



HAL
open science

SITUATIONS PLURILINGUES : PARCOURS SOCIOLINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE

Véronique Miguel Addisu

► **To cite this version:**

Véronique Miguel Addisu. SITUATIONS PLURILINGUES : PARCOURS SOCIOLINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE : VERS UNE DIDACTIQUE INCLUSIVE DU FRANÇAIS. Linguistique. Université de Rouen - Normandie, 2020. tel-02924313

HAL Id: tel-02924313

<https://theses.hal.science/tel-02924313>

Submitted on 27 Aug 2020

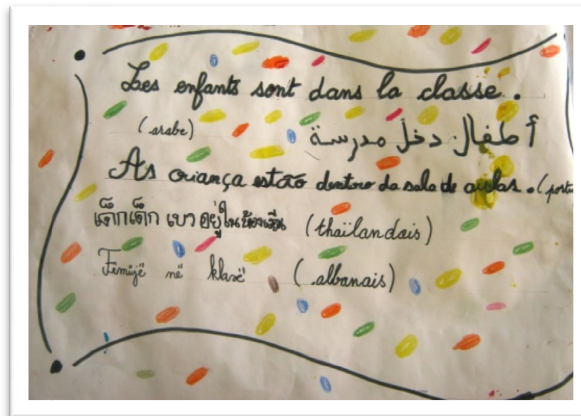
HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

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

SITUATIONS PLURILINGUES : PARCOURS SOCIOLINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE VERS UNE DIDACTIQUE INCLUSIVE DU FRANÇAIS

Véronique MIGUEL ADDISU

Dossier de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des
recherches en sciences du langage



SOUTENANCE : 10 JUIN 2020

Volume 1

Jury

Mehmet-Ali AKINCI (Université de Rouen)

Philippe BLANCHET (Université de Rennes 2, rapporteur)

Laurent GAJO (Université de Genève, rapporteur)

Emmanuelle GUERIN (Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, rapporteure)

Marie-claude PENLOUP (Université de Rouen, garante)

Marielle RISPAIL (UJM de St Etienne, Université de Lyon)

Laboratoire DYLIS – EA 7474 – Université de Rouen Normandie
École doctorale 558 HMPL - Histoire Mémoire Patrimoine Langage

**SITUATIONS PLURILINGUES : PARCOURS
SOCIOLINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE**

VERS UNE DIDACTIQUE INCLUSIVE DU FRANÇAIS

Volume 1

- Haben sie forforos ? - No tengo, caballero, but I have a briquet. Telle est la langue du bord. Si l'on retient « fosforoso » c'est que c'est peut-être plus flambant qu'une allumette, par contre « briquet » est bien cet instrument à pierre qui fait du feu. Un artiste européen avec beaucoup de tact écrirait ainsi une jolie langue quadrupède.

Ecuador, Henri Michaux (1929 : 14)

Elle n'avait pas sa place parmi eux, lui avait-elle dit ; et comme elle ne comprenait pas un mot d'arabe, sa présence allait les empêcher de parler librement leur langue maternelle. « Tu passeras ton temps à m'expliquer les choses, et tu finiras par regretter que je sois là ».

Les Désorientés, Amin Maalouf (2012 : 495)

À mes enfants, plurilingues en devenir.

REMERCIEMENTS

Je remercie avant tout Marie-claude, qui m'a fait confiance dès le début de cette aventure. Merci pour tes questions et tes paroles, pour ton écoute toujours respectueuse, et exigeante, ta disponibilité. Pour nos perplexités et nos joies partagées. Et, surtout, pour ton accompagnement infailible dans les errements et les moments de doutes, inévitables.

Merci aux membres de ce jury : pour l'intérêt dont vous témoignez pour mes travaux, pour votre lecture, votre écoute, votre expertise, et nos échanges. Vos propres recherches, toutes, sont inspirantes pour moi.

Ma gratitude va à toutes les personnes qui, elles aussi, ont partagé avec moi des questions scientifiques et professionnelles pendant tout ce temps. Merci en particulier aux praticiens et aux élèves de *ParLangues*, de *E2PRC*, de *ViPaJe*. Merci aux collègues de l'INSPE qui parfois s'enthousiasment ou se révoltent, et toujours continuent de poursuivre les missions qui nous tiennent à cœur. Merci aux nombreux membres de notre laboratoire, qui en font un lieu de vie scientifique, et un lieu de vie avant tout. Régine, Mehmet, Evelyne... ainsi que Claude et Fabienne pour les premiers pas.

Mes recherches n'auraient pas pu avoir lieu sans le soutien financier de plusieurs instances, et plus spécifiquement celui de l'IRIHS, du DY LIS, du rectorat de l'académie de Rouen, de l'Institut Français d'Éducation (IFE), et de l'INSPE de l'académie de Rouen. À un moment où la recherche en France reste particulièrement difficile à mener avec la liberté nécessaire pour garder une éthique de la conviction, et de responsabilité, je leur dois beaucoup.

Merci à ces collègues et amies qui se reconnaîtront : Bernadette, Catherine, Cécile, Céline, Cristina, Hélène, Laurence, Marie-Odile, Nathalie, Sophie.

Et surtout. Merci à Guelila, pour me rappeler que parfois « ça ne se dit pas mais ça parle ! » ; à Noah, pour préférer le silence au flot des mots ; à Helina, pour s'offusquer de la complexité compliquée ; à Antoine. Votre présence, votre patience, votre confiance, le plus précieux des cadeaux.

ORGANISATION DES VOLUMES

Ce dossier comprend deux volumes. Le premier volume est constitué d'une note de synthèse des recherches menées et en cours en sociolinguistique et didactique (2009-2019) ainsi que de deux annexes. Le second volume est constitué du CV et de la liste de 17 publications sélectionnées.

Dans le premier volume, l'introduction synthétique du dossier inclut une présentation chrono-thématique des travaux au sein des différents projets de recherche. Il est suivi de deux annexes auxquelles on pourra se référer au cours de la lecture :

- **Annexe 1** : un tableau thématique des 17 publications personnelles, présentées en lien avec les différents chapitres. Elles sont numérotées en fonction de leur ordre de publication ; j'y fais référence dans le texte ainsi : [5*].
- **Annexe 2** : une liste des 33 publications numérotées (publiées ou à paraître), établie selon un ordre onomachronologique. Je m'y réfère dans la note de synthèse entre crochets, comme par exemple : [1]. Sont incluses 5 communications auxquelles je me réfère dans le texte lorsque le corpus que j'y présente concourt à la réflexion (ce corpus n'a pas été publié). Dans ce cas, elles seront indiquées comme suit : [1 com].

Le second volume s'organise en deux parties :

- Le tableau thématique est suivi du CV détaillé. La liste des publications est organisée par rubriques (articles dans revues, chapitres d'ouvrage, communication etc.), elle est suivie de la liste des mémoires encadrés.
- Dans la seconde partie, la liste chronologique des publications est suivie de leurs résumés, ainsi que des textes des 17 publications sélectionnées.

Ce texte adopte les simplifications orthographiques recommandées depuis 1990
(*Journal officiel de la République française*, n° 100).

SOMMAIRE

Introduction générale	9
Chapitre 1 Sociolinguistique critique et mondialisation : un cadre interprétatif pour la classe	29
1.1 Les implications d'une sociolinguistique critique : la variation linguistique comme objet social	31
1.2 Des plurilinguismes : un objet entre pratiques et idéologies.....	39
1.3 La notion de « situation exolingue » pour qualifier la classe : intérêts et limites	46
1.4 Articuler local et global : méthode et postulat interprétatif pour mes travaux sociolinguistiques	55
Conclusion 1.....	63
Chapitre 2 Idéologies et pratiques langagières en contexte plurilingue : la ville, l'école.....	65
2.1 Addis-Abeba, un espace urbain plurilingue des Suds.....	66
2.2 Pratiques langagières et identité discursive : problématiser la compétence linguistique dans la langue de l'autre	78
2.3 Postures interactionnelles : vers une modélisation sociodidactique pour contextualiser la notion de compétence linguistique.....	91
Conclusion 2.....	103
Chapitre 3 Apprentissages en français et logique d'inclusion : pratiques ordinaires d'élèves plurilingues	107
3.1 Inclusion et plurilinguisme : des enjeux socioéducatifs majeurs.....	111
3.2 Appropriation langagière en contexte scolaire : des savoir-faire ignorés	126
3.3 Pratiques langagières et apprentissages : un regard sociolinguistique pour une question didactique	144
Conclusion 3.....	149
Chapitre 4 Problématisation sociodidactique : premiers jalons praxéologiques pour une didactique altéritaire	153
4.1 Regard sociolinguistique sur les interactions didactiques : la part du langage dans les inégalités.....	155
4.2 Rétrospective sociodidactique : problématiser la diversité des pratiques langagières à des fins didactiques	161
4.3 Pistes sociodidactiques pour appréhender la langue de scolarisation comme objet, et comme pratique	175
Conclusion 4.....	185
Chapitre 5 Pratiques enseignantes inclusives et propositions pour une didactique altéritaire : perspectives pour des recherches collaboratives	189
5.1 Trois paradigmes de recherche pour problématiser l'efficacité et l'équité dans les pratiques enseignantes.....	192
5.2 Pratiques didactiques et variabilité des étayages : l'influence des représentations des enseignants	206
5.3 Propositions pour une didactique du français à visée inclusive	214
5.4 Perspectives : les recherches collaboratives comme levier sociodidactique pour la formation et la recherche	225
Conclusion 5.....	235
Conclusion générale	239
Références	247
Table des matières.....	267

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Un texte anthropologique est d'abord traversé par tout un jeu d'intertextualité savante instaurant un rapport nécessaire à ce qui a été écrit par d'autres et renvoyant à d'autres encore. Mais pour que le texte devienne un texte anthropologique, il faut que toute cette intertextualité ait été confrontée à la parole des autres.

L'anthropologie, genre métis. François Laplantine (2002 : 150)

Ce texte naît d'une histoire personnelle ; il naît d'une manière de voir et de percevoir ce qui fonde mon parcours scientifique : une histoire avec le langage, avec l'autre, et avec l'apprendre. Cette histoire a directement à voir avec une parole qui fait société, les interprétations que les acteurs en font, le sens que le chercheur y voit. Parce qu'il s'agit d'éducation, les polyphonies ouvrent à un regard sociodidactique, une didactique plurilingue du français monolingue, à visée inclusive, pour une pédagogie des possibles.

Mon projet sociolinguistique est de contribuer à une analyse critique des interactions plurilingues qui, en problématisant les idéologies langagières (échelle macro) au sein des interactions (échelle micro), interroge les liens entre pratique sociale et pratique linguistique pour les locuteurs qui les produisent. J'aborde ces questions avec un principe complexe (Morin, 1990) : la pensée complexe veut rendre compte de liens dialogiques entre le tout et les parties, l'appréhension d'ensemble nous apprenant ce qu'il en est pour les acteurs, qui eux-mêmes nous permettent de comprendre l'ensemble. Ces processus sont dialectiques, et je pose l'hypothèse qu'il est possible d'en tirer des connaissances scientifiques socialement utiles, en particulier pour ce qui concerne les situations plurilingues : non seulement les langues (variétés, répertoires) peuvent être étudiées en ce qu'elles rendent compte de dynamiques sociales qui les transforment, mais, ce que les locuteurs en font, a une influence sur

des dynamiques sociales complexes. Un contexte sociolinguistique se définit par un système complexe de liens entre les niveaux macro et micro ; il s'actualise dans des traces linguistiques, diverses et imprédictibles. Une sociolinguistique critique éclaire ces liens par l'attention qu'elle porte aux catégories sociales que sont les langues et les idéologies linguistiques [14* : 195].

Des publications de plus en plus nombreuses se réfèrent à la sociolinguistique pour interroger des situations didactiques qui concernent les élèves plurilingues ayant le français pour langue seconde (en particulier les élèves nouvellement arrivés en France), et plus généralement à toutes les situations didactiques dans lesquelles l'hétérogénéité langagière est patente (Guerin, 2011). Cette approche est relativement récente, du moins dans la forme qu'elle prend aujourd'hui. Elle veut favoriser une meilleure prise en compte des locuteurs plurilingues, et des élèves en particulier, dans un contexte diglossique générateur de tensions, y compris dans la classe :

Sous prétexte de maintenir vivante la culture considérée jusque là comme minorée, on cantonne la langue correspondante dans des activités ethniquement marquées, alors que la langue dominante reste le véhicule des disciplines que le système éducatif considère comme plus légitimes, à la fois parce qu'elles exigent un plus fort pouvoir d'abstraction et qu'elles ont une valeur internationale (...) [cette tendance « folklorisante »] verse facilement dans les stéréotypes, et néglige l'existence – pourtant fondamentale – des formes de cultures intermédiaires originales développées par les sujets. (Dabène L.¹, 1994 : 118)

Il s'agit de construire des savoirs qui intéresseraient non seulement les sociolinguistes de l'école mais aussi les didacticiens, les formateurs, les enseignants : une grande partie de mes travaux documente et interprète au bénéfice des enseignants les pratiques et catégorisations des élèves au sein des interactions didactiques de la classe de français. Les regards didactiques posés à travers le prisme de la sociolinguistique sont parfois qualifiés de sociodidactiques, ils adoptent une approche variationniste des contextes scolaires. Cette note sera donc l'occasion d'approfondir la notion de sociodidactique :

¹ L'initiale du prénom de l'auteur est mentionnée uniquement lorsque d'autres auteurs du même patronyme sont aussi cités dans ce texte.

Ces questions sont aujourd'hui problématisées dans le cadre de la sociodidactique, c'est-à-dire une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes et de propositions didactiques concrètes. (Cortier et Puren L., 2008 : 77)

Mes orientations de recherche évoluent, en lien notamment avec mon affiliation à l'INSPE² de l'académie de Rouen en tant que formatrice, et avec mon insertion au laboratoire DY LIS (*DYnamique du Langage In Situ*, EA 7474) qui « s'intéresse à l'articulation entre des pratiques langagières et les constructions sociales, discursives et identitaires des sujets à travers laquelle des dynamismes sont saisis, décrits et analysés » (site DY LIS). Mes travaux convergent au moins sur trois points récurrents dans ce cheminement : la part cruciale que prend la variation sociolinguistique dans toutes les situations interactionnelles, la complexité de la transposition de mes recherches à la didactique, la vitalité – et la difficulté – d'un questionnement sur les méthodes et les démarches qui « font science » au croisement de la sociolinguistique et de la didactique. Les résultats produits sont donc situés, contextualisés. Ils ont invariablement vocation à être discutés, dépassés, transformés, voire oubliés : « Nous ne pouvons accomplir un travail sans espérer en même temps que d'autres iront plus loin que nous. En principe ce progrès se prolonge à l'infini » (Weber, 1963 [1959] : 68).

Organisation de la synthèse

En considérant le langage comme partie inhérente de pratiques sociales contextualisées, je me situe dans une perspective critique capable de révéler les intérêts qui sous-tendent les actions (Heller, 2002), les processus d'assujettissement des acteurs (Foucault, 1975 ; Blommaert, 2010), leurs arts de faire (Certeau, 1990 [1980]). Mes travaux traitent le plus souvent de plurilinguismes qui fonctionnent comme un effet de loupe sur l'hétérogénéité constitutive des pratiques sociolangagières. Cela fait considérer la langue en tant qu'objet discursif socialement

² L'IUFM à mon arrivée en 2011 est devenue ESPE en 2013, puis INSPE depuis 2019.

construit et hétérogène, et le contexte comme concept pertinent pour justifier d'une sociolinguistique critique qui prend le parti de s'intéresser aux acteurs ordinaires, y compris sur le terrain scolaire. Les notions de compétence linguistique et de variation sont donc envisagées en tant qu'objets hétérogènes **(chapitre 1)**.

Ma lecture des interactions s'inspire d'une implication que je dois en partie à des travaux menés sur un terrain plurilingue très éloigné de l'idéologie monolingue dans laquelle j'ai grandi initialement. Mes recherches sociolinguistiques portant sur le plurilinguisme à Addis-Abeba m'amènent à considérer les idéologies langagières comme des processus situés et socialement construits, qui ont à voir avec les positionnements interactionnels et les identités discursives, dont participent les compétences linguistiques. À l'interface du micro- et du macro-, les idéologies langagières émergent comme des représentations qui interagissent largement dans les pratiques langagières situées, et multiformes. J'essaye de les modaliser en termes de compétences (vs postures) interactionnelles au sein de situations plus ou moins conniventes. Les représentations contribuent à problématiser les pratiques pour un questionnement didactique **(chapitre 2)**.

Entre sociolinguistique et didactique, la thèse a été ma première entrée dans le monde de la classe de français plurilingue. Mon implication en tant qu'enseignante-chercheuse à l'ESPE de l'université de Rouen m'a permis de poursuivre sur cette voie, afin de comprendre ce qui se joue pour les élèves dans trois contextes d'enseignement immersifs en français : les lycées français de l'étranger, les dispositifs d'inclusion pour les élèves plurilingues nouvellement arrivés en France, et les classes « ordinaires » en métropole. J'ai documenté leurs pratiques en vue de comprendre quelles stratégies langagières ils mobilisent pour réussir à l'école. Sur fond d'inégalités sociales et langagières, l'étude des pratiques langagières des élèves plurilingues contribue à questionner les principes d'inclusion et d'appropriation, par lesquels l'école se transforme **(chapitre 3)**.

Une problématisation du langage scolaire appréhendée par la notion d'« inégalités d'apprentissage » (Bautier et Rayou, 2009) pose les premiers jalons d'une sociodidactique pour laquelle je sais nécessaire de mobiliser aussi des savoirs didactiques. Je m'appuie sur le questionnement de chercheurs qui ont œuvré dans

trois domaines de recherche relativement distincts en France pour des raisons historiques et institutionnelles, mais qui sont proches au moins pour l'attention qu'ils portent aux contextes sociolinguistiques. Je parle du champ des didactiques du français, des langues, du plurilinguisme. Dans les interstices se logent les didactiques d'un français langue « seconde » ou de « scolarisation ». Une recherche sociodidactique postule que les dynamiques sociolinguistiques contribuent aux processus d'enseignement/apprentissage dans les classes d'une façon qui mérite d'être mieux connue par la sociolinguistique et par la didactique, ce à quoi participe selon moi la notion de « français langue seconde ». Cette notion éclaire les pratiques des élèves dans le cadre d'une école qui aujourd'hui fait le pari de l'inclusion en ouvrant des pistes concrètes. Celles qui m'intéressent concernent l'étagage didactique. J'explore une articulation didactique possible entre le français scolaire et les répertoires pluriels que les élèves forgent dans tous leurs espaces de socialisation, et qui serait audible pour les enseignants **(chapitre 4)**.

Une partie plus récente de mes travaux documente et interprète les pratiques et catégorisations des enseignants eux-mêmes, ils envisagent les interactions en termes d'activité professionnelle. Je m'intéresse aux pratiques enseignantes pour ce qu'elles peuvent nous apprendre des processus didactiques à même de favoriser les apprentissages en français d'élèves apprenant dans un curriculum construit avec une perspective monolingue, et peut-être mononormative. Or les choix éducatifs sont aussi historiquement situés, ils ont des incidences cognitives et sociales. Les dispositifs de recherche collaboratifs ouvrent des pistes particulièrement intéressantes de par le processus de contextualisation que de telles démarches supposent. Les pistes praxéologiques que je défends se fondent sur des démarches réflexives partagées par tous les acteurs, elles veulent contribuer à une didactique du français transversale, qui concerne toutes les disciplines. Il m'importe d'en montrer l'intérêt scientifique, mais aussi les risques méthodologiques, et éthiques. Mon projet scientifique se poursuit à l'interface des savoirs savants et des savoirs pratiques, il ouvre sur des perspectives en formation. Altéritaire, il a sa part d'utopie, et de possibles **(chapitre 5)**.

Les méthodes que je privilégie sont empirico-inductives, elles s'appuient essentiellement sur des observations *in situ* et des entretiens compréhensifs avec les enquêtés. Sur le terrain scolaire en particulier, la démarche ethnographique me permet d'articuler plusieurs niveaux d'échelle interprétative des situations. Je mobilise ponctuellement des données quantitatives et des données multimodales (vidéos) en vue de contextualiser ces problématiques. Je cherche à stabiliser peu à peu une méthode interprétative qui s'appuie sur l'intersubjectivité avec une double perspective : contribuer à favoriser l'agentivité des acteurs à qui de telles recherches peuvent bénéficier, et construire une démarche qualitative plus rigoureuse de par l'explicitation des démarches qui la définiraient, ce à quoi participe tout travail d'écriture scientifique (Weber, 1959 ; Schütz, 1987). En décrivant ces dynamiques avec une perspective sociolinguistique réflexive et politique, située (Rampton, 2006 ; Hélot, 2007 ; Blanchet, 2012), j'essaie de contribuer à une didactique du français « dans tous ses états » (Dabène M., 2005 : 15) :

S'il appartient au sociolinguistique de décrire et d'interpréter des situations complexes, la didactique quant à elle se charge de transposer ces savoirs dans le cadre scolaire, caractérisé par la nécessité de former des élèves pour réussir à l'école. [Ma perspective] est donc sociodidactique dans le sens où elle montrera en quoi une analyse sociolinguistique peut éclairer un questionnement didactique, en particulier dans un contexte exolingue. [9 : 29]

L'équation intellectuelle du chercheur n'est jamais figée, elle procède de ruptures épistémologiques qui orientent son parcours, parce que le monde dans lequel il agit se transforme, et le transforme. L'introduction se poursuit donc par une biographie sociolangagière et une présentation chrono-thématique des différents projets qui constituent une expérience scientifique plurielle, historiquement située et marquée par la mobilité, entre l'observation, la recherche et l'action. L'expérience témoigne de résistances et d'aveuglements parfois, qui participent de la vitalité de tout cheminement scientifique, et sur lesquels je reviendrai autrement au fil des pages qui suivront : maîtrise d'une langue que l'on pourrait donc posséder (et dont on pourrait être dépossédé ?), réflexivité par le langage (pour agir ou servir ?), résultat, norme et vérité dans les sciences (et à l'école ?) ...

Le héros, en anthropologie comme en sociologie ou en histoire, c'est celui dont on parle, non celui qui parle. Celui qui parle ne nous intéresse,

épistémologiquement parlant, que dans la mesure où ce qu'il peut nous dire de sa posture personnelle est nécessaire à la compréhension de ce qu'il nous dit des autres. (Olivier de Sardan, 2008 : 21)

De fait, l'approche contextuelle que j'adopte ici s'appuie sur une éthique de la conviction qui s'appuie sur un principe de responsabilité (Weber, 1917)³. Elle signe dès à présent mon ancrage essentiel dans une sociolinguistique interactionnelle critique, politique, qui naît d'interrogations émergeant des terrains sociaux eux-mêmes, terrains sur lesquels le langage et les liens que les individus tissent avec ce langage disent quelque chose d'un certain rapport au monde.

Vivre en plurilinguismes : de l'expérience à l'intuition d'un langage-monde

Mes recherches ont pris forme dans ma pratique de classe, une pratique d'enseignante de « français », qui s'est déclinée tout d'abord au Burkina Faso dans un petit collège de la capitale. Mon parcours est né cependant d'une expérience de vie plus large, à laquelle se rattachent des choix professionnels et scientifiques.

Au Burkina je découvris, de façon tout à fait inattendue, la diversité des parlures de ce que j'avais toujours considéré comme une langue unique et communément partagée, transparente pour tous. Je pris alors conscience que « ma » langue était comme une île dans un océan, que tant d'autres s'étaient tout simplement appropriée. J'appris à parler un français « autre », sans même savoir le désigner, je découvris une altérité indicible, une foultitude de mondes dont j'ignorais jusqu'à l'existence. Pourtant, ces mondes, c'était aussi le mien, indubitablement : j'explorai à vingt ans une identité dont les contours ne se révélaient finalement que parce que l'autre s'imposait, tous les autres. Éprouver une altérité radicale, et tout à fait instable, à moins de prendre conscience de ses propres repères, de ses manques et de ses richesses, à moins d'accepter que personne n'est jamais humain tout seul – à commencer par soi –. J'étais certaine que l'école était un lieu privilégié de cet apprentissage de l'humain, et je pensais savoir que j'y avais à faire. Je ne savais pas

³ Le chercheur en sciences humaines cherche une articulation consciente et éthique entre le savant et le politique : construire des connaissances objectivées qui veut garantir la pertinence des interprétations à partir d'une analyse intersubjective (**éthique de la conviction**), et répondre des conséquences de ses actes dans le monde social (**éthique de la responsabilité**) (Weber, 1959 ; Schütz, 1987 : 84-85).

encore que ce qui nous fonde, chacun et ensemble, c'est notre parole partagée, une expérience du langage qui nous lie, nous délie, et tisse nos sociétés.

Mon monolinguisme demeure, et je l'appelle ma demeure, et je le ressens comme tel, j'y reste et je l'habite. Il m'habite. [...] C'est au bord du français, uniquement, ni en lui ni hors de lui, sur la ligne introuvable de sa côte que, depuis toujours, à demeure, je me demande si on peut aimer, jouir, prier, crever de douleur ou crever tout court dans une autre langue ou sans rien en dire à personne, sans parler même. (Derrida, 1996 : 13-14)

De retour en France, je me préparai à enseigner. Enseigner les Lettres, enseigner le français, et surtout repartir ! À l'IUFM de Paris, je choisis de suivre un cours de sociolinguistique, par gout de l'exotisme je l'avoue. Je découvris alors que cette expérience de la langue de l'autre dans sa propre langue n'avait rien de solitaire, que d'autres l'avaient pensée, théorisée et expliquée, que la variation constituait l'essence même d'une langue qui dépasserait toujours nos simples perceptions singulières. À l'IUFM je découvris que ce que j'enseignerais touchait en fait à nos vies par nos langues. Une première dialectique du langage-vie prenait forme.

Elle resurgit lors d'une année au collège Debussy – cité des Trois-mille – Aubervilliers – Neuf Trois. Déconstruction, révolte, consternation, mensonge de l'institution et militantisme humaniste des enseignants, hurlement de peur et de colère de ceux qu'on parque et qui vivent pourtant. Apprendre à transformer la colère en mots, en paroles, en langage qui nous lie et nous délie, croire que seul le français de la République le peut, certitude qui taraude parce qu'elle se heurte à nos impuissances. Ne pas lâcher, se fâcher, les aimer, nous parler et apprendre, enseigner, ne rien lâcher. Les faire s'envoler. La dialectique du langage et de l'humain. Brute. Par ma langue, et d'autres que je n'entendais pas à cette époque. Crible sociolinguistique pourrait-on dire. Aucune formation quelle qu'elle soit ne peut préparer à elle seule, en amont, un enseignant à une dialectique du soi et de l'autre pour grandir. Mais je sais aujourd'hui que ne pas en faire un pilier éthique pour la formation des enseignants, c'est suicidaire.

Il ne peut y avoir de rencontre de l'Autre, de communication avec l'Autre que si celui-ci est d'abord reconnu comme un sujet, un autre JE, et non pas seulement un objet ou un objectif. Il ne s'agit pas de retrouver l'homme au sens mythique

mais l'homme dans ses contradictions, ses fantasmes, ses idéaux, ses peurs, ses désirs, ses imaginaires, etc. (Abdallah-Preteceille, 1997 : 125)

Avec décision, je partis enseigner au lycée *Guebre Mariam*, établissement scolaire de l'AEFE, sans savoir alors que je vivrais treize ans en Éthiopie. Mon aventure sociolangagière se poursuivit donc par une nouvelle expérience d'enseignement d'une langue unique, mais dans un contexte plurilingue qui me renvoyait sans cesse à la contingence de ce que je considérais toujours comme une richesse universelle : « ma » langue. Or ce bien précieux n'a pas lieu d'être sans la reconnaissance que les autres en font. C'est ce que je compris à nouveau mais, pour la première fois, autrement qu'en français. Addis-Abeba était une capitale au quotidien rythmé par les sons de l'amharique, de l'oromo, de l'anglais, et de toutes les mélodies d'une ville traversée au petit matin par les chants des oiseaux, les aboiements des meutes de chiens errants, les litanies des églises orthodoxes et des minarets.

Si le langage ne ressemble plus immédiatement aux choses qu'il nomme, il n'est pas pour autant séparé du monde ; il continue, sous une autre forme, à être le lieu des révélations et à faire partie de l'espace où la vérité, à la fois, se manifeste et s'énonce. Certes, il n'est plus la nature dans sa visibilité d'origine, mais il n'est pas non plus un instrument mystérieux dont quelques uns seulement, privilégiés, connaîtraient les pouvoirs. Il est plutôt la figure d'un monde en train de se racheter et se mettant enfin à l'écoute de la vraie parole. (Foucault, 1966 : 51)

J'appris, au fil du temps, que nous sommes condamnés à apprendre à nous dire et à ne jamais y arriver tout à fait. Accepter les espaces et les impossibilités du dire, obligation de reconnaître qu'il existe des silences comme de nouvelles formes de paroles partagées. Cette expérience quotidienne de l'étrangeté sociolinguistique se transforma et s'articula peu à peu à celle que j'initiai dans la classe de français. Mue par le désir de rejoindre les élèves dans leur expérience de vie, et par ma conviction qu'ils ne pouvaient apprendre « hors sol », il me fallait bien reconnaître la porosité des espaces langagiers. Je devais apprendre à parler en anglais à certains parents, leur demander de m'excuser de ne pas pouvoir le faire en amharique... Je devais aussi offrir à la curiosité de tous une langue, une histoire et une culture largement ignorées dans les familles, alors que je cherchais avant tout à assouvir ma curiosité

d'autres langues, d'autres histoires, d'autres cultures, dont je soupçonnais à peine l'existence.

Dans ces détours se sont tissées des vies métissées, de celles que tissent mes propres enfants aussi aujourd'hui. Parler et vivre en français avec tant d'autres langues, cela a été plus de dix ans de découvertes, de déplacements intérieurs, et d'inscription dans un monde pluriel, infiniment différent du monde auquel j'avais été préparée dans l'enfance. Ce monde n'a jamais cessé de m'interpeler. Il dépasse aujourd'hui largement les frontières de l'Éthiopie, et celles de la France.

Partir. Sortir. Se laisser un jour séduire. Devenir plusieurs, braver l'extérieur, bifurquer ailleurs. Voici les trois premières étrangetés, les trois variétés d'altérité, les trois premières façons de s'exposer. Car il n'y a pas d'apprentissage sans exposition, souvent dangereuse, à l'autre. Je ne saurais jamais plus qui je suis, où je suis, d'où je viens, où je vais, par où passer. (Serres, 1991 : 29)

Sur un territoire qui n'était pas le mien, j'entrai dans une lutte au bénéfice de mes élèves plurilingues : ils étaient engagés dans une éducation scolaire en français qui marquerait leur vie entière et je voulais que ce soit pour le meilleur, pour une réelle émancipation par l'éducation. L'histoire faisait qu'ils n'avaient d'autre choix que le français pour cela, je voulais que « notre » langue soit digne d'eux, que notre pays soit digne de leur éducation. Aujourd'hui cet élan me paraît d'une naïveté contrainte et pourtant c'est bien ainsi que je construisis une recherche doctorale qui eut le pouvoir de m'extraire du « vivre avec » mille langues qui tourbillonnent sans cesse entre chacun, en toute impunité. J'y cherchai la troisième voie, l'alternative, celle qui nous affranchirait tous des processus de distinction, de la violence des institutions, de l'ignorance des politiques éducatives. Je traquai des pépites qui seraient invisibles d'un enseignant français, puisqu'elles jaillissaient sans qu'on les convoque dans la classe. Avec passion, puis avec persévérance et finalement avec détermination, je voulus convaincre – moi et les autres – que ce plurilinguisme pouvait servir l'apprentissage du français, que cela nous faisait tous grandir, enseignants comme élèves.

Je quittai le lycée *Guebre Mariam* pour l'université d'Addis-Abeba, avec la sourde intuition que si la pluralité des langues offrait l'humilité en héritage, elle pouvait tout aussi bien être un redoutable facteur d'exclusion, de mépris et de désengagement :

le plurilinguisme, dans tout ce qui faisait sa réalité, traversait les vies sans qu'il soit toujours possible de garantir que c'était pour le meilleur. À l'époque pourtant, je ne connaissais ni Bourdieu, ni Foucault, ni Weber. J'ignorais que nous vivions en diglossie, et je ne me doutais pas que je luttais en fait pour donner de la noblesse à un malaise grandissant... Je dus alors apprendre la nécessité de me désengager pour pouvoir traiter d'un sujet engagé. Je décidai que seul le questionnement scientifique pouvait soutenir des convictions dont la portée politique m'étonnait. Je découvris, pêle-mêle, des pensées abruptes et d'autres lumineuses. Voilà peut-être les prémices de toute l'histoire de mes recherches.

Je ne crois plus que le militantisme puisse irriguer l'essentiel d'une recherche, au risque de s'y asservir. Je ne crois plus non plus qu'il soit possible de s'en affranchir absolument. L'issue de mon parcours doctoral m'a fait traverser une sorte de mur invisible qui encerclait l'école, et dont j'avais cherché à m'émanciper. Dont je chercherai sans doute toujours à m'émanciper, même aujourd'hui. J'ai appris à me méfier de tels élans qui empêchent d'écouter, mais aussi à les assumer parce qu'ils sont – dans mon parcours – les présupposés de nombre de mes intuitions. Charge à ma recherche de les explorer, de les vérifier, de les transformer, de les épurer.

Je quittai l'Éthiopie riche du monde partagé des penseurs et des chercheurs, celui des rencontrés et aimés. Tous les regards sur le langage-monde qui nous font devenir ce que nous sommes :

Je ne peux plus écrire de manière monolingue. C'est-à-dire que ma langue, je la déporte et je la bouscule non pas dans des synthèses, mais dans des ouvertures linguistiques qui me permettent de concevoir les rapports des langues entre elles aujourd'hui sur la surface de la terre – rapports de domination, de connivence, d'absorption, d'oppression, d'érosion, de tangente etc. -, comme le fait d'un immense drama, d'une immense tragédie dont ma propre langue ne peut être exempte et sauve. (Glissant, 1996 : 40)

J'arrivai en France pour enseigner autrement autre chose, à l'université de Rouen - département des sciences du langage. Le laboratoire Lidifra m'accueillit, le point final de la thèse put enfin s'écrire, ponctuation ouverte sur de nouvelles questions, l'ESPE ouvrit ces horizons.

Vivre en didactiques : de l'intuition à l'expérience d'une sociodidactique comme rhizome

De Rouen, du laboratoire Lidifra-Dysola-DYLIS⁴ et de son histoire, de ses membres aux mille paroles qui s'entrelacent dans les méandres de sciences du langage multi-référentielles, j'ai tout appris de la vie scientifique qui palpète dans un laboratoire, ce que je dois à chacun. J'ai appris une vigilance méthodologique constante, inspirée de Fabienne Leconte, ainsi qu'une réelle méfiance pour la « moraline » (Morin, 2004 : 57)⁵, ce que je dois à Claude Caïtucoli pour ce qui concerne le bilinguisme : ni un handicap, ni un avantage, ni même un idéal, le bilinguisme est un fait à observer dans sa complexité, à l'école comme ailleurs [6 : 88]. J'ai appréhendé aussi en rhizome une didactique de la variation, une didactique plurinormaliste, généreuse et curieuse (Delamotte, 1997 ; Penloup, 2003 ; Delamotte et Penloup, 2000), qui m'a appris à respecter l'histoire de nos disciplines scientifiques et leur humanité. Je suis alors entrée à nouveau dans ce domaine d'une didactique du français qui se donnait les moyens de remettre en cause nombre d'axiomes idéologiques circulant trop facilement dans les classes. Une didactique et une sociodidactique plurielle, en devenir. Hier avec Clara Mortamet, et toujours aujourd'hui avec Mehmet-Ali Akinci, Evelyne Delabarre, Christel Troncy, nous explorons autrement les passages qui s'ouvrent entre les rives du plurilinguisme et de la didactique.

L'ESPE offre aussi des collaborations de recherche multiformes et pluridisciplinaires, hier avec Sophie Briquet-Duhazé (CIRNEF), avec toute l'équipe *Lire-écrire* (IFE), bientôt avec Catherine Delarue-Breton (DYLIS/ESPE), et toujours avec les collègues formateurs qui somment les scientifiques de ne pas s'échapper trop loin du réel. Les étudiants, leurs mémoires, et surtout Malgorzata Jaskula et Deborah Caira à travers leurs recherches doctorales, y ajoutent un souffle inspirant, essentiel. De ces détours qui forgent toute expérience de recherche, je tire un goût pour la multiplicité des

⁴ Le laboratoire Dylis était anciennement Lidifra (2007-2012), puis Dysola (2012-2015).

⁵ « La moraline (j'emprunte ce terme à Nietzsche) est la simplification et la rigidification éthique qui conduisent au manichéisme, et qui ignorent compréhension, magnanimité et pardon. Nous pouvons reconnaître deux types de moraline : la moraline d'indignation et la moraline de réduction, qui, du reste, s'entre-nourrissent. L'indignation sans réflexion ni rationalité conduit à la disqualification d'autrui. (...) La moraline de réduction réduit autrui à ce qu'il y a de plus bas (...) et le condamne totalement » (Morin, 2004 [1986b] : 57).

regards qui déplacent le sien sur un objet incatégorisable en l'état, un entre-deux d'un français-langue-première-ou-seconde-pratique-sociale, mâtiné de plurilinguisme-en-contexte-exolingue-avec-une-perspective-intégrée. Mes travaux s'orientent peu à peu vers un questionnement plus politique, ils s'inscrivent dans un paradigme pluridisciplinaire et qualitatif, un rhizome qui doit beaucoup à d'autres parce que lus, rencontrés, écoutés.

[Le rhizome] n'est pas fait d'unités, mais de dimensions, ou plutôt de directions mouvantes. Il n'a pas de commencement ni de fin, mais toujours un milieu, par lequel il pousse et déborde. (...) Une telle multiplicité ne varie pas ses dimensions sans changer de nature en elle-même et se métamorphoser. (Deleuze et Guattari, 1980 : 31)

C'est ce que reflète partiellement chacun des projets auxquels j'ai participé depuis 2010, et ce que je souhaite continuer à expérimenter avec d'autres, aux confluent d'une sociolinguistique et d'une didactique qui, prises ensemble, se métamorphosent.

Présentation chrono-thématique des travaux et des projets de recherche

Pour permettre de se référer plus aisément aux différents projets de recherche sur lesquels s'appuie ce dossier, un tableau chrono-thématique suivra leur présentation rapide (2009-2019). Il est construit selon trois principaux critères : l'intitulé et la thématique du projet, sa place dans le parcours, et son orientation scientifique (tableau 1).

J'ai participé à plusieurs projets, à la suite d'une thèse intitulée *Apprendre en français au Lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba, une étude sociolinguistique à des fins didactiques*, soutenue en 2010 sous la direction de Claude Caïtucoli et de Fabienne Leconte. **Ces projets ont trois orientations : a) sociolinguistique, b) didactique avec un prolongement sociolinguistique, c) sociolinguistique à visée didactique.** La plupart concernent des problématiques touchant au plurilinguisme des acteurs de la classe (élèves, enseignants). L'étroite imbrication de la sociolinguistique et de la didactique (du français) ne change pas au cours du temps. Les plus impliquants concernent les projets sociolinguistiques à visée didactique. Ils

problématisent un contexte éducatif (principalement scolaire) dans lequel le français est langue seconde pour une partie au moins des élèves/enfants/apprenants engagés dans la recherche. Les travaux personnels se sont développés au sein ou en marge de ces projets structurés, mais toujours inspirés d'échanges scientifiques formels et informels entre chercheurs, et souvent avec des praticiens. Ils sont aussi souvent en lien étroit avec la formation des praticiens : celle-ci se décline parfois au sein-même des projets ou dans les formations qui s'en inspirent.

a) Études sociolinguistiques

À Addis-Abeba (sociolinguistique urbaine), des travaux personnels explorent les recensements et le paysage urbain (2012-2014) après une première étude concernant des cheminots éthiopiens francophones (2009) : [2 ; 14* ; 18 ; 3 com].

Le projet MIXCLASIS (*Mixité Conjugale, Langues, Socialisation, Identités Sociales*, dir. Régine Delamotte, 2012-2015, financement régional) visait à étudier les interactions au sein de couples linguistiquement mixtes, en lien avec les mobilités. L'équipe était internationale, plurilingue, pluridisciplinaire. En son sein, je me suis intéressée aux interactions au sein de couples franco-éthiopiens (2013-2015) : [12* ; 20 ; 24*].

Une recherche plus récente (coll. Evelyne Delabarre) concerne l'insécurité orthographique de locuteurs adultes francophones experts, à travers l'étude comparée de dictées faites lors d'un concours (2017-2019) : [31].

b) Études didactiques et prolongements sociolinguistiques

Le projet Lire-écrire au CP. Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves (2012-2016, dir. Roland Goigoux, financement principal Institut français d'éducation)⁶ avait pour ambition d'identifier les caractéristiques des pratiques pédagogiques ordinaires les plus efficaces et équitables pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans 131 classes de CP (plus de 2500 élèves concernés). J'ai mené une étude sur les pratiques enseignantes

⁶ Cette étude, menée par une équipe de soixante enseignants-chercheurs ainsi que des doctorants, a été cofinancée par l'Institut français de l'Éducation (IFÉ-ENS Lyon), le ministère de l'Éducation nationale (DGESCO) et par le laboratoire ACTÉ (université Blaise Pascal, Clermont-Auvergne). Le laboratoire DYLLIS y a aussi contribué, ainsi que les laboratoires de tous les chercheurs associés.

en classe multilingue et ai discuté de leur efficacité potentielle, en collaboration avec Marie-Odile Maire Sandoz, chargée d'études et chercheuse au Centre Alain Savary (Institut Français d'Éducation, ENS Lyon). L'objectif était de savoir si le plurilinguisme était pris en compte dans les classes, et comment : [17* ; 27* ; 32*]. D'autres travaux concernent l'acculturation à l'écrit [23*] (coll. Marianne Tiré, Catherine Frier) et l'usage des outils d'étayage pour l'enseignement du décodage [26] (coll. Sophie Briquet-Duhazé).

La recherche-formation *École apprenante au service de la parole de l'élève* (dir. Evelyne Delabarre, 2016-2017, co-financement ESPE et rectorat de l'académie de Rouen) a porté sur la didactique de l'oral dans une école rurale normande. Elle a constitué la première expérience de recherche collaborative en organisation apprenante, et a été le premier pas vers une proposition de numéro thématique pour l'ACEDLE [33].

Le projet *Didacfran* (dir. Sophie Briquet-Duhazé, financement Région Normande, 2015-2019) a succédé à une première collaboration avec le rectorat sur les pratiques enseignantes (projet DEAR, dir. Marie-claude Penloup) en vue d'élaborer un site favorisant la mutualisation de ressources scientifiques et didactiques. Outre une recherche par questionnaires sur les usages que les enseignants font d'internet (220 répondants), il a surtout été l'occasion pour moi de synthétiser mon approche des élèves allophones/plurilingues à des fins didactiques, en essayant de la rendre utile et opérationnelle pour les enseignants⁷. Une ressource en ligne a été construite avec la collaboration de plusieurs praticiens [34], et surtout de Malgorzata Jaskula, doctorante que je co-encadre depuis 2016 avec Mehmet-Ali Akinci.

c) Études sociolinguistiques à des fins didactiques

Le projet *PEON (Pratiques et Enseignement de l'Orthographe en Normandie)*, dir. Clara Mortamet, 2012-2016, financement régional) a problématisé les pratiques d'enseignement/apprentissage de l'orthographe dans plusieurs classes de CM1, au sein d'une équipe DY LIS composée aussi de Jeanne Gonac'h, Mickael Lenfant, Evelyne Delabarre. J'y ai aussi étudié les conséquences d'une formation issue de

⁷ <https://didacfran.univ-rouen.fr/acteurs/eleves-allophones-eleves-plurilingues>.

notre recherche (2012-2016) : [16* ; 28*]. J'étudie actuellement les moyens de constituer en corpus ouvert les données recueillies lors de ce projet (plateforme Ortolang).

Outre les travaux issus de la thèse⁸, j'ai développé deux projets afin de comprendre en quoi le plurilinguisme participe de l'apprentissage en français dans une école immersive. Une étude ethnographique personnelle dans deux écoles rouennaises (*Plurilinguescol, 2011-2014, sans financement*) s'est avérée être une recherche exploratoire pour un projet plus complexe concernant les parcours d'appropriation d'élèves plurilingues [19* ; 13*].

Le projet *ParLangues* (*PARcours, Langues et apprentissages en frANçais d'élèves plurilingUES, 2016-2019, financement ESPE, dir. Véronique Miguel Addisu*) visait à comprendre quelles ressources potentielles chez les élèves plurilingues peuvent être concrètement appréhendées par les enseignants – et par les élèves eux-mêmes. Il concernait les pratiques d'élèves en France, avec en contrepoint celles du lycée franco-éthiopien [15*]. Le premier volet était ethnographique et portait sur les élèves en UPE2A (*ParLangues_1*), le second volet était collaboratif avec les enseignants ordinaires d'un collège en éducation prioritaire (*ParLangues_2*), le troisième volet alliait ces deux dimensions (*ParLangues_3*). L'équipe était composée de Malgorzata Jaskula, Mehmet-Ali Akinci (DYLIS), de Laurence Schirm (inspectrice), de Marie-Odile Maire-Sandoz (IFE) et de Catherine Yon-Morsel (formatrice ESPE) : [1 com ; 2 com ; 21 ; 25* ; 30* ; 4 com ; 5 com]. Les enseignants engagés dans le projet poursuivent aujourd'hui leur réflexion au sein de leurs établissements respectifs, mes propres analyses sont encore en cours.

Deux nouveaux projets sont des recherches collaboratives avec des praticiens⁹.

⁸ Outre les publications directement en lien avec la thèse [1 ; 3 ; 5 ; 9], d'autres en proposent de nouvelles contextualisations [7* ; 8* ; 10* ; 11 ; 2 com], en tirent des perspectives méthodologiques [6] ou approfondissent les premières propositions sociodidactiques [22 ; 29].

⁹ Un projet à venir concerne des territoires ruraux défavorisés en Normandie au sein du projet gros projet élu au **PIA3 : *Ambition scolaire et ruralité en milieu rural normand***. Il a pour objectif de mieux comprendre les processus à l'œuvre et les leviers susceptibles de développer l'ambition scolaire dans les territoires ruraux à trois niveaux : la classe, la structure scolaire et les relations entre l'école et l'environnement. En collaboration avec Catherine Delarue-Breton, j'étudie les interactions langagières en classe, au cours de séances définies en amont avec les participants. Depuis la rentrée 2019 je suis également membre d'un **dispositif LÉA** qui débute (lieu d'éducation associé) sous la direction de

En France, le projet ViPaJe (*Vivre et Parler avec le Jeune Enfant en EAJE* – financement Mairie du Havre, 2019-2021, dir. Véronique Miguel Addisu et Isabelle Maillouchon) a un double questionnement (sociolinguistique et psycholinguistique) qui porte sur les pratiques langagières entre enfants de 1 à 3 ans et professionnels de la petite enfance dans trois crèches havraises formées au dispositif PARLER BAMBIN¹⁰. Outre l'équipe des professionnelles des structures de petite enfance au Havre, l'équipe des chercheurs se compose aussi de Mehmet-Ali Akinci et Oksanna Bailleul (laboratoire DYLLIS ; 1 communication en juin 2019, analyses en cours).

Aux États-Unis, *E2PRC_Francisco (École, Parole de l'élève et Plurilinguisme : Recherche Collaborative au lycée français de San Francisco - AEFÉ/USA*, dir. Véronique Miguel Addisu, 2018-2021, financement lycée Français de San Francisco et ESPE) allie un volet sociolinguistique et un volet didactique. En collaboration avec des chercheurs didacticiens et sociolinguistes (Mehmet-Ali Akinci, Christel Troncy, Evelyne Delabarre), une formatrice (Laurence Manaudou) et une inspectrice (Sophie Beaumont), le projet *E2PRC_Francisco* vise à décrire et interpréter les pratiques langagières bilingues des acteurs (élèves et enseignants). Il veut ainsi soutenir la formation des enseignants selon un principe d'apprenance. L'hypothèse de l'interdépendance sociodidactique repose sur des études menées dans différents contextes scolaires diglossiques. L'étude allie questionnaires sociolinguistiques, entretiens qualitatifs, et analyses de pratiques (plusieurs communications, 1 article soumis en octobre 2019).

Bernadette Kervyn (Université de Bordeaux) : **le projet *ACHILE*** vise à répondre à des problématiques d'apprentissage et de développement professionnel qui se posent en milieu très hétérogène, notamment caractérisé par l'accueil d'un nombre important d'élèves plurilingues (en classe ordinaire et en classe dédoublée).

¹⁰ Initié à Grenoble par le médecin Michel Zorman, il a pour but de lutter contre les inégalités sociales par le langage en formant les professionnels à parler « avec » les enfants plutôt qu'« aux » enfants (Zorman *et al.*, 2011).

Tableau 1 : Parcours de recherche : objets, modalités, temporalité

Intitulé de l'opération de recherche	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Étude sociolinguistique à des fins didactique au lycée franco-éthiopien (thèse)										
Sociolinguistique: les cheminots éthiopiens francophones										
Lire-écrire en CP : étude didactique et prolongement sociolinguistique										
Plurilinguescol (France, Éthiopie)										
Sociolinguistique urbaine (Éthiopie)										
Mixclasis : pratiques langagières au sein de couples mixtes										
PEON : pratiques et enseignement de l'orthographe en Normandie										
École apprenante au service de la parole de l'élève										
ParLangues : Parcours, langues et apprentissages d'élèves plurilingues (Responsable)										
DidacFran (Dear) : Réseau de Recherche en Didactique du Français										
Orthographe et insécurité linguistique										
ViPaJe : Vivre et Parler avec les jeunes enfants en EAJE (Établissements d'Accueil du Jeune Enfant) : Étude des pratiques sociolangagières - dispositif « Parler Bambin » (Co-responsable)										
E2PRC_Francisco : École, Parole de l'élève et Plurilinguisme : Recherche Collaborative au lycée français de San Francisco (AEFE/USA) (Responsable)										

Légende :

Étude sociolinguistique à des fins didactiques ou éducatives : contexte éducatif	
Étude didactique et prolongements sociolinguistiques : contexte éducatif	
Étude sociolinguistique : hors contexte éducatif	
Projets les plus importants dans le parcours	

CHAPITRE 1

SOCIOLINGUISTIQUE CRITIQUE ET MONDIALISATION : UN CADRE INTERPRETATIF POUR LA CLASSE

Est primaire un cadre qui nous permet, dans une situation donnée, d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de signification (...) Nous percevons les éléments selon des cadres primaires et le type de cadres que nous utilisons pour les comprendre nous permet de les décrire. Pris ensemble, les cadres primaires d'un groupe social constituent l'élément central de sa culture. Cela est d'autant plus vrai que le travail d'interprétation fait apparaître d'abord des catégories de schèmes puis leurs relations et finalement l'ensemble des forces et des agents dont ces dispositifs d'interprétation constatent l'indétermination dans le monde réel.

Les cadres de l'expérience. Erving Goffman (1991 : 30-34)

La sociolinguistique interactionnelle¹¹ dont s'inspire la sociolinguistique critique, a convaincu de l'intérêt heuristique d'étudier des pratiques (plurilingues) plutôt que des langues (construits plus idéologiques que scientifiques pour ce qui concerne les locuteurs). Il s'agit de rendre compte d'interactions éminemment labiles, traversées par des questions identitaires et des rapports de pouvoir, des normes et des choix conversationnels. Elle considère son objet comme une dynamique complexe de constituants différents tissés ensemble plutôt que comme une sous-partie d'un tout que nous avons trop bien appris à séparer (Morin, 1990).

Cherchant à développer une sociolinguistique « née d'interrogations émergeant des terrains sociaux eux-mêmes, terrains sur lesquels le langage et les liens que les individus

¹¹ Cette désignation renvoie à une expression de ses fondateurs, Dell Hymes et surtout John Gumperz, plus précisément aux deux titres des ouvrages de J. J. Gumperz traduits partiellement en français (1989a et 1989b). Sont aussi utilisées les expressions « ethnographie de la parole » ou « ethnographie de la communication ».

tissent avec ce langage disent quelque chose d'un certain rapport au monde » [6 : 78], je m'intéresse aux « pratiques langagières » telles que définies par Josiane Boutet :

Comme toute pratique sociale, les pratiques langagières sont déterminées et contraintes par le social, et en même temps, elles y produisent des effets, elles contribuent à le transformer. Dans cette perspective, le langage n'est pas seulement un reflet des structures sociales mais il en est un composant à part entière. (Boutet, 2002 : 459)

Prendre comme objet les pratiques langagières, plutôt que les langues, transforme la notion de variation. L'approche critique a peu à peu ouvert de nouveaux champs de théorisation en lien avec une anthropologie du langage aux frontières poreuses, dont je retiendrai en particulier la sociolinguistique de la mondialisation (Blommaert, 2010), la linguistique pragmatique du langage orientée vers le *translanguaging*, concept qui s'est développé avec une perspective éducative (García, 2009 ; Li Wei, 2018), mais aussi et surtout le regard d'une sociolinguistique critique largement explorée dans les travaux francophones (Heller, 2002). Les pratiques langagières plurilingues sont en effet de plus en plus souvent décrites comme des pratiques urbaines marquées par le contact, la labilité, et l'approximation linguistique, corrélées à la circulation des biens, aux identités discursives, aux mobilités. Dans cette configuration, le langage apparaît comme un objet social et multiforme, multimodal, et les manières de parler se structurent en fonction d'enjeux qui eux-mêmes se transforment. Elles s'actualisent de façon particulière à l'école en s'inscrivant dans des dynamiques d'apprentissage très largement influencées par des idéologies qui traversent l'école et la société (Lahire, 1993 ; Bautier, 2001 ; Hélot, 2007). Une sociolinguistique éthique en éducation (Delamotte-Legrand, François et Porcher, 1997 ; Beacco, 2013 ; Blanchet, 2015) ne se construit ni *sur*, ni *pour*, mais *avec* les enquêtés (Astolfi, 1993 ; Gadet, 2003).

La plupart de mes travaux relèvent d'une sociolinguistique critique des pratiques langagières **(1.1)**, premier lieu d'émergence de ce que j'appellerai et définirai comme des pratiques translingues, qualifiables par des procédés de passages plutôt que par des lieux de frontières (linguistiques). Cela m'amènera à traiter plus spécifiquement de la notion d'idéologie langagière **(1.2)** afin de qualifier les pratiques exolingues, en particulier dans la classe **(1.3)**. J'engagerai pour finir une réflexion sur les questions théoriques et méthodologiques qu'implique mon regard ethnographique et critique sur

les pratiques plurilingues ordinaires et montrerai comment je mobilise les notions d'altérité et d'écart pour éclairer les liens entre le local et le global (1.4).

1.1 LES IMPLICATIONS D'UNE SOCIOLINGUISTIQUE CRITIQUE : LA VARIATION LINGUISTIQUE COMME OBJET SOCIAL

Les pratiques langagières sont appréhendables dans leur variabilité sociale, en fonction de rapports de normes. Elles rendent compte, par exemple, de processus et usages au sein d'une langue polynomique, unité abstraite « dont l'existence est fondée sur la décision massive de ceux qui la parlent de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues » (Marcellesi J.-C., 1983 : 314). Or le sens que l'on accorde à la variation diffère selon la perspective linguistique que l'on adopte : « les linguistes ne tombent d'accord ni sur ce qu'est précisément la variation, ni sur le rôle qu'elle joue dans les langues. Seulement sur le fait qu'il n'existe pas de langue entièrement homogène » (Gadet 2017 : 76). La notion de langue, la variation et le système qui la représente, ainsi que les pratiques qui l'actualisent, sont au cœur des problématiques sociolinguistiques, en particulier lorsque l'on s'intéresse à l'inclusion des élèves plurilingues à l'école française. À la suite de Josiane Boutet et Monica Heller (2007) qui explorent les enjeux d'une sociolinguistique critique, je différencierai le « socio » selon trois niveaux qui se déclinent en fonction de l'importance que l'on accorde à la dimension socio- pour traiter du linguistique, et donc de la variation.

À un niveau 1, le « socio » est un arrière-plan nécessaire, qui pose l'existence de relations de dépendances, connues ou en tout cas présentées comme telles. Il pose un cadre de principe, dans lequel les pratiques sont incluses mais on n'étudie par leurs relations. La linguistique formelle s'y inscrit. J'ai commencé à explorer cette voie en étudiant l'amharique et le français selon une approche contrastive dans mon mémoire de DEA et dans un court chapitre de ma thèse. Je n'ai jamais ensuite développé de travaux de recherche en ce sens, si ce n'est avec une perspective didactique.

À un niveau 2, le « socio » est envisagé comme un ensemble de savoirs relevant d'une autre épistémè mais qu'il est nécessaire d'intégrer dans sa compréhension du langage en tant qu'objet socialement marqué. Le sociologique apporte donc des éléments

d'interprétation qui contribuent à la définition du linguistique. Le cadre contribue à comprendre la langue en usage, et les variations qui en découlent. La sociolinguistique variationniste (ou linguistique variationniste, ou sociolinguistique labovienne) telle que Labov l'a initiée en est une bonne illustration en ce sens qu'elle met à jour et mesure des facteurs de variation sociale au sein d'un ensemble qu'est la langue, étudiée dans une perspective écologique. Elle prend pour objet le changement linguistique, marqué par les propriétés du mode social ; elle s'intéresse à « l'évolution des langues appréhendée à travers la variabilité observée des usages » (Boutet, 2017 : 33). Une conception de la variation « de niveau 2 » traite du système, comme reflet de l'activité sociale. On décrit ces variétés, leur forme et leur sens à l'aune d'un invariant avec des catégories d'analyse linguistique. La description de la variation a des objectifs fonctionnels, elle permet une distinction assez souvent heuristique en milieu plurilingue entre deux extrêmes d'un continuum :

- une fonction vernaculaire : se comprendre en s'appuyant sur la connivence (les normes langagières sont celles du groupe, elles sont fortement contextualisées) ;
- une fonction véhiculaire : se comprendre en public, hors de « son » groupe, en s'appuyant sur des scripts (parfois minimalistes) communément partagés. Lorsque les mobilités sont rares, les normes langagières véhiculaires sont celles associées aux valeurs de prestige en circulation dans la société.

Cette approche a été utilisée dans de nombreux travaux portant sur la diglossie dans les sociétés plurilingues, en particulier en Afrique (Simonin et Wharton, 2013). Elle a été la prémisses de mes recherches doctorales en Éthiopie ; elle se poursuit aux États-Unis ; elle fait généralement sens pour les enseignants et les programmes scolaires les plus récents s'y réfèrent¹². Mais elle garde une perspective essentialiste qui rend trop peu visibles les logiques des acteurs : « la notion de variété ne permet pas de s'affranchir de l'idée de langue homogène, car, en représentant la langue selon un certain nombre de variétés, elle les conçoit à leur tour comme homogènes » (Gadet, 2007 : 25). **Dans mon travail doctoral [4]**, une distinction « de niveau 2 » montrait les processus de construction du sens dans les pratiques scolaires, en vue d'une évaluation des compétences en français

¹² Par exemple, le document d'accompagnement des programmes pour le cycle 4 utilise le terme à 10 reprises, toujours pour désigner les variations « internes » d'une langue ou d'une culture (Éduscol, 2018)

[1 ; 3]. Elle a aussi montré la nécessité de différencier fonction vernaculaire et fonction véhiculaire des langues, ce qui m'a permis en effet d'étudier le cadre diglossique dans lequel s'insérait le lycée franco-éthiopien à Addis-Abeba. Me focalisant sur le terrain scolaire, j'ai pu rendre compte de la différence que les élèves faisaient entre leurs pratiques entre pairs hors de la classe (majoritairement plurilingues, en français, anglais, amharique...) et leurs pratiques avec un enseignant dans la classe (majoritairement monolingues, en français). Mais au sein d'un même terrain, j'ai alors identifié des lieux de parole différenciés selon les normes et valeurs qu'ils attribuaient aux interactions : au lycée franco-éthiopien (lycée *Guebre Mariam*), les pratiques plurilingues avaient une fonction vernaculaire et s'émancipaient de l'injonction à un usage monolingue du français qui se déployait dans la classe ; ce plurilinguisme était pourtant prestigieux puisqu'à l'échelle de la capitale, il fonctionnait comme une norme véhiculaire, le français en étant exclu. En contrepoint, des marques d'identités plurilingues étaient diversement mobilisées au sein de la classe de français, à des fins identitaires. Ces pratiques relevaient de phénomènes de *crossing* (Rampton, 2006) mais l'étude des corpus langagiers ne permettait pas d'en comprendre les ressorts pour les adolescents.

Dans les deux écoles primaires franco-américaines dans lesquelles notre équipe poursuit actuellement ses recherches (projet *E2PRC_Francisco*, 2019-2021)¹³, cet enchâssement est aussi perceptible à la fois dans l'école française privée très favorisée (SF1) et dans l'école publique qui a adopté un cursus bilingue (SF2). L'anglais joue un rôle vernaculaire pour les élèves, alors que l'usage du français et de l'anglais est courant dans la classe. Pourtant, l'anglais a bien une fonction véhiculaire en Californie, le français étant très peu parlé. Dans les activités d'apprentissage tout comme dans la vie courante, les élèves passent facilement d'une langue à une autre. S'il est possible de décrire des

¹³ Ce projet s'appuie sur l'alliance entre formation et recherche pour construire de nouveaux savoirs sociolinguistiques et didactiques et contribuer au développement professionnel des enseignants français engagés dans le projet. Par une enquête par questionnaires et entretiens, nous avons procédé à l'analyse des données sociolinguistiques dans deux écoles contrastées (SF1 : école privée au curriculum français, SF2 : école publique au curriculum bilingue). Les chercheurs ont aussi pour rôle d'étudier les pratiques didactiques des 9 enseignants volontaires dans l'école SF1 (*in situ* et vidéos), et de les accompagner dans l'analyse de leurs pratiques, en les mettant en lien avec les données sociolinguistiques. Le postulat sociodidactique est double : 1) la complexité des pratiques langagières hors école gagne à être mieux connue par les enseignants pour que leurs décisions soient mieux centrées sur les besoins des élèves ; 2) le plurilinguisme des élèves peut être concrètement mobilisé à leur bénéfice, en tant que ressources pour apprendre en/avec la langue de scolarisation, notamment par la prise en compte de la diversité des répertoires.

situations *in situ*, il apparaît impossible d'en comprendre les enjeux sans prendre en compte l'intentionnalité des acteurs.

Si l'on cherche à comprendre comment ces dynamiques se déploient, une sociolinguistique « de niveau 2 » paraît donc insuffisante. Cette voie trouve en effet rapidement ses limites lorsque l'on s'intéresse aux interactions plurilingues qui sont le fait de locuteurs mobiles : ils investissent différents lieux de paroles et font rapidement évoluer leur répertoire langagier (ce qui est le cas en particulier des élèves). Au sein des groupes, les normes de prestige sont celles qui valorisent une intercompréhension effective, intuitive et multimodale, qui traverse les langues, ce qui rend peu opérationnelle l'étude d'une variation qui prend le système linguistique comme objet. De nombreuses recherches sur le « parler bilingue » et les répertoires langagiers soulignent aujourd'hui d'une part que les locuteurs usent de pratiques dont on peut relever les processus en termes de passage par l'usage des affixes –ing (Lüdi, 2011) et trans- (Li Wei, 2018) ou en termes de répertoires segmentés (par l'usage de la notion d'indexicalité : Blommaert, 2010). Elles montrent d'autre part que les apprenants plurilingues usent de répertoires langagiers dans lesquels l'ensemble des ressources langagières sont susceptibles d'être convoquées pour agir (Cummins, 2000 ; Py, 2004 ; Moore, 2006). Les « variétés » et les « langues » se mêlent dans les interactions exolingues, sans qu'on puisse vraiment les distinguer. Les normes sont interactionnelles, souples, de type polynomique. Les différences se situent moins dans les formes langagières produites que dans leur interprétation sociale. Ainsi, chercher le « comment » dans l'hétérogénéité d'un système qui serait plurilingue renvoie le sociolinguiste au « pourquoi », question pour laquelle c'est le locuteur qui sera convoqué en tant qu'acteur. On trouve ici le « niveau 3 » de la sociolinguistique (Boutet et Heller, 2007).

À un niveau 3, langage et société sont articulés en tant que deux éléments d'un même objet théorique : on cherche à comprendre la part du langage dans les rapports sociaux, leur mutuelle dépendance, et à en identifier les éléments qui participent aux processus d'inégalités sociales. En proposant de considérer la notion de langue comme un construit social plutôt que comme un système, la sociolinguistique critique contribue à identifier les rapports de force en jeu à travers des pratiques qui varient selon les

usages. Participant d'une posture de recherche engagée, critique et réflexive, elle vise à éclairer et soutenir les transformations sociales au bénéfice de ceux qui subissent les inégalités dont participent les diglossies :

En recueillant, décrivant, analysant les pratiques langagières des locuteurs il s'agit, par l'entrée particulière qui est la nôtre à savoir les langues et le langage, de contribuer à la transformation des rapports sociaux, de produire des connaissances utiles, dans une dialectique entre savoirs et action. (Boutet, 2017 : 33)

Quels que soient l'époque de ces travaux et leurs objets, ils procèdent d'une démarche qui se veut une contribution à la justice sociale en permettant « de relier diverses formes d'action et d'interprétation entre elles, en identifiant leurs conséquences pour ce qui est de la production et la circulation des ressources symboliques et matérielles » (Heller, 2002 : 10). Les langues sont considérées comme des objets sociaux avant tout, dans des contextes idéologiques historiquement situés, qui ont un impact sur les sociétés. On comprend la proximité d'une telle approche avec la sociologie de Pierre Bourdieu ou la philosophie de Michel Foucault. Certains travaux explorent cette voie avec une perspective macro-sociolinguistique¹⁴. D'autres travaux sont plus ethnographiques et interprétatifs.

L'anthropologie linguistique a largement contribué à forger une posture théorique qui appréhende une langue comme construit social au sein des interactions (Bachman, Lindenfel & Simonin, 1991), dont on pourrait identifier l'origine dans les travaux de Dell Hymes et John J. Gumperz. Ils redéfinissent la langue comme l'ensemble de toutes les variétés qui partagent une supervariété (le « standard ») acceptée par les membres de la communauté linguistique (traduite aussi ailleurs, notamment chez Hymes, par la « communauté de parole »). Au lieu de partir de la prémisse d'une langue appréhendée pour elle-même en tant qu'objet ayant des règles propres, la sociolinguistique interactionnelle postule une hétérogénéité ontologique de l'objet : ces variétés n'ont pas de grammaire intrinsèque mais extrinsèque car elles se confondent et cohabitent, parfois dans la même interaction, ce à quoi participent les compétences linguistiques des interactants. La définition même de la variation en est donc transformée : elle est prise en compte en tant que produit d'un locuteur, qui fait à la fois acte communicatif et

¹⁴ Voir la très éclairante rétrospective critique de Josiane Boutet (2017).

acte d'identité. À l'interface de l'agir et de la langue, l'étude de la parole s'appuie sur des catégories d'analyse sociales : on cherche les enjeux ainsi que les ressources mobilisées « pour les usagers et les investissements qu'ils y mettent » (Gadet, 2017 : 87). Cette conception de la variation est orientée vers le locuteur, contrairement à une sociolinguistique de « niveau 2 » dans laquelle la variation est étudiée du point de vue du système :

Tableau 2 : Deux conceptions de la variation en sociolinguistique (adapté de Gadet, 2017 : 77, Berruto, 2017)

	Orientation vers le système (niveau 2)	Orientation vers le locuteur (niveau 3)
Principe de base	La variation comme reflet de l'expression du social	La variation comme produit de l'activité du locuteur
Concepts fondamentaux	Communauté, corrélations Variables, variantes, variétés	Représentations, actes d'identité, choix
Objectifs	Décrire les formes et le sens La variation comme moyen d'assurer les besoins communicatifs d'une société	Comprendre comment les locuteurs mettent en œuvre les ressources linguistiques pour produire du sens
Catégories d'analyse	Surtout linguistiques	Sociales et biographiques, constructionnelles
Approche du langage	Essentialiste	Constructiviste

Si les locuteurs produisent des formes hétérogènes sans nécessairement savoir les situer par rapport à un système (ce qui est souvent le cas en situation de plurilinguisme, ainsi que pour des apprenants d'une L2), les mécanismes d'assignation identitaire font que le glissement de l'usage à l'usager est rapide : les détenteurs de la norme de prestige détiennent un capital qui les distingue et les valorise sur le « marché aux langues » (Bourdieu, 1982 ; Calvet, 1999). Une variation selon l'usage (en situation) peut alors prendre l'allure d'une variété assignée à un usager. **Or un même locuteur peut faire varier son répertoire en fonction de la diversité des situations ; le contexte lui-même peut changer selon les interactions qui s'y actualisent. Les productions langagières varient donc selon des critères extralinguistiques, mais elles font aussi varier les cadres qui les constituent. Se construit là une linguistique de la parole distincte de la perspective saussurienne (la langue envisagée en elle-même et pour elle-même), qui**

étudie les pratiques langagières en tant que pratiques sociales (Bouter, 2002 : 459), expression depuis largement utilisée, et à laquelle je me réfère.

C'est une approche signifiante pour qui veut étudier les processus (plutôt que les résultats) d'inégalités à l'œuvre dans la société, dont les éléments de base sont les « situations-clefs » que sont les interactions les plus saillantes parmi l'ensemble des interactions ordinaires auxquelles nous participons. L'ethnographie de la communication s'appuie sur l'étude de situations-clefs pour comprendre comment « les acteurs construisent une théorie locale de la réalité sociale » (Boutet et Heller, 2007 : 309).

Cette démarche est éthiquement fondée d'un point de vue sociolinguistique dans la mesure où, en contextualisant des « situations de communication », le chercheur choisit comme unité des moments structurants pour l'expérience langagière des acteurs. Elle l'est donc aussi d'un point de vue sociocognitif : l'analyse des pratiques langagières permet d'étudier différentes manifestations de la démarche sociocognitive des interactants dans la classe, du moins telles qu'ils (se) la représentent. Elle oblige le chercheur à ne pas assigner aux acteurs des places sociales abusivement stables – et donc stigmatisantes (Blanchet, Calvet, Robillard, 2007).

Mes travaux portant sur le contexte éthiopien et sur le contexte scolaire relèvent de d'une épistémè critique mais mon positionnement s'est transformé au cours des différents projets de recherche et évoluera encore. Je cherche à articuler la dimension micro et la dimension macro des situations interactionnelles avec le postulat qu'une meilleure compréhension de ces dynamiques favorise une responsabilité éthique des acteurs, en particulier des plus vulnérables. J'utilise une approche ethnographique pour étudier les processus de contextualisation et en interpréter les indices au sein des répertoires langagiers, je considère les interactions comme des pratiques sociales situées. J'en cherche le sens par ce que les locuteurs en font. La question des normes et des variations qui les constituent est donc au cœur de ce positionnement.

Pour ce qui concerne mes travaux sur le terrain éthiopien, j'utilise nécessairement des cadres d'analyse qui sont dépendants de mes propres cadres interprétatifs de la réalité : j'ai montré que le langage et le plurilinguisme contribuent pleinement aux dynamiques sociales à Addis-Abeba [14* ; 18 ; 2 com], mais je suis désormais confrontée à l'impossibilité d'accéder au sens que les locuteurs attribuent à leurs interactions.

L'expérience ethnographique propose une alternative méthodologique qui a tout son intérêt sur le terrain scolaire que j'explore : en tant que formatrice, je participe à la violence symbolique qui fonde toute relation éducative et en tant que chercheuse, je m'y intéresse en particulier pour ce que les élèves en font [6]. J'ai en effet toujours cru et crois encore que les effets des rapports de domination ne sont déterminants que si l'on a la folie de croire qu'ils sont les moteurs premiers de l'agir social :

La violence symbolique est cette forme particulière de contrainte qui ne peut s'exercer qu'avec la complicité active — ce qui ne veut pas dire consciente et volontaire — de ceux qui la subissent et qui ne sont déterminés que dans la mesure où ils se privent de la possibilité d'une liberté fondée sur la prise de conscience.
(Bourdieu, 1989 : 12)

Je ne me suis pas autorisée à développer mes travaux dans cette direction en Éthiopie, mais j'ai exploré cette voie en particulier pour ce qui concerne les élèves plurilingues dans une école française monolingue, et plus récemment avec les enseignants. En effet, par un effet d'enclassement complexe, ils sont aussi en situation de subir une violence symbolique qu'ils reproduisent à leur tour s'ils n'ont pas accès à une liberté fondée sur la prise de conscience des processus à l'œuvre. C'est pour moi ce qui justifie la sociodidactique.

La rupture possible entre une sociolinguistique de niveau 2 et de niveau 3 paraît se situer entre langue et discours, langues et pratiques, linguistique et société. Le terme même de « sociolinguistique » rappelle que cette discipline se constitue justement sur ce paradoxe d'une alliance entre l'instabilité des pratiques langagières et la décision de les ériger en objets. La sociolinguistique souligne ainsi que les transformations sont sociales ; que ces transformations ont à voir avec les usages langagiers complexes qu'elle cherche à décrire. Si les locuteurs plurilingues sont souvent déconcertés lorsqu'on leur demande d'identifier les langues dans une conversation, la notion de « langue » demeure pourtant pertinente dans les discours épilinguistiques de nombreux locuteurs (en particulier monolingues), elle a un poids idéologique considérable à l'école. Si mes travaux sociolinguistiques relèvent d'une sociolinguistique de « niveau 3 » (chapitre 2), je montrerai aussi comment ma démarche sociodidactique cherche à tenir compte de ce double aspect de la variation : celle que l'on érige en objet dans les discours scolaires, celle que l'on investit dans les usages (chapitre 4). La tension entre

« langues » et « processus » s'exprime donc par le biais d'idéologies langagières actualisées dans les pratiques des chercheurs, mais aussi des locuteurs, en particulier à l'école (les pratiques des élèves, chapitre 3 ; celles des enseignants, chapitre 5).

1.2 DES PLURILINGUISMES : UN OBJET ENTRE PRATIQUES ET IDEOLOGIES

Les idéologies langagières sont perceptibles au sein des situations interactionnelles que l'on étudie – et dont on fait partie – (le « terrain »). Elles désignent une association non questionnée entre une pratique langagière et les bénéfices qu'en retirent ceux qui la diffusent en tant que pratique légitime génératrice de profits (Silverstein, 1979). Ces constructions collectives sont des processus qui transforment, mais qui se transforment aussi par l'effet des mobilités, des situations de contact de langues :

Les idéologies linguistiques ne concernent ainsi pas la langue seulement, mais plutôt différentes visions des liens entre les langues et l'identité (par exemple nationale), qui s'actualisent par le biais, notamment, des modèles de socialisation prévalents, des rituels religieux, de l'école, etc. (Moore et Py, 2008 : 274)

L'association entre pratiques et valeurs est considérée comme une vérité, une *doxa*, au sens de Bourdieu : la *doxa* est ce qui est admis sans discussion ni examen, ce à quoi adhère le sens commun comme une évidence (Bourdieu, 1982 : 155). Pour l'auteur, ainsi que pour une sociolinguiste de niveau 3, la *doxa* attribuant des valeurs réifiées à des pratiques dynamiques doit donc être combattue dans un projet politique qui relève de l'éthique scientifique du chercheur (Boutet et Heller, 2007 ; Blanchet, Calvet, Robillard, 2007). J'en interrogerai les implications à partir de la dichotomie monolingue vs plurilingue **(1.2.1)** puis montrerai l'intérêt d'une sociolinguistique critique de la mondialisation qui problématise la mobilité comme nouveau lieu de construction normative **(1.2.2)**.

1.2.1 Hégémonie ou pluricentrisme du français : les processus d'individuation sont au cœur des pratiques langagières

Une sociolinguistique des phénomènes langagiers questionne la *doxa* des normes prescriptives, jusqu'à parfois déconstruire des catégorisations non pertinentes pour

« savoir pourquoi, dans la relation au monde que peut entretenir un sujet ou un groupe, [la langue] est construite, interprétée comme, selon le cas, homogène ou inverse » (Robillard, 2008 : 35). Or, les traces des idéologies monolingues ou plurilingues sont perceptibles dans les pratiques plurilingues en particulier, qui pourtant s'en émancipent lorsqu'elles sont orientées vers le « faire ensemble » plutôt que vers le « bien dire ».

De fait, plurilingue ou monolingue, tout processus devient idéologique dans la mesure où il génère des inégalités sociales consubstantielles à la définition d'un objet dont on cache la dimension sociale ; les idéologies ont à voir avec l'insécurité linguistique :

L'insécurité linguistique [est] la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire. (Francard, 1993 : 13)¹⁵

Une idéologie monolingue et mononormative postule que l'usage d'une seule langue est profitable à la société, elle fonde la construction des États-Nations telle que la France, elle s'accommode mal d'une approche variationniste d'une langue en usage. La langue alors se définirait par des critères linguistiques indépendants des locuteurs qui la créent. Autrement dit, une idéologie monolingue se justifie par les représentations d'une langue en tant qu'objet linguistique plutôt que social. Les pratiques des locuteurs consentants contribuent à sa position hégémonique :

Sauf exception, c'est l'hégémonie qui agit dans les changements sociolinguistiques. On entend par là le processus par lequel les locuteurs des langues dominées sont conduits à considérer comme une bonne chose, allant dans le sens de leurs intérêts matériels et/ou culturels, la prééminence accordée à un système autre que le leur. Contrairement à la domination, l'hégémonie s'accompagne d'une certaine forme de conviction et de consentement. (Marcellesi J.-C., 2003 [1986] : 166-167).

Le concept de langue hégémonique s'oppose à celui de langue polynormative, à « norme molle ou souple », à laquelle les utilisateurs reconnaissent plusieurs modalités d'existence et plusieurs variétés sans qu'il y ait entre elles hiérarchisation ou

¹⁵ Les travaux de Michel Francard développent un concept sociolinguistique déjà étudié auparavant (Labov, 1978) mais il montre que l'institution scolaire accroît l'insécurité en développant à la fois la connaissance de plusieurs variétés et leur hiérarchisation normative. Evelyne Delabarre et moi-même avons montré ce phénomène à partir de l'analyse de dictées d'adultes [31].

spécialisation des fonctions. Les processus d'individuation émergent d'interactions ritualisées par lesquelles une communauté « tend à systématiser ses différences, à les sacraliser, à les considérer comme déterminantes, à en faire un élément de reconnaissance » (Marcellesi J.-C., 2003 [1986] : 169). Une représentation variationniste suppose une tolérance entre interactants ; la diversité des formes et des usages en fait sa richesse. Cette utopie ressemble fort à des pratiques plurilingues attestées ailleurs, qui s'inscrivent alors dans des enjeux localisés transformant les normes langagières en instituant différents systèmes normatifs qui s'ignorent ou se métissent au gré des mobilités. Le français des francophonies est alors envisageable comme une langue pluricentrique (Pöll, 2005), qui inclut la coexistence de plusieurs pôles normatifs liés à des désirs d'individuation.

Pourtant aucune des situations interactionnelles n'est exempte de rapports de pouvoirs inhérents à « l'économie des échanges linguistiques » (Bourdieu, 1982). Une conception mononormative de la communication privilégierait ainsi davantage la forme de l'interaction (prestige d'une compétence linguistique du « bien dire ») alors qu'une conception polylectale ou plurinormative privilégierait la charge identitaire de l'interaction (prestige d'une compétence communicative qui s'exprime par un langage « hétérogène par essence »). Le concept de glottopolitique a ouvert des pistes pour problématiser cet enchâssement en considérant les pratiques et catégorisations ordinaires comme des processus qui interagissent avec les politiques globales :

Le concept de glottopolitique rend compte d'un axe vertical liant le fait normatif ou antinormatif apparemment le plus insignifiant aux faits les plus saillants de politique de la langue. Il couvre aussi un terrain horizontal beaucoup plus vaste que celui que couvre la notion de politique de la langue, car la novation glottopolitique n'est pas toujours perçue en tant que telle : toute décision modifiant les rapports sociaux est, du point de vue du linguiste, une décision glottopolitique. (Guespin et Marcellesi J.-C., 1986 : 15)

Outre les travaux sociolinguistiques rouennais et ceux de Philippe Blanchet sur la glottophobie, cet enchâssement (et les idéologies qui le sous-tendent) a été étudié par exemple à travers la catégorisation problématique du « parler jeune » (Auzanneau et Juillard, 2012). En France, aucune sociolinguistique à ma connaissance n'envisage l'idéologie monolingue comme pouvant être exempte de rapports de domination, et

aucune sociolinguistique critique n'est exempte de positionnements idéologiques, fussent-ils plurilingues.

Une idéologie monolingue (prestige accordé à l'usage d'une langue, et à l'usage d'une norme en son sein) s'opposerait à une idéologie plurilingue (prestige accordé à l'usage de plusieurs langues). Au sein du monde des bilingues existe un même enchâssement : usages unilingues (focale sur plusieurs langues identifiées séparément) vs usages translingues (focale sur des ressources langagières individuelles). Il y a vingt ans, Bernard Py estimait que l'Europe privilégie une idéologie fondée sur un unilinguisme de prestige qui invisibilise la variation, mais aussi le parler bilingue. Il associait l'unilinguisme et le monolinguisme, le parler bilingue et le plurilinguisme :

Sur le « marché des représentations langagières », on trouve dans les pays francophones européens une idéologie dominante centrée sur des valeurs unilingues. Elle considère que le bilinguisme ne peut que porter atteinte à l'intégrité de la langue maternelle et à l'identité culturelle du locuteur. Par opposition, l'idéologie bilingue légitime les spécificités du parler bilingue, et renonce notamment à condamner les marques transcodiques. (Py, 2004 [1991] : 130)

Les parlars bilingues peuvent traverser les frontières linguistiques sans tenir compte des normes dominantes, en particulier dans la classe. Mais il est périlleux d'interpréter ces passages, qui se font aussi parfois au sein d'une même langue. Les phénomènes d'alternance (Moore, 2006), de *crossing* (Rampton, 2006) ont donné lieu à de récentes propositions pour une théorisation des pratiques langagières en classe multilingue : le *translanguaging* (García, 2009 ; Vogel et García, 2017 ; Li Wei, 2018) :

Translanguaging is using one's idiolect, that is one's linguistic repertoire, without regard for socially and politically defined language names and labels. From the Translanguaging perspective then, we think beyond the boundaries of named languages and language varieties including the geography-, social class-, age-, or gender-based varieties. (Li Wei, 2018 : 19)¹⁶

Pour ce qui concerne mes travaux, le préfixe *trans*-(lingue) me paraît avoir un intérêt heuristique que le préfixe *bi*-(lingue) fait peu apparaître. En mobilisant la notion de

¹⁶ Le *Translanguaging* désigne le fait d'utiliser un idiolecte en tant que répertoire unique, non référé aux langues et à leurs désignations comme constructions culturelles et politique. Ainsi, par la perspective du courant du *Translanguaging*, notre problématisation dépasse les frontières posées les désignations des langues et de leurs variétés, y compris les variétés afférant à des catégories fondées sur l'espace géographique, la classe sociale, l'âge ou le genre. (Li Wei, 2018: 19) [ma traduction].

passage (*trans-*), je cherche à étudier une entre-langue qui serait un lieu de créativité, et de reconnaissance de l'altérité radicale qui constitue toute interaction : « L'entre, n'a rien en propre, ne possède pas de statut, par conséquent passe inaperçu. En même temps, l'entre est par où tout « passe », « se passe », peut se déployer » (Jullien, 2012 : 51). En effet, les interlocuteurs peuvent tout autant se reconnaître davantage dans des dynamiques interactionnelles (la relation à l'autre, le passage) que dans des identités linguistiques (la reconnaissance du soi, la langue), y compris à l'école (cf. *infra* 1.3.2). Je cherche donc aujourd'hui à problématiser Les passages par le biais du suffixe *trans-* ; j'utilise l'expression « pratiques translingues » en tant qu'hyperonyme d'interactions exolingues qui témoignent d'une régulation des écarts plutôt que des frontières.

J'ai appréhendé ces passages en m'appuyant sur une sociolinguistique critique qui propose d'appréhender la notion de répertoire par le concept d'indexicalité dans un contexte mondialisé (Blommaert, 2010). En effet, les processus de passage contribuent à la fois aux phénomènes d'individuation et d'hégémonie. Ils sont favorisés par les mobilités.

1.2.2 Apports d'une sociolinguistique de la mondialisation pour étudier les situations plurilingues : répertoires segmentés et ordre d'indexicalité

Une perspective critique des rapports de domination prend acte du fait que les locuteurs sont constamment au contact d'une infinie diversité de formes langagières, qu'elles soient ou non circonscrites à une langue, et qu'alors d'autres processus de domination sont susceptibles de s'y déployer (Blommaert, 2010). Les pratiques langagières sont étudiées par Jan Blommaert avec une perspective variationniste qui tient compte des normes et idéologies langagières en circulation. Il introduit dans sa théorisation une perspective critique (qui le rapproche des perspectives adoptées par Monica Heller) : le risque en est la constitution de répertoires fragmentés, donnant lieu à des ressources inégales et surtout à des compétences langagières inégales. Pour lui, les mobilités croissantes favorisent des répertoires à la fois hybrides et très inégalement distribués, elles accroissent les inégalités socio-économiques.

Avec d'autres, il veut en particulier rendre compte des phénomènes de *crossing* langagier (Rampton, 2006), caractéristiques d'un monde postmoderne « où les langues sont perçues comme un outil de pouvoir dans un monde globalisé en plein désarroi » (Haque, 2012 : 25). C'est la raison pour laquelle Jan Blommaert propose d'étudier des répertoires langagiers hétérogènes en termes de « répertoires tronqués » (*trunkated multilingual repertoire*)¹⁷, qui évoluent chez les locuteurs en fonction de ce qu'ils mobilisent dans différentes situations. Le projet est d'étudier la diversité des phénomènes par une démarche à la fois ethnographique et sociologique, pour comprendre comment des pratiques locales s'articulent avec des dynamiques globales, en particulier en situation de mobilité.

S'inspirant des indices de contextualisation utilisés par John J. Gumperz dans ses travaux ethnographiques (1972) mais aussi d'une critique de l'ordre des discours (Foucault, 1966, 1971), Jan Blommaert étudie les phénomènes linguistiques à travers des traces sémiotiques qui révèlent des « ordres d'indexicalité » : la globalisation des échanges fait que le locuteur a localement accès à une grande diversité de ressources (lexicales et plus généralement plurisémiotiques). Il les mobilise pour leur donner sens à un niveau local. L'ordre complexe d'indexicalité renvoie à l'existence d'un sens potentiellement multiréférencé, mais aussi ordonné¹⁸. Jan Blommaert donne plusieurs exemples des processus d'hybridation qui signalent ces changements de valeur ; les notions d'échelle et d'ordre d'indexicalité sont au centre de sa théorisation. Blommaert décrit par exemple les indices qui font sens pour les élites kényanes anglophones installées à Londres : elles ne se reconnaissent pas (et ne sont pas reconnues) par rapport aux normes de la société kényane, mais selon celles de la culture d'accueil¹⁹. La constitution des répertoires dépend donc aussi des idéologies langagières dans lesquelles baignent ces espaces. Les pratiques, locales, sont fonction des lieux et des répertoires individuels.

¹⁷ J'adopte ici la traduction proposée par Shahzaman Haque dans sa thèse en 2012, « pour rendre compte de l'idée que la connaissance d'une langue est spécifique à un certain domaine » (Haque, 2012 : 15).

¹⁸ *Indexicality, even though largely operating at the implicit level of linguistic/semiotic structuring, is not unstructured, but ordered. [...] Indexicalities operate within large stratified complexes in which some forms of semiosis are systematically perceived as valuable, others as less valuable and some are not taken into account at all.* (Blommaert, 2010 : 37-38)

¹⁹ Voir aussi les travaux d'Alfred Schütz sur les processus de transformation de l'étranger dans la société d'accueil, processus qui inclut la modification des normes de références, en particulier par le langage (Schütz, 1987).

Les situations ordinaires ne sont pas banales mais à considérer comme des « situations clefs » parce qu'elles orientent les compétences et les répertoires.

Les indices de contextualisation varient en fonction des espaces et, au sein de ces espaces, des échelles de référence qui sont en circulation. Autrement dit, un pan du répertoire peut faire sens ici et maintenant, mais être inutile demain ailleurs. Une même forme linguistique peut avoir des valeurs différentes selon le groupe dans lequel elle est convoquée, et selon les locuteurs qui la mobilisent. Les locuteurs les plus mobiles sont aussi les plus susceptibles de développer des répertoires très hétérogènes, directement liés à la pluralité des situations de communication qu'ils investissent. Ils sont plus susceptibles que d'autres de reconnaître la nature située des significations, mais ils sont aussi plus susceptibles que d'autres de développer un répertoire hétérogène, segmenté. Or, l'accès à de telles ressources n'est pas équitable : les interlocuteurs ne les indexicalisent pas de la même manière et s'ils changent d'espace (social ou spatial), la valeur des ressources varie, les jugements peuvent varier – voire s'opposer selon les situations. Les locuteurs plurilingues sont donc susceptibles de les subir s'ils n'ont pas les moyens d'identifier ces échelles de valeurs. Cela rend toute relative la « compétence » des locuteurs. Je montrerai plus bas comment la notion de compétence linguistique peut alors être problématisée comme lieu de pouvoir au sein de couples mixtes, mais aussi à l'école (cf. 2.2).

Les fondements théoriques de cette approche sont encore émergents dans les travaux sociolinguistiques francophones et en particulier dans mes travaux (aucun de ces textes n'est traduit). **La sociolinguistique de la mondialisation offre pourtant un cadre pertinent pour analyser les propos des élèves plurilingues à l'école pour trois raisons au moins : ce cadre tient compte des mobilités des élèves et des enseignants (dynamique du modèle), il s'appuie sur le sens que les locuteurs attribuent à leurs interactions (intersubjectivité), on y considère les pratiques translingues comme ressources potentielles pour les locuteurs, tout en en discutant des effets avec une perspective critique (prise en compte des idéologies langagières).**

La notion de situation exolingue est heuristique pour qualifier des interactions didactiques plurilingues, elle prend pour objet des traces sémiotiques pertinentes mais rend peu visibles les connivences interactionnelles (Mondada, 2001 ; Lüdi, 2011). Dans

mes travaux sur les situations scolaires, j'ai d'abord mobilisé des cadres interprétatifs qui problématisent la classe en tant que lieu interactionnel exolingue (vs endolingue). Je montrerai en quoi la sociolinguistique de la mondialisation et le courant du *translanguaging* offrent des outils qui permettent d'inclure dans les analyses la visée émancipatrice d'une relation éducative au bénéfice des plus fragiles (Freire, 2013).

1.3 LA NOTION DE « SITUATION EXOLINGUE » POUR QUALIFIER LA CLASSE : INTERETS ET LIMITES

Je retiens la définition fonctionnelle du bilinguisme (synonyme ici de plurilinguisme) que François Grosjean proposait à la sociolinguistique suisse en 1982 et qu'il reprend en 2015 dans une synthèse en français :

Le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours. Cette définition [...] englobe des bilingues très différents les uns des autres : les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles, celles qui ne savent ni lire ni écrire l'une ou l'autre langue, celles qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, mais aussi, bien entendu, celles qui possèdent une très bonne maîtrise de deux (ou de plusieurs) langues. (Grosjean, 2015 : 16)

Cette approche s'affranchit d'une centration sur la langue, ce qui renouvelle la contextualisation des situations didactiques bilingues car l'apprenant est aussi un locuteur, un interactant qui développe peu à peu son répertoire dans la langue-cible. Dans le contexte de la classe, le contrat didactique impose une tension acquisitionnelle qui pousse les acteurs à mobiliser des ressources issues de leurs expériences sociolangagières. Les élèves bilingues ont pour cela un répertoire pluriel et labile. Pour en rendre compte, j'ai d'abord mobilisé un cadre théorique permettant de différencier différents types de conversations exolingues **(1.3.1)**. Qualifier ces situations d'exolingues (vs endolingues) a un intérêt heuristique et m'a fait proposer une modélisation de postures (vs compétences) langagières, qui tient compte à la fois des représentations et des pratiques des locuteurs, comme je le développerai au chapitre 2 [4 ; 7* ; 8* ; 9 ; 22 ; 29]. Mais cette grille de lecture demeure insuffisante pour rendre compte des enjeux sociolinguistiques pour les acteurs, ce que j'aborderai ici par le prisme du *translanguaging* **(1.3.2)**.

1.3.1 Distinguer situations endolingues et exolingues : une modélisation heuristique

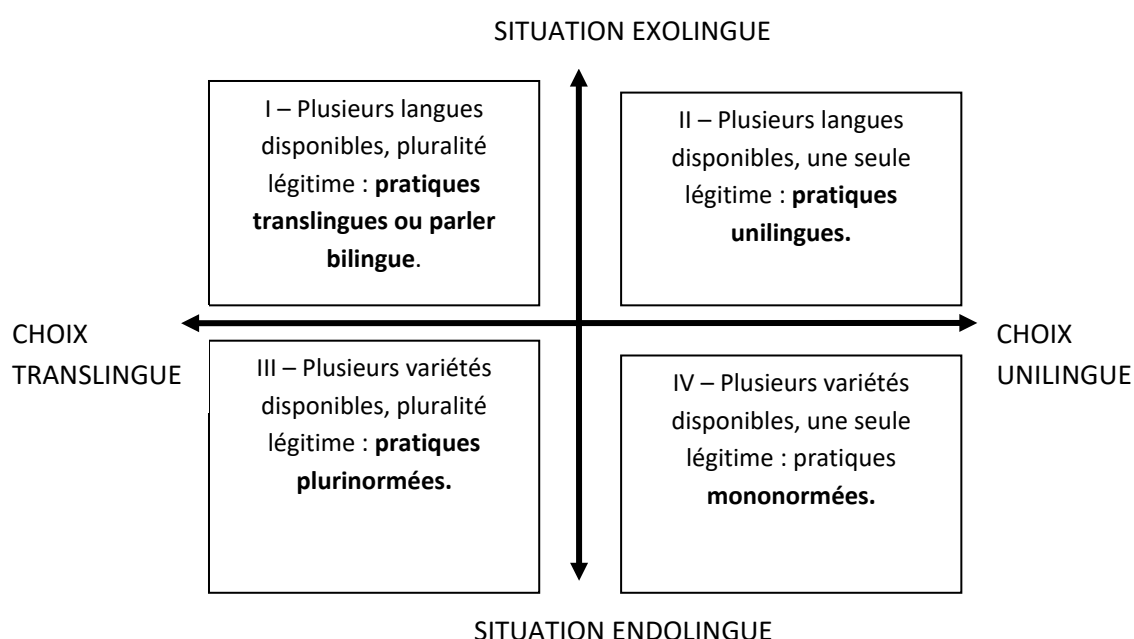
La communication exolingue s'établit entre individus ne disposant pas d'une L1 commune, par opposition à la communication endolingue entre individus ayant un répertoire verbal commun (Porquier, 1984). En situation exolingue, les interactants sont amenés à se focaliser à la fois sur l'objet des interactions (comprendre, faire ensemble, apprendre etc.) et à la fois sur la gestion des malentendus (notamment linguistiques), ce que l'on désigne par un principe de bifocalisation (« focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication », Bange, 1992 : 3). La notion a un intérêt pour qualifier les situations de classe puisque l'apprenant de L2 développe une « interlangue » (Porquier, 1984 : 37) qui s'oriente vers un répertoire adapté aux situations. Lorsque ces situations concernent des interactants ayant des répertoires asymétriques, on a montré qu'elles génèrent des normes spécifiques qui influent sur les apprentissages (Gajo, Matthey, Moore & Serra, 2004).

À partir d'une modélisation de Jean-François de Pietro (1988 : 70-71) prolongeant celle de Georges Lüdi et Bernard Py ([1986] 2003 : 61), j'ai proposé dans ma thèse [4 : 245] une première configuration des situations interactionnelles en différenciant quatre situations-types de communication. Elles sont caractérisées à la fois par le cadre de la situation de communication (exolingue vs endolingue), et par le choix discursif des interactants (plurilingue vs unilingue). Je considère que les interactions plurilingues rendent « plus facilement visibles et moins facilement contournables des caractéristiques fondamentales » de tout discours, fût-il monolingue (Gajo, 2003 : 49). J'inclus donc aujourd'hui dans cette représentation celle de pratiques translingues (vs unilingues) et plurinormées (vs mononormées) en situation dite, endolingue (cf. graphique 1).

Les choix discursifs dépendent à la fois des compétences et des représentations des interactants, de l'objectif de la situation (faire connaissance, réaliser une tâche, apprendre.). Les choix peuvent aussi se négocier et se réguler au cours de l'interaction. Le parler bilingue, largement répandu en situation de contact de langues, est un des

choix possibles lorsque les locuteurs s'accordent à qualifier la situation d'exolingue (Rampton, 2006 ; De Pietro, Matthey & Py, 1989). Je considère que la notion de « pratiques translingues » inclut celle de « parler bilingue » (utilisée originellement dans les travaux de Lüdi et Py) mais inclut dans la définition un ensemble de facteurs qui contribuent aux pratiques, et en particulier les représentations (cf. *supra* et chapitre 2). Les pratiques translingues relèvent de stratégies langagières renvoyant à la variation, aux compétences, mais aussi aux identités discursives car il y a plusieurs manières de signaler que la langue que l'on parle n'est pas la sienne.

Graphique 1 : Configurations des situations interactionnelles



Dans ma thèse portant sur l'enseignement/apprentissage du français en contexte éthiopien [4], une première modélisation n'a pas permis d'identifier des règles propres aux situations, indépendamment des acteurs. Elle m'aura cependant aidée à différencier les normes interactionnelles des situations de classe et celles qui prévalent entre élèves. De cet écart a émergé l'idée que l'appropriation se tisse dans la gestion des écarts entre plusieurs situations interactionnelles. La thèse a montré deux types de situations investies par les mêmes acteurs (la classe et la cour). La différence était patente dans les interactions orales, elle était plus discrète mais non moins présente dans les productions écrites scolaires [1]. Certains indices ont montré que les notions de connivence, de

stratégies, et d'identité étaient centrales dans la gestion des passages d'une situation à une autre.

Les stratégies de régulation de l'intercompréhension sont désormais bien documentées à propos des interactions bilingues : lorsque le locuteur perçoit la situation comme exolingue, il sait que les répertoires qui seront mobilisés ne sont pas nécessairement ceux qu'il comprend, il s'adapte au fur et à mesure du déroulement de la conversation. Il peut y rester engagé jusqu'à sa clôture, s'en désengager, multiplier les indices de contextualisation, signaler son incompréhension ou la cacher etc. Il peut aller jusqu'à inhiber le sens qu'il attribue à un élément du répertoire pour mieux comprendre l'économie générale de l'échange²⁰. Mais les procédures pour traiter de situations formelles dites « endolingues », sont mal connues. Elles sont souvent étudiées en termes d'écart par rapport à ce que serait une norme dominante : la notion de variation reste difficile à mobiliser à cet effet. On trouve là peut-être la limite d'un modèle affranchi des idéologies langagières (Guerin, 2014) : qui décide que la situation est endolingue (ou non) si ce n'est ceux qui ont le pouvoir d'imposer les normes interactionnelles ?

J'ai peu à peu fait évoluer mon approche vers une perspective plus sociolinguistique que didactique, puis sociodidactique [5 ; 7* ; 8* ; 9 ; 22]. Y ont largement contribué les apports d'une sociolinguistique critique de la mondialisation (Blommaert, 2010), ainsi que l'approche plus sociologique des arts de faire décrits par Michel de Certeau en tant que pratiques résistantes et inconscientes des acteurs sociaux ordinaires au sein des relations de domination dans lesquelles ils évoluent (Certeau, 1990). Hors du terrain scolaire, j'ai étudié ces tensions normatives dans le contexte urbain d'Addis-Abeba, et dans les interactions au sein de couples franco-éthiopiens [2 ; 12* ; 14* ; 18 ; 20 ; 24*]. Pour ce qui concerne les terrains scolaires, les travaux que j'ai menés en France en classe ordinaire, au sein du projet *Lire-écrire en CP* avec Marie-Odile Maire-Sandoz [17* ; 27* ; 32* à par.] ou au sein du projet *ParLangues* [21 ; 25* ; 30* à par.], me font valider partiellement l'intérêt de cette grille de lecture pour la didactique. J'explore actuellement le corpus *E2PRC_Francisco* à cet effet avec l'équipe. Une analyse

²⁰ Chacun règle sa compréhension en dissociant s'il le faut ces deux dimensions, qui pourtant semblent identiques, surtout lorsqu'on prend pour unité une seule langue.

contrastive entre ces terrains scolaires français (en Éthiopie, en France, et aux États-Unis) aura pour objectif de comprendre comment, à l'école, les idéologies langagières et scolaires contribuent à orienter les objectifs interactionnels des locuteurs et les ressources qu'ils mobilisent à cet effet.

1.3.2 *Translanguaging* et sociolinguistique critique : discussion pour étayer une problématique sociodidactique

Le concept de *translanguaging* (García, 2009 ; Vogel et García, 2017 ; Li Wei, 2018) s'intéresse non pas aux dispositifs, ni aux langues (qui, dans ce paradigme, s'apparentent à des construits socioculturels), mais aux pratiques sociolangagières dans des contextes plurilingues et aux idéologies qui président aux jugements épilinguistiques monolingues et mononormatifs (Li Wei, 2018 : 14)²¹. Toute conversation est donc susceptible d'être translingue, la variation sociolinguistique étant définitoire de l'interaction. Sara Vogel et Ofelia García (2017 : 9) relèvent cependant que certains chercheurs adoptent une définition stricte du *translanguaging* : ce sont des pratiques dont le chercheur peut conclure qu'elles ne prennent pas appui sur les frontières de langues (pratiques que j'ai relevées parmi des élèves francophones en Éthiopie, [4]). D'autres chercheurs choisissent une définition plus large en considérant toute interaction exolingue comme un lieu de *translanguaging* (pratiques plus difficiles à interpréter au sein des discours de couples mixtes ou d'autres élèves francophones en Éthiopie, [4 ; 7* ; 10* ; 12* ; 20 ; 24* ; 30*]). C'est la définition la plus large que j'adopte dans mes travaux.

Ce courant de linguistique appliquée a développé ses premières analyses critiques sur le terrain scolaire : les chercheurs du *translanguaging* qui s'intéressent à la didactique font des propositions en vue de développer les apprentissages des élèves plurilingues dans la langue de scolarisation avec une double orientation : traiter toutes les langues de la

²¹ *Translanguaging, but more generally that the-more-the-better approaches to multilingualism seem increasingly over-simplistic and inadequate for the complex linguistic realities of the 21st century. While there has been significant progress in many parts of the world where multilingualism, in the sense of having different languages coexisting alongside each other, is beginning to be acceptable, what remains hugely problematic is the mixing of languages. The myth of a pure form of a language is so deep-rooted that there are many people who, while accepting the existence of different languages, cannot accept the 'contamination' of their language by others.* (Li, 2018 : 14)

classe à égalité et les mobiliser comme ressources, s'appuyer sur cette flexibilité pour apprendre chacune des langues du curricula :

En tant que pratique pédagogique, le translanguaging valorise la fluidité langagière des apprenants en vue de favoriser leur engagement et leur compréhension de discours et contenus complexes. Par ailleurs, la pédagogie du translanguaging développe chacune des langues qui font l'objet du curriculum bilingue précisément parce qu'elles constituent le répertoire linguistique des apprenants sur un continuum horizontal, plutôt que comme deux langues différenciées et entretenant des relations de hiérarchisation. (Vogel et García, 2017 : 2) [ma traduction]²²

Dans ce paradigme, la notion de langue est un préconstruit culturel qui a un intérêt didactique : prendre pour objet le langage en action plutôt que les savoirs sur les langues reconnaît fait émerger la diversité et la dynamique des pratiques langagières des élèves dans l'enseignement et l'apprentissage (cf. *infra* 4.3 et 5.3). Le *translanguaging* rejoint donc toutes les situations plurilingues (éducatives ou non, en situation de migration ou non). En se constituant comme une linguistique appliquée, ce courant veut proposer une alternative et soutenir les transformations à laquelle l'école du XXI^{ème} siècle est appelée par les mutations sociétales :

Ces formes de communication ne sont pas seulement des pratiques servant à étayer l'apprentissage, elles font aussi partie des régimes discursifs avec lesquels les élèves du XXI^e siècle doivent se familiariser dans des contextes mondialisés (interactions avec des personnes d'autres cultures, communication via Internet, etc.). (Nussbaum, 2014 : §25)

Ces chercheurs s'appuient sur les constats sociolinguistiques déjà faits par d'autres : imposer une pensée unilingue (quelles que soient les langues) renforce les inégalités en fragilisant les locuteurs plurilingues puisque ces derniers ne peuvent utiliser qu'une part minime de leur répertoire verbal pour apprendre. Dans les écoles bilingues ayant adopté cette démarche, les pratiques pédagogiques légitimant les pratiques translingues semblent effectivement favoriser le développement de compétences cognitives, discursives, esthétiques, métalinguistiques bien plus facilement que dans la seule langue

²² *As a pedagogical practice, translanguaging leverages the fluid language of learners in ways that deepen their engagement and comprehension of complex content and texts. In addition, translanguaging pedagogy develops both of the named languages that are the object of bilingual instruction precisely because it considers them in a horizontal continua as part of the learners' linguistic repertoire, rather than as separate compartments in a hierarchical relationship. (Vogel et Garcia, 2017 : 2)*

de scolarisation. Inhiber ou minorer ces pratiques peut générer, à terme, des difficultés d'apprentissage dans tous les domaines, voire une perte de repères identitaires (Hélot et O'Laoire, 2011 ; Cummins 2014 ; Vogel et García, 2017). Pour la France, Philippe Blanchet et Christine Hélot ont déjà souligné les risques d'exclusion associés aux pratiques monolingues (Blanchet, 2010 ; Hélot, 2014). En France aussi, je pense que le *translanguaging* peut aider à comprendre les enjeux de nombre de situations interactionnelles apparemment unilingues, en particulier avec des locuteurs ayant une expérience de mobilité langagière²³ (cf. *infra* 4.2.2).

Cependant, ce bilinguisme « flexible » est à situer dans des dynamiques sociolinguistiques plus larges, ce qui suscite de nombreux débats dans la communauté scientifique, en particulier pour ce qui concerne l'impact des pratiques translingues sur les dynamiques de pouvoir déjà en place :

Quel que soit l'accroissement des hybridités qui émergent dans les centres urbains européens, l'institutionnalisation des frontières et des normes linguistiques continue à décider du sort économique, social et personnel de bien des individus. (Canut et Guellouz, 2018 : 14)

Je retiendrai donc trois points de discussion pour ce qui concerne une transposition sociodidactique du *translanguaging* à l'école française avec un objectif d'inclusion [27* ; 28* ; 29 ; 30* ; 4 com ; 5 com]. Premièrement, les sociolinguistes, doutent de la pertinence de s'affranchir d'une lecture néomarxiste des interactions : les locuteurs plurilingues sont aussi le plus souvent des migrants en situation de minoration dans les sociétés monolingues et les logiques capitalistes les enferment dans des rôles assignés (Duchêne et Heller, 2011). Deuxièmement, il paraît difficile de privilégier cette « éducation plurilingue flexible » sans risquer une idéalisation qui finalement freine l'apprentissage nécessaire de la norme dominante pour les élèves les plus vulnérables (Weber, 2014). Troisièmement, comment, en France, les enseignants peuvent-ils introduire cette approche dans leurs pratiques sans s'élever contre les injonctions institutionnelles et les habitus sociétaux (Bertucci, 2013) ? En effet l'école s'inscrit, elle

²³ À l'école française, et en particulier dans les milieux multilingues, je fais aussi avec d'autres l'hypothèse que des propositions de ce type favorisent un bilinguisme additif en faisant des ponts entre l'école et la famille (Hélot, 2016; Young et Mary 2016 ; [30*]). Je cherche à les décliner en termes didactiques pour travailler les savoirs disciplinaires dans la classe avec tous les élèves, indépendamment de leur niveau de langue (voir ici même chapitres 3, 4, 5).

aussi, dans des rapports de domination auxquels elle participe en fondant sa légitimité sur la transmission de savoirs qui ne se réalisent qu'en une seule langue légitime : « Tout le système d'éducation est une manière politique de maintenir et de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs que ceux-ci charrient avec eux » (Foucault, 1971 : 14).

Au vu du clivage entre un bilinguisme d'élite mythifié (qui s'enorgueillit de compétences unilingues doubles) et un bilinguisme ordinaire (qui s'appuie sur un répertoire plurilingue et des pratiques translingues), je propose de considérer sous des angles différents les couples unilinguisme / monolinguisme et trans-linguistique / plurilinguisme pour envisager les idéologies langagières :

L'utilisation du couple « monolingue/plurilingue » est redoutable : concerne-t-il les compétences linguistiques (connaître, parler plusieurs langues) ou une culture qui s'accommode et/ou revendique la pluralité, et donc est susceptible d'en créer là où un autre peut n'y voir qu'unimodalité (avoir tendance à envisager le monde comme unimodal ou plurimodal) ? C'est probablement la tension entre ces deux tendances qui est pertinente. (Robillard, 2008 : 20)

Mes travaux sur les pratiques et idéologies langagières en Éthiopie et à l'école française m'amènent à penser que les pratiques langagières translingues (dans les contextes plurilingues) ou plurinormées (dans les contextes monolingues) peuvent être le signe de pratiques résistantes locales, émergeant au sein des idéologies dominantes (plurilingues ou monolingues) [7* ; 8* ; 10* ; 12* ; 13* ; 21 ; 30* à par.]. Autrement dit, il me semble possible (et nécessaire) de faire l'hypothèse qu'elles sont aussi des signes d'une certaine liberté au sein des rapports de domination étudiés par la sociolinguistique critique²⁴.

À l'école française aujourd'hui, l'hétérogénéité des pratiques constitue aussi un écart, une résistance, et un risque. La sociolinguistique contribue à identifier les tensions interactionnelles, mais seuls pourtant les travaux menés en didactique des langues s'emparent des enjeux d'appropriation²⁵ avec une visée compréhensive et politique au

²⁴ Ces questions s'actualisent différemment selon les lieux interactionnels. De nombreuses études portent aujourd'hui sur les milieux professionnels (Duchêne et Heller, 2011). Je n'ai pas exploré cette voie mais c'est une perspective de recherche pertinente qui peut offrir un contraste fécond avec les contextes éducatifs.

²⁵ Je considère les processus d'appropriation langagière comme une dynamique constituée par l'ensemble des expériences de l'enfant/élève/apprenant. L'expérience scolaire y participe pleinement, et en

bénéfice des élèves (Dabène L., 1994 ; Chiss, 2008 ; Beacco, 2013 ; Hélot et Erfurt, 2016 ; Castellotti, 2017). C'est la raison pour laquelle j'envisage la sociolinguistique et la didactique comme deux lieux scientifiques propres, dont les cadres de référence, distincts, sont aussi dialectiques : chaque approche est complémentaire pour comprendre comment s'articulent les dynamiques globales et locales à l'école et, alors en tirer des perspectives didactiques.

L'option méthodologique est de pouvoir situer à la fois le terrain et son propre positionnement au sein des processus idéologiques, de façon à gérer autant que faire se peut les biais propres aux idéologies circulant aussi dans les débats scientifiques. La question est donc double : quelles sont ces idéologies langagières dans un contexte donné (macro-) et comment s'articulent-elles aux pratiques ? Sur quelles représentations du langage s'appuient-elles ? Plus avant, qu'est-ce qui les transforme dans un monde marqué par les mobilités sociales, spatiales – et donc langagières ?

Outre la perspective critique développée en sociolinguistique francophone, une sociolinguistique de la mondialisation et de la mobilité propose un champ théorique qui intègre de plain-pied la labilité des pratiques langagières pour interroger de tels phénomènes dans un paradigme de la « superdiversité » (Vertovec, 2007) ²⁶. Mais les contours des pratiques langagières varient selon l'échelle à laquelle on se situe (Lahire, 2001). Il s'agit alors de situer et d'explicitier la démarche en termes de pertinence et non de preuve : la rigueur du qualitatif « se déploie dans un registre "wébérien" de la plausibilité et non dans un registre "poppérien" de la falsifiabilité » (Olivier de Sardan, 2008 : 11).

En effet, chaque focale oriente non seulement le regard du chercheur mais aussi les conclusions qu'il en tire : la sociolinguistique critique cherche à comprendre les processus de domination, le *translanguaging* fait des choix situés en réponse à ces

particulier l'expérience d'apprentissage : « on ne peut parler d'appropriation que du point de vue de l'apprenant lui-même : c'est l'enfant / élève / apprenant (...) qui s'approprie le langage en tant que moyen pour interagir avec les autres » [10* : 260 ; 22].

²⁶ Dans son étude portant sur la migration en Grande Bretagne, Steven Vertovec montre que la diversité augmente non seulement entre les différents groupes, mais aussi au sein même de ces groupes, phénomène qu'il nomme « diversification de la diversité ». Elle se fonde sur une multitude de facteurs locaux, qui sont connectés par-delà les espaces. Dans ce paradigme, les phénomènes de migration accélèrent de tels processus.

dynamiques globales, la didactique se penche sur les apprenants dans le cadre de la classe.

1.4 ARTICULER LOCAL ET GLOBAL : METHODE ET POSTULAT INTERPRETATIF POUR MES TRAVAUX SOCIOLINGUISTIQUES

L'approche ethnographique que j'adopte et qui caractérise souvent la sociolinguistique critique, relève d'un paradigme qualitatif. Les interprétations, parfois conflictuelles et toujours partielles, construisent peu à peu des interprétations plus englobantes, qui à leur tour ouvrent à d'autres hypothèses interprétatives (Ricoeur, 1986 : 200). Dans la plupart de mes travaux, j'ai choisi d'étudier les pratiques langagières en termes de processus contextualisés à une échelle locale, parce que cela permet selon moi de prendre en compte la complexité des logiques domestiques des acteurs ordinaires, ainsi que leurs interprétations (*Mixclasis, Peon, ParLangues, E2PRC_Francisco, ViPaJe*). Je postule en effet qu'elles peuvent nous informer sur l'émergence de phénomènes marginaux plus globaux, et peu visibles encore aujourd'hui. Ce processus de contextualisation pose le problème de la variation des échelles :

À chaque échelle de contexte correspond un ordre de complexité ainsi que des informations pertinentes spécifiques, ordre de complexité et informations pertinentes qui ne sont pas ceux que travaillent d'autres chercheurs, à partir d'autres échelles. (Lahire, 2001 : 397)

Le choix ethnographique pose des difficultés méthodologiques quant à la valeur des indices de contextualisation, les contextes choisis, la plausibilité des effets, etc. Je montrerai à quelles conditions la démarche ethnographique me paraît pertinente pour situer ces observations dans les jeux d'échelles **(1.4.1)**, ce qui m'amènera à expliquer les enjeux d'une étude portant sur des pratiques ordinaires, quotidiennes, qui figurent généralement comme « fond nocturne de l'activité sociale » (Certeau, 1990 : XXXV), traces d'écarts potentiellement altéritaires **(1.4.2)**.

1.4.1 Du regard ethnographique à l'intersubjectivité : vers une éthique de la responsabilité

Une approche macro- des phénomènes tend à montrer l'impact des dynamiques sociales sur les individus en termes de produits ; une approche micro- a, à l'inverse, pour

conséquence de mettre en valeur les négociations et stratégies des interactants en termes de productions. À cet égard la proposition de Blommaert pour théoriser des ordres d'indexicalité (et plus généralement celle d'une sociolinguistique critique) est prometteuse. Cependant, les jeux d'échelles se doublent généralement d'une différence d'approche, entre analyses quantitatives probabilistes et études qualitatives ouvrant des possibles. Le chercheur en sciences humaines gagne à considérer les régimes de vérité sur un mode complémentariste. Cela implique qu'il explicite le lieu depuis lequel il parle (Lahire, 2001 : 398), et qu'il traite de l'écart comme un objet scientifiquement fécond, parce qu'altéritéaire :

C'est en rouvrant de l'écart et de la distance que l'on peut faire surgir de l'autre, qui ne soit donc pas collé à soi, annexé ou même « aliéné » par soi, parce qu'indexé sur soi, mais qui en soit détaché : qui ne soit pas seulement la projection ou la modification de soi, mais qui puisse effectivement se constituer en « autre » et, par la suite, s'établir en vis-à-vis. (Jullien, 2012 : 72)

En initiant une « ethnographie de la communication », John J. Gumperz et Dell H. Hymes (1972) ont forgé à la fois un objet d'étude (les interactions afférant aux situations de communication) et des éléments de méthode pour appréhender les situations de communication (indices de contextualisation au sein de situations-clefs, répertoires verbaux). Ils postulaient que les phénomènes identifiés disaient quelque chose de relations sociales plus globales (Gumperz, 1992 : 43). Ils ont largement essaimé en sociolinguistique, en particulier dans mes travaux. La première difficulté consiste à décider des « situations-clefs », la seconde tient à la nature des indices, dont on suppose l'existence à partir des ratés de la communication mais aussi à partir de leur tissage. Ces indices sont plurisémiotiques, l'interprétation ne fonctionne qu'à partir d'éléments donnés par les participants eux-mêmes (Gumperz, 1989a). Pourtant, malgré le flou de ces indices, John J. Gumperz et Dell Hymes identifient par cette méthode une hétérogénéité langagière qui « sert des fonctions communicatives importantes en signalant les attitudes des interlocuteurs et en fournissant des informations sur les identités sociales des locuteurs » (Gumperz et Hymes, 1972 : 13).

Je cherche pour ma part à identifier des situations-clefs (représentatives), dans lesquelles j'isole des indices de contextualisation interprétables selon une modalité intersubjective. Je considère que la singularité des observations empiriques informe

quant aux dynamiques plus globales sans pourtant les résumer, ce qui implique un risque interprétatif à étayer. Je mobilise des données quantitatives qui peuvent réduire les biais possibles dans l'interprétation, sans jamais les annuler tout à fait. J'ai tenté de faire varier les échelles et les méthodes d'analyse pour ce qui concerne le plurilinguisme à Addis-Abeba [12* ; 14* ; 18 ; 20] ; ces démarches méthodologiques orientent aujourd'hui mes travaux portant sur les situations scolaires en France [13* ; 19* ; 21 ; 25* ; 26 ; 29]. C'est le cas par exemple d'une étude sur les indices d'accrochage d'élèves « allophones » devenus « ordinaires » [19*] puis d'une analyse des pratiques didactiques en classe multilingue [17*]. L'analyse des données quantitatives sur les performances des élèves issus de l'immigration à l'échelle européenne (PISA 2012 notamment), et celles provenant d'observations de terrain sont congruentes : les difficultés scolaires sont favorisées à la fois par les inégalités sociales et par la non prise en compte des besoins spécifiques des élèves. La pratique du français à la maison y contribue dans une moindre mesure. La récurrence de ces résultats dans mes observations ethnographiques oblige cependant à constater que la description savante (pour une éthique de la conviction) ne suffit pas à ouvrir des pistes praxéologiques susceptibles de contribuer à davantage d'équité (pour une éthique de la responsabilité) :

Toute activité orientée selon l'éthique peut être subordonnée à deux maximes totalement différentes et irréductiblement opposées. Elle peut s'orienter selon l'éthique de la responsabilité [...] ou selon l'éthique de la conviction [...]. Cela ne veut pas dire que l'éthique de conviction est identique à l'absence de responsabilité et l'éthique de responsabilité à l'absence de conviction. Il n'en est évidemment pas question. Toutefois il y a une opposition abyssale entre l'attitude de celui qui agit selon les maximes de l'éthique de conviction - dans un langage religieux nous dirions : « Le chrétien fait son devoir et en ce qui concerne le résultat de l'action il s'en remet à Dieu » -, et l'attitude de celui qui agit selon l'éthique de responsabilité qui dit : « Nous devons répondre des conséquences prévisibles de nos actes ». (Weber, 1963 : 206).

Aujourd'hui il me semble que même si la démarche ethnographique est pertinente pour documenter les pratiques ordinaires (cf. 1.4.2), elle n'est pas suffisante lorsqu'il s'agit de sciences socialement impliquées (ce qui est le cas de la sociolinguistique, et plus encore la didactique à mon sens, j'y reviendrai dans le chapitre 5). Je fais pourtant le pari scientifique qu'il est possible de conjuguer éthique de la conviction et éthique de la

responsabilité. La question principale qui m'occupe touche à l'interprétation – et à la légitimité - de pratiques langagières plurilingues dans des espaces qui les ignorent. **La plausibilité de mes travaux repose donc aussi sur des possibles praxéologiques qui ne peuvent s'envisager qu'en lien avec les logiques propres aux acteurs. C'est la raison pour laquelle je m'appuie de façon désormais beaucoup plus construite sur l'analyse intersubjective des données [28* ; 33 ; 3 com ; 5 com]²⁷, et cherche à prendre en compte les savoirs sociaux dans mes interprétations (Schütz, 1987 : 31-32). Il s'agit là d'une méthode complémentariste « qui démontre, d'une part, que le phénomène en question est à la fois réel et explicable, et, d'autre part, que chacune de ses deux explications est « complète » (et donc valable) dans son propre cadre de référence » (Devereux, 1972 : 13). Cette double perspective (ético et émique) tient compte à la fois de la perception des interactants (émique) et de celle du chercheur (ético) sans hiérarchiser, mais sans les confondre :**

Il n'est pas de critères « moraux » communs aux deux univers, ou situés au-dessus d'eux, qui permettraient d'établir une prééminence entre eux, et donc le discours de l'informateur vaut bien celui du chercheur. Mais [...] Mais, d'autre part, la posture adoptée face à la connaissance diffère nettement selon qu'on se situe dans le registre scientifique ou dans le registre du sens commun : les objectifs ne sont pas les mêmes, les règles du jeu non plus, de même que les ressources argumentatives, sémiologiques, et empiriques mobilisées (Olivier de Sardan, 2008 : 126)

En effet, dans toute situation de communication les locuteurs mobilisent des catégorisations parfois très éphémères, ou au contraire très robustes dans la communauté, mais qui ont toutes la particularité de faire sens pour les acteurs. Tout en s'appuyant sur ses propres analyses outillées par l'appareil théorique qu'il convoque, le chercheur doit pouvoir les analyser pour traiter de la situation de communication en tant que pratique langagière dynamique qui peut, ou non, être interprétée différemment par les interactants et le chercheur. L'acceptabilité [des interprétations] se construit de par une relation qui favorise à la fois l'émergence d'informations reconnues comme vraies par les participants (l'enquêtrice croit l'enquêté), et des séquences plus argumentatives ou réflexives, traces d'un travail d'ethos de l'enquêté

²⁷ L'enquêté participe aussi de plein droit à la recherche, selon un principe de complémentarité, qui lui donne pleinement la parole en tant qu'interprétant. Ce « double discours obligatoire » (Devereux, 1972) participe du complémentarisme recherché dans une recherche collaborative (cf. 5.4).

(l'enquêtrice réagit à ce que dit l'enquêté) [25* : 98]. Autrement dit, la démarche critique consiste à éclairer la part idéologique que porte tout discours scientifique sur les langues, et à l'assumer le cas échéant, plutôt que de tenter vainement de s'en extraire au nom d'une objectivité que l'on réfute par ailleurs.

Outre les questions méthodologiques qui en découlent dans mes travaux, je reste vigilante à m'engager dans des projets que j'espère socialement utiles. Je m'oblige à toujours interroger les enjeux des cadres théoriques convoqués et des collaborations initiées, et à en évaluer les bénéfices pour les participants [28* ; 30* ; 33 ; 4 com]. En effet, depuis Gumperz, la sociolinguistique critique s'est dotée d'un cadre marxisant qui me paraît difficile à utiliser tel quel pour problématiser la relation éducative en termes sociodidactiques : certes lieu de pouvoir, elle est aussi un espace d'appropriation, et donc d'émancipation possible.

1.4.2 La focale ethnographique ou le parti pris des pratiques ordinaires

Je m'appuie sur une micro-sociologie des pratiques ordinaires, qui prend le contrepied d'une lecture malheureuse du prisme bernsteinien sur le langage scolaire (cf. 4.1) : la différence devient handicap lorsqu'on ne tient pas compte des logiques des acteurs. C'est d'abord au regard de Pierre Bourdieu et de Michel Foucault, puis à celui de Michel de Certeau sur les « arts de faire » des acteurs ordinaires que je dois une grande part de mes interprétations actuelles sur les pratiques langagières des élèves, de leurs enseignants, et des locuteurs plurilingues. À l'échelle macro-, Pierre Bourdieu (1982) et Michel Foucault (1975) offrent au jeune chercheur des cadres interprétatifs d'interactions saillantes. Sans les réfuter, Michel de Certeau (1990 [1980]) déplace la focale pour éclairer des enjeux propres aux interactions ordinaires souvent invisibilisées par les macro-théories de la probabilité.

Pierre Bourdieu rend compte des pratiques langagières en tant qu'observables de la stratification sociale. C'est par le biais des « habitus linguistiques » (ensemble des dispositions socialement acquises qui structurent de façon socialement distincte toutes les pratiques linguistiques) que le locuteur cherche à valoriser ses capitaux (sociaux, culturels, économiques...) sur un marché qui a ses propres règles d'échange. Ces capitaux sont moins une « langue » (objet abstrait qui renvoie à une sociolinguistique de

niveau 2) que des discours (objet pratique des sociologues qui renvoie à une sociolinguistique de niveau 3) identifiables en production et en réception (Bourdieu, 1982 : 16). Or en France (et dans son école), ce marché fonctionne grâce à la pérennité du mythe d'une langue homogène qui existe par l'imaginaire social certes, mais qui ne rend jamais vraiment tout à fait compte des enjeux de la communication interindividuelle. Toute situation de communication est à la fois différenciatrice et reproductrice de ces phénomènes, à l'école comme en famille. Y contribue de tout temps une épistémè de l'ordre des discours (et aujourd'hui, les discours scientifiques en particulier) : par une parole qui s'autonomise de ses locuteurs, le savoir contribue au pouvoir tout comme le pouvoir génère les conditions d'élaboration du savoir. **Michel Foucault** (1975) montre comment, assujettis à de telles dynamiques, les acteurs exercent leur (non) liberté en posant localement des actes justifiés par des valeurs circulantes mais qui, en fait, contribuent à l'intériorisation des postures de dominés/dominants. La notion d'assujettissement rend compte d'un archipel de subjectivités qui s'entrecroisent pour constituer un pouvoir qui n'a pas de lieu propre : Foucault étudie comment l'ensemble des pratiques y contribue. Tout comme la sociolinguistique critique, ces travaux mettent la focale sur de probables relations de domination mais éclairent trop peu à mon sens les parcours singuliers de ceux qui s'en émancipent.

Michel de Certeau propose ici une alternative à la notion d'assujettissement : il renverse l'approche en partant de l'empirie et décrit les pratiques ordinaires pour ce qu'elles contribuent à l'autonomisation des sujets. Il croise pour cela les interprétations étiques et émiques. Il regarde les pratiques langagières ordinaires en tant que pratiques potentiellement résistantes, des *métis*²⁸, des ruses et tactiques du faible qui se déploient du fait de la subjectivité des acteurs (Certeau, 1990 : XLVII). En « prenant au sérieux la logique de cette pensée qui ne se pense pas » (Certeau, 1990 : XLI), il attribue à l'acteur, tout comme au chercheur, une position herméneutique qui place la parole au cœur du processus d'émancipation : se constituant avec la matérialité de la langue (en particulier

²⁸ Ce terme, employé par Michel de Certeau, et d'origine grecque, désigne des ruses nées d'une intelligence pratique des situations vécues, et dans lesquelles, pour survivre, on cherche à comprendre la logique de l'autre, à construire sa propre stratégie en fonction d'elle. C'est typiquement la ruse d'Ulysse pour contrer le Cyclope.

à l'écrit), la parole - insue parfois des locuteurs eux-mêmes - s'autonomise et échappe alors au contrôle. Dès que la parole-langue est vite reconnue, puis contrôlée. Alors jaillit une autre parole émancipatoire, insue à son tour, qui attire cependant, et peu à peu est reconnue, connue, contrôlée, puis dépassée ...

Les acteurs ordinaires témoignent en effet parfois de stratégies autodidactes qui participent de ce que Michel de Certeau appelle le « braconnage culturel », des « ruses » qui font inventer un quotidien résistant aux idéologies dominantes. Faits de locuteurs [2 ; 12*], d'élèves [21 ; 25*], d'enseignants [28* ; 30*], ils relèvent de logiques domestiques, non planifiées, comme autant de savoir-faire ignorés (Penloup, 2007). Pour l'auteur, la stratégie (sociale) se distingue de la tactique : la stratégie est issue d'un « calcul de rapports de force » alors que la tactique, « n'a pour lieu que celui de l'autre ». De l'une à l'autre se déploient tous les braconnages (Certeau, 1990 : XLVI). Ces actes qui ne se voient pas, et ne se disent que difficilement, font soupçonner, de par leur multiplicité et leur labilité, une communication qui s'intensifie et se disperse tout à la fois, qui accélère les relations et les atomise en même temps. Le savoir alors s'instabilise au profit d'interactions multipliées, sans repères visibles : à mesure que croît l'information décroissent les relations : moyen de lier et de délier localement, la communication en devient paradoxale. **Les locuteurs plurilingues usent de ruses et braconnages que permet la parole. Ils mobilisent des stratégies lorsqu'ils pensent, peut-être à tort, qu'elles servent leurs intérêts. Ils sont tactiques lorsqu'ils agissent en réaction à des normes qu'ils croient subir.**

D'un point de vue sociolinguistique (cf. chapitre 2), je fais l'hypothèse que cette approche des pratiques langagières ordinaires (plurilingues), dans un contexte dont on connaît par ailleurs les normes dominantes, permettrait de comprendre en quoi elles contribuent à des transformations communicatives globales, mais aussi comment elles peuvent se déployer au bénéfice de tous les acteurs :

Les usagers bricolent avec et dans l'économie culturelle dominante les innombrables et infinitésimales métamorphoses de sa loi en celle de leurs intérêts et de leurs règles propres. De cette activité fourmilière, il faut repérer les procédures, les soutiens, les effets, les possibilités. (Certeau, 1990 : XXXIX)

Une telle lecture des pratiques langagières intéresse aussi la didactique car ruses et braconnages sociolinguistiques peuvent être considérés comme pertinents (ou non)

pour les apprentissages en français et, dans le même temps, comme des « arts de faire » qui peuvent favoriser l'autonomie :

On peut constater que les autorités, dont l'institution, imposent un ordre dogmatique aux pratiques individuelles, mais se heurtent toujours à des formes de non-conformisme silencieux (car réduit au silence). [...] L'ordre dominant est « joué » par un « art », c'est-à-dire déjoué, trompé et recréé autrement. D'où la thèse connue de De Certeau de considérer les pratiques culturelles des gens ordinaires comme des « arts de faire ». (Delamotte-Légrand et Penloup, 2000 : 43-44)

Dès ses origines, la sociolinguistique prend acte des bricolages du parler ordinaire (Labov, 1978). Dans mes travaux sociodidactiques, ce choix préférentiel pour comprendre quels seraient les enjeux des interactions, ouvre aujourd'hui sur une proposition qui voudrait concerner tous les élèves ordinaires au sein d'une « pédagogie des possibles » déjà mobilisée dans certaines classes (Hélot et O'Laoire, 2011 : XVII). Elle s'inspire surtout d'une « pédagogie de l'autonomie » (Freire, 2013 [1992]). Ce choix d'une « éthique de la possibilité » (vs « probabilité », Appadurai, 2013)²⁹ veut préparer les acteurs ordinaires à leur responsabilité politique en leur donnant les moyens de se situer localement et globalement dans les jeux de pouvoir auxquels ils participent : « Les pratiques qui renforcent la capacité à l'aspiration s'appuient sur l'habitude d'imaginer des possibilités, au lieu de se soumettre aux probabilités de changements imposés de l'extérieur » (Appadurai, 2013 : 268). **Bien qu'elles soient ordinaires, ou peut-être justement parce qu'elles le sont, les pratiques plurilingues sont en effet susceptibles de transformer les sociétés monolingues. Par conséquent, elles révèlent les transformations de savoirs qui circulent dans la classe, de leurs modalités d'appropriation, et donc de l'école (cf. chapitre 3).**

²⁹ L'anthropologue Arjun Appadurai refuse de tenir compte d'un jeu des probabilités qui selon lui a pour conséquences des décisions fondées sur le pessimisme et qui débouchent sur l'exclusion. L'éthique de la possibilité, la pédagogie de l'espérance, se centrent au contraire sur les espaces de créativité et cherchent à comprendre comment il est possible de les rendre plus puissantes.

CONCLUSION 1

Aujourd'hui, la sociolinguistique qui me paraît le mieux à même de rendre compte des pratiques langagières plurilingues, en particulier à l'école et pour l'école, est une sociolinguistique « de niveau 3 » qui prend pour objet des pratiques sociolangagières hétérogènes et situées. En France en particulier, de nombreux travaux sociolinguistiques sur les normes ont pu s'appuyer sur une sociolinguistique sociale (Marcellesi J.-C. et Gardin, 1974), qui rend compte des phénomènes d'hégémonie d'une langue dominante et des rapports de domination qu'elle entretient aujourd'hui en particulier avec les langues de l'immigration. Une approche macro-sociolinguistique ne suffit pas à prendre en compte les mobilités, les situations de contact de langues de plus en plus nombreuses, les inégalités sociales croissantes, les pratiques individuelles et alternatives, dont je fais l'hypothèse avec d'autres qu'elles influent sur le global à partir de dynamiques saillantes localement. Elles influent donc aussi sur les savoirs, leurs contours, et leurs modalités d'appropriation.

Les liens entre langues et identités (donc les pratiques mais aussi les idéologies) sont très largement transformés par l'(hyper)mobilité, tant au sud qu'au nord. Les situations plurilingues font supposer que la mobilité favorise certaines pratiques langagières qui se différencieraient de celles de locuteurs plus sédentaires. Ces transformations ouvrent aujourd'hui à une sociolinguistique qui étudie les répertoires langagiers comme émergeant d'un ensemble de situations hétérogènes et situées. Une diversité grandissante de formes et de pratiques plurilingues émerge dans nos sociétés, que nous ne savons pas décrire encore. C'est donc moins la notion de variation du système linguistique que celle de pratiques langagières qui m'intéresse pour mettre au jour les espaces dans lesquelles les interactions singulières se déploient au bénéfice (ou non) d'une parole créatrice de sens. Construit avec le monde qui se donne à voir, le regard de l'ethnographe contribue à en interpréter la valeur au sein d'interactions locales, en lien avec les idéologies globales qui les traversent.

Prenant au sérieux les logiques insues des acteurs, j'étudie les pratiques ordinaires en ce qu'elles peuvent résister et contribuer à des dynamiques langagières plus larges, elles-mêmes inscrites dans des processus inégalitaires. Je prends le parti de les décrire pour ce qu'elles contribuent à une communication renouvelée. J'adopte à cet effet une posture compréhensive et interprétative de micro-phénomènes ordinaires, que je considère comme saillants parce qu'ils actualisent les idéologies langagières (monolingues ou plurilingues) qui les traversent. J'appréhende le concept de langue qui y circule à partir de l'identification de frontières linguistiques, de normes spatialement situées, de répertoires descriptibles. J'interprète les frontières selon une analyse intersubjective qui croise interprétation étique et émique des enjeux interactionnels.

Pour étudier ces pratiques en m'appuyant sur une démarche ethnographique, j'utilise l'hyperonyme « pratiques translingues » (plutôt que parler bilingue, pratiques plurilingues ou plurinormées etc.), voulant signaler par-là que les frontières de langues ou de normes ne semblent pas toujours constitutives du sens pour les interactants. Cependant, même si la notion de langue répond de moins en moins bien aux besoins théoriques d'une sociolinguistique critique aujourd'hui, elle demeure pertinente à mon sens, lorsqu'elle renvoie à une représentation sociodiscursive que les acteurs sociaux mobilisent, en particulier dans la classe. La tension entre « langues » et « pratiques » au sein des processus interactionnels apparaît comme un lieu d'articulation entre des idéologies langagières et l'agentivité des interactants.

La construction de l'objet scientifique est étroitement liée aux questionnements personnels du chercheur impliqué parce que le cadre de son questionnement est aussi l'expression d'une intersubjectivité [6 : 78] ; le chercheur doit donc pouvoir se situer soi-même au sein des idéologies langagières qu'il explore. Dans le chapitre suivant, la sociolinguistique apparaîtra donc comme un champ à part entière, mais aussi comme un pas de côté nécessaire pour l'étude des pratiques langagières d'élèves plurilingues dans la classe de français.

CHAPITRE 2

IDEOLOGIES ET PRATIQUES LANGAGIERES EN CONTEXTE PLURILINGUE : LA VILLE, L'ECOLE

« ça dépend aussi de la manière dont la personne +/- certains Éthiopiens sont tout contents de me de me faire parler en amharique // euh d'autres au contraire euh sont fiers de parler anglais / et donc euh si j'commence en amharique certains vont au contraire euh chercher plutôt à m'parler en anglais »

Grégoire, époux de Guenet (corpus Mixclasis)

« quand je traduis [ce que dit Hubert à mes amis éthiopiens] / j'utilise les mots qu'il connaît pour ne pas qu'il dise « j'ai pas dit ça » mais vraiment je l'adapte en bonne façon quoi et / Hubert il est aimé partout quoi (rires partagés) (...) [et je traduis aussi comme cela pour lui] en fait il comprend / toujours / qu'est-ce que je veux qu'il comprend tu vois ? / en fait c'est méchant enfin c'est pas méchant mais / c'est malheureux quoi tu vois / pour éviter les conflits pour éviter + (...) y'a toujours au milieu l'adaptation tu peux pas imaginer comme vite j'adapte (...) et tout se passe bien / »

Bezawit, épouse de Hubert (corpus Mixclasis)

Les contextes sociolinguistiques auxquels je me suis intéressée sont marqués par des idéologies linguistiques différentes, voire opposées³⁰ : en Éthiopie la pluralité langagière est justifiée par des arguments ethniques, en France le prestige du français s'est construit sur la base de la constitution d'un État-nation.

Plusieurs travaux concernent la sociolinguistique urbaine à Addis-Abeba **(2.1)**, j'y adopte une posture critique peu impliquée, car si j'ai pu montrer des dynamiques

³⁰ Les travaux en contexte éthiopien s'échelonnent de 2009 à 2016 ; les travaux à l'école française se poursuivent en France depuis 2010. Depuis 2019, un projet concerne les pratiques langagières en crèches en France, un projet avec deux écoles franco-américaines est en cours depuis 2019.

propres à ce que je considère comme relevant d'une idéologie plurilingue, mon regard d'étrangère m'oblige à rester prudente quant à l'interprétation des traces d'indexicalité [4 ; 14* ; 18 ; 2 com]. Plus impliquée est ma recherche portant sur les couples franco-éthiopiens et sur les cheminots éthiopiens francophones vivant à Addis-Abeba **(2.2)**, deux terrains pour lesquels j'ai adopté une démarche ethnographique [2 ; 12 ; 20 ; 24]. Mes travaux éthiopiens concernent aussi l'école à travers le prisme des élèves du lycée franco-éthiopien [4 ; 5 ; 7* ; 9 ; 12*].

La question d'une posture ou d'une compétence interactionnelle (plurilingue) traverse ces deux champs, avec un cadre sociolinguistique **(2.3)**. Transposée à des objets didactiques (langage oral, orthographe, lecture), cette notion problématise ce que serait une sociodidactique critique au bénéfice des enseignants dans d'autres contextes [8 ; 10* ; 11 ; 26 ; 28*]. Elle montre les limites de la notion de posture pour la didactique, mais aussi son pouvoir heuristique (Penloup, Chabanois & Johannides 2011). Pour ce qui me concerne, cela a confirmé l'intérêt d'une réflexion dialectique entre sociolinguistique et didactique du français pour explorer la place et le rôle du plurilinguisme dans la classe de français. J'en tirerai un lien dialectique entre contexte sociolinguistique et compétences linguistiques parce qu'à l'école, la maîtrise de la langue peine à s'accommoder des positionnements discursifs labiles de ses acteurs (Guerin, 2011).

2.1 ADDIS-ABEBA, UN ESPACE URBAIN PLURILINGUE DES SUDS

Dans les sociétés des Suds (et donc en Éthiopie), l'urbanisation est le premier facteur d'homogénéisation linguistique et de développement économique. Mais du fait des exodes ruraux massifs, la ville fait aussi voir des processus complexes d'adaptation au profit de groupes qui se définissent de façon différente selon leurs appartenances, leur insertion dans le tissu socio-économique, leurs espaces de vie (Dreyfus et Juillard, 2004 ; Feussi, 2008 ; McLaughlin, 2009). La notion de profit, elle-même empruntée à l'économie des pays du Nord, peut être investie de façon très différente, selon la perception que l'on en a, des intérêts que l'on y trouve (Vigouroux et Mufwene, 2008). Certains tirent profit des plurilinguismes officialisés par une école coloniale ou par les politiques ethnicistes ; ils ont le pouvoir, au nom

de la pluralité des « langues », d'éloigner des espaces de profit les locuteurs d'autres langues (généralement peu scolarisés) [4, 18]. Mais les passages entre les espaces ruraux et urbains créent des lieux interactionnels dans lesquels toutes les langues sont susceptibles d'être mobilisées : les interactions exolingues sont les plus fréquentes et les accommodations entre locuteurs sont constantes : quelles que soient les langues convoquées, il s'agit de pouvoir (sur)vivre ensemble. Dans cette configuration, une sociolinguistique qui prend les langues pour objet est de peu d'utilité, et elle est déjà idéologiquement marquée :

Dans le contexte du Global South, les concepts de langues, contacts de langues ou codeswitching paraissent ainsi particulièrement inadéquats à la fois en raison de l'histoire coloniale dont ils sont chargés et en raison de la réalité multiforme des pratiques langagières observées sur le terrain. (Léglise, 2017 : 253)

De nombreuses recherches sont encore à développer dans les Suds, à condition de sortir des « silences épistémiques des épistémologies occidentales » postcoloniales par un double décentrement pour le chercheur : « d'une part l'abandon ou l'évolution des catégories descriptives traditionnelles, d'autre part un autre rapport au « terrain » et à l'expertise scientifique avec un recentrement sur les perceptions et points de vue endogènes pour faire entendre leurs voix » (Léglise, 2017 : 252). Un des problèmes majeurs auxquels le sociolinguiste occidental se heurte est le choix d'une méthode de travail qui lui permette de ne pas « appliquer » au terrain ses propres prismes occidentaux du contact des langues, ce qui est d'autant plus malaisé que les politiques coloniales ont contribué à constituer des frontières territoriales en fonction de langues ethnicisées. L'approche ethnographique permet cependant d'identifier « des relations de pouvoir exercées au quotidien dans les interactions [qui] suscitent des formes langagières dont la prédictibilité, du fait de la fluctuation des rapports de force, est impossible » (Canut, 2010 : 18).

Mes travaux sociolinguistiques éthiopiens procèdent d'une sociolinguistique critique qui étudie conjointement langage, pratiques et enjeux sociaux. J'ai cherché aussi des traces d'idéologies langagières en tant que constructions sociales et collectives. Ma thèse d'abord, puis plusieurs travaux sur Addis-Abeba, m'ont permis d'identifier des contrastes entre les sociétés dites monolingues et celles dites plurilingues. J'adoptais, en tant que participante observante non locutrice des

langues éthiopiennes, une posture herméneutique qui postule que « l'interprétation du monde se fait en fonction de ce que l'on en perçoit, des représentations que l'on en a, mais aussi également en fonction de ce que l'on veut en faire » (Robillard, 2008 : 106). La subjectivité comme lieu de construction de sa recherche a pour première conséquence de veiller à ne pas projeter son intentionnalité sur celle de l'autre, ce que j'apprends chaque fois un peu plus à problématiser. Mes travaux documentent une certaine réalité sociolinguistique en Éthiopie, ils ont aussi bousculé mes représentations de la langue forgées initialement de par une expérience d'enseignante, représentations mises à mal par la variabilité des pratiques sociolangagières plurilingues.

Après avoir rapidement contextualisé le plurilinguisme en Éthiopie **(2.1.1)**, j'évoquerai tout d'abord le plurilinguisme à Addis-Abeba à partir de la comparaison de deux recensements sociodémographiques en 1994 et 2007 [14* ; 18] **(2.1.2)**, puis d'une étude ethnographique du paysage urbain amorcée dans un quartier périphérique [2 com], mais que j'ai dû nuancer en 2017 lors d'une autre visite dans le même quartier **(2.1.3)**. Ces études ont dégagé des tendances qui se vérifient partiellement dans d'autres études qualitatives sur l'Éthiopie, mais aussi dans d'autres villes africaines.

2.1.1 L'Éthiopie au carrefour des langues et des ethnies

La *république démocratique fédérale d'Éthiopie* est atypique au sein de l'Afrique : seul pays à n'avoir jamais été colonisé³¹, ses régions sont pourtant dessinées à partir de cartes ethnolinguistiques forgées par les linguistes sollicités par Haïle Selassie dans les années soixante-dix : le découpage actuel (1995) s'est fondé sur deux cartes existantes : l'une avait été élaborée par des linguistes et sociolinguistes américains (Bender, Bowen, Cooper & Ferguson, 1976), et l'autre avait été produite par l'Institut éthiopien pour les nationalités, qui avait en charge d'établir les contours des groupes ethniques « sur des bases scientifiques » en vue de refondre la carte des territoires :

³¹ L'occupation italienne a duré quatre ans, de 1936 à 1941 ; elle a été effective sur une minorité du territoire.

Cette carte répertorie 74 nationalités. Selon Jacques Bureau, elle a le mérite d'être la « première représentation éthiopienne détaillée de la diversité culturelle de ce pays » (Bureau, 1994 : 501) mais elle a deux défauts majeurs : ne pas tenir compte du phénomène d'urbanisation et s'appuyer sur des définitions discutables des groupes ethniques. La réserve sur laquelle nous insistons (et non la moindre, qui est de fait inhérente au travail de cartographie) est que l'ensemble est représenté comme des groupes homogènes et distincts, alors que nous savons que les situations en milieux de contacts de langues sont beaucoup plus complexes. [4 : 88]

L'Éthiopie d'aujourd'hui est fondée sur des bases ethnolinguistiques : les nombreuses langues éthiopiennes (plus de 80 recensées) ont une forte valeur identitaire, largement entretenue par le gouvernement qui n'a pas choisi de langue nationale principale. Chaque région a choisi une langue de travail spécifique, la langue fédérale est l'amharique, toutes les langues éthiopiennes ont le statut de langues nationales si un groupe suffisamment nombreux en fait la demande au Parlement. La « liste » des langues éthiopiennes n'est donc pas figée. Les dénominations linguistiques ont un enjeu politique fort car tout groupe ethniquement identifié (par « sa » langue) peut avoir un représentant élu au Parlement. Depuis 1995, la politique linguistique et éducative est plurilingue : les enfants apprennent dans leur première langue quand les moyens ne manquent pas. Puis l'amharique et l'anglais sont enseignés. L'anglais reste la principale langue d'enseignement au secondaire et à l'université même si ce choix est critiqué comme relevant d'une imposition coloniale implicite (Guidi, 2015 : 62).

L'amharique a la part la plus pauvre des enseignements scolaires, sauf dans les plus grandes villes, à Addis-Abeba en particulier. Or les rares grandes villes sont les premiers lieux de pouvoir du pays (Tamru, 2013). Cette situation engendre de nombreuses difficultés car l'accès aux postes politiques est conditionné par la connaissance de la langue régionale et de l'amharique. Tous les Éthiopiens vivent donc dans un pays qui, d'une part, prône l'égal statut de toutes les langues, et d'autre part, ne permet pas à tous d'accéder à la première langue du pouvoir politique national. Par ailleurs, tous vivent avec plusieurs langues, qu'ils mobilisent, apprennent, transforment ou oublient au cours de leur vie.

2.1.2 L'évolution des langues parlées déclarées à Addis-Abeba à travers deux recensements (1994, 2007)

À Addis-Abeba, les professions les plus enviées demandent à ce que l'on sache parler l'amharique, la langue la plus parlée dans la capitale, qui a d'ailleurs choisi l'amharique comme première langue scolaire. On pouvait faire l'hypothèse que la ville deviendrait de plus en plus amharophone avec la démocratisation de la scolarisation depuis 1995, et que la diversité langagière s'étiolerait. Pourtant, l'exode rural, massif, allié à la politique d'ethnicisation des langues et à un faible taux de scolarisation pour les plus pauvres, a plutôt eu l'influence inverse : la diversité langagière et le nombre d'ethnies recensées augmentent dans la capitale entre 1994 et 2007, alors que l'amharique, langue véhiculaire par excellence, reste déclaré par environ 70 % des locuteurs aux deux dates. On n'assistait donc non pas à un processus d'hégémonie d'une langue mais au maintien du plurilinguisme urbain.

Par ailleurs, les modalités de présentation des statistiques en 2007 montraient que le gouvernement considérait que les langues parlées dépendaient avant tout des ethnies. Deux indices indiquent ce glissement : 1) contrairement à 1994, dans le rapport national, les données sur les appartenances ethniques précèdent celles sur les langues, 2) les L2 déclarées ne sont plus mentionnées. J'en ai conclu que « le plurilinguisme urbain apparaît dans le dernier recensement comme une donnée moins « pertinente » que les langues en tant qu'attributs ethniques » [14*].

La comparaison des recensements montre ainsi deux mouvements inverses : les pratiques plurilingues perdurent, voire se développent mais, dans le même temps, le gouvernement renforce les frontières ethniques en ne s'intéressant qu'aux L1 déclarées. Au moment des publications de ces articles, des émeutes avaient lieu aux abords de la capitale, violemment réprimées, menées par des paysans oromos qui ne supportaient plus l'expansion infinie de la ville amharophone. Aujourd'hui, la situation est plus que préoccupante, même si la pauvreté diminue globalement : les conflits ethniques éclatent dans de nombreuses régions, favorisées par une communication rendue d'autant plus difficile que les armes se diffusent partout. L'attribution du prix Nobel de la paix au premier ministre oromo Abiy Ahmed en octobre 2019 ne semble pas apaiser les tensions.

Pour ce qui concerne la situation en 2007, ces travaux m'ont fait prendre la mesure du poids idéologique d'un recensement, et de son rôle dans la construction des identités sociales et langagières car si le gouvernement essayait d'essentialiser les langues, l'urbanité dans les faubourgs périphériques offrait au contraire l'occasion de créer de nouvelles ressources langagières, translingues, pour répondre à des besoins économiques quotidiens :

Le fait d'identifier une langue est un instrument de pouvoir pour les enquêteurs, alors que le fait de diversifier les ressources sur un même territoire sert davantage les intérêts des enquêtés. Ligne de fracture, l'urbanité crée aussi de nouvelles formes de gestions des ressources langagières. [14 : 200]*

Puisque la diversité langagière augmentait mais que le prisme ethnique empêchait d'en savoir plus sur l'économie des langues, j'ai procédé à une étude ethnographique qualitative *in vivo* du paysage linguistique (Landry et Bourhis, 1997)³² dans un faubourg périphérique de la ville, nouveau quartier né de la cohabitation d'une classe moyenne émergente et d'une population issue d'un exode rural en perpétuelle augmentation [2 com]. C'est une sociolinguistique de la parole³³ qui s'entrouvrait par son pouvoir critique, et pour laquelle je voulais essayer de « dépasser les notions réifiantes d'ethnie, d'identité et de langue-substance, au profit d'une prise en compte des discours, des conditions sociales et politiques de production des énoncés et des apports de l'histoire » (Canut, 2010 : 8). Bien que cette étude n'ait pas été publiée, elle m'importe à double titre. Sur le plan méthodologique, elle nuance les tendances relevées dans les recensements à Addis-Abeba et relativise le poids des données quantitatives sur les plurilinguismes des Suds. Sur le plan sociolinguistique, elle contribue à documenter un processus qui commence à être bien décrit pour l'Éthiopie (Lanza et Hiruth Wolde Mariam, 2014, entre autres).

³² Le paysage linguistique désigne initialement « the visibility and salience of languages on public and commercial signs in a given territory or region » (Landry and Bourhis 1997: 23). Il s'agissait pour les chercheurs d'identifier la vitalité ethnolinguistique de différentes langues au Canada. Ces traces d'hybridité sociolangagière ont plus tard été analysées avec une perspective sociolinguistique critique.

³³ La parole, produite par un individu en des circonstances données, n'est jamais tout à fait la même selon les situations : la langue en est la part stable (Gumperz, 1989b).

Les enseignes publiques montrent les processus de marchandisation des langues, mais aussi des discours pour les habitants, y compris les moins lettrés : les nombreuses langues parlées dans les faubourgs de la ville ne sont pas présentes sur les panneaux mais l'anglais a la part belle. Pourtant, il apparaît marginal dans le recensement de 2007. Les normes et les stratégies translingues diffèrent entre les panneaux gouvernementaux et les panneaux commerçants. Ces pratiques existent aussi très localement en France mais ne sont pas encore étudiées comme telles à ma connaissance.

2.1.3 Le paysage linguistique dans un faubourg d'Addis-Abeba (2014)

À partir d'un corpus d'écrits publics recueillis en août 2014 avec une approche ethnographique, j'ai étudié les entrelacs plurilingues dans les enseignes publiques d'un tout jeune quartier périphérique, né d'un exode rural perpétuel et d'une densité grandissante des échanges commerciaux. Les paysages linguistiques construisent en effet un lien entre les idéologies langagières (macro) et les pratiques langagières individuelles (ici, les enseignes publiques). Dans ce faubourg périphérique habité par de nouveaux citoyens venus de toutes les régions d'Éthiopie, le taux de scolarisation et le taux d'alphabétisation sont très bas : les plus pauvres, très nombreux, ne vont pas à l'école et les classes moyennes, plus rares, préfèrent les écoles du centre. Les panneaux sont peu nombreux mais regroupés de façon anarchique dans les lieux stratégiques du quartier : principalement dans les rues commerçantes (illustrations 1, 3, 4). Ailleurs, peu d'écrits si ce n'est les enseignes gouvernementales sur fond bleu (illustration 2).

Illustration 1 : Espace public à Addis-Abeba dans le quartier de *Alem Bank Sefer* (2014) : un paysage linguistique peu contrôlé



Si les écrits commerçants sont hétérogènes sur le plan des supports, deux langues sont visibles : l'anglais et l'amharique se côtoient ou se tissent, s'ignorent parfois. D'autres langues éthiopiennes sont parfois écrites, mais de façon marginale. Les très nombreux panneaux bilingues anglais/amharique transforment les normes syntaxiques et lexicales mais chaque langue est graphiquement différenciable, au moins symboliquement.

Les panneaux gouvernementaux répondent à une charte bilingue appliquée pour toutes les institutions (illustration 2). L'État veut donner un signal de modernité en usant d'une stratégie d'indexicalisation qui met en avant la langue nationale : ici, l'écriture amharique n'a aucune trace d'anglais, alors que l'expression anglaise est « colonisée » par l'amharique : composée d'une translittération (le nom de l'école reste un nom éthiopien non traduit, le décodage suit les règles phonétiques amhariques et non anglaises) et de la traduction de l'expression amharique signifiant « école secondaire ». L'amharique est « importé » dans l'anglais, signe d'une école et d'une identité nationale ... plurilingue. L'ordre s'inverse dans les écrits commerciaux.

Illustration 2 : Enseigne plurilingue à Addis-Abeba dans le quartier de Alem Bank Sefer (2014) : panneau gouvernemental



Traduction : *École secondaire : « l'Espoir de notre génération »*

Amharique: *Yetwouled tesfa 2gna deredja temert bet*

[Yetwolid] = la génération (generation) [Tesfa] = l'espoir (hope)

[2gna deredja] = secondaire

[temert bet] = maison de l'éducation / école (school)

> tous les termes sont amhariques

Anglais: *Yetwolid tesfa secondary school*

> le nom de l'école est écrit en lettres romaines mais n'est pas traduit, les règles phonétiques ne sont pas celles de l'anglais mais de l'amharique

Les panneaux commerciaux qui valorisent des produits internationaux (illustration 3) adoptent une autre charte : le passage d'une langue à une autre n'est pas fondé sur les règles linguistiques mais sur des règles communicatives, tout aussi symboliques. Les outils numériques permettant de créer facilement des affiches et panneaux à moindre coût, les auteurs des panneaux commerciaux sont généralement de petits commerçants du quartier (pour un restaurant par exemple), ou de grandes filiales qui offrent leurs panneaux (pour une pharmacie pas exemple). L'enseigne ci-dessous (illustration 3) est celle d'une petite boutique qui propose divers services et objets numériques, le lexique technologique est gardé tel quel de l'anglais à l'amharique (« wifi »), mais la syntaxe amharique est appliquée (prépositions). Si tous les termes sont directement pris de l'anglais, la dernière phrase du panneau ci-dessous mêle à nouveau anglais et amharique (« memory ») avec une syntaxe classique.

Illustration 3 : Enseigne plurilingue à Addis-Abeba dans le quartier de Alem Bank Sefer (2014) : panneau commercial



Traduction : Débit 4 G internet

Amharique : *é (4eme)n weyfa inte(1^{er})rnet [a/e]*

- **Foto copi**
- **Print** (au lieu de « etmet »)
- **Skaner** (scanner, par de mot amharique)
- **Soft wér galeri** (pas de mot en amharique = logiciels à télécharger; on ne comprend pas si on ne sait pas ce qu'est un téléchargement)
- **Mimori lay mouzika metchan** (sur une carte mémoire de la musique à télécharger – périphrase amharique, orthographe amharique qui respecte les accords – tout le monde comprend le verbe en amharique).

Anglais : translittération selon les règles phonétiques amhariques, logos internationaux à valeur iconographique

Le deuxième type de panneau commercial n'est pas bilingue, il valorise un produit lié à la culture éthiopienne (illustration 4) : ce panneau artisanal a été fait par un boucher pour signaler son échoppe (les boucheries seraient l'équivalent de boulangeries dans l'espace urbain français). Un boucher qui utiliserait l'anglais serait en réalité mal perçu car la viande est utilisée pour les plats de fête traditionnels. Par ailleurs, une expression de politesse est incluse (« chers clients ») ; elle personnalise la relation avec un registre soutenu, contrairement au panneau valorisant la technique numérique. Une boucherie est donc associée à une identité éthiopienne traditionnelle dont on est fier, un signe culturel qui ne peut s'exprimer qu'en amharique.

Illustration 4 : Enseigne amharophone à Addis-Abeba dans le quartier de Alem Bank Sefer (2014) : panneau commercial



Traduction: chers clients (les nôtres) un kilo de viande Prix 8(6) birr

Amharique : kebran denbegnatchatchen and kilo sega waga 8(6) birr –

Imeur mastawekiya

Publicité Imeur

La logique de marchandisation oriente chaque stratégie discursive, avec un objectif reconnaissable localement : certains panneaux commerçants signalent un respect des traditions (en amharique de prestige) quand d'autres « importent » l'anglais dans l'amharique par un processus d'indexicalisation pour « faire moderne », processus étudié par ailleurs dans d'autres études portant sur les paysages linguistiques urbains en Éthiopie (Lanza et Hiruth Wolde Mariam, 2014 : 503). Monica Heller parle de commodification des langues (ou marchandisation) en considérant les pratiques plurilingues marchandes comme typiques de la post-modernité, notamment au Canada (Heller, 2003). Cette étude de cas menée sur un paysage urbain des Suds montre que de telles pratiques ne sont pas circonscrites aux pays occidentaux. La mobilité des produits et des personnes crée des processus d'indexicalisation qui dépassent les frontières spatiales. **Le contraste entre les enseignes publiques (amharique transposé en écriture anglaise) et les enseignes commerciales (anglais transposé en écriture amharique lorsqu'il s'agit de produits « modernes » ou amharique seul lorsque que les échoppes sont traditionnelles) montre que la variation des normes sociolinguistiques n'est pas directement liée**

au sens des messages et ne signale pas des identités ethniques qui seraient naturalisées.

La part croissante de la littératie dite fonctionnelle dans une société des Suds qui reste pauvre et peu alphabétisée (Romaine, 2008) donne aux écrits publics une valeur iconographique grandissante sur le marché local mondialisé. Des marqueurs identitaires y sont inclus par le gouvernement comme par les individus qui, en cherchant à produire de la richesse, créent des espaces langagiers qui transforment localement les rapports de domination à leur avantage. L'anglais (première langue seconde apprise à l'école) entre dans un processus de marchandisation des langues, pour les individus comme pour l'État : celles-ci sont utilisées, transformées, mêlées, en vue de participer de la valeur marchande des produits vendus ; les normes de prestige des langues locales sont aussi mobilisées à cet effet. Les stratégies langagières produisent indirectement des richesses, et les inégalités y afférant. L'indexicalisation des langues les rend poreuses au sein même de leur système de variation.

Certaines **pratiques translingues** peuvent s'interpréter comme une forme de résistance aux injonctions linguistiques gouvernementales (une ethnie, une langue) : parce qu'elles sont issues d'initiatives locales, elles sont hétérogènes et imprédictibles. D'autres pratiques translingues résistent à l'hégémonie de l'anglais « langue étrangère » tout en la signalant comme « langue de l'éducation » : parce qu'elles sont issues d'initiatives gouvernementales, elles sont structurées. On peut supposer qu'elles sont aussi prédictibles, qu'elles participent de l'idéologie plurilingue gouvernementale. Pourtant, selon l'Unesco, les écoles des Suds peinent à alphabétiser même ceux qui sont scolarisés. Les pratiques littéraciées naissent donc aussi hors de l'école. Les mobilités favorisent des écrits translingues très hétérogènes et fort différents de la tradition scolaire. Les écarts entre pratiques littéraciées scolaires et sociales sont à problématiser (cf. chapitre 3).

Les choix translingues sont aussi l'expression de tensions entre ceux qui cherchent à utiliser le langage pour créer une richesse matérielle, et les lettrés qui, eux, considèrent que les écrits commerçants sont truffés de fautes (Lanza et Hiruth

Wolde Mariam, 2014). D'un point de vue glottopolitique³⁴, on peut supposer que ce n'est pas la diversité des langues mais la diversité des usagers (leurs langues, leurs références culturelles, leurs savoirs linguistiques, leur pouvoir d'achat) qui génère un type de multilinguisme plutôt qu'un autre. Or ces pratiques sont d'autant plus difficiles à appréhender qu'elles sont instables, contingentes : en 2017, dans ce quartier, l'hégémonie de l'anglais se faisait davantage sentir dans les écrits publics dédiés au commerce.

La notion de « langue », tout comme celle de « pratiques », ne recouvrent que très partiellement les catégorisations mobilisées par les acteurs, les désignations peuvent être utilisées pour renforcer un pouvoir, c'est aussi le cas des pratiques qui mobilisent ou ignorent les catégorisations des langues. La rapidité extrême avec laquelle les pratiques plurilingues évoluent révèle des flux, des dynamiques articulant les différents niveaux de pratiques, ce que les enquêtes quantitatives sont peu propices à faire surgir. Elles peuvent même faire penser qu'elles sont inexistantes.

Le parcours scientifique n'est pas linéaire : j'ai appréhendé ces questions sur le mode ethnographique de façon intuitive dans ma toute première recherche qui a porté sur les discours de cheminots éthiopiens francophones [2], puis de façon plus construite bien après avoir quitté l'Éthiopie, à travers les discours et pratiques langagières de couples mixtes franco-éthiopiens [12* ; 20 ; 24*].

2.2 PRATIQUES LANGAGIERES ET IDENTITE DISCURSIVE : PROBLEMATISER LA COMPETENCE LINGUISTIQUE DANS LA LANGUE DE L'AUTRE

Je présenterai ici deux recherches menées auprès de cheminots éthiopiens francophones [2] **(2.2.1)**, ainsi qu'auprès de couples mixtes franco-éthiopiens vivant à Addis-Abeba [12* ; 20 ; 24*] **(2.2.2)**. Ce passage du global au local montre la complexité de la notion de compétence linguistique, qui ne peut se dissocier ni des

³⁴ *Toute décision modifiant les rapports sociaux est, du point de vue du linguiste, une décision glottopolitique* (Guespin et Marcellesi J.-C., 1986 : 15 ; cf. 1.2.1).

pratiques langagières qui la forgent, ni des représentations qui en préjugent. Elle s'actualise en fonction de relations de connivence, dont les acteurs perçoivent différemment les effets interactionnels. Je transposerai ces questions à partir de mes travaux portant sur des contextes scolaires **(2.2.3)** et montrerai comment deux méthodes d'analyse d'un même corpus scolaire peuvent identifier des processus d'appropriation de façon idéologiquement située. J'en discuterai des implications sociodidactiques **(2.2.4)**.

J'ai mené en 2006 une toute première série de neuf entretiens ethnographiques pour recueillir les témoignages de cheminots éthiopiens francophones. Ils avaient exercé leur métier en français, volontaires pour raconter leurs souvenirs à une jeune française qu'ils connaissaient bien³⁵. Dix ans plus tard, contribuant à un projet international portant sur les interactions au sein de couples linguistiquement mixtes³⁶, j'ai mené douze entretiens ethnographiques : en 2015, douze partenaires de couples franco-éthiopiens ont accepté de me parler de leur « faire couple plurilingue ». Leurs propos révèlent l'intrication entre le dire, le dit ... et le « faire ensemble » avec la « langue de l'autre » qui devient la sienne. À travers l'intrication entre identités discursives, pratiques déclarées et pratiques réelles, la question de la maîtrise de la langue de l'autre pour le « faire couple » et le « faire ensemble » était permanente dans les entretiens. Chercheuse novice, j'ai mené une étude discursive pour ce qui concerne les cheminots en m'appuyant sur le « dit » sans savoir comment analyser le « dire » autrement qu'en termes de compétences linguistiques en français (ce que je n'ai donc pas fait puisqu'il ne s'agissait pas d'un contexte scolaire). *Mixclasis* a été l'occasion de problématiser les corrélations **entre identité**

³⁵ Cette recherche a été menée pour le centenaire de l'Alliance française à Addis-Abeba (2008), elle a bénéficié du soutien financier du CFEE (Centre Français Des Études Éthiopiennes, CFEE – CNRS UFRE 23).

³⁶ Cette recherche sur les interactions au sein de couples mixtes s'est déroulée au sein d'un projet d'équipe. *Le projet Mixclasis (Mixité Conjugale, Langues, Socialisation, Identités Sociales) a fait partie d'un Projet Fédératif de Recherche en Sciences Humaines et Sociales, financé par la Région Haute Normandie (2012-2015), intitulé : Familles et société : migration, plurilinguisme, genre, en Normandie et ailleurs. [...] Le projet est parti du constat très général que les sociétés contemporaines deviennent de plus en plus multiculturelles et multilingues. L'une des raisons essentielles en est la mobilité des personnes, le cas des migrations (imposées ou choisies) étant le phénomène le plus largement étudié en sciences humaines et sociales.* (Delamotte, 2018 : 7)

sociale et sociodiscursive, et compétences langagières en incluant l'ensemble du répertoire des acteurs dans les analyses [12*: 86].

Mes analyses ont vraiment bénéficié des échanges au sein de l'équipe internationale *Mixclasis*, en particulier avec Régine Delamotte pour ce qui concerne l'exigence de rigueur d'une méthode d'analyse qualitative : dans les situations exolingues, les premiers risques demeurent la surinterprétation, ou au contraire la simple description.

Les cheminots comme les conjoints disent la difficulté d'avoir à entrer dans la langue de l'autre, tout en acceptant que cet autre ne parle pas « du tout » l'amharique, ou ne parle pas « vraiment bien » le français : tous les conjoints éthiopiens avaient appris le français, tout comme les cheminots ; aucun des conjoints français n'avait appris durablement l'amharique, tout comme les cadres français. Si la catégorisation des langues faisait sens dans tous mes échanges avec eux, les enquêtés orientaient très vite la conversation vers des manières de dire et de faire : les conjoints amharophones soulignaient leur fierté d'inclure dans leurs interactions en français des marqueurs qui signalaient une identité éthiopienne, plurilingue, professionnelle, genrée ; la parole francophone des cheminots montrait leur fierté professionnelle d'avoir pris soin de la première (et unique) ligne de chemin de fer qui traversait tout le pays.

2.2.1 Paroles de vies plurilingues en français

La ligne du chemin de fer reliant Djibouti à Addis-Abeba a été construite au début du XX^{ème} siècle par des ingénieurs français qui ont importé leur langue comme langue de travail et leur savoir-faire technologique. Ce faisant, ils ont aussi institué des rapports coloniaux au sein de l'entreprise : le français a été imposé comme langue professionnelle avec les cadres (français), associé à l'amharique entre les cheminots. Trente ans après le départ des Français et l'éthiopianisation des lignes, après les années de junte marxiste qui ont suivi, la connivence partagée semblait « autoriser » à parler d'un passé qui, parce qu'il était révolu, retrouvait ses fastes et ses ombres.

Le français était pour chacun des locuteurs éthiopiens une langue de prestige, qui assure une distinction parce que c'est la langue de l'étranger, de l'étrangeté, de

l'ailleurs. Mais elle représentait aussi la langue de l'exploitation coloniale. Les rapports qu'ils entretenaient à la France du rail étaient certes ambigus, entre expression d'une poésie du monde imaginée...

« Moi je lis en français, même des romans d'amour, des policiers...en amharigna je n'aime pas : la description n'est pas la même chose, si vous voulez expliquer à quelqu'un c'est joli... l'explication français est plus vaste que l'amharigna. Vous voyez, on emploie parfois un mot en français quand il faut ». [2 : 298]

... et double conflit de loyauté ...

« Et puis le train marchait sur notre dos, les Français ramassaient leur argent, ils ne pensaient pas à nous. La ligne du Chemin de Fer, on peut dire que c'est colonisé jusqu'à Djibouti. N'est-ce pas ? Vous fâchez pas hein ? Donc j'ai compris le mot « exploitation » après 8 ou 10 ans, quand j'ai commencé à lire l'histoire. Les Français, même s'ils nous exploitaient, le travail marchait bien. Le malheur ça a été l'éthiopianisation ». [2 : 288]

L'analyse discursive des propos des cheminots avait initié une réflexion sur les interactions bilingues ordinaires que je n'ai pas poursuivie dans ma thèse, mais qui s'est développée au sein de *Mixclasis*. En 2014 et 2016, j'ai étudié les entretiens avec les partenaires des couples franco-éthiopiens en tant que pratiques rapportées qui définissent des situations-clefs pour les bilingues³⁷. J'ai poursuivi cette étude en 2018, en analysant les entretiens en tant qu'« événements discursifs » (Mondada, 2001). J'ai dissocié les identités sociales des pratiques et ai procédé à une analyse des identités discursives mises en scène dans les entretiens (Amossy, 2010). Ces couples mixtes et ces cheminots, qui vivent comme une chance leur plurilinguisme, sont des acteurs privilégiés de pratiques sociolinguistiques transformées par la mobilité. Ils mobilisent ce qui apparaît de leur point de vue comme des ressources langagières. Dans les discours des conjoints, les langues sont secondes par rapport à l'expérience langagière du vivre ensemble : les dénominations des langues se sont peu à peu effacées dans les entretiens, pour faire place à des récits de moments témoignant d'incompréhensions au sein du couple, ou au contraire d'harmonie. La notion d'altérité entrait au cœur des discours de chacun parce qu'il se sentait tantôt un semblable et tantôt étranger à l'autre, et à soi : « l'autre n'est pas condamné à

³⁷ Du fait des aléas des publications, le texte de 2016, qui essaie de décrire les types d'interactions (plus ou moins conniventes) est antérieur à celui de 2014 (qui analyse comment chacun négocie ses rôles au sein de ces situations interactionnelles).

rester un étranger, mais peut devenir mon semblable, c'est-à-dire quelqu'un qui, comme moi, dit " je " » (Ricœur, 1990).

Les souvenirs des premières années sont bien sûr des situations-clefs : toujours heureux, ils sont associés à la fois à une intercompréhension peu questionnée, et à un langage commun forgé à partir d'une association des répertoires langagiers individuels : chacun mettait un peu de ce qu'il pouvait et le réglage du sens était co-construit au sein de pratiques translingues :

« Je ne parle pas bien anglais / (...) à c'moment-là on habitait euh vers le ouest d'Addis qui s'appelle Aya Ulet donc mes copines elles disent « vous parlez quelle langue ? » notre langue c'était mélangé amharique français et anglais / c'est le Aya Ulet³⁸ langage » (Bezawit). [12 : 88]*

Mais d'autres situations plus ordinaires sont aussi saillantes parce qu'elles sont récurrentes : au quotidien, l'exolinguisme oblige tous les partenaires (français et éthiopiens) à recourir à des stratégies de communication qui ont la particularité d'être à la fois insécurisantes pour chacun (parce qu'on n'est pas certain de se comprendre) et fortement structurantes pour le couple (parce qu'on cherche ensemble à se comprendre). La notion de seuil de compétence située dans la « langue de l'autre » est apparue comme essentielle pour qualifier les dynamiques interactionnelles :

Un alloglotte peut avoir deux orientations devant la nouvelle langue : il peut viser à une simple compétence communicative minimale, dont la nature et le seuil sont choisis en fonction des besoins du sujet (l'expérience montre que ce seuil peut être situé très bas) ; il peut au contraire viser une adéquation maximale aux normes valorisées par ses interlocuteurs natifs, c'est-à-dire ne pas se contenter d'être compris, mais aussi reconnu et accepté comme membre du même groupe social. C'est dire que, aux deux axes unilingue/bilingue et endolingue/exolingue s'en ajoute un troisième, défini par la variation de la tension à laquelle le sujet soumet sa relation aux normes de L2. (Py, 2004 [1991] : 132).

Un effet social est ressorti des analyses : pour parler des échanges avec les amis et les membres de la famille élargie, les enquêtés associent un seuil minimal de compétence linguistique à des jugements stigmatisants : en deçà d'un certain seuil, ils éprouvent un sentiment de rejet, voire d'exclusion, mais lorsqu'ils estiment

³⁸ Nom du quartier dans lequel ils se rencontraient le plus souvent.

avoir des savoirs linguistiques suffisants pour « se débrouiller », les enquêtés thématisent davantage les sujets de conversation et thématisent moins les identités [20 : 150].

Ce seuil diffère selon les situations de communication, et selon les interactants. Il semble plus difficile à atteindre avec les interlocuteurs moins proches ou dans les situations conflictuelles, il est plus facile à atteindre lorsqu'il y a connivence, en particulier au sein du couple ; il varie aussi selon les appartenances de chacun [24* : 110]. Ce seuil variable dans la langue de l'autre jouerait donc sur les représentations de chacun, il a à voir avec l'altérité constitutive de toute relation : « lorsque la compétence est minimale, les identités sociales et la culture sont problématisées alors qu'au-delà d'un certain seuil, on centre davantage le propos sur la compétence linguistique » [12 : 95].

2.2.2 La compétence linguistique dans la langue de l'autre : une question d'altérité

L'exolinguisme semble favoriser des stratégies d'accommodation qui ont la particularité d'être à la fois insécurisantes pour chacun et fortement structurantes pour les relations sociales et les identités discursives : les facteurs sociolinguistiques influent largement sur les usages, et donc sur le développement des compétences linguistiques. Mais la réciproque est aussi vraie : je tire de mes travaux ethnographiques sur les pratiques langagières en situation exolingue l'hypothèse qu'il est possible de problématiser un effet de seuil des notions de compétence linguistique et de variation en fonction du degré de connivence des interactants. **En situation de connivence, les indices interactionnels se présentent comme plus pertinents que les indices linguistiques, la variation sociolinguistique n'est pas prédictible. En situation non connivente, le seuil minimal de compétence linguistique est plus élevé parce que les indices linguistiques sont plus pertinents pour les interactants. Quel que soit ce seuil minimal de compétence linguistique, son effet semble avoir des implications sur les représentations : en deçà, les interprétations s'apparentent à des stéréotypes souvent négatifs sur l'autre, les autres.**

Les pratiques peuvent être décrites avec une méthode intersubjective (cf. 1.4), qui dénaturalise les normes propres à un système linguistique :

Ce que nous avons l'habitude de considérer comme une grammaire [nous semble] alors un mode d'organisation parmi d'autres – et non le plus fondamental – mais fort relatif, produit d'un héritage culturel et décidément bien normatif. (Hymes, 1984 : 20)

En situation exolingue connivente, on peut supposer que les pratiques translingues seraient plus rentables parce que le seuil minimal de compétence linguistique dans une langue ou une autre est peu élevé, à l'inverse des situations formelles. L'insécurité linguistique (cf. 1.2.1) serait donc potentiellement plus importante à la fois pour les monolingues « pratiquants » en situation connivente, et pour les plurilingues « pratiquants » en situation formelle :

- a) Sous un certain seuil de compétence linguistique dans la langue de l'autre, le locuteur aurait tendance à interpréter les paroles de l'autre comme menaçantes pour sa face.
- b) Le seuil minimal de compétence serait :
 - a. plus bas lorsque la connivence est forte vs plus haut lorsque les interlocuteurs sont peu connus ;
 - b. plus bas lorsque les pratiques translingues sont la norme vs plus haut lorsque l'unilinguisme est le modèle interactionnel attendu.

Pour réguler leurs rôles au sein des interactions, les locuteurs mobilisent leurs perceptions de ce seuil (pour soi, pour l'autre) en tant qu'indice de contextualisation. Les situations exolingues mettent en scène les réglages sociolinguistiques de façon plus visible que dans les situations endolingues : l'asymétrie des répertoires permet d'identifier des ruptures communicationnelles. En situation endolingue, c'est probablement la notion de variation langagière qui rend le mieux compte des dynamiques, comme en témoignent par exemple les travaux d'Emmanuelle Guerin, qui a proposé une typologie d'indices discursifs de connivence en jeu dans les interactions monolingues (Guérin, 2015 : 60-62). Dans les situations monolingues qui l'occupent, tout comme dans ces situations

plurilingues, les interactants ont une perception localement située des normes qu'ils mobilisent³⁹.

Or, considérer qu'un locuteur est compétent (ou non) dans une langue ou une autre est un acte glottopolitique, un jugement qui peut se décliner au nom de l'éthnicité (comme parfois en Éthiopie), au nom de la maîtrise de la langue (comme parfois à l'école), ou même au nom du « faire couple » (comme parfois au sein de couples mixtes). Cercle vicieux s'il en est, qu'ici la vie conjugale transforme en cercle vertueux. La notion de compétence linguistique comme élément d'une compétence communicative plus large intéresse donc le sociolinguiste lorsqu'il la situe à la frontière entre langue et parole : « tout échange communicatif a une partie de stable, de connu, et une partie d'original, d'adapté, de totalement contingent. Cette imprédictibilité se loge dans la langue elle-même » [24* : 112].

Je n'ai pas exploré davantage les pratiques langagières exolingues à Addis-Abeba. J'ai déjà évoqué des raisons éthiques (ne pas s'autoriser à interpréter une situation sociolinguistique dont les enjeux sont étrangers au chercheur), méthodologiques (ne pas comprendre la langue de l'autre, ne pas pouvoir procéder à des analyses intersubjectives), des raisons théoriques (ne pas avoir une grille de lecture suffisamment outillée pour problématiser un contexte en constante transformation).

Il me semble que l'hypothèse d'un continuum entre des situations interactionnelles conniventes et formelles, permet d'inclure dans la réflexion les processus de régulation des interactants sans opposer compétences monolingues vs plurilingues. Dans l'entre deux, le locuteur est un apprenant, plus ou moins conscient des stratégies qui le servent, et des bénéfices qu'il peut en tirer. Nous connaissons peu cet entre-deux du locuteur plurilingue, et encore moins celui de l'élève-apprenant plurilingue à l'école française.

³⁹ On peut cependant supposer qu'entre ces situations (exolingues vs endolingues) diffèrent les indices d'insécurité linguistique, la pluralité des expériences langagières et, par-là, le rôle des situations conniventes dans les processus de standardisation (à l'école en particulier).

2.2.3 Compétences langagières et scolarisation : langues et appropriation en tension

La notion de compétence linguistique est située socialement, c'est un ensemble complexe au sein du cadre élargi qu'est la vie en société. Entre pratiques plurilingues et école monolingue, Il existe une ligne de faille qui a à voir, entre autres⁴⁰, avec les idéologies langagières (Paveau, 2009 ; Guerin, 2014 ; Vigner, 2015).

Dans la continuité des travaux de Hymes sur la compétence de communication, le Conseil de l'Europe propose une alternative à la notion de langue (maitrisable) en lui préférant celle d'une compétence à mobiliser un « répertoire ». Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate définissent ainsi une « compétence plurilingue et pluriculturelle » :

L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore, Zarate, 1997 :12)

La notion de « répertoire » est heuristique en didactique dans la mesure où elle s'affranchit du prisme monolingue et prend le parti de l'apprenant : elle problématise un savoir-faire se construisant par et pour les apprentissages. Son principal intérêt est de servir une compétence d'appropriation plurilingue, c'est une compétence située qui n'est pas mesurable mais qualifiable (Castellotti et Moore, 2011 : 250). Cependant, la notion a souvent été réduite au bénéfice d'un « une approche universalisante et utilitariste » qui vise d'abord à évaluer des compétences qui se diluent dans les référentiels professionnels (Coste, De Pietro & Moore, 2012 : 112). En effet, une grande diversité de profils langagiers se cache sous le terme « plurilingue » et comme on l'a vu à travers les discours des couples mixtes, ce qui est évalué positivement diffère selon le degré de connivence dans les interactions : on ne parle pas « bien » à la maison comme on le fait dans la classe, même avec plusieurs langues.

⁴⁰ Ces questions touchent aussi aux idéologies éducatives, ce que j'aborderai à partir de la notion d'inclusion dans le chapitre 3.

Si la notion de compétence plurilingue favorise une approche didactique moins stéréotypée, aucune piste sociodidactique ne permet d'en envisager son évaluation selon les critères scolaires actuels. À l'école française, malgré la diversité grandissante des pratiques langagières des élèves, la pluralité linguistique est peu mobilisée dans les instructions et les discours officiels s'appliquant à l'enseignement primaire et secondaire en France (Bertucci et Corblin, 2004). Par glissement et parce que les programmes scolaires y invitent, on fait parfois de la compétence en français une addition de règles capitalisables (les normes prescriptives), que l'on mythifie en les décontextualisant (ce qui rendrait donc la compétence mesurable). On la décline en ressources utiles à la société, à l'éducation, à la pérennité d'une seule langue qui rend les autres invisibles, et dont on postule que la « maîtrise » est possible indépendamment des contextes qui l'actualisent. Cette option est prise au nom de la mission éducative de l'école. On s'inscrit alors dans le sociolinguistique au nom du linguistique. Pourtant, les productions des élèves mobilisent des éléments dont aucun ne fonctionne isolément des autres :

La production des élèves n'est pas un simple reflet des compétences langagières intériorisées une fois pour toutes qu'il s'agirait seulement de mobiliser ; elle est le produit complexe de leur interprétation de la situation, des activités d'autrui, de leur valorisation interactive en tant qu'interlocuteurs compétents et des tâches discursives qu'impose l'articulation de leurs propres activités à celles d'autrui. (Pekarek Doehler, 2005 : 56)

Ce choix est étroitement dépendant d'une perspective homogénéisante de « la langue » : malgré la notion de pratique que le terme « compétence » induit, la représentation d'une maîtrise des compétences en appelle aux frontières de langues plutôt qu'aux caractéristiques de pratiques langagières (potentiellement translingues). **Autrement dit, le paradigme sous-jacent à la notion de compétence s'oppose à celui dans lequel s'inscrit la notion de langue, ce qui rend problématique toute évaluation portant sur un produit (la langue) en vue de valider une capacité à produire (la compétence).**

Après avoir discuté de ces questions dans la thèse, j'ai pu identifier à nouveau des tensions entre connivence et formalisation en France (étude *ParLangues*) et cela semble être aussi le cas dans les deux écoles franco-américaines du projet

E2PRC_Francisco : la connivence, toujours plus ou moins entretenue au sein de la communauté discursive qu'est la classe, favorise l'appropriation et pourtant les enseignants créent des outils pour donner des repères aux élèves, ils se demandent comment évaluer une maîtrise (à l'oral)⁴¹.

La notion de compétence est donc au cœur d'un croisement de perspective entre approche éémique et approche étique. Où le chercheur se situe-t-il ? Le linguiste peut considérer la compétence avec une perspective innéiste et en étudier des traces qui informent sur des règles s'actualisant au sein d'un système instable. Le didacticien peut l'envisager à l'aune d'une norme prescrite au sein d'un cadre qu'il peut questionner mais non pas transformer. Il se demande, entre autres, comment l'identifier et l'évaluer au plus près des savoir-faire des élèves, il s'intéresse aux productions et à leur acceptabilité (socialement située), à ce qui peut favoriser son développement (y compris en termes cognitifs) et, par-là, la réussite des élèves. **Le sociolinguiste cherche à éclairer les cadres qui orientent son appropriation, et l'évaluation (située) qui en est faite ; lui s'intéresse à ce qui « fait compétence » dans une situation donnée, il observe donc la variété des pratiques et les normes qu'elles dessinent.** S'ensuit une double interprétation de la notion de compétence langagière : celle que l'on voudrait développer chez les apprenants pour leur permettre un plus grand pouvoir sur le monde (approche didactique), et celle dont on s'empare pour négocier des places et des rôles sur le marché aux langues (approche sociolinguistique). L'appropriation relève avant tout de la capacité à orienter ses apprentissages en fonction de ce double jeu de normes, en mobilisant différents éléments de son répertoire, en l'étoffant si besoin, en vue d'être et de faire avec d'autres (Gajo, 2001 ; Castellotti et Moore, 2005 ; Castellotti, 2017). Et pourtant, l'école ne peut se dispenser d'évaluer.

L'appropriation se déploie entre autres au sein de la classe, lieu d'expérience langagière singulière et partagée par chacun. Deux méthodes d'analyse différentes pour un même corpus de récits scolaires, montrent que le paradoxe qui émerge

⁴¹ Tout le travail des chercheurs est de justement faire évoluer cette perception de « l'outil », de la compétence, de la langue. La production issue du projet aura la forme d'un porte-folio.

entre appropriation et évaluation est favorisé par les situations plurilingues, mais aussi par la dynamique de scolarisation.

2.2.4 Deux méthodes d'analyse de mêmes récits scolaires : critères de compétences et critères d'appropriation en tension

À travers deux modalités d'analyse d'un même corpus de récits oraux d'élèves plurilingues à deux moments de l'année [3 ; 10*], j'ai expérimenté la différence – voire l'opposition – entre perspective étique (du point de vue du chercheur) et perspective émique (du point de vue des élèves) de l'appropriation langagière. La première étude, menée dans le cadre de ma thèse, s'appuie sur la théorisation des « séquences potentiellement acquisitionnelles », elle s'appuie sur des critères d'analyse des tours de paroles, des reformulations et étayages de l'enseignant (De Pietro, Rispaïl *et al.*, 2004 [1989]). La seconde, menée trois ans plus tard, mobilise la notion d'évaluation sociolinguistique au sein des récits, elle s'appuie sur des critères d'analyse des signes de régulation interactionnelle tels que l'organisation discursive et les réactions des pairs (Labov, 1978 ; François, 1993 ; Bakhtine, 1984).

La comparaison entre ces deux analyses montre qu'au sein même d'une situation d'apprentissage en mode monolingue, une prise de parole peut être considérée comme problématique d'un point de vue de la compétence linguistique en français (dont se réclame l'enseignant) mais comme efficace et prestigieuse d'un point de vue sociolinguistique (dont se réclament les pairs). Il s'agit bien d'une même séance de classe, mais l'interprétation diffère selon les critères utilisés pour l'analyse interactionnelle. Les identités discursives se tissent dans les séances et la comparaison de deux moments de production montre que les élèves progressent de toutes manières.

En 2009 [3], les analyses des tours de paroles faisaient douter l'efficacité de « séquences potentiellement acquisitionnelles » et de « séquences d'évaluation normative », notions forgées en linguistique acquisitionnelle (Py, 2000). En 2012 [10*] un cadre théorique problématisant les discours en interaction mettait en évidence un degré de compétences narratives qui n'était pas visible avec le cadre théorique précédent. Les compétences discursives étaient élevées, elles

progressaient au cours du temps, mais restaient invisibles pour un enseignant qui se focalise sur la langue : les élèves utilisaient des stratégies discursives pour « se dire » face aux pairs et à l'enseignant autant que pour « bien dire ». La seconde étude a donc révélé les procédés créatifs dont jouent certains élèves plurilingues dans leurs récits en français.

L'adolescent compétent est celui qui sait s'appuyer sur les indices de contextualisation et en tirer parti. Il fait varier sa manière de « parler plurilingue » en fonction du degré de formalisation et du degré de connivence attendu. Les autres élèves, moins compétents, sont ceux pour qui l'étayage de l'enseignant est essentiel sous peine de creuser les inégalités entre ceux qui apprennent à (se) dire, et les autres. **Les procédés interactionnels s'appuient sur la connivence entre pairs : la connivence suscite leur adhésion, y compris en prenant des libertés avec les normes du français (consciemment ou non). Sans gommer l'importance de l'étayage de l'enseignant dans des discours pas toujours aboutis, on pouvait en conclure que les modalités plurilingues en français participent de savoir-faire ignorés qui, en entrant dans la classe, bousculent les normes unilingues de la classe mais aussi les cribles normatifs des enseignants, et des chercheurs :**

Les recherches portant sur la compétence plurilingue identifient aussi des procédés créatifs inattendus émergeant du contact entre plusieurs langues et plusieurs cultures (...). Un jour prochain peut-être, ces savoirs entreront dans les classes et éclaireront utilement les textes produits par les élèves. C'est peut-être justement parce que les enfants grandissent qu'ils investissent le langage de façon aussi inattendue. A travers ce qu'ils disent d'eux en parlant aux autres, sans doute pouvons-nous aussi mieux comprendre ce qui motive nos propres normes d'évaluation du discours. [10 : 278]*

Pour moi, ces deux analyses ne se contredisent pas : la première a pour conséquence d'identifier les manques et les besoins pour un étayage linguistique choisi, la seconde met en évidence les enjeux identitaires des prises de parole des élèves. Chacune est à la fois vraie et partielle, selon un principe de complémentarité. Chacune contribue aux apprentissages scolaires, langues et paroles s'entremêlent. C'est à travers la notion de posture que j'ai d'abord essayé de modaliser des choix interactionnels qui s'entremêlent dans les discours.

2.3 POSTURES INTERACTIONNELLES : VERS UNE MODELISATION SOCIODIDACTIQUE POUR CONTEXTUALISER LA NOTION DE COMPETENCE LINGUISTIQUE

Les pratiques translingues sont connues aujourd'hui et décrites hors de l'école. J'ai montré comment les tensions normatives s'actualisent dans le contexte urbain d'Addis-Abeba, et dans les interactions au sein de couples franco-éthiopiens [2 ; 12* ; 14* ; 18 ; 20 ; 24*]. Je me suis intéressée aux modalités interactionnelles de telles pratiques entre élèves, dans et hors la classe, avec le postulat que les décrire d'un point de vue sociolinguistique soutient une conceptualisation didactique. Mes articles témoignent de cet effort de transposition. **Je partirai de cette analyse pour situer la notion de posture interactionnelle dans mes travaux (2.3.1). J'ai proposé les notions de posture plurilingue/unilingue pour différencier les normes propres au contrat didactique des normes interactionnelles entre pairs, à l'interface entre sociolinguistique et didactique (2.3.2).** J'ai peu à peu transposé mes questionnements à d'autres contextes plurilingues, comme à Mayotte⁴² [5 ; 7* ; 8* ; 9 ; 22]. Ont largement contribué à faire évoluer mon approche les apports d'une sociolinguistique critique de la mondialisation ainsi que l'approche plus sociologique des arts de faire décrits par Michel de Certeau en tant que pratiques résistantes et inconscientes des acteurs sociaux ordinaires au sein des relations de domination dans lesquelles ils évoluent⁴³.

En sociolinguistique comme en didactique, le terme de « posture » peut être discuté : le risque est grand de dériver vers des attributs identitaires qui stigmatisent en présupposant des schèmes d'action assignés aux locuteurs, schèmes eux-mêmes porteurs d'idéologies. C'est la raison pour laquelle je parle dorénavant de posture interactionnelle. **Je montrerai comment on peut mobiliser la notion de posture interactionnelle pour éclairer des processus altéritaires au sein du groupe de pairs**

⁴² Il ne s'agit pas d'une recherche à proprement parler, mais d'une communication et d'échanges avec les enseignants à Mayotte. Je n'ai pas engagé de réels travaux dans ce contexte.

⁴³ Pour ce qui concerne les terrains scolaires en France en classe ordinaire, les analyses menées, au sein du projet *Lire-écrire* avec Marie-Odile Maire-Sandoz [17* ; 27* ; 32* à par.] ou au sein du projet *ParLangues* [21 ; 25* ; 30* à par.] me font valider partiellement l'intérêt de cette grille de lecture pour la sociolinguistique et la didactique. Elles demandent encore un travail de conceptualisation sociodidactique, qui se poursuivra notamment au sein du projet *E2PRC_Francisco*.

(2.3.2), j'en discuterai de son intérêt sociolinguistique (2.3.3) puis en tirerai des pistes pour la réflexivité enseignante en termes didactiques (2.3.4).

2.3.1 Définition et enjeux de la notion de posture interactionnelle

À la suite de l'analyse des pratiques langagières des élèves au lycée *Guebre Mariam*, j'ai proposé en 2010 la notion de posture plurilingue vs unilingue, le terme permettant d'intégrer l'intentionnalité des acteurs dans l'interaction et de la distinguer des compétences linguistiques :

Dans cette schématisation d'une communauté plurilingue pratiquant l'alternance des langues, nous parlerons de « posture plurilingue » lorsque les locuteurs adhèrent à cette norme langagière, et de posture « unilingue » lorsqu'ils n'y adhèrent pas. Le terme « posture » permet de comprendre qu'un locuteur bilingue n'a pas nécessairement une posture « plurilingue ».

Avoir une posture « unilingue », c'est estimer que l'emploi d'une seule langue est une meilleure chose que le mélange de plusieurs langues. En ce sens, même si le locuteur monolingue n'a qu'une langue à sa disposition, il peut cependant adopter une posture « plurilingue ».

Il pourra aussi avoir une posture « unilingue » en estimant que l'alternance des langues n'est pas une bonne chose. L'influence du contexte des interactions est majeure. [4 : 382-383]

En effet, dans la classe, les élèves parlent français avec l'enseignant, tout en introduisant parfois des marques alloglottes, soit parce qu'ils ne savent pas le dire autrement, soit parce qu'ils indiquent par-là leur différence [3 ; 4 ; 5]. Hors de la classe, la norme de prestige est l'usage de plusieurs langues, au risque de ne pas tous se comprendre [7*]. Plus tard, j'ai confirmé l'orientation émique de la définition de posture plurilingue (vs unilingue) en contexte exolingue [22 ; 29]. J'ai insisté sur l'attitude normative qui y est associée : par une posture plurilingue, un locuteur attribue une « valeur de prestige à la multiplicité des répertoires verbaux utilisés, alors même que l'on peut ne pas savoir en jouer soi-même » [22 : 100].

La notion de posture renvoie ici à des normes communautaires et non pas aux individus pris isolément. Elle concerne les représentations de la diversité langagière. Comme l'étude sur les couples mixtes l'a montré, un bilingue peut vouloir ne pas parler bilingue et un monolingue peut vivre en bilinguisme ; un bilingue peut estimer

qu'il n'est pas bon de mélanger les langues dans les interactions et un monolingue peut au contraire estimer que cela est une marque de tolérance, une compétence interculturelle :

Le problème central de la pluralité, contrairement à ce que laisse à penser ce terme qui fait penser à du numérique, à du quantitatif, est surtout une question de posture face au monde : il y a des plurilingues « pratiquants » qui se vivent monolingues, des monolingues qui se vivent plurilingues, l'essentiel n'est pas dans le nombre de langues, mais dans la manière de le vivre. (Robillard, 2007 : 65-66)

Or, adopter une posture plurilingue a des implications interactionnelles en situation exolingue. **Lorsque la norme de prestige est de prendre appui sur un répertoire inégalement partagé par les interactants, une communication réussie dépend d'une compréhension globalement partagée, le sentiment d'appartenance joue alors un rôle essentiel. Lorsque la norme de prestige est de prendre appui sur un répertoire dans une langue et une seule, une communication réussie dépend de la précision des termes, la compétence linguistique des locuteurs joue là le rôle le plus important. Je qualifie aujourd'hui ainsi ces positionnements :**

Tableau 3 : Posture plurilingue et posture unilingue en situation exolingue (adapté de [4 ; 22 ; 29])

		Posture plurilingue	Posture unilingue
Locuteur bilingue	Représentations	Considère les langues comme des systèmes interdépendants ; la diversité et l'asymétrie des compétences dans une interaction sont considérées comme prestigieuses, à utiliser.	Considère les langues comme des systèmes indépendants ; la diversité et l'asymétrie des compétences dans une interaction sont considérées comme gênantes, à éviter.
	Pratiques	Connait plusieurs langues et privilégie l'émergence des alternances dans une interaction.	Connait plusieurs langues mais n'en privilégie qu'une dans une interaction.
Locuteur monolingue	Représentations	Considère les langues comme des systèmes interdépendants ; la diversité et l'asymétrie des compétences dans une interaction sont considérées comme prestigieuses, à valoriser.	Considère les langues comme des systèmes indépendants ; la diversité et l'asymétrie des compétences dans une interaction sont considérées comme gênantes, à refuser.
	Pratiques	Ne connaît qu'une seule langue mais privilégie l'émergence des alternances dans une interaction.	Ne connaît qu'une seule langue et ne privilégie que cette langue dans une interaction.

Une posture plurilingue serait plus visible dans des espaces de socialisation dans lesquels l'altérité est un enjeu majeur pour les interactants. On peut faire l'hypothèse qu'elle neutralise le sentiment d'insécurité linguistique généré par l'asymétrie des compétences linguistiques. **Mais on peut supposer qu'à la longue, l'effort de compréhension globale prend le pas sur une compréhension fine des discours (compréhension de la langue, compréhension des concepts qui circulent dans cette langue).** En situation exolingue, une posture plurilingue aurait donc des avantages communicatifs, mais rendrait les apprentissages plus fragiles dans la langue académique si rien n'est fait pour favoriser les passages d'une norme à une autre.

À l'inverse, une posture unilingue serait plus visible dans les espaces de socialisation dans lesquels l'idéologie monolingue est naturalisée. On peut faire l'hypothèse qu'elle neutralise le sentiment d'insécurité généré par le contact de langues et de cultures. **Mais on peut supposer qu'à la longue, l'effort de précision prend le pas sur la prise en compte de l'autre (altérité sociolangagière, tolérance aux malentendus). En situation exolingue, une posture unilingue favoriserait donc le développement de répertoires individuels et les apprentissages en une seule langue, mais rendrait la communication plus difficile dans des groupes hétérogènes si rien n'est fait pour favoriser les passages d'une norme à une autre.**

La recherche doctorale et celle sur les couples mixtes étudient des exemples de postures plurilingues (cf. exergue du chapitre 2). Mais j'en reconnais des traces aussi ailleurs dans plusieurs corpus utilisés pour des analyses interactionnelles, en particulier dans le monde du travail (Lüdi, 2011 ; Lüdi, Höchle Meier & Yanaprasart, 2016), et au sein des familles (Duranti, 2013). À partir de l'analyse d'un corpus d'interactions dans des familles migrantes en Californie, Alessandro Duranti étudie un exemple de ce que j'appelle pour ma part une posture plurilingue dans des conversations entre parents et enfants bilingues : lorsque les premiers ne parlent que dans leur langue familiale avec leurs enfants (la langue d'origine), les seconds utilisent aussi l'anglais ; la compréhension globale est assurée :

Les transcriptions de la langue parlée dans nos enregistrements montrent que les immigrants arrivés adultes en Californie, tout en connaissant l'anglais (même si à des degrés différents), continuent à parler surtout samoan en famille, tandis que les plus jeunes préfèrent parler anglais entre eux et parfois aussi dans leurs interactions avec ces adultes qui leur parlent en samoan. (Duranti, 2013 : 61)

Dans l'exemple qu'il analyse, les pratiques translingues et unilingues cohabitent dans la même interaction mais sont mobilisées différemment selon les interactants. Les sentiments d'appartenance varient en lien avec les situations langagières, le développement des compétences linguistiques est orienté par les expériences sociales. J'en ai évoqué d'autres exemples dans les pratiques déclarées de conjoints franco-éthiopiens, mais l'école contribue fortement aux choix interactionnels, en particulier lorsque l'on étudie les pratiques de jeunes scolarisés (Deprez, 1994 ; Leconte, 1997).

À l'école, la plupart des enseignants français adoptent volontiers une posture unilingue dans la classe d'immersion, même en situation exolingue (cf. chapitre 3 et chapitre 5) et dans mes travaux doctoraux j'ai cherché à identifier des postures langagières en lien avec les identités des élèves. Ayant élargi mes travaux à d'autres situations, je parle aujourd'hui de « postures interactionnelles » pour renvoyer à un ensemble de ressources mobilisables dans les interactions. Je me réfère aux situations sans inférer de positionnements identitaires de locuteurs. En effet, de nombreuses recherches sur les biographies langagières montrent que les positionnements sont labiles et étroitement liés aux expériences sociales singulières des locuteurs (Huver et Molinié, 2011).

Je reviendrai plus bas sur l'intérêt de cette notion pour la didactique, car elle est discutée aujourd'hui au sein de l'équipe *E2PRC_Francisco*⁴⁴. La notion de posture interactionnelle a un intérêt heuristique pour la sociodidactique car elle contextualise celle de « compétence linguistique » et offre des observables aux chercheurs : lorsqu'il est prestigieux de signaler dans la classe que l'on « maîtrise » la langue de scolarisation, cela peut au contraire être dévalorisé entre pairs. Ces observables se situent donc à l'interface de l'émique et de l'étiq, ils problématisent des écarts, des entre-deux plutôt que des différences (Jullien, 2012). D'un point de vue sociolinguistique, la notion de posture interactionnelle problématisé la parole des interactants, elle renvoie à un sentiment d'appartenance communautaire, aux normes qui le signalent, aux habitus et aux dynamiques de pouvoir qui structurent toutes les communautés discursives, qu'elles soient plurilingues ou monolingues.

⁴⁴ En contexte américain, nos premières observations font penser que cette modélisation peut bien rendre compte des positionnements des élèves, et des établissements : lorsque SF1, lycée d'élite, favorise l'unilinguisme dans son curriculum, SF2, lycée public, valorise les pratiques translingues dans les cours. En SF1, la majorité des enseignants du projet sont français et monolingues, ils adoptent une posture unilingue avec leurs élèves. Quant à eux, plurilingues pour la plupart, les élèves ont des pratiques translingues dans la classe et entre pairs peu perceptibles par leurs enseignants.

2.3.2 Posture plurilingue vs unilingue entre pairs en situation exolingue : altérité et jeux de pouvoirs

Au lycée *Guebre Mariam*, les langues sont très inégalement partagées entre pairs, y compris le français. Et pourtant elles circulent largement dans les interactions entre adolescents. Dans un groupe où certains parlent amharique et d'autres lingala, où la plupart parlent anglais, et français, toutes les langues sont utilisées, à des degrés divers, y compris quand certains ne comprennent pas tout (lexique, syntaxe). Mais les formes discursives sont communes. Le processus d'individuation sociolinguistique permet de faire communauté et de se différencier d'une école française unilingue. Les pratiques translingues prennent les contours d'une langue polynomique à l'unité abstraite, aux formes souples. Avec une perspective étique (point de vue du chercheur) j'ai parlé d'un « plurilinguisme de tolérance », dont se réclament les élèves [9 : 36].

Mais une autre étude interactionnelle sur un corpus d'échanges entre pairs [7* : 105] montre que pour les élèves/apprenant/adolescents, en parler plurilingue comme en parler monolingue, les interactions sont aussi le théâtre de jeux de pouvoirs dans lesquelles les langues peuvent être instrumentalisées :

« AïDA: ça dépend de quel élève que c'est si + si c'est le chef du groupe euh + personne ne lui + mais quand c'est un petit + on rigole et le plus souvent on essaye de le corriger / mais le plus souvent l'élève n'apprécie pas / qu'on essaye de le corriger en français //

E : / comment qu'est-ce que comment ils ressentent ça à ton avis / pourquoi ils apprécient pas ?

AïDA : parce que / quand / quand par exemple moi j'essaie de corriger il me dit « bon c'est pas grave t'as compris c'que j'voulais dire c'est l'essentiel » [7 : 105]*

Les enjeux sociolinguistiques traversent donc les interactions plurilingues, entre pairs tout autant que les interactions didactiques, en situation connivente ou non. Dans ce jeu entre élèves scolarisés en français au lycée *Guebre Mariam*, le français joue un rôle de distinction. Les attitudes diffèrent selon que l'on donne la priorité à la distinction à l'intérieur de la communauté (ne pas être sanctionné, pouvoir même sanctionner) ou la distinction à l'intérieur de l'établissement (se dire adolescent, le dire autrement qu'en français). Associé à « un plurilinguisme de tolérance » au LGM,

la focalisation sur ce qui serait des règles constitutives du français permet la distinction et, dans le même temps, renforce le sentiment d'une identité plurielle qui conjugue rôle d'élève, d'apprenant et d'adolescent [7* : 107].

Savoir passer d'une norme à une autre est un signe indéniable de compétence sociolinguistique. Cela s'apprend par l'expérience de passage entre les situations qui valorisent l'altérité et celles qui valorisent la précision linguistique : **« les élèves capables de passer d'une posture plurilingue à une compétence d'appropriation sont ceux qui savent se focaliser de façon stratégique, et selon les situations, sur le code linguistique (en tant que norme) et/ou sur la valeur identitaire des échanges »** [8 : 151]

2.3.3 Intérêt de la notion de posture interactionnelle pour la sociolinguistique

Des travaux africanistes utilisent l'expression « posture plurilingue » hors de l'école (Siùmo-Souop, 2018) en soulignant l'efficacité de l'intercompréhension au sein des interactions et la valeur de prestige qu'on lui attribue, indépendamment des « frontières » de langues. Mais le premier intérêt sociolinguistique de la notion de posture interactionnelle est pour moi de rendre vigilant quant aux effets de catégorisations qui superposent langues et identités. On pourrait en effet décliner les identités à l'infini (identité monolingue ou bilingue, française ou ... voire « migrante »...). C'est la raison pour laquelle il me paraît plus prudent de circonscrire la notion de posture à des situations langagières précises. Ce chantier sociolinguistique est loin d'être clos, pour les contextes africains plurilingues par exemple, dans lesquels la diversité langagière est un enjeu ethnique dont on connaît les risques. En situation dite endolingue, il me semble que les travaux qui opposent les pratiques langagières populaires des normes dites « standard » courent aussi ce risque de réification.

Je n'ai travaillé plus avant ces questions que sur le terrain scolaire : entre eux, les élèves jouent aussi de postures langagières. Largement investies à des fins identitaires et communicationnelles, elles soutiennent à la fois une compétence altéritaire et des rapports de domination. Au lycée *Guebre Mariam*, les élèves

français monolingues étaient particulièrement insécures. Différencier posture plurilingue et posture unilingue amène aussi à problématiser les situations de classe en termes sociolinguistiques : si la communication plurilingue au sein du couple est efficace et structure la famille mixte, elle est confidentielle – voire illégitime – dans la classe de français. En effet, l’enseignant y adopte généralement une posture unilingue en vue de favoriser les apprentissages scolaires en français. On peut faire alors l’hypothèse que des malentendus peuvent se tisser, voire des résistances de la part d’élèves privilégiant des normes interactionnelles plurilingues.

Cette hypothèse pourrait aussi être transposée à des situations dites endolingues en français puisque les négociations interactionnelles jouent autant, mais les outils d’analyse restent encore à construire⁴⁵. En France métropolitaine, cette modélisation me paraît heuristique mais le monolinguisme prévaut dans les classes et une telle approche est peut-être peu audible. Les problèmes auxquels on se heurte, à utiliser la notion entre sociolinguistique et didactique, sont donc d’ordre méthodologique, mais aussi paradigmatique. Car l’école française monolingue s’est aussi constituée contre la diversité langagière au nom d’un régime de vérité historiquement situé :

Chaque société a son régime de vérité, sa politique générale de la vérité : c’est-à-dire les types de discours qu’elle accueille et fait fonctionner comme vrais ; les mécanismes et les instances qui permettent de distinguer les énoncés vrais ou faux, la manière dont on sanctionne les uns et les autres ; les techniques et les procédures qui sont valorisées pour l’obtention de la vérité ; le statut de ceux qui ont la charge de dire ce qui fonctionne comme vrai. (Foucault 1977 : 158)

Dans mes recherches portant sur des situations françaises, j’ai peu à peu abandonné cette piste, et me suis plus récemment intéressée aux travaux portant sur le *translanguaging* [25* ; 30* ; 4 com]. Il me semble aujourd’hui que quelles que soient les idéologies, elles fonctionnent toujours selon un double processus identitaire : **la conscience de l’appartenance au même se forge en corrélation avec l’exclusion de l’autre. Aucune langue, fût-elle translingue, n’a le pouvoir de changer cela. On peut cependant, par l’éducation, essayer d’orchestrer ces processus en vue d’un vivre ensemble.**

⁴⁵ Ces situations sont fréquentes en classe. Un projet qui m’importe est d’explorer le corpus très riche de la recherche *Lire-écrire* à cette fin.

2.3.4 Intérêt de la notion de posture interactionnelle pour la didactique

La notion de posture a été souvent mobilisée en didactique (du français, des langues) mais uniquement à ma connaissance pour problématiser les interactions et l'activité des élèves ou des enseignants au sein de la classe (Bucheton et Soulé, 2009 ; Penloup *et al.*, 2011 ; Bigot et Cicurel, 2005 ; Cicurel, 2011). Contrairement à la définition sociolinguistique que j'ai proposée, la notion didactique problématise des tâches d'enseignement / apprentissage au sein desquelles on s'intéresse aux places énonciatives et aux rôles endossés. Les postures varient donc au sein d'une même tâche et pour un même élève :

Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. (Bucheton et Soulé, 2009 : 38)

Les différentes recherches montrent aussi que « les élèves les plus en réussite sont ceux qui disposent d'une gamme plus variée de postures » (Bucheton et Soulé, 2009 : 39). On retrouve aussi dans chaque approche l'idée que le matériau verbal ne suffit pas pour comprendre les logiques des acteurs : la posture est une affaire de schèmes, de normes, et d'interprétation. Cependant l'approche sociolinguistique que j'adopte ne circonscrit pas l'analyse à ce qui se passe dans la séance mais considère les pratiques didactiques comme des pratiques langagières singulières, parmi toutes les autres expériences sociales des acteurs. Autrement dit, la norme interactionnelle de la classe est à situer au sein de l'ensemble des normes des élèves.

Un enseignant réflexif qui problématiser les savoirs langagiers en jeu dans sa classe en termes pédagogiques et didactiques (cf. chapitre 5) gagne selon moi à mobiliser ces cadres sociolinguistiques pour analyser autrement les interactions de sa classe. L'enseignant non réflexif, en revanche, pourrait n'y voir *a priori* qu'un effet de brouillage des savoirs à enseigner, qui affaiblissent d'autant la portée d'une analyse de pratique. Et pourtant, prendre ainsi en compte la subjectivité des apprenants est un enjeu majeur pour la formation :

C'est avec la notion de posture qu'est établi de la manière la plus systématique un pont entre la subjectivité de l'apprenant et celle de l'enseignant dont il s'agit aussi de penser les « postures » au travail ; elle incite à envisager des événements langagiers précis ; elle aide à penser la dimension plurielle des apprentissages et du sujet apprenant lui-même et invite ainsi à dépasser une approche socioculturelle de l'échec scolaire qui occulte le rôle des dispositifs scolaires et laisse de ce fait très désarmés les enseignants (Penloup, Chabannois, Joannidès, 2011 : 169)

Parler de posture interactionnelle au sein de situations langagières précises peut aider à sortir du dilemme didactico-moral dans lequel s'empêtré souvent l'enseignant quand les élèves n'usent pas de la langue de scolarisation, lorsque ces choix les rendent moins armés pour apprendre en français. Paradoxalement, un terrain diglossique est à la fois la condition de son émergence chez les locuteurs et la raison de son invisibilité lorsque les rapports glottopolitiques sont tels que la langue de scolarisation minore toutes les autres langues parlées par les élèves.

Lorsque l'école se fonde sur des situations de communication unilingues, une posture plurilingue est bien sûr difficilement identifiable, parce qu'elle est peu légitime, y compris du point de vue des élèves. Elle génère cependant des habitus qui pourraient freiner les apprentissages, à moins d'une démystification dans la classe. En effet, si la norme est de ne pas contredire pour préserver les faces, au risque de ne pas comprendre, comment alors transformer son rapport au langage dans la classe ? [29 : 72]

La notion me semble assez opératoire pour contribuer à la réflexivité enseignante en contexte plurilingue [9], c'est du moins en ce sens que nous travaillons avec les enseignants du projet *E2PRC_Francisco*⁴⁶. Elle paraît plus délicate à mobiliser en contexte monolingue du fait du crible normatif des enseignants pour ce qui concerne le langage à l'école, y compris en mode monolingue [26 ; 28*]. Par ailleurs, en France, les pratiques translingues sont souvent cachées, voire stigmatisées [30* ; 33]. En effet, les savoirs scolaires se sont forgés en mode monolingue, leur verbalisation

⁴⁶ Pour le moment, nous n'utilisons pas ces termes avec les enseignants mais problématisons les pratiques des élèves en utilisant le langage des enseignants. Les échanges individuels et collectifs favorisent leur prise de conscience, ce qui les a amenés cette année à choisir de développer un projet valorisant les biographies langagières des élèves en vue de favoriser la liberté de parole en français dans la classe.

répond à des normes disciplinaires. On cherche en didactique à ce que les apprentissages aient lieu malgré les inégalités dans le rapport au langage que les élèves construisent à l'école (Bautier, 2001). Or la sociolinguistique qualifie ces tensions comme des dynamiques diglossiques inhérentes aux contextes langagiers. Plutôt que d'opposer deux postures interactionnelles et de situer l'échec scolaire dans cet entre-deux, on peut faire l'hypothèse que les tensions sont dynamiques et évoluent par l'expérience langagière, processus que la sociolinguistique scolaire pourrait décrire en s'intéressant aux écarts et aux malentendus comme modalités de régulation de l'intercompréhension. Comprendre comment il serait possible de favoriser les passages en vue d'un enseignement/apprentissage plus efficient est une question d'ordre sociodidactique. L'intérêt de la notion de posture interactionnelle réside dans sa capacité à interroger les liens entre ressources plurilingues et savoirs monolingues, avec un équilibre qu'il reste à trouver dans la classe. Je poursuis dorénavant des travaux en ce sens avec les enseignants au sein du projet *E2PRC_Francisco*.

CONCLUSION 2

Le sens attribué aux pratiques est dépendant de catégorisations sociales plutôt que de frontières linguistiques, celles-ci étant elles aussi socialement catégorisées par les locuteurs. Hétérogènes, interactives, et labiles, les pratiques langagières plurilingues font l'objet de malentendus et de négociations du sens, ainsi que de processus de minoration à l'œuvre dans toute interaction verbale. On observe dans les situations plurilingues des enjeux identitaires dont l'interprétation repose sur le croisement entre point de vue émique et point de vue étique. Dans l'entre-deux, un facteur apparaît comme essentiel : la connivence. Les notions de « langue », de « diversité langagière », de « plurilinguisme », apparaissent donc comme des construits sociolinguistiques plus ou moins essentialisés par les locuteurs. Ils les mobilisent en fonction d'intérêts personnels, qui peuvent servir des enjeux économiques, identitaires, ethniques.

La notion de posture interactionnelle (plurilingue vs unilingue) permet de contextualiser ces notions d'un point de vue émique, en les croisant avec les construits sociolinguistiques, étiques, et d'inclure dans les analyses les traces des idéologies langagières des locuteurs. Cela aide à comprendre comment les manières d'interpréter les frontières linguistiques jouent un rôle dans les représentations des compétences langagières du « soi », et de « l'autre ». Par exemple, les relations de connivence dans les interactions jouent sur les prises de parole, sur les identités sociodiscursives, et donc sur les dynamiques d'appropriation.

Toute compétence langagière est située, et renvoie à des idéologies croisées (celles de l'école pour la langue française, celles de la didactique pour le plurilinguisme, celles du chercheur pour ses modélisations...). En voulant expliciter leurs normes, je cherche à contextualiser la notion de compétence linguistique ; je la considère comme dépendante d'idéologies implicites qui orientent les jugements évaluatifs, et donc les productions elles-mêmes. Les locuteurs peuvent adopter différentes

postures interactionnelles selon la valeur qu'ils accordent à la diversité langagière en milieu urbain plurilingue, et spécifiquement à Addis-Abeba. Les indices de contextualisation des situations plurilingues reposent sur des caractéristiques observables telles que les pratiques translingues, auxquelles les locuteurs attribuent une valeur variable selon les situations. Or ces jugements profitent à certains plus qu'à d'autres. Lorsque l'idéologie du standard est contestée, ou ignorée, les jeux sur les identités discursives et la part d'altérité dans les pratiques contribuent d'autant à forger les idéologies langagières.

À l'École française, la prise en compte des idéologies se complexifie du fait du contrat didactique qui se décline sur un mode unilingue. Les pratiques translingues peuvent y être considérées comme des compétences situées dont participent les compétences linguistiques, mais elles se conjuguent toujours avec des pratiques qui valorisent la « maîtrise » d'une langue enseignée comme un tout fini, unique, et autonome, considéré idéalement comme suffisant pour toute interaction. La « maîtrise de la langue » (posture unilingue en français) est donc à la fois un facteur d'inclusion et d'exclusion : inclusion parce que le langage soutient les apprentissages et la construction identitaire, exclusion parce que dans les faits, le français n'est pas la seule langue mobilisée à cet effet.

Cherchant à comprendre comment les pratiques langagières des élèves se situent entre le pôle plurilingue et le pôle unilingue, je cherche à qualifier les pratiques translingues en partant du postulat que toute communication, fondée sur un malentendu ontologique, se définit *en premier lieu* par une régulation interactionnelle (la parole) *et en second lieu* par les frontières du matériau linguistique (les langues). Les situations les plus conniventes favorisent des modes de régulation multimodaux qui réduisent l'importance du linguistique ; dans les situations les plus formelles le matériau linguistique joue un rôle plus important. Il me semble que cette modélisation de l'interaction exolingue peut être transposée aux situations endolingues, en particulier dans la classe.

Plusieurs études de cas me font penser qu'il existe, au sein d'une situation interactionnelle exolingue, un effet de seuil linguistique variable selon les individus. En deçà de ce seuil, l'asymétrie des compétences générerait des stéréotypes négatifs

sur l'autre. Au-delà de ce seuil, l'asymétrie linguistique serait un indice de contextualisation parmi d'autres, pertinent pour réguler les interactions. Il est probable que certaines situations-clefs contribuent à forger ces effets de seuil, je cherche à les identifier en contexte scolaire.

Au moins trois questions se posent alors en termes sociodidactique : 1) des pratiques translingues sont-elles observables dans les classes malgré l'hégémonie du français ? 2) Le cas échéant, comment contribuent-elles à l'appropriation langagière des élèves ? 3) Comment peuvent-elles être documentées en termes didactiques en vue de soutenir les apprentissages en français ?

La part du didactique est locale, contextuelle, elle indexe les pratiques langagières au sein d'un projet socioéducatif global dont on connaît le paradoxe. En effet, l'école est aux prises avec un dilemme qui la structure et la définit en particulier depuis la massification de la scolarisation : elle est le premier facteur d'égalité dans une société démocratique et, dans le même temps, elle renforce et oriente les inégalités sociales dont pâtissent en premier lieu les enfants issus de milieux défavorisés. Parmi eux, les élèves plurilingues qui vivent au quotidien des situations diglossiques. J'aborderai donc la problématique des pratiques langagières des élèves plurilingues par le prisme de l'inclusion scolaire.

CHAPITRE 3

APPRENTISSAGES EN FRANÇAIS ET LOGIQUE D'INCLUSION : PRATIQUES ORDINAIRES D'ÉLÈVES PLURILINGUES

« **SEHEN** : euh + il y a beaucoup de / quand y'a beaucoup de mélanges / on a envie de + euh + on a envie de mélanger les langues car euh + euh + on trouve souvent que ces langues + quand on ne trouve pas un mot en anglais on le donne en français //
E : mhmh // c'est parce que tu + c'est un problème de vocabulaire en fait ?*
SEHEN : euh oui mais + euh ou bien tu comprends bien le mot et tu donnes un autre mot parce que ça rime / »

SEHEN, collégienne éthiopienne, (lycée Guebre Mariam, AEFÉ) [9]

« Je comprenais pas quand ils/ça me faisait mal au cœur parce que les enfants quand ils me demandaient comment je m'appelle moi je comprenais pas je disais non [...] ils sont ils se sont moqués de moi et tout et moi je pouvais pas parler français pour leur dire voilà ».

IRINA, élève arménienne, 10 ans, depuis deux ans en classe ordinaire (France) [19*]

« **7K** : en cours d'anglais, euh, j'ai compris, mais histoire-géographie, j'aime.

Il dit échanger en anglais avec son enseignant, il s'anime et sourit, il donne de lui-même des informations au chercheur. 7K dit préférer l'anglais à l'arabe pour apprendre, il s'aide du dictionnaire et de vidéos. (...) 7K et C regardent ensemble le livre et le cahier. 7K explique en arabe et l'interprète traduit.

Interprète : il a un autre livre qui n'est pas comme celui des autres / c'est l'enseignant qui lui a remis / pour qu'il puisse// il écrit sur des feuilles séparées / elles ne sont pas sur le livre.

Sur le cahier C voit que 7K écrit les leçons en anglais, son enseignant lui fait des commentaires écrits en français et les lui commente en anglais. 7K ne fait aucun contrôle ».

Kherouane, collégien saoudien en UPE2A depuis 1 an (France) [30*]

La problématique des pratiques langagières des élèves se pose différemment selon la visée que l'on adopte : pour le didacticien, elle a une visée praxéologique, ce que le sociolinguiste veut interpréter pour les enjeux que ces pratiques cristallisent. Une recherche sociodidactique se situe à cette interface : l'approche sociolinguistique d'un contexte scolaire rend compte de tensions normatives dynamiques qui jouent sur le

rapport au langage de chacun des acteurs du contrat didactique (les enseignants, les élèves). La didactique quant à elle se charge de transposer ces savoirs dans le cadre scolaire, caractérisé par la nécessité de former des élèves pour réussir à l'école. [9 : 29]

Une grande partie de mes travaux a porté et porte encore sur la manière dont les élèves plurilingues investissent leurs expériences didactiques⁴⁷. Ce choix s'est rapidement affirmé comme essentiel dans mon parcours d'enseignante, de didacticienne, de sociolinguiste :

Donner la parole à des élèves participant à une école démocratique, c'est aussi contextualiser les apprentissages au sein d'idéologies langagières et disciplinaires formant un cadre structurant pour ses acteurs. Les politiques éducatives s'occupent de les transformer, les enseignants de les construire, les élèves de les investir, les didacticiens de les interroger. [19 : 94]*

Ce chapitre problématisera les pratiques langagières des élèves par le prisme de l'inclusion⁴⁸ : qui sont les élèves plurilingues à l'école française aujourd'hui et dans quelles classes sont-ils ? Comment l'école s'adapte-t-elle pour éviter que l'insécurité linguistique ne freine des apprentissages en vue d'une éducation pour tous ?

J'adopte le terme générique « élèves plurilingues » pour parler de tous les élèves pour qui le français est à la fois la principale langue de scolarisation et une langue seconde dans leurs pratiques sociolangagières. Je préfère la dénomination « plurilingue » à l'adjectif « allophone » utilisée par l'institution scolaire, qui se confond trop souvent avec l'identité assignée d'« enfant migrant » à l'école. On sait en effet que le processus sociolinguistique de minoration des langues des élèves a un impact négatif bien plus durable et plus fort que la situation d'apprenant du français qui, elle, est transitoire. Le

⁴⁷ Les premières recherches ont été menées dans la thèse [4] et dans les productions qui en sont directement issues [1 ; 3 ; 5 ; 9], ainsi que dans celles qui ont prolongé le doctorat par des analyses complémentaires [7 ; 8* ; 10* ; 15*]. La première phase de la recherche *ParLangues* s'est focalisée sur les élèves UPE2A en France [13* ; 19*]. J'ai peu à peu introduit dans mes analyses des éléments qui problématisaient plus directement les pratiques enseignantes observées, en contrepoint de celles des élèves [21 ; 25* ; 30*]. La dernière phase de la recherche *ParLangues* (2018/2019) se focalise à nouveau sur les pratiques des élèves avec une perspective ethnographique. Ces données sont partiellement analysées, j'y ferai donc référence très ponctuellement. Les projets *E2PRC_Francisco* et *ViPaJe* ont un double volet, qui intègre dès le départ ces deux dimensions.

⁴⁸ Ce chapitre doit beaucoup aux échanges scientifiques nourris avec des collègues de l'ESPE qui, eux, travaillent sur l'inclusion des élèves en situation de handicap : les discours politiques confondent inclusion et handicap à l'école, et nient l'existence de besoins particuliers de certains élèves plurilingues, en particulier ceux qui quittent (trop tôt) les dispositifs UPE2A. Dans ces échanges, qui sont loin d'être clos, sont apparus des positionnements consensuels ou différents, parfois controversés.

terme « plurilingue » est donc un pas de côté par rapport à un questionnement sur « l'échec scolaire » potentiel des élèves « allophones ».

De par mon approche sociolinguistique, je considère que dès lors que les élèves plurilingues sont scolarisés, le français entre durablement dans un répertoire déjà constitué avec d'autres ressources langagières, ce qui le différencie d'une « langue maternelle », mais aussi d'une « langue étrangère ». **Outre sa fonction communicative commune à toutes les langues vivantes, le français a pour eux une triple fonction (ce qui le différencie d'une « langue étrangère ») : une fonction épistémique (ils apprennent de nouveaux savoirs), une fonction identitaire (ils se construisent avec cette langue, au moins avec leurs pairs), une fonction sociale (ils se socialisent avec cette langue, au moins à l'école). C'est donc une langue seconde⁴⁹.**

Mes travaux concernent les élèves plurilingues scolarisés dans des situations scolaires d'immersion en français : ils se trouvent « en situation de scolarisation totale ou partielle dans une langue qui n'est pas leur (unique) L1 » (Gajo, 2001 : 36). Je me suis intéressée à trois contextes sociodidactiques différents :

- les Élèves Nouvellement Arrivés en France et scolarisés en UPE2A⁵⁰ (**EANA**),
- les Élèves Plurilingues scolarisés en classe Ordinaire en France et nés en France ou ailleurs (**EPO_France**),
- les Élèves Plurilingues scolarisés en classe Ordinaire dans les établissements de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (**EPO_AEFE**).

Dans ces trois contextes, 1) le français est la langue principale d'enseignement, 2) les compétences en français soutiennent le développement cognitif des élèves et la réussite scolaire ainsi que la construction identitaire, 3) le prestige du français est soutenu par les pratiques didactiques, ainsi que par les enseignants eux-mêmes. Ces lieux immersifs sont plus ou moins perméables aux contextes sociolinguistiques des pays concernés : les

⁴⁹ S'agissant de classes immersives, ce choix ne tient pas compte des élèves plurilingues qui ont le français pour première langue.

⁵⁰ Unité pédagogique pour élèves nouvellement arrivés en France. Il s'agit d'une dénomination générique commune à toutes les structures spécifiques de scolarisation des élèves allophones arrivants, celles-ci pouvant se décliner selon différentes modalités dans les établissements. L'acronyme EANA est utilisé dans les textes institutionnels pour désigner les « élèves allophones nouvellement arrivés » en France.

dynamiques varient en fonction de la diglossie dans chaque école, les langues sont considérées comme des variétés socialement identifiées et porteuses de valeurs variables. Dans tous les cas, les enseignants sont les pivots de normes interactionnelles mais les élèves les investissent aussi à leur manière. Processus d'assujettissement et traces d'émancipation traversent chaque parcours d'élève, et d'enseignant.

Je présenterai tout d'abord ces trois situations scolaires, dans lesquelles le plurilinguisme est plus ou moins présent à l'école : le français a toujours une fonction épistémique au moins, mais l'inclusion se décline différemment [19* ; 21 ; 25* (EANA) ; 17* ; 32* (EPO_France) ; 4 ; 15* (EPO_AEFE)].

Émergent de mes quelques études de cas des invariants mais aussi des dynamiques différentes susceptibles d'influer sur la relation éducative, et donc la relation didactique **(3.1)**. Je m'arrêterai sur les pratiques que convoquent les élèves pour apprendre avec une perspective sociodidactique qui, « en proposant des démarches d'analyse de stratégies plurilingues qui s'actualisent dans l'individuation, permet de mettre au jour des processus de différenciation langagière et d'accès aux savoirs liés aux politiques scolaires et aux idéologies y présidant » [6 : 91]. Mes travaux n'éclairent qu'un petit pan des situations de plurilinguisme à l'école française, mais convergent sur au moins sur deux points concernant les élèves : 1) ces jeunes apprennent leur métier d'élève en lien avec tous leurs espaces de socialisation (la classe, la famille, les pairs), 2) l'appropriation passe par des pratiques métissées, résistantes parfois, cachées ou ignorées **(3.2)**. Je discuterai de la pertinence des « arts de faire », qui concernent leur autonomie, leurs pratiques littéraciées, ainsi que la diversité langagière **(3.3)**.

Mobilisées au sein des interactions, les ressources des élèves sont peu didactisées et donc peu interprétables en termes d'efficacité. Je tirerai cependant des hypothèses quant à leurs enjeux sociodidactiques parce que je considère qu'elles sont didactisables. En effet, les élèves font feu de tout bois, sans toujours savoir comment agir en conformité avec les attentes et parfois même en cachant leur travail. Pour ces élèves-ci, ce n'est pas tant la langue elle-même que les relations didactiques qui favorisent – ou pas – la mobilisation de ressources sociolangagières pour des apprentissages efficaces [21 : 154].

3.1 INCLUSION ET PLURILINGUISME : DES ENJEUX SOCIOEDUCATIFS MAJEURS

La notion d'éducation inclusive circule largement aujourd'hui dans le champ de l'éducation, mais peut recouvrir des logiques différentes, voire contradictoires (Ebersold, 2009 ; Zay, 2012 ; Galasso-Chaudet et Chaudet, 2015). Entre orientation humaniste et injonction néolibérale, elle désigne aujourd'hui « l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales » (Ebersold, 2009 : 82).

Si les recherches en éducation problématisent le plus souvent l'inclusion en l'associant aux situations de handicap (Galasso-Chaudet et Chaudet, 2015), j'inscris pour ma part ma réflexion dans la dynamique de *l'Éducation pour tous*, initiée par l'Unesco en 1990 à la conférence de Jonthien (Thaïlande) puis en 1994 à Salamanque (Espagne), et en 2000 à Dakar (Sénégal). L'Unesco cherche à identifier les modalités d'une éducation inclusive qui, « en voyant les différences non pas comme des problèmes à résoudre, mais comme des occasions de démocratiser et d'enrichir l'apprentissage », peut renforcer « la capacité du système éducatif à toucher tous les apprenants » en faisant le choix de l'équité (« faire, dans un souci de justice, que l'éducation de tous les apprenants soit considérée comme ayant la même importance ») (Unesco, 2017 : 13).

Pour ce qui concerne les élèves allophones en France, la notion d'inclusion a été introduite en 2009 dans un rapport de l'inspection générale sur la scolarisation des élèves allophones (Klein et Sallé, 2009 : 18). Bien loin d'une logique de compensation que postule la notion d'intégration appliquée à l'école (Hélot, 2014), Catherine Klein et Joël Sallé insistent sur la nécessaire prise en compte de la diversité des besoins de tous les élèves :

Dans le cas de l'inclusion (...) l'objectif prioritaire est de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. (...) Dans l'inclusion, l'élément clé n'est pas, comme on pourrait le croire, l'individualisation, mais la diversification de l'offre d'éducation et la personnalisation des expériences communes d'apprentissage. (...) Cela implique de progresser vers une conception de l'éducation dans laquelle les

programmes, les parcours et l'enseignement tiennent compte, d'entrée de jeu, de la diversité des besoins de tous les élèves. (Klein et Sallé, 2009 : 18)

L'idéal de l'inclusion scolaire repose sur l'idée de compétences partagées et circulantes, non hiérarchisées socialement, et contribue à un projet de société plus large qui amène à passer d'une logique compensatoire et sélective (les compétences sont individuelles) à une logique de participation et d'accessibilité (les compétences sont distribuées au sein d'une collectivité). Une didactique inclusive est donc collaborative, elle relève du paradigme de la diversité (vs différences).

Or, si les lois récentes sur la refondation de l'école visent à « réduire les inégalités et à favoriser la réussite de tous » (Loi 2005, Loi 2013)⁵¹, elles mettent aussi en évidence les paradoxes de l'inclusion scolaire en catégorisant des élèves dits « à besoins éducatifs particuliers ». Cette catégorisation multiforme de l'Éducation nationale, dont font partie, entre autres, les « élèves allophones nouvellement arrivés en France » (désormais EANA), vise à trier ce qui ne peut pas être classé, et qui relève de la diversité, de l'altérité [29]. Les élèves sont donc tributaires de politiques sur lesquelles ils n'ont pas prise, mais au sein desquels ils agissent : le français est la seule langue par laquelle il est possible d'apprendre à l'école française, et ils le savent.

Je montrerai ici comment ces modalités se déclinent dans les trois contextes immersifs auxquels je me suis intéressée **(3.1.1)** puis en quoi les catégorisations renforcent l'invisibilité du plurilinguisme à l'école monolingue **(3.1.2)**. Je monterai enfin que, dans ces trois contextes, les réponses institutionnelles diffèrent, ce qui débouche sur des pratiques de classe contrastées en termes d'inclusion **(3.1.3)**.

3.1.1 Trois contextes scolaires plurilingues immersifs

L'effort de transformation du système éducatif se décline à l'école par des dispositifs supposés favoriser des logiques inclusives. Quels qu'ils soient, ils contribuent à un processus transversal, une manière collective de « tendre vers », en particulier par le biais des pratiques langagières. Les principes d'inclusion qui sont énoncés pour l'inclusion des EANA sont novateurs en France parce qu'ils adoptent explicitement une vision transversale des enseignements du français plutôt qu'une logique disciplinaire :

⁵¹ Loi n° 2005-380 du 23-4-2005 et Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013.

cet apprentissage est présenté comme l'affaire de tous les enseignants et pas exclusivement de celle de l'enseignant de FLS, on n'enseigne pas la langue dans un seul espace mais dans toutes les situations didactiques, on s'appuie sur ce que les élèves savent déjà faire, en français mais aussi dans leurs langues familiales [30* : 2 à par.].

Les élèves dits **Élèves Allophones Nouvellement Arrivés en France (EANA)** apprennent le français à l'école **et s'acculturent à la forme scolaire dans le même temps**. Scolarisés au sein de dispositifs spécifiques désignés dans les textes officiels depuis 2012 comme des « Unités PÉdagogiques pour Élèves nouvellement Arrivés » en France (désormais UPE2A), ils ont des heures dédiées à l'apprentissage du français au moins pendant leur première année de scolarisation. Depuis 2012, le terme « allophone » remplace dans les textes officiels d'autres dénominations telles que « sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » (2002)⁵² mais, comme on le verra, la terminologie est floue, elle ne dit rien de la diversité des profils langagiers des élèves. La classe d'accueil est multilingue, multiculturelle, et le français y est une langue étrangère. Les langues familiales sont utilisées au quotidien par tous, leur usage n'est pas valorisé dans la société. Les domaines du français que les élèves découvrent ont trait à la socialisation et à la scolarisation. **Ils vivent un bilinguisme de transition : le français prend de plus en plus d'importance dans leur répertoire, jusqu'à mettre peu à peu en sommeil la langue familiale pour certains**. Pourtant, ils sont aussi très nombreux à parler déjà plusieurs langues à leur arrivée en France. Cela est par exemple le cas des élèves de *ParLangues_1* : parmi les 14 collégiens en UPE2A, 8 d'entre eux parlaient au moins deux langues en arrivant en France [21]. La situation est avérée ailleurs sur de plus grands groupes (Armagnague-Roucher et Rigoni, 2018 : 289). De nombreuses recherches les concernent.

⁵² NOR : MENE0201119C. L'analyse chronologique des textes officiels révèle montre trois positionnements concernant l'enseignement du français aux élèves étrangers : avant 1980, on vise « l'usage » du français en vue d'entrer dans les classes ordinaires, puis la « maîtrise de la langue », et plus tard une « maîtrise suffisante » (2002). Dans les textes officiels, « la difficulté sociolinguistique est celle de l'écart entre la langue normée de l'école et la langue de la « vraie vie » (Varro, 2012). Le terme « allophone », paru dans la circulaire de 2012 et préféré au terme « plurilingue », met en regard les instructions officielles, les représentations sociales de l'immigration et du statut du français ; « elle incarne finalement la difficulté à considérer le plurilinguisme des élèves comme une ressource et reconnaître à ces derniers un statut d'expert » (Auger, 2019 : 39).

Les élèves **plurilingues scolarisés en métropole et en classe ordinaire (EPO_France)** sont nés en France ou y vivent depuis plusieurs années. Ils sont le plus souvent invisibles de l'institution scolaire, en particulier quand ils parlent des langues minorées, des langues de la migration. Ils sont majoritairement scolarisés dans des établissements relevant de *l'éducation prioritaire*. Acculturés au système scolaire depuis un certain temps, ils pratiquent le français à l'école et souvent hors de l'école, au sein de répertoires plurilingues très labiles. Les langues familiales sont parfois maintenues (stratégies familiales et individuelles volontaristes), elles peuvent aussi s'amenuiser, voire disparaître du répertoire des individus. **Plusieurs modalités bilingues se développent, asymétriques ou non selon les stratégies familiales, mais dans tous les cas la part du français augmente dans les répertoires individuels :**

En 2008-2009, l'enquête « Trajectoires et Origines » de l'INED et de l'INSEE (dite ToE), qui visait à caractériser « la diversité des populations en France », a porté sur les pratiques déclarées d'un échantillon de 21 000 personnes. [...] Le plurilinguisme familial est très majoritairement l'apanage de familles migrantes de la première ou seconde génération ; l'importance accordée à la (aux) langue(s) d'origine varie d'un groupe à un autre, d'une famille à une autre. Par ailleurs, l'utilisation du français devient plus courante avec le temps, conséquence notable de la scolarisation des enfants. Plus de la moitié des enquêtés déclare qu'un de leurs parents leur a parlé dans une langue étrangère lorsqu'ils étaient enfants mais l'utilisation exclusive de langues étrangères n'est déclarée que par 9 % d'entre eux. [17 : 66]*

De plus en plus nombreux, ils font l'objet en France de recherches didactiques émergentes, et marginales, principalement par le prisme social des « élèves issus de l'immigration »⁵³.

Les élèves **plurilingues scolarisés dans un établissement de l'AEFE (EPO_AEFE)** apprennent en français dans une classe dite ordinaire, tout en mobilisant très souvent d'autres langues pour apprendre. Tous les établissements de l'AEFE sont homologués par l'éducation nationale : ils mettent en œuvre les programmes français, les enseignements sont immersifs dans les filières concernées. La classe est multilingue et multiculturelle, le français est appris depuis la maternelle. Non français pour la plupart, les élèves s'immergent donc dans un milieu scolaire qui utilise une langue étrangère aux

⁵³ Cependant, la thèse très récente de Karima Gouaich (2018), s'intéresse à ce contexte. La démarche ethnographique adoptée documente les pratiques didactiques avec les élèves plurilingues en classe ordinaire.

yeux du pays. Les langues familiales sont utilisées au quotidien par tous, leur usage a des fonctions de socialisation. Le domaine du français le mieux connu par les élèves est le domaine scolaire, et c'est parfois le seul. **Ils vivent un bilinguisme asymétrique qui tend à se stabiliser.** Les pratiques plurilingues sont légitimes à leurs yeux, et souvent tolérées par les enseignants, voire didactisées. Les travaux scientifiques qui concernent ces établissements sont très peu nombreux.

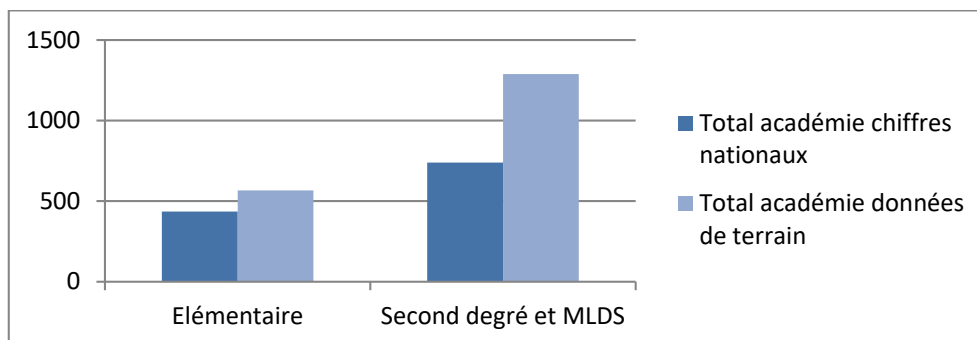
3.1.2 Une visibilité problématique : entre catégorisation scientifique et crible idéologique

Le croisement de plusieurs enquêtes quantitatives permet de donner une idée de l'importance du plurilinguisme dans les classes, et donc de son enjeu didactique. La plupart des données à notre disposition proviennent de sources nationales ou internationales, elles sont construites à des fins scientifiques, mais aussi politiques.

Pour ce qui concerne les EANA, les statistiques de la DEPP (2017) font état de 0,62 % d'élèves nouvellement arrivés⁵⁴. Mais ces proportions sont probablement sous-estimées au vu de difficultés avérées à faire remonter les informations du terrain, écart relevé aussi ailleurs dans le quotidien des classes, et récemment dans le rapport EVASCOL (Armagnague-Roucher et Rigoni, 2018 : 57). Dans l'académie de Rouen par exemple, un certain nombre d'indicateurs dont j'ai pu vérifier la fiabilité font état d'un écart inexplicable avec les données officielles. Selon mes sources, il y aurait sans doute 30 % de plus d'EANA que ce que les statistiques officielles laissent penser, sans compter les élèves qui ont quitté les dispositifs mais qui, dans les faits, auraient besoin d'un accompagnement spécifique. Ils représenteraient donc environ 1 % des élèves scolarisés.

⁵⁴ Selon la DEPP, ils se répartissent comme suit en 2016 : 7,0 ‰ dans l'élémentaire, 7,4 ‰ dans les collèges et 2,8 ‰ dans les lycées. S'y ajoutent 1 800 jeunes pris en charge par les MLDS. Une analyse statistique de l'évolution n'est pas possible car les modalités de recensement ont changé depuis 2015.

Graphique 2 : EANA recensés sur l'académie de Rouen (2017, données nationales vs données issues du terrain)⁵⁵



Pour ce qui concerne les élèves plurilingues « ordinaires » en France (EPO_France), il est encore plus difficile de proposer une estimation consensuelle car les pratiques varient énormément d'un élève à un autre et le sujet reste politiquement sensible. Des enquêtes quantitatives font cependant penser qu'ils sont très nombreux : de 30 à 50 % selon les interprétations que l'on fait des pratiques déclarées mais aussi selon les lieux de scolarisation. Une enquête de 2005 sur le plurilinguisme à Lyon faisait déjà état de 50 % d'élèves se déclarant plurilingues dans les quartiers défavorisés. Ces données ont étonné les chercheurs qui sont restés prudents sur leur interprétation (Akinci et Deruiter, 2005 : 263). Dans l'enquête *Lire-écrire* (2013), les élèves plurilingues sont présents de façon significative en classe ordinaire (29 %), en particulier dans les classes des 39 établissements en *éducation prioritaire* : 57,2 % des élèves plurilingues sont scolarisés en *éducation prioritaire*, toutes ces classes ont au moins un élève plurilingue déclaré⁵⁶ :

Se confirme le fait que les élèves plurilingues sont nombreux sur tout le territoire français : sans compter les élèves nouvellement arrivés, ils sont ici près de 30 % déclarés par les enseignants à parler au moins une autre langue à la maison [...]. Ils

⁵⁵ MLDS : Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire.

⁵⁶ Dans la recherche *Lire-écrire*, il avait été demandé aux enseignants « quelles langues parlent les élèves à la maison ». Ont été différenciés les élèves « qui ne parlent pas le français / qui parlent le français et d'autres langues / qui parlent le français uniquement ». Or cette question faussement simple comporte un biais important pour le sociolinguiste : même s'il semble que les enseignants soient de plus en plus attentifs à la réalité des pratiques plurilingues de leurs élèves, leurs perceptions des pratiques familiales ignorent souvent la diversité des pratiques réelles des élèves (Nante et Trimaille, 2013 ; Kadas, 2017). Après avoir débattu de ces questions au sein de l'équipe, le collectif a confirmé la question. Pour le traitement des données, ma collègue Marie-Odile Maire-Sandoz et moi-même avons décidé d'opter pour la prudence et de parler d'élèves plurilingues au sens large [17*].

sont aussi plus souvent scolarisés dans des établissements relevant de l'éducation prioritaire, dans des conditions socioéconomiques peu favorables. Ces conditions les rendent plus fragiles que les élèves plurilingues scolarisés ailleurs. [17 : 75]*

D'autres données issues de mes recherches qualitatives confirment ces résultats et font même penser que la proportion augmente. En effet, dans quatre classes ordinaires situées dans des établissements ayant une classe d'accueil des élèves plurilingues, au moins 50 % des élèves déclarent utiliser plusieurs langues en famille (données 2014 et 2016). Dans l'étude *ParLangues_3* (2018) portant sur une classe ordinaire de 23 élèves de troisième (*éducation prioritaire*), 62 % ont plusieurs langues à leur répertoire, dans des configurations très variables, et seuls 8 élèves se déclarent monolingues (cf. 3.2.1).

En croisant ces données avec plusieurs enquêtes sociodémographiques (enquêtes de l'INED et de l'INSEE : EHF - « Histoires familiales » en 1999, ToE - « Trajectoires et Origines » en 2008 ; enquêtes de l'OCDE pour PISA et du Conseil de l'Europe – Eurydice), j'estime à au moins 30 % la proportion d'élèves ordinaires vivant en plurilinguisme, quelles que soient les modalités avec lesquelles les langues se conjuguent. Un écart manifeste existe entre les classes en *éducation prioritaire* et les autres (10 % hors *éducation prioritaire* et au moins 50 % en *éducation prioritaire*). Les questions didactiques soulevées par les apprentissages de ces élèves doivent donc prendre acte des effets de la ségrégation sociale qui, en concentrant une population dans un espace marqué par les inégalités socio-économiques, génère son assignation à cet espace et favorise des rapports de domination à leurs dépens (Bertucci, 2013) : la ségrégation « segmente la population d'élèves de manière à mettre à part une catégorie d'enfants en les affectant dans des classes où une carrière scolaire inférieure les attend » (Lorcerie, 2003 : 181).

L'étude menée à partir des données *Lire-écrire* montre que les élèves plurilingues en milieu ordinaire semblent mieux réussir que dans les établissements relevant de *l'éducation prioritaire*, et les élèves défavorisés sont d'autant plus vulnérables qu'aucune adaptation des enseignements n'est faite pour ce qui concerne la langue de scolarisation [17*]. Ce facteur se conjugue avec la minoration sociolinguistique des langues de la migration en France. Il n'est raisonnablement pas possible de penser que ce plurilinguisme reste hors de la classe si ce n'est du fait de processus hégémoniques

intériorisés très tôt par les élèves. Marie-Odile Maire-Sandoz et moi-même concluons en 2015 que le contexte d'éducation prioritaire est un facteur de contraste entre les classes plus fort que le plurilinguisme des élèves, alors même que ces élèves y sont à la fois plus identifiés par les maitres, plus nombreux et plus fragiles. Au-delà des questions de formations des maitres, émergent ici très fortement les risques liés à une confusion entre inégalités sociales et ressources linguistiques potentielles pour apprendre. En effet, si les deux dimensions sont corrélées, elles ne sont ni identiques ni directement dépendantes l'une de l'autre [17* : 64].

Le plurilinguisme ordinaire est aujourd'hui un phénomène principalement urbain⁵⁷, inégalement représenté sur les territoires, qui mobilise la pluralité des langues selon des critères fonctionnels et symboliques, et de façon très hétérogène selon les familles (Leconte, 2016). Cependant, les études traitent essentiellement des langues parlées en famille et non des pratiques effectives des élèves, qui ne sont ni tout à fait celles de leur famille, ni tout à fait celles de la classe. Au vu du peu d'études existantes et des difficultés méthodologiques à élaborer ces connaissances, je pense aujourd'hui qu'il n'est pas possible d'utiliser des méthodologies quantitatives pour appréhender un phénomène qui varie grandement selon les familles, mais aussi au cours du temps pour un même élève. D'autres méthodologies seraient encore à inventer à des fins sociodidactiques pour approcher ce que l'on pourrait peut-être appeler les « plurilinguismes ordinaires des élèves »⁵⁸ ; quelle que soit l'hypothèse de travail, des recherches sont encore à mener. C'est aussi le cas pour les élèves de l'AEFE, dont les profils langagiers, très divers, sont encore très mal connus.

⁵⁷ Les premières analyses des questionnaires remplis par les 449 élèves participant au projet *Ambition et ruralité* nuancent cependant cette opposition communément admise : alors qu'aucun de ces établissements ne relève de l'éducation prioritaire, plus de 23 % des élèves déclarent parler au moins une autre langue que le français, 33 % déclarent qu'un de leur parent au moins parle au moins une autre langue « couramment ». Ces données varient grandement d'un établissement à un autre, mes analyses se poursuivent.

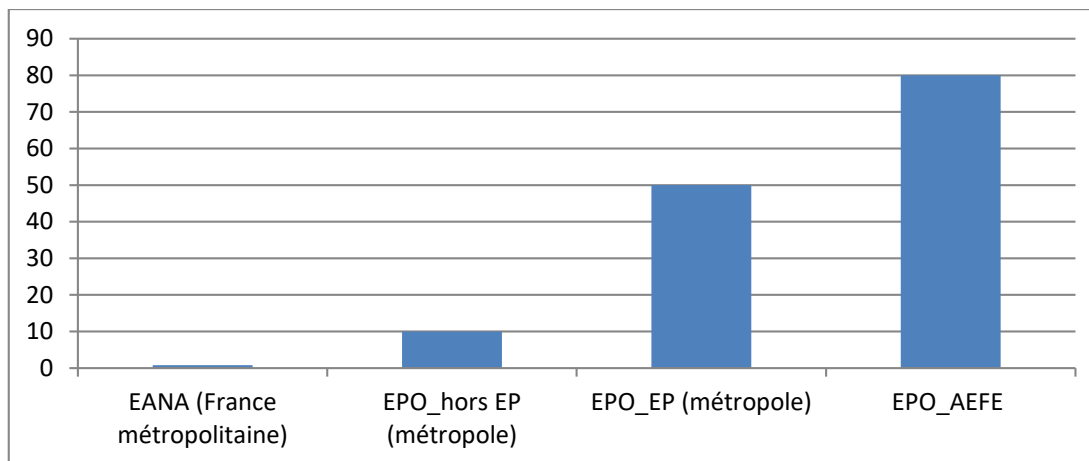
⁵⁸ Une piste innovante est ouverte dans la thèse en cours de Deborah Caira, qui étudie les pratiques d'appropriation du français de mamans d'élèves plurilingues turcophones (dir. M.-A. Akinci, et V. Miguel Addisu). Émilie Petitot (2018) a expérimenté des activités plurilingues dans une classe de toute petite section de maternelle scolarisant une forte majorité d'enfants découvrant le français à l'école (ainsi que les familles). Elle montre que le premier effet positif est un sentiment de sécurité chez les enfants, et une meilleure communication avec les parents, ce qui améliore la qualité des apprentissages langagiers en français (Petitot, 2018). Ce mémoire est disponible sur le site *Didacfran*.

Pour ce qui concerne les élèves de l'AEFE (EPO_AEFE), les données officielles s'appuient sur les nationalités déclarées sans tenir compte de la grande diversité des situations familiales, en particulier lorsque les couples sont mixtes. Aucune donnée officielle ne concerne le plurilinguisme des élèves dont l'AEFE suppose qu'il est partagé par toutes les familles : l'AEFE cultive son image de prestige en valorisant un bilinguisme d'élite, pourtant soutenu davantage par les pratiques langagières des élèves que par les curricula (cf. *infra* 3.2.2). Le dernier rapport d'activité fait état de plus de 85 nationalités sans précisions (AEFE, 2018). Bien que les situations soient contrastées d'un établissement à un autre, on apprend dans un récent rapport sénatorial que **52 % des élèves ont la nationalité du pays d'accueil, 12 % sont français et 35 % sont étrangers de pays tiers** (Cazebonne, 2019 : 46). Les données officielles masquent l'ampleur et la diversité des plurilinguismes parmi les élèves, et que l'on peut identifier à travers des études plus localisées. Le plurilinguisme des élèves à l'AEFE n'est en effet pas circonscrit au critère de nationalité, il ne correspond pas non plus exactement aux pratiques familiales : à Addis-Abeba comme à San Francisco, les 70 % élèves déclarant ne pas parler français avec leurs parents utilisent pourtant aussi cette langue avec les pairs à l'école. En Californie, la plupart des élèves déclarent utiliser l'anglais et le français pour lire et écrire à la maison (SF1 : 93 % ; SF2 : 79 %). Ces données restent encore à affiner car il est très difficile de qualifier les plurilinguismes à travers des questionnaires sociolinguistiques qui ne rendent pas compte des évolutions rapides des pratiques. Au lycée *Guebre Mariam*, une étude comparée entre 2008 et 2012 montre que certains élèves utilisent de moins en moins le français hors de la classe, même s'ils restent plurilingues [4 ; 15*]. J'estime pour ma part que tous les élèves de l'AEFE sont plurilingues parce qu'ils vivent en plusieurs langues entre l'école et la maison, mais à des degrés variables. Ils seraient au moins 80 % à parler au quotidien plusieurs langues.

Le tableau ci-dessous met en regard les proportions des élèves dans les trois contextes que j'explorerai désormais : les dispositifs UPE2A qui scolarisent les « élèves allophones nouvellement arrivés en France » (**EANA, 1 % environ de la population scolaire**), les élèves plurilingues scolarisés en classe ordinaires relevant ou non de l'éducation prioritaire (**EPO_EP et EPO_hors EP, respectivement 50 % et 10% des élèves de ces**

classes), les élèves plurilingues scolarisés en classe ordinaire à l'AEFE (EPO_AEFE, 80 % au moins des élèves du réseau).

Tableau 4 : Élèves plurilingues dans trois contextes immersifs (% estimé)



Une logique d'inclusion suppose que la diversité des plurilinguismes ouvre à des propositions didactiques contextualisées. Or les estimations montrent, d'une part, la diversité des situations scolaires de ces élèves et, d'autre part, notre ignorance des pratiques didactiques en circulation dans les contextes immersifs.

Nous allons voir que les réponses institutionnelles ne sont pas liées au nombre des élèves et que ces trois contextes scolaires sont contrastés en termes de politique inclusive. Les politiques éducatives varient en effet sur un continuum entre dispositif formel (EANA) et invisibilité (EPO_France hors *éducation prioritaire*). Dans l'entre-deux, les politiques d'*éducation prioritaire* associent plurilinguisme et risque d'échec scolaire ; on développe parfois des programmes compensatoires. L'AEFE, quant à elle, n'a pas de réponse institutionnelle claire mais intègre la question dans ses programmes de formation sur presque tous les continents au sein d'une politique managériale.

3.1.3 Trois réponses contrastées de l'institution (EANA, classe ordinaire, AEFE)

EANA : des dispositifs utiles mais des difficultés concrètes

La circulaire nationale en vigueur depuis 2012 donne des orientations globales d'une grande souplesse au bénéfice de l'élève : le parcours scolaire idéal d'un EANA se veut construit au plus près de ses compétences scolaires et sociocognitives : 1) identification de l'enfant à scolariser, 2) évaluation des savoirs et savoir-faire langagiers, scolaires,

disciplinaires (Casnav⁵⁹ ou enseignants spécifiquement formés dans le premier degré), 3) orientation en UPE2A si le besoin éducatif particulier est reconnu (temps d'apprentissage du français en classe d'accueil (dite « classe FLS » et temps en classe ordinaire) et accompagnement linguistique personnalisé, 4) sortie du dispositif lorsque l'élève peut suivre complètement sa scolarité en classe ordinaire.

Mais les termes employés dans la circulaire de 2012 sont assez flous et sont l'occasion de nombreuses interprétations selon les académies, entre priorité donnée à la classe ordinaire sans enseignement spécifique et association du terme « UPE2A » à la classe de « français langue seconde » uniquement. Au sein des académies, des choix politiques et des questions budgétaires et politiques favorisent des mises en œuvre très différentes, voire opposées (Armagnague-Roucher et Rigoni, 2018). Mille et une contraintes institutionnelles et pédagogiques freinent les aménagements et peuvent finir par enfermer l'élève (et les enseignants) dans des dilemmes si importants que des aménagements sont impossibles à concrétiser (budget, emploi du temps, formation, collaboration entre enseignants, choix politiques, partenariat avec les familles dans des conditions sociales particulièrement difficiles en situation de migration... etc.). Il demeure qu'une fois l'élève identifié comme relevant d'un dispositif UPE2A, la procédure veut qu'il puisse être inscrit dans une classe traditionnellement appelée par les enseignants « classe de français langue seconde »⁶⁰ pendant 9 à 12h par semaine, la première année seulement.

Les élèves vivent le plus souvent dans des conditions sociales précaires et le premier enjeu de l'accueil est d'initier un sentiment de sécurité suffisant pour les rendre disponibles aux apprentissages. Volontaires, investis, et apprenant vite, ils doivent comprendre comment s'adapter et comment apprendre au sein de règles qui relèvent le plus souvent d'un curriculum caché [13*]. Or ils n'ont bien sûr pas tous le bagage suffisant pour le faire (bagage langagier, mais aussi scolaire) ce qui rend la mobilisation du « déjà-là » sociocognitif et plurilingue essentielle pour asseoir leurs apprentissages (Collès, Dufays, Fabry & Maeder, 2001 ; Perregaux, 2004). Ce « déjà là » concerne tout

⁵⁹ Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV).

⁶⁰ Ce terme n'est jamais utilisé dans les textes officiels pour désigner une classe mais uniquement pour évoquer le rapport des élèves aux français.

ce qui peut, dans leur parcours, favoriser leur disponibilité. De nombreuses études soulignent l'importance de la valorisation des langues familiales comme levier pour l'inclusion, dans une configuration qui peut paraître paradoxale puisqu'un facteur essentiel de la réussite scolaire est l'usage d'une même langue de scolarisation pour tous :

Le modèle de l'inclusion en français langue seconde s'observerait notamment du fait de gestes professionnels propres à la didactique du plurilinguisme (Coste, 2010 ; Hélot, 2014 ; Armand, 2016). Or l'enseignement de la langue de scolarisation se décline de façon spécifique à l'école française du fait de son idéal républicain : la tension vers une égalité de tous (en français) s'accommode parfois difficilement de la prise en compte de la diversité des parcours sociolinguistiques (en plusieurs langues). [25 : 83]*

Apprendre le français en usage est finalement assez rapide mais s'appropriier la langue académique et ses usages spécifiques au bénéfice des apprentissages demande bien plus de temps que celui alloué à l'UPE2A. Un consensus scientifique établit à une durée de 4 à 5 ans le temps nécessaire pour effectivement pouvoir penser et conceptualiser les savoirs savants dans la langue de scolarisation sans surcharge cognitive (Cummins, 2014). Or ces élèves ne bénéficient plus de soutien linguistique au sortir des dispositifs, sauf lorsque les directeurs et les enseignants des établissements réussissent à inventer une manière de les accompagner avec les moyens disponibles. Autrement dit, le dispositif qui a un effet bénéfique au début de la scolarité de par la diversité des situations didactiques proposées aux élèves [13*], perd de son efficacité les années suivantes si aucun relai n'existe. Au sein des dispositifs, « l'inclusion » s'effectue (ou non) au gré des bricolages, ruses et braconnages didactiques (cf. chapitre 5)⁶¹.

Élèves plurilingues ordinaires : une question d'équité

Les élèves plurilingues ordinaires ne sont pris en charge par aucun dispositif officiel. Dès les premières études PISA (Baudelot et Establet, 2009), on comprend que le « poids » des pratiques familiales pèse moins que celui des inégalités sociales, en France plus qu'ailleurs [19* ; 27*]. Pour l'OCDE (2011), l'engagement dans la lecture (temps passé à lire, plaisir de lire, mobilisation de stratégies d'apprentissage variées...) est le premier

⁶¹ Le collège de *ParLangues_2* aménage par exemple le dispositif « aide aux devoirs », ainsi que plusieurs projets transdisciplinaires. Au collège de *ParLangues_1*, peu inclusif [21], deux enseignantes stagiaires (Lettres et Anglais) ont mis en place un dispositif d'accompagnement qui a été très favorable aux élèves anciens EANA. Ce travail a donné lieu à une capsule vidéo pour la formation.

facteur permettant de contrebalancer l'impact négatif des inégalités sociales sur la réussite scolaire. Ces facteurs sont, dans l'ordre décroissant : l'appétence à la littérature, les inégalités sociales, les langues parlées à la maison [27* : 17]. L'étude quantitative de *Lire-écrire* sur la progression des élèves confirme que l'influence des langues parlées à la maison est réelle mais assez faible pour tous, et en tout cas moins forte que les inégalités sociales (Goigoux *et al.*, 2016 : 327).

L'étude qualitative que j'ai menée avec Marie-Odile Maire-Sandoz a montré une différence dans l'effet que les enseignants attribuent au plurilinguisme de leurs élèves : en *éducation prioritaire*, les élèves perçus comme plus fragiles sont plus souvent aussi connus comme plurilingues alors que hors *éducation prioritaire*, les élèves perçus comme plus fragiles sont le plus souvent identifiés comme monolingues, tendance relevée ailleurs (voir aussi Nante et Trimaille, 2013). Les représentations humanistes de la « diversité » s'opposent à celles d'une hétérogénéité qui serait inégalitaire et source d'échec. Autrement dit, même si les enseignants considèrent que la diversité langagière est une richesse, ils associent le plurilinguisme à une vulnérabilité aggravée en milieu défavorisé alors qu'il ne leur apparaît pas comme une différence pertinente en milieu plus favorisé.

On pouvait donc s'attendre à des choix didactiques contextualisés en *éducation prioritaire*. Or, dans les classes de CP, l'étude de trois indicateurs didactiques susceptibles de révéler ces choix (lectures d'albums problématisant l'altérité, séances spécifiques d'étude de la langue, différenciation) ne révèle aucun signe d'aménagement spécifique pour les élèves plurilingues, ni en *éducation prioritaire*, ni ailleurs :

Le plurilinguisme des élèves n'est pas un facteur visible d'enseignement dans les classes, il ne joue pas – ou très peu – sur les choix didactiques des maitres : aucune autre langue que le français n'apparaît comme une ressource pour l'acculturation à l'écrit, la diversité des langues dans la classe ne transforme pas les modalités d'enseignement de la langue de l'école, cela ne guide pas non plus les pratiques de différenciation. [17 : 73]*

Mais il n'y a pas de déterminisme : l'OCDE indique qu'en France, un quart des élèves socio-économiquement défavorisés atteint des performances équivalentes aux autres élèves, qu'ils sont « résilients » sur les plans scolaire, émotionnel et affectif (OCDE, 2018). Ces pistes sont encourageantes mais on connaît encore trop peu les parcours

réussis. Aujourd'hui, le poids des inégalités sociales freine la réussite scolaire de nombreux élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés, et parmi eux, les élèves plurilingues ordinaires. Ces résultats sont peu entendus, et les débats sur les effets du bilinguisme restent vifs :

La notion de bilinguisme fait peur autant qu'elle passionne. Quelle que soit l'approche, elle est au cœur d'un intérêt collectif et attise les polémiques. Avant d'être mal perçue, elle semble mal connue, surtout des premiers concernés : les parents, les professionnels, (enseignants et orthophonistes), les institutions. (Akinçi, 2016 : 474)

Pourtant plusieurs études psycholinguistiques montrent aussi que les enfants bilingues ont un développement langagier harmonieux lorsqu'il est soutenu par l'environnement. Si des retards de langage peuvent apparaître, ce n'est pas le bilinguisme mais la pauvreté et les mauvaises conditions familiales et sociales qui ralentissent le développement du langage : les enfants bilingues, tout comme les enfants monolingues, peuvent souffrir de retards de langage d'autant plus importants que leurs lieux de socialisation ne soutiennent pas leur développement langagier (Le Normand et Kern, 2018). Le bilinguisme devient un atout lorsqu'il est pris en charge comme tel par l'institution, mais aussi par les enseignants qui luttent ainsi contre les effets des inégalités. Ce n'est pas officiellement le cas dans les classes ordinaires en France métropolitaine.

À l'AEFE : des établissements favorisés, pris dans une diglossie qui génère des tensions

En 2018, on scolarise à l'AEFE plus de 355 000 élèves de la maternelle à la terminale dans près de 500 établissements répartis sur les cinq continents⁶². Les nationalités représentées sont nombreuses : officiellement, 52 % ont la nationalité du pays d'accueil, 12 % sont français et 35 % sont étrangers de pays tiers (AEFE, 2018 ; Cazebonne, 2019). Les élèves déclarés français peuvent avoir une double-nationalité, ils peuvent aussi très peu parler français au quotidien, comme à Madagascar par exemple (23 établissements). Les élèves métropolitains sont très peu nombreux dans le réseau.

⁶² Tous les établissements ont une homologation de l'éducation nationale fondée sur trois principes principaux : « le respect des programmes et des valeurs du système français », la « maîtrise de la langue française » (et des examens en français), une « politique linguistique plurilingue » (NOR : MENC1921435N note de service n° 2019-108 du 19-7-2019). On peut distinguer deux types d'établissements : 55 % des élèves sont scolarisés dans des écoles immersives, et 45% des élèves sont scolarisés dans des établissements partenaires ayant une filière répondant aux critères d'homologation.

Outil puissant de la politique extérieure de la France, l'AEFE cherche à diffuser une image positive de la culture française par le biais de la diffusion d'une langue (le français) et de savoirs (les contenus des programmes scolaires français). Même s'il est de plus en plus difficile pour l'AEFE de tenir sa politique linguistique notamment face aux transformations sociétales, l'offre demeure attractive aujourd'hui sur le marché international de l'éducation. L'AEFE affiche la diversité comme facteur d'excellence, à mettre en lien avec les très bons résultats des bacheliers, quelle que soit leur nationalité. Même si aucune donnée ne permet de savoir combien d'élèves sortent avec un diplôme parmi tous ceux qui ont commencé leur scolarité dans un établissement du réseau, elle s'appuie sur l'image d'un bilinguisme de prestige depuis de nombreuses années, qu'elle allie avec une mission de scolarisation de tous les élèves français :

L'agence revendique une ouverture à la diversité linguistique et culturelle (reconnue comme un atout par de nombreux anciens élèves), répondant ainsi à un double objectif très explicite dans ses statuts depuis 1990⁶³, arrêtés aujourd'hui dans le Code de l'éducation (article L452-2) : l'AEFE doit scolariser les enfants français vivant à l'étranger et « contribuer au renforcement des relations de coopération entre les systèmes éducatifs (...) au bénéfice des enfants français et étrangers ». [15 : 123]*

Les orientations pédagogiques prises officiellement ces dix dernières années témoignent de choix qui transforment actuellement les contours d'un « français langue seconde » en modalités plurilingues parfois ambiguës avec une visée d'excellence. Une analyse chronologique des textes officiels révèle à la fois une attention croissante à la question du plurilinguisme, et une difficulté réelle à construire une didactique alliant compétences en français et compétences plurilingues⁶⁴. Sur la vision d'un plurilinguisme idéal se greffe toujours ce que serait un enseignement d'une « langue maternelle 2 »⁶⁵ (AEFE, 2015 : 18) [15* : 127]. Ce « bilinguisme à la française » qui sert des intérêts socio-économiques est aussi visible dans la création d'un label « France éducation » en 2012,

⁶³ Modifié sur d'autres points, l'article de 2013 confirme ces missions.

⁶⁴ Les INSPE sont en charge d'expérimenter un « certificat pour l'enseignement français à l'étranger » en 2019/2020, en vue de déployer cette formation de 40h au niveau national l'année suivante. L'objectif est de former les enseignants à leurs missions à partir de quatre entrées : langue vivante, connaissance des instances institutionnelles et géopolitiques, interculturalité et plurilinguisme, accueil des élèves allophones (je copilote cette expérimentation pour l'INSPE de l'académie de Rouen, avec mon collègue formateur en charge des relations internationales, Fabrice Hauzay).

⁶⁵ « Assises FLAM 2012 : discours de M. Xavier North, délégué général à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) ». Cette réunion avait pour objet les associations subventionnées engagées dans des projets d'enseignement du français à des enfants français peu ou pas francophones.

qui s'adresse aux établissements étrangers ayant une section francophone (Décret n° 2012-40 du 12 janvier 2012). Les critères d'obtention du label ne prévoient aucune ouverture au plurilinguisme ou à l'altérité, il ne s'agit que de « français ». Dans son discours sur la francophonie du 20 mars 2018, le président de la République française a affirmé son souhait de renouveler le réseau en doublant le nombre d'élèves d'ici 2030, en développant les sections bilingues et internationales. L'AEFE commence à se transformer durablement en scolarisant davantage d'élèves non français, dans davantage d'établissements partenaires (Cazebonne, 2019).

Dans les faits l'AEFE recherche avant tout la maîtrise du français, et construit une didactique des langues qui lui est parallèle mais soutient, dans le même temps, des projets visant à construire une didactique prenant en compte les réalités plurilingues des élèves les plus éloignés de la culture scolaire française. Entre bilinguisme d'élite et suspicion d'échec des élèves les moins francophones, le réseau commence à essayer de trouver des alternatives. Plusieurs pistes didactiques concrètes se développent dans les différents établissements, mais elles sont directement dépendantes des professionnels qui font ces choix. L'inclusion, loin d'être prise en charge concrètement par des dispositifs officiels, se décline au sein des classes lorsque les enseignants s'y investissent. Le projet *E2PRC_Francisco* s'inscrit dans cette logique.

Quelles que soient les réponses institutionnelles, la logique d'inclusion des élèves plurilingues en immersion (cf. 3.1) se joue donc dans les classes, elle ne peut pas se penser indépendamment des élèves, qui y contribuent parfois par des pratiques à l'insu des enseignants, à l'insu de l'école. Le fait « qu'elles restent ignorées ne les rend pas moins pertinentes » [30* : à par.], raison pour laquelle je me pencherai maintenant sur ce que les élèves en donnent à voir dans les enquêtes ethnographiques que j'ai menées dans trois contextes immersifs.

3.2 APPROPRIATION LANGAGIERE EN CONTEXTE SCOLAIRE : DES SAVOIR-FAIRE IGNORES

Je voudrais synthétiser ici quelques travaux ethnographiques donnant la parole à des élèves qui, tous, essaient d'apprendre en français en acceptant les normes langagières

de la classe. Certains utilisent ponctuellement des pratiques translingues. Dans la classe, les pratiques diffèrent : alors que la classe ordinaire est monolingue, les pratiques translingues sont récurrentes en UPE2A mais très courtes ; dans les classes AEFÉ elles sont beaucoup plus visibles. Elles peuvent être tolérées, acceptées, ou même sollicitées selon les tâches et les activités.

Dans tous les travaux évoqués ici, la démarche ethnographique sert l'objectif sociodidactique (Blanchet et Rispail, 2011). Après avoir précisé les modalités du pacte ethnographique dans mes travaux (3.2.1), je m'arrêterai en particulier sur les pratiques des élèves plurilingues à l'AEFE (3.2.2) et en UPE2A (3.2.3), les analyses du corpus *ParLangues_3* débutent pour ce qui concerne les élèves en classe ordinaire, j'y ferai référence ponctuellement⁶⁶.

3.2.1 De la démarche ethnographique à la méthode intersubjective

Tout comme les enquêtes quantitatives, les enquêtes ethnographiques ne peuvent donner à voir le réel mais veulent rendre compte d'éléments saillants. Leur plausibilité (vs validité dans le paradigme quantitatif) est fonction d'une quête double : la rigueur logique (dans le processus d'écriture), et la rigueur logique empirique (présentation du réel de référence) (Olivier de Sardan, 2008 : 8). Le cœur de la démarche ethnographique consiste en une conversation au sens large, dans laquelle le chercheur assume un positionnement idéologique dont il ne peut s'exempter, mais qu'il peut contrôler.

Le pacte ethnographique que le chercheur propose à son lecteur est fondé sur une vigilance méthodologique qui est trop peu souvent mise en mots dans les publications malgré les éléments qui sont fournis au lecteur [6 ; 21 ; 28*]. C'est sur la rigueur logique

⁶⁶ Revenir sur ces enquêtes me fait prendre conscience du volume d'observations et du nombre d'élèves écoutés : plus d'une cinquantaine. Tous ces projets se sont menés au long cours, la présence a été régulière dans l'établissement. L'ensemble des données les observations et les entretiens se répartissent comme suit : - *Plurilinguescol* : 4 jours d'observation en classe UPE2A et classe ordinaire avec les mêmes élèves à plusieurs semaines d'écart, 10 élèves anciens UPE2A écoutés – *ParLangues_1* : immersion hebdomadaire pendant 6 semaines, 14 collégiens écoutés – *ParLangues_3* : immersion en cours de français et plus ponctuellement dans d'autres cours, dix heures environ, 9 collégiens écoutés, dont 2 anciens UPE2A – *E2PRC_Francisco* (en cours) : 8 séances observées, 20 élèves écoutés, 3 semaines d'immersion, à poursuivre.

empirique que je m'arrête ici⁶⁷. Elle renverra au contrat éthique que le chercheur doit aussi conclure avec les enquêtés.

Le premier intérêt du choix ethnographique est scientifique : en s'intéressant à la classe comme « un petit monde en train de se construire » [27* : 23], le regard ethnographique dénature les cadres de processus didactiques : l'ethnographe, de par sa position d'étranger, est obligé de remettre en question à peu près tout ce qui semble aller de soi aux membres du groupe qu'il aborde, il est exclu des expériences constituant le passé du groupe, il est un « homme sans histoire » (Schütz, 1987 : 224). Le didacticien les interprète en fonction d'une dynamique d'enseignement/apprentissage ; l'ethnographe en fait voir les conditions réelles, des malentendus, des lieux de tensions, et les transformations possibles. Ce type de démarche est porté par une méthodologie qui veut garantir la plausibilité des interprétations du fait d'un ensemble de gestes scientifiques tels que le choix des moments heuristiques, la triangulation des données, les analyses croisées, les procédés de tri et de catégorisation [21 : 142]. Avec toutes les difficultés qu'elle suppose, l'immersion impose au chercheur de prendre acte des effets de sa présence, et d'en tenir compte comme une source de connaissance plutôt que comme un paradoxe (Laplantine, 2006 ; Moore et Sabatier, 2010)), en particulier lorsque la formation des enseignants est en jeu.

Après avoir quitté la classe, je cherche à développer une méthode complémentariste⁶⁸ et intersubjective, en vue de croiser l'épistémologie scientifique à l'épistémologie pratique des acteurs. J'en ai vu partiellement l'intérêt d'abord (*Plurilinguescol, ParLangues, École apprenante et Parole de l'élève, Lire-écrire*), et développe aujourd'hui plus explicitement cette démarche (*E2PRC_Francisco, ViPaJe*). L'intersubjectivité comme méthode a donc une influence sur le type de connaissances produites : « la connaissance est une construction partagée à partir de l'interaction chercheur/participants,

⁶⁷ Outre les lectures fondatrices, cette pause doit beaucoup aux experts anonymes, aux rencontres professionnelles, aux échanges au sein des différents projets, mais aussi au travail avec les étudiants qui souvent nous obligent, par leurs questions et leurs hypothèses, à toujours plus de rigueur et de clarté dans nos démarches.

⁶⁸ Cf. 1.4.1 : Une méthode complémentariste « démontre, d'une part, que le phénomène en question est à la fois réel et explicable, et, d'autre part, que chacune de ses deux explications est « complète » (et donc valable) dans son propre cadre de référence » (Devereux, 1972 : 13).

interaction traversée par des valeurs qui ont un impact sur la connaissance produite et sur le processus de production » (Anadon et Guillemette, 2007 : 28).

Outre les observations de classe, la collaboration avec les enseignants se joue en particulier hors de la classe, dans les couloirs ou lors de réunions plus réflexives. Pour ce qui concerne les élèves, ce sont les entretiens personnels qui jouent ce rôle de contrepoint, lorsqu'ils en reconnaissent la pertinence en acceptant de s'entretenir avec « la dame qui regarde, la dame qui pose des questions, une adulte proche des enseignants sans l'être tout à fait » [19* : 87]. Lorsque les entretiens qui s'ensuivent ont lieu avec une empathie réciproque, c'est-à-dire par un effort conjoint pour comprendre l'objet, ce questionnement nourrit la réflexivité de l'enquêté comme du chercheur, l'informateur a un savoir précieux qu'il construit au sein d'un événement interactionnel avec l'enquêteur. Praticiens et chercheurs peuvent alors transformer leur regard, leur savoir, leur savoir-faire (cf. 5.2)

Entretiens sociodidactiques avec les élèves : un contrat éthique à clarifier

Travailler au sein de l'école avec des élèves suppose un contrat éthique qui inclut la prise en compte explicite de leurs pratiques d'apprentissage dans les entretiens, ce que j'ai peu à peu pris en compte en termes méthodologiques après l'avoir fait intuitivement dans ma thèse parce que j'étais à la fois chercheuse avec eux, et enseignante pour eux. Les modalités d'entretien ont donc évolué au cours du temps. Les 29 entretiens sociolinguistiques menés lors de la thèse avaient pour premier objet de clarifier des informations relevées dans des questionnaires sociolinguistiques préalables et d'aborder les questions d'apprentissage par le biais des pratiques langagières, en évitant d'échanger sur des moments didactiques vécus ensemble. Je voulais par-là réduire la violence pédagogique que mon statut instituait dans notre relation [4 : 275].

Entre explicitation et démarche compréhensive, j'ai ensuite mené d'autres entretiens dans deux écoles primaires à Rouen (*Plurilanguagescol*), avec des adultes au sein de la recherche *Mixclasis*, avec les élèves des deux collèges *ParLangues*, ainsi qu'avec les élèves des écoles californiennes (*E2PRC_Francisco*). Je n'étais plus l'enseignante des élèves, et étais l'amie-chercheuse dans les entretiens *Mixclasis*. J'avais l'illusion que ma présence récurrente dans les classes suffisait à créer une relation éthique avec eux : je

pensais qu'ils m'en faisaient crédit assez « naturellement ». En débutant mes recherches en France, mon sentiment d'étrangeté m'a alertée quant à cette position ambiguë. Ensuite, les couples mixtes m'ont à nouveau déstabilisée quant à l'argument d'autorité discutable que la position de chercheur implique dans les entretiens [12* ; 24*]. Les paroles des élèves dans la recherche *ParLangues* ont marqué un tournant : après avoir plusieurs heures avec moi dans la classe UPE2A, ils ont été volontaires pour les entretiens parce qu'ils voulaient que cela les aide à progresser. Il n'était donc pas question de ne leur poser « que » des questions sociolinguistiques⁶⁹.

Désormais, les entretiens avec les élèves font suite à plusieurs temps d'observation participante, ils se déroulent en deux temps : un premier groupe de questions touche à l'identité sociolinguistique et à la biographie langagière de l'élève à partir de questionnaires remplis antérieurement, un second groupe de questions relève de la méthodologie de l'explicitation adaptée des travaux de Pierre Vermersch sur la métacognition (1994). En s'appuyant sur support écrit travaillé préalablement dans la classe (activité dont j'ai été généralement témoin), les élèves expliquent aussi précisément que possible ce qu'ils ont fait, comment ils l'ont fait, et les stratégies mobilisées pour le faire. J'utilise pour cela des procédures inspirées du dialogue pédagogique de La Garanderie (*ParLangues_1* et *ParLangues_3*), et j'adapte les stratégies d'évocation pour les plus jeunes (*E2PRC_Francisco*), un interprète peut être présent. Je réponds systématiquement aux questions éventuelles sur des éléments de savoir, je peux aller jusqu'à étayer le questionnement si besoin, en particulier lorsqu'une difficulté importante apparaît :

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

On s'arrête à la leçon de FLS sur les prépositions. Elle a un souvenir partiel, et on ne pourra pas aller jusqu'à la reformulation de la leçon. Le cahier est incomplet, il manque par exemple le texte de départ. [...] Elle lit la phrase avec les prépositions correctes (pas de rature) mais bute sur Allemagne, qu'elle lit « Allemage ». [...] Je soupçonne un problème de décodage du graphème [gne]. [...] Je lui demande de lire la phrase 2 : « je vais (au) ski, (à la) montagne ». Elle décode tout à fait

⁶⁹ Deux facteurs ont aussi favorisé cette demande des élèves : la présence active dans la classe de deux étudiantes plurilingues participant à la recherche, et les échanges hebdomadaires que les chercheurs se ménageaient pour relire ces temps d'immersion. Je remercie en particulier Marlgorzata Jaskula pour ses questionnements pragmatiques. Les transcriptions systématiques n'auraient pas été possibles sans le financement de l'ESPE.

correctement, je lui demande ce que veut dire montagne, elle connaît le mot et sait me l'expliquer, même si elle manque de vocabulaire précis. [...] Elle décode alors Allemagne correctement après quelques hésitations, reconnaît le nom du pays, cela fait sens, elle sait que l'Allemagne est un pays. Son visage s'éclaire elle a compris.
[21 : 150]

Une procédure en deux temps permet de comprendre leurs pratiques langagières quotidiennes surtout lorsqu'elles sont plurilingues, mais aussi de comprendre comment ils apprennent, et quelles pratiques ils mobilisent à cet effet. La première partie met les élèves en situation d'informateurs, ce qui favorise ensuite la métacognition. Les entretiens sont donc longs. Les premières explicitations sont généralement assez prévisibles et révèlent parfois des contresens sociocognitifs ou langagiers. Mais ensuite d'autres informations affleurent, qui s'avèrent des leviers pour les apprentissages, alors que les élèves les considèrent comme peu légitimes, voire transgressifs. **Cette méthode d'entretien m'a permis de distinguer - et de confronter dans les analyses qui suivent -, les pratiques plurilingues (parfois translingues) et les stratégies d'apprentissage pour les élèves. Car les deux ne se confondent pas dans leurs parcours d'apprenants. Ce sera le résultat le plus important que je retiens de mes recherches en sociodidactique pour ce qui concerne les élèves.**

Avec les praticiens, l'entretien se déroule généralement de la même façon, et s'appuie en particulier sur l'analyse de séances de classe (*in situ* et/ou vidéos), mais avec d'autres contraintes méthodologiques puisque l'enseignant attend une expertise didactique de son travail et des pistes pour mieux s'ajuster à des situations qu'il problématise déjà (cf. chapitre 5). Les entretiens sont des événements interactionnels et réflexifs, des moments d'appropriation conjointe.

Exemple d'analyse dissociée à partir des entretiens menés avec 9 élèves de classe ordinaire (ParLangues_3)

J'ai commencé à étudier neuf entretiens (*ParLangues_3*) menés avec des collégiens en classe ordinaire, dont deux ont quitté l'UPE2A depuis un an. Avec chacun, nous sommes revenus sur les pratiques langagières quotidiennes, puis avons explicité les démarches utilisées pour réaliser un exposé oral (observé dans la classe, enregistré et transcrit), et celles utilisées pour écrire et corriger une rédaction que nous avions sous les yeux. La procédure est la même pour les élèves *E2PRC_Francisco*. **Les premières analyses**

montrent à nouveau une dissociation entre langage pour apprendre (le français uniquement) et langage quotidien (plurilingue pour 8 d'entre eux) : aucun d'entre eux ne pense utile de mobiliser leur langue familiale pour les tâches scolaires, sur lesquelles ils sont par ailleurs capables de revenir avec clarté en français⁷⁰.

La démarche d'explicitation dans les entretiens consiste à revenir sur des procédures plus ou moins conscientisées pour permettre aux élèves de les identifier, de les évaluer, et de les transposer le cas échéant à d'autres travaux, sans opposer les discours oraux et écrits. Sur ce point pourtant, les élèves montrent qu'ils se sont beaucoup plus approprié les procédures pour la rédaction que pour l'exposé oral. Or l'enseignant avait clairement expliqué ses attentes pour les deux tâches explicitées dans les entretiens⁷¹. Les entretiens montrent que les élèves savent expliciter de façon distanciée leur démarche d'écriture en comparant leurs différents textes. Mais pour ce qui concerne l'exposé, et même si les élèves avaient préparé leur prise de parole, ils commencent par dire que ce n'était pas un « travail » parce qu'ils n'ont produit aucun écrit formel.

Je pense nécessaire d'approfondir ces questions méthodologiques touchant aux entretiens sociodidactiques, en particulier avec les enfants. La différence entre oral et écrit se retrouve aussi chez les élèves de l'AEFE.

3.2.2 À l'AEFE, l'enseignement en français favorise les pratiques translingues des élèves

Aux États-Unis comme en Éthiopie, la fréquentation de l'établissement développe des pratiques translingues chez les enfants, même quand les pratiques familiales sont monolingues (langue de scolarisation ou non). Le français y a bien sûr sa part. À la maison, tous les enfants ou presque déclarent utiliser l'anglais et le français pour lire et écrire (SF1 : 93 % ; SF2 : 79 %) alors que la plupart d'entre eux déclarent être

⁷⁰ ART est francophone monolingue ; ABD et KAR, arrivés depuis moins d'un an parlent le plus souvent français hors de la classe, et parfois bambara avec quelques amis ; les 5 autres élèves ont au moins un parent parlant aussi une autre langue (amazighe, arabe ou lingala). Ces jeunes, tous nés en France, évoquent des pratiques différentes : LYL et WIS parlent souvent arabe avec leur mère, elles aiment utiliser cette langue dans les conversations en français, IDE et MUR déclarent ne pas parler la langue de leur parent mais la comprendre « un peu », TEO le fait en vacances uniquement avec ses grands-parents.

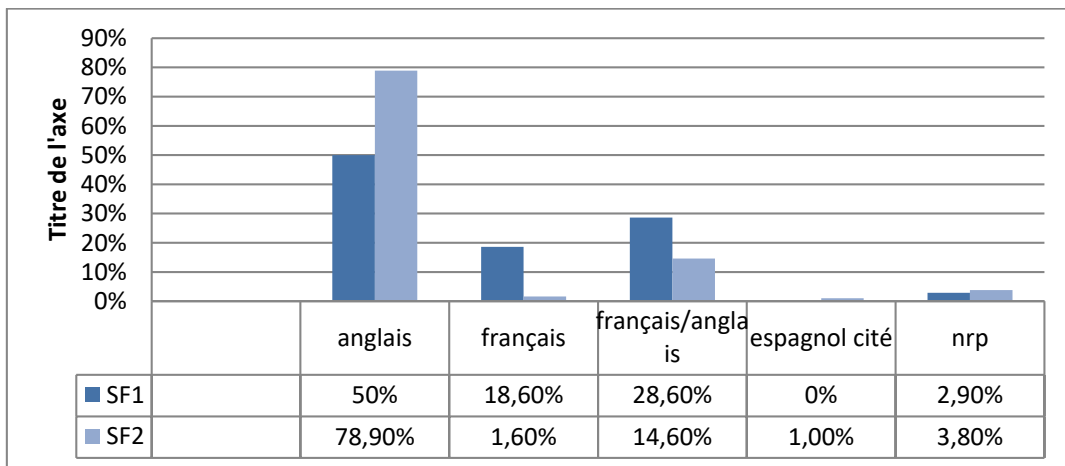
⁷¹ L'exposé concluait l'étude collective d'un roman : chacun devait présenter un passage et justifier de son choix. L'enseignant a aussi accompagné la démarche d'écriture des élèves (sujet proche de l'expérience sociale des élèves, échanges oraux pour « trouver des idées », premier brouillon corrigé en classe, second brouillon à la maison et proposition de correction, version finale corrigée et notée).

monolingues avec leurs parents (principalement en anglais et plus rarement en français) (SF1_S : 70 % ; SF2 : 73 %) ⁷². Les premiers entretiens semblent confirmer ces tendances.

Le plurilinguisme est mobilisé pour faire communauté, mais aussi pour apprendre dans la classe. La plupart des élèves préfèrent n'utiliser qu'une seule langue dans leurs échanges entre pairs (l'anglais). Les tendances varient d'un établissement à l'autre. En Californie, **à l'oral**, les préférences des élèves sont comparables dans les deux établissements : un tiers préfère utiliser les deux langues dans la cour, et la moitié dans la classe ⁷³. Mais le français fait la différence, en particulier en SF2 :

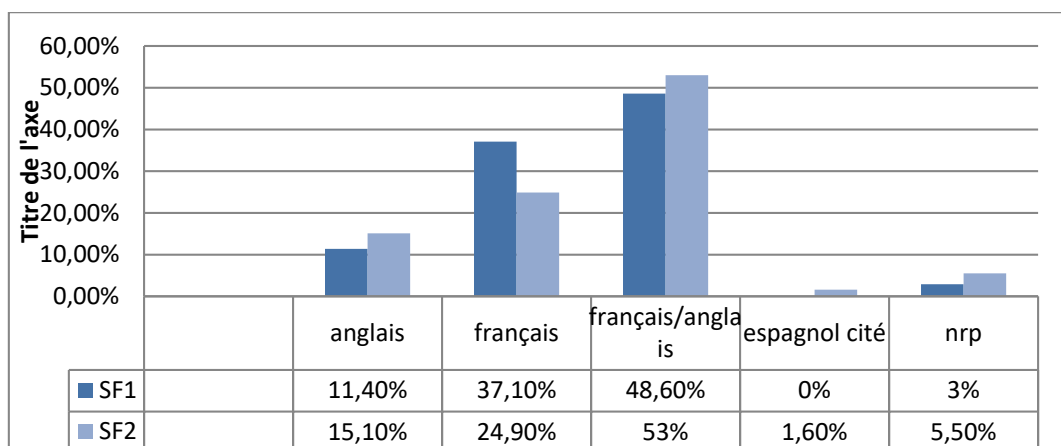
- en SF1 la moitié des élèves préfère parler anglais **dans la cour et un tiers préfère utiliser les deux langues ; en classe la moitié préfère utiliser plusieurs langues**, et plus d'un tiers le français uniquement.
- En SF2 ils sont 80% à préférer parler anglais **dans la cour et un tiers préfère utiliser les deux langues ; en classe la moitié préfère utiliser plusieurs langues** et un quart le français uniquement.

Graphique 3 : Les langues que je préfère parler dans la cour (SF1_S et SF2, %)



⁷² Les élèves sont jeunes (entre 9 ans et 11 ans) ; nous n'avons pas posé de questions sur les pratiques numériques.

⁷³ Les élèves interrogés ont entre 9 et 12 ans. SF1 : école privée française à San Francisco. SF2 : école publique bilingue à Santa Rosa.

Graphique 4 : Les langues que je préfère parler dans la classe (SF1_S et SF2, %)

Dans les classes des deux établissements, les élèves plurilingues utilisent souvent l'anglais pour réaliser la tâche en français⁷⁴. Mais une différence que nous n'expliquons pas pour le moment concerne les pratiques translingues **à l'écrit** : à SF1 une majorité d'élèves dit ne pas aimer alterner à l'écrit (63 %), contrairement à SF2 (6 %). Or nous savons qu'à SF1 on n'utilise que le français à l'écrit dans les classes, il semble donc que cela ne soit pas le cas à SF2. Il est probable que l'âge des élèves joue un rôle important, car si ici les élèves semblent confiants dans la classe, les adolescents du lycée *Guebre Mariam* témoignent de résistances grandissantes face au français de l'institution.

J'ai pu en effet mener une étude comparative au lycée *Guebre Mariam* (Éthiopie) entre les pratiques décrites dans la thèse, et les pratiques déclarées quatre ans plus tard [4 ; 15*]⁷⁵. Cette étude comparée fait apparaître des constantes rapidement présentées dans le chapitre 2 : il y a toujours autant de diversité des langues et une même

⁷⁴ À SF2, une langue disparaît des répertoires scolaires déclarés alors que les enseignants nous avaient alertés sur les difficultés des enfants locuteurs, il s'agit de l'espagnol. Cette langue, très présente dans les répertoires familiaux est en fait cachée par les élèves, comme les entretiens ont permis de le montrer. Elle apparaît comme une langue minorée en Californie, une langue de la migration qui suscite des stratégies parentales particulières : en inscrivant leurs enfants dans une école franco-américaine, ces parents évitent la stigmatisation par l'espagnol. Les élèves vivent un conflit de loyauté que la recherche a pu mettre au jour. Les familles hispanophones existent à SF1, certaines valorisent un plurilinguisme d'élite et en sont fières, mais ce n'est pas le cas de tous les élèves.

⁷⁵ Un séjour en 2012 m'a permis de faire passer le même questionnaire sociolinguistique dans les classes, selon un protocole similaire. Invitée à présenter mes travaux dans cet établissement en 2011 puis en 2017, j'ai constaté que les discours des enseignants aussi avaient évolué : pour beaucoup de nouveaux arrivants, l'adaptation au contexte sociolinguistique n'était pas une nécessité, c'était même parfois antinomique avec leur métier. Pour les plus anciens, c'était au contraire vital. En 2017, les tensions étaient plus fortes au sein de l'établissement.

proportion (très faible) d'élèves français monolingues, le parler bilingue est habituel entre pairs, ils ont conscience que le français est nécessaire aux apprentissages. Les langues éthiopiennes autres que l'amharique restent minorées et les langues africaines sont mobilisées ponctuellement entre pairs, mais les langues ne sont pas explicitement mobilisées à des fins d'apprentissage. La plupart des élèves continuent de déclarer que le français aide aux apprentissages (2008 : 84,6 % ; 2012 : 83,6 %), mais dans une configuration plurilingue de plus en plus revendiquée :

Dans ces établissements se dessine une langue française qui serait à la fois plus étrangère et plus scolaire pour certains élèves : le français des apprentissages – déclaré dans une configuration plurilingue – se différencie du français des enseignements, porteur d'une charge culturelle et identitaire qui leur paraît parfois très lointaine. [15 : 134]*

On relève donc une évolution concernant les représentations du français : les élèves remettent en question l'institution, en différenciant un « français pour apprendre » (le leur, qu'ils s'approprient pour apprendre), et un « français de l'institution, des Français » (celui des autres, des enseignants). Tout se passe comme si les élèves revendiquaient le droit à un « français pour apprendre, instrumental » et rejetaient un français culturellement marqué, celui de l'institution et des enseignants français. Deux types de frontières (socio)linguistiques semblent désormais se superposer plus explicitement dans les représentations :

- la première entre ceux qui parlent une seule langue et les autres (monolingue vs plurilingue : l'usage des pratiques translingues en sont le signe),
- la seconde entre ceux qui parlent « français » et les autres (francophones vs non francophones : l'usage du français en est le signe),
- les extrêmes sont occupés d'un côté par les quelques élèves de familles françaises et africaines monolingues et de l'autre côté par de nombreux élèves de familles plurilingues éthiopiennes non francophones.

Une rupture semble s'être forgée entre élèves et enseignants, identifiable dans la perception que les élèves ont de leurs enseignants : en 2012, 85 % d'entre eux pensent que leurs enseignants ne prennent pas suffisamment en compte leur plurilinguisme, alors qu'en 2008 ils n'étaient que 35 %. Ces tendances sont le signe d'une tension

grandissante entre métier d'élève en français et métier d'apprenant plurilingue, tension dont les enseignants se plaignaient en 2012 sans pouvoir construire de réponse collégiale.

Les élèves du lycée *Guebre Mariam* sont plus âgés que les élèves californiens, et comme on l'a vu dans le chapitre 2, leurs pratiques entre pairs participent de leur construction identitaire, entre conformisme et émancipation [7]. **Sur ce continuum, les pratiques littéraciées jouent aussi un rôle, elles contribuent aux apprentissages, mais aussi aux résistances à un français institutionnel** (Hornberger et Skilton Sylvester, 2003). Hors de la classe, les élèves résistent au pouvoir de l'écrit tout en français [2 com]⁷⁶. Deux modalités au moins sont repérables : l'usage de plusieurs langues au sein d'un discours (*translanguaging* dans le *Year Book*), l'écriture de discours unilingues (en français ou amharique) dans lesquels les résistances sont mises en scène (pensées d'élèves pour un concours d'écriture). Pour une majorité d'élèves de terminale, le *Year Book* est l'occasion d'affirmer une identité plurilingue par le biais d'écrits translingues :

Wow ! Nous voilà enfin arrivés à la fin de ce remarquable trajet. (Vous êtes libres de penser le contraire !) et avec vient le moment to give praise where it's due. Tout d'abord, un grand merci et beaucoup de bisous à mes « partners in crime » : Roto, la vache suisse, et « ye italian gurage ». Ensuite à tous et à toutes avec qui je suis proche [...] (élève éthiopienne) [4 : 572]

Hors de l'école, à l'Alliance française, un concours est l'occasion d'exprimer en français et en amharique les malentendus et les questions altéritaires (je reproduis ici le texte traduit de l'amharique)⁷⁷ :

*« Un jour, je deviendrai ingénieur comme le père de **Paul** et j'oppresserai tous **ceux qui m'ont oppressé** et je les pourchasserai. Tous ces problèmes sont arrivés à cause de **ce blanc bec**. (...) S'il y a un père dont on peut être fier **c'est le mien** ! Il a servi de longues années comme **patriote pour défendre** notre roi, notre pays et nos compatriotes. (...) **Tous ces sacrifices pour rien ! Un blanc** qu'on ne connaît même pas **serine** à l'empereur des mots qui n'existent pas: « technologie, prospérité,*

⁷⁶ Ce corpus écrit est ancien (dix ans maintenant), je n'ai pas mené d'étude longitudinale. Cependant une page *Facebook* a été ouverte depuis pour les anciens du Lycée et les commentaires pour un même post peuvent se faire en français ou anglais, avec parfois des expressions amharique très connues.

⁷⁷ Consigne pour l'atelier d'écriture : rendre compte d'une rêverie d'un élève éthiopien et d'un élève français au début du siècle en s'inspirant d'une photo de classe de cette époque. Le texte gagnant au concours met en scène un jeune français qui rêve de relations fusionnelles avec un copain idéal (éthiopien) et un jeune éthiopien qui rêve de grandeur, et de décolonisation. Le texte reproduit ici est celui du jeune éthiopien, il a été écrit originellement en amharique, puis traduit par la même élève.

développement ». (...) ils nous ont chassé du quartier où nous avons grandi et nous ont mis à la campagne. (...) Paul met une robe blanche pour dormir. Comme une fille ! Mais la dernière fois il a montré qu'il peut courir plus vite que nous tous. Ça m'a fait mal au cœur, mais j'ai dit « bravo » et on a commencé à parler. Il m'a alors dit qu'il a un bateau et il m'a promis qu'il m'emmènera faire un tour un jour. Et moi, je lui ai promis de le laisser monter sur Triga ma mule, et de faire une balade. Je le laisserai peut-être galoper s'il se comporte correctement » [2 com]

Ces écrits, réalisés à des fins scolaires (rédactions), identitaires (*Year Book*), et politico-esthétiques (concours d'écriture), montrent quelques exemples de la diversité des positionnements des élèves en vue d'aménager les normes monolingues avec une perspective altéritaire : les identités discursives s'expriment diversement selon les situations. Plus la situation est formelle et plus l'écrit est monolingue, plus la situation est scolaire et plus l'écrit est francophone (normes scolaires).

Dans les établissements de l'AEFE, le plurilinguisme contribue donc à la construction identitaire des élèves et au développement sociocognitif, ainsi qu'à la socialisation, qui se fait principalement entre pairs. Leurs choix interactionnels varient cependant en fonction de l'âge, du statut sociolinguistique des langues familiales, du degré de plurilinguisme des familles, et du degré d'exposition au français hors de la classe, hors de l'école.

Sur le plan méthodologique, **se dessinent deux pistes complémentaires peu perceptibles dans les premiers travaux : les élèves développent des compétences plurilingues qui ne sont ni celles de l'école ni celles de leurs parents ; deux types de catégorisation se chevauchent : plurilingue vs monolingue et francophone vs non francophone. Il n'est pas possible de savoir si un positionnement ou un autre sert ou génère des freins pour les apprentissages mais il est très probable que tout comme dans les régions françaises plurilingues dont on connaît les difficultés des élèves (Nocus, Vernaudoon & Paia, 2014), la non-reconnaissance institutionnelle (et didactique) de ces pratiques a à voir avec les résistances des élèves qui ne se reconnaissent pas dans un « français institutionnel, propre à la France ».** Les analyses seront à poursuivre. Qu'en est-il pour les élèves scolarisés en France ?

3.2.3 En UPE2A, les élèves sont les premiers acteurs de l'inclusion

Une première étude en UPE2A a eu lieu pendant un an dans les classes de deux écoles primaires rouennaises socialement contrastées (1 en *éducation prioritaire*, 1 hors *éducation prioritaire*) [13* ; 19* ; 1 com]. La seconde étude a eu lieu pendant trois mois dans la classe d'accueil (UPE2A) d'un collège du centre-ville rouennais (*hors éducation prioritaire*) [21, 25*, 30*]. Le but était d'identifier des stratégies d'apprentissage plurilingues et d'isoler le cas échéant ce qui était propre à des situations de minoration en *éducation prioritaire*⁷⁸. Dans ces trois établissements, les élèves partagent leur temps d'étude entre la classe d'accueil et la classe ordinaire de référence. Ils apprennent donc le français à travers différentes situations scolaires. Les enseignants des UPE2A sont formés à cette problématique et adoptent une pédagogie de type FLE, ce qui n'est pas le cas des enseignants ordinaires, qui adaptent généralement leur enseignement en français aux élèves allophones.

L'analyse des données ethnographiques montre que, dans les trois établissements, les élèves ont tous une grande soif d'apprendre : les dispositifs apparaissent comme de vrais facteurs de résilience car peu à peu ils se sentent en sécurité et osent prendre des initiatives (langagières en particulier, et surtout dans la classe d'accueil) [13*]. Le suivi longitudinal des élèves à l'école primaire a montré qu'en passant de la classe d'accueil à la classe ordinaire, ils apprennent vite à s'adapter aux différentes normes interactionnelles : volubiles et acteurs de leur apprentissage avec l'enseignant de FLS, ils deviennent silencieux et plus passifs en classe ordinaire. Au collège, tout comme à l'école, ils apprennent peu à peu à se comporter en élèves, même si cela suppose pour certains de rester silencieux. Cela peut avoir pour corollaire une interdiction intériorisée : il n'est pas souhaitable de poser des questions, en particulier dans les établissements hors *éducation prioritaire*, dans lesquels les enseignements ordinaires se font souvent sur un mode plus transmissif qu'*hors éducation prioritaire*. Autrement dit, en apprenant le français scolaire et les normes qui le constituent, ils apprennent la conformité :

⁷⁸ Cette hypothèse n'a pas pu être vérifiée avec les données dont je dispose aujourd'hui à propos des élèves, car une classe UPE2A scolarise des élèves venant parfois d'autres quartiers. Des pistes intéressantes sont cependant apparues en lien avec les pratiques enseignantes (cf. chapitre 5).

On a pu constater une évolution du niveau de langue de tous les élèves, mais surtout une évolution quant à leur posture de locuteur francophone, d'apprenant, et d'élève. Cette progression dans le temps paraît liée à des différences importantes entre leur manière d'interagir verbalement dans chacun des espaces didactiques. Ainsi, la diversité des situations communicationnelles et les repères qu'ils y associent favorisent ici la construction d'une posture active d'apprenant, et ce, même si la langue de scolarisation et ses normes restent finalement mal maîtrisées. [13 : 175]*

L'appropriation dans la classe UPE2A

Les observations dans l'UPE2A du collège *ParLangues_1* confirment cet effort d'adaptation et d'apprentissage peu guidé, et l'usage de moments plurilingues fréquents mais courts, non didactisés. Quelques pratiques translingues ont été relevées dans la classe, entre pairs, pour apprendre ou se détendre. Elles peuvent être mobilisées lors de moments résistants aux tâches scolaires ou au contraire pour les servir. Dans ce cas elles servent un double objectif : métalinguistique et identitaire. Ces moments sont assez fréquents mais toujours très courts, presque inaudibles. À l'initiative des élèves, ils ne sont pas valorisés mais lorsqu'ils initient un moment collectif partagé, ils favorisent la réflexivité des élèves (Jaskula, 2018). L'observation régulière sur plusieurs mois révèle, comme à l'AEFE, que les pratiques translingues sont mobilisées aussi par des élèves qui, au départ, ne le faisaient pas. Les usages plurilingues observés en classe de FLS ou mentionnés dans les entretiens restent largement partagés dans la classe : 5/8 élèves plurilingues antérieurement mobilisent plusieurs langues en classe de FLS mais aussi la majorité des élèves monolingues antérieurement (5/6). Au total, 10/14 élèves utilisent parfois plusieurs langues pour apprendre en classe. Leur scolarisation semble donc avoir favorisé à la fois un apprentissage du français et des pratiques translingues [30* : 7 à par.].

Mais contrairement aux élèves de l'AEFE, les élèves UPE2A évoquent peu dans les entretiens la mobilisation des différentes langues de leur répertoire pour apprendre, même s'ils le font ponctuellement. **Tout comme nous l'avons vu à propos des élèves de *ParLangues_3* (3.2.1), ils problématisent finalement assez peu le plurilinguisme dans les entretiens et bien davantage les démarches métacognitives qu'ils mobilisent majoritairement en français dans la classe.**

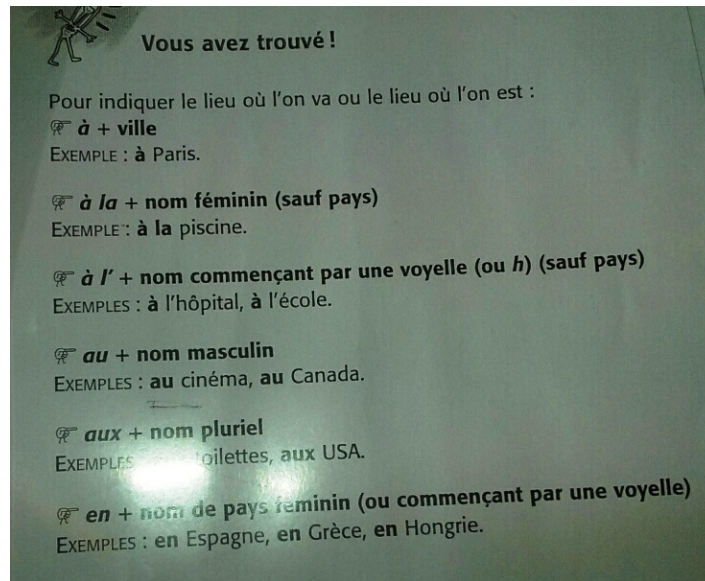
Dans la classe, les élèves utilisent des connaissances de tous ordres (linguistiques, référentielles, probabilités...) pour réaliser leurs tâches. Plusieurs de ces démarches ne sont ni enseignées ni explicitées dans les cours, raison pour laquelle je les ai interprétées en termes de stratégies ou de tactiques en m'inspirant de Michel de Certeau (cf. 1.4.1 et 3.3). Elles sont parfois utilisées à bon escient, ou non. Ils ne savent pas vraiment évaluer leur efficacité, ils ne savent pas vraiment les expliciter, mais ils tâtonnent, puis savent faire ou savent imiter. Par exemple, une leçon sur les prépositions a été réinvestie dans les entretiens, après avoir été observée. La leçon s'est déroulée en deux temps séances, que nous avons toutes deux observées. L'entretien a porté sur les exercices d'application réalisés individuellement (tableau 5, ci-dessous)

**Tableau 5 : Verbatim de la leçon de FLS sujette à explicitation avec les élèves
[21 : 148]**

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

Après le temps de découverte, l'induction de la règle et sa co-construction en collectif, voici la trace écrite qui leur a été distribuée pour résumer la règle qui avait été éprouvée dans les exercices. Aucun des élèves n'en a discuté la validité, même si elle ne fonctionne pas de façon systématique dans les exercices.

Illustration 5 : Trace écrite distribuée aux élèves : synthèse sur les prépositions [21 : 149]



Le croisement des entretiens et des observations a permis de construire une synthèse de l'activité des élèves :

Tableau 6 : Activité des élèves lors d'un cours portant sur les prépositions en UPE2A [25* : 99]

Attitude observée	Nombre d'élèves	Évaluation de la tâche menée
Essai pour construire un raisonnement grammatical tel qu'attendu	2 élèves	Tâche demandée réussie
Utilisation de l'intuition de la langue pour faire l'exercice	4 élèves	Tâche demandée partiellement réussie
Travail mené pas à pas en étant guidé et aidé par des adultes dans la classe	3 élèves	
Passivité : on attend que le temps passe	3 élèves	Tâche demandée échouée
Travail en autonomie sur d'autres sujets (différenciation)	2 élèves	(autre) Tâche demandée réussie
TOTAL	14 élèves	4 réussites, 7 réussites partielles, 3 échecs

Le bilan des entretiens d'explicitation montre que peu parmi eux ont finalement utilisé la procédure présentée comme valide par l'enseignant (et par la trace écrite présentée dans l'illustration 5) : plusieurs ont utilisé leurs savoirs référentiels pour répondre plutôt qu'un raisonnement grammatical. Mais évidemment, lorsque la référence manquait, la réponse était aléatoire. Ceux qui ont essayé d'appliquer la règle se sont très vite trouvés

confrontés à une difficulté de taille : certains ne connaissaient ni le Népal, ni les Seychelles, ni même parfois Marseille [21 : 149].

L'appropriation hors de la classe UPE2A

Lors des entretiens, les collégiens UPE2A ont généralement fait part d'une multitude de procédures d'apprentissage dont beaucoup ne sont pas déductives mais inductives : hors de la classe et loin de l'école, les stratégies et tactiques d'apprentissage sont apparues comme beaucoup plus nombreuses et importantes que je ne le pensais. Elles visent parfois des savoirs disciplinaires (histoire, mathématiques) mais elles concernent aussi l'apprentissage de la langue de scolarisation (faire des listes, demander des explications, s'entraîner.), ainsi que sa pratique. Parmi les pratiques évoquées, je cite ici celles que l'on sait pertinentes pour l'apprentissage en L2 ; elles concernent les pratiques littéraciées et les interactions sociales, elles ne concernent pas explicitement la mobilisation de la L1 :

Pour ce qui concerne la littératie :

- lire beaucoup, lire des livres que l'école ne recommande pas
- écrire des histoires, des contes, et les lire à ses parents
- écrire des listes, les compléter, les organiser
- relire, oraliser, enregistrer, écouter
- calligraphier, recopier

Pour ce qui concerne les interactions sociales :

- communiquer en français très fréquemment, avec des interlocuteurs très variés
- demander des explications aux proches et aux pairs
- privilégier les occasions de communiquer en français uniquement (situations unilingues) [21 : 151]

Les élèves évoquent une pratique avec les pairs, bien sûr, mais surtout – et c'est un résultat inattendu -, la lecture et les documents vidéos disponibles sur internet, voire les recherches complémentaires au cours, tout comme les élèves de classe ordinaire (ParLangues_3, cf. 3.2.1), et tout comme les anciens EANA désormais en classe ordinaire [19* :92]. On retrouve là l'importance de l'appétence à la littératie, déjà mentionnée par l'OCDE, et que Jim Cummins ne circonscrit pas à la littératie scolaire, ni à l'unilinguisme (Cummins, 2014).

Des ressources inattendues et efficaces ont été mentionnées par beaucoup, mais ce n'est pas le cas de tous. De nombreuses difficultés sont apparues, qui pourraient cependant être réduites assez facilement par les enseignants. J'ai évoqué la question du

décodage, mais les problèmes de mémorisation sont fréquents car il n'y a pas toujours de consignes écrites. Les cribles phonologiques ne sont pas travaillés en classe, le vocabulaire enseigné est partiel et généralement peu en lien avec les disciplines...

Les analyses faites au sein de la classe UPE2A sont une étude de cas, et elles ont été menées dans un établissement qui soutient peu l'inclusion scolaire par ailleurs et qui ne se situe pas en *éducation prioritaire* [25* : 96]. Les entretiens se distinguent de ceux des élèves de *ParLangues_3* (collège situé en *éducation prioritaire*), qui analysent de façon plus sereine ce qui relève de véritables stratégies d'apprentissage pour réaliser une rédaction à la maison, en lien avec les démarches apprises avec leur enseignant. Cela est plus confus lorsqu'il s'agit pour eux de préparer un exposé, et quelle que soit la tâche, ils évoquent toujours en dernier lieu les recherches menées sur internet pour « trouver des idées ».

Les entretiens ont en fait été assez déstabilisants : mon objectif était de comprendre comment ils apprenaient « une langue » avec plusieurs, mais j'ai surtout découvert qu'ils apprenaient à se battre seuls pour apprendre, parfois en utilisant le français le plus possible, parfois en s'aidant de pratiques translingues, et qu'ils faisaient face à des implicites scolaires que pourtant l'on sait depuis longtemps être facteurs d'inégalités (Bautier et Rayou, 2009). Tous avaient conscience de la précarité de leur situation sociale, scolaire et familiale. Lorsqu'ils pouvaient être soutenus et confirmés dans ce « combat » par leur entourage (parents, fratrie, enseignants), ils développaient hors de la classe des initiatives stratégiques qu'ils cherchaient à rendre moins coûteuses et plus efficaces [13* ; 19* ; 21 ; 25*]. **Autrement dit, si les difficultés évoquées ici par les élèves plurilingues sont réelles, elles ne sont pas propres à une classe ou à une autre, mais sont favorisées par la récurrence de pratiques didactiques dont on sait déjà qu'elles sont peu efficaces pour favoriser les apprentissages (cf. 5.1.2). Tous les élèves entendus veulent apprendre le français et réussir à l'école, beaucoup semblent dissocier cet apprentissage de leurs ressources plurilingues et peu évoquent des ressources qui seraient utilisées dans les classes. Les pratiques littéraciées semblent être particulièrement investies, l'usage des langues d'origine l'est beaucoup moins, à moins qu'elles ne favorisent l'appropriation, ou le signalement d'identités plurielles.**

3.3 PRATIQUES LANGAGIERES ET APPRENTISSAGES : UN REGARD SOCIOLINGUISTIQUE POUR UNE QUESTION DIDACTIQUE

Plusieurs activités sociolangagières, pour partie ignorées (Penloup, 2007),⁷⁹ apparaissent comme des ressources bricolées que les élèves ne considèrent pas toujours comme légitimes ou reconnues dans la culture scolaire. Elles peuvent être le signe de stratégies assumées ou de tactiques ponctuelles (au sens de Certeau, cf. 1.4.2 et 3.3). Entre résistance et passivité, les parcours d'apprentissage se distinguent selon les rapports aux savoirs et aux langues de chacun. Je parle à ce propos d'une forme de résistance que l'école apprend à l'enfant, qui contribue à son développement sociocognitif : l'appropriation ne se joue pas que dans la classe mais la classe y participe, pour une part seulement **(3.3.1)**. Les enquêtes mettent en lumière la place particulièrement importante de l'écrit dans ces pratiques **(3.3.2)**, elles montrent l'intérêt de problématiser la diversité langagière comme ressource didactique potentielle **(3.3.3)**.

3.3.1 Les « arts de faire » des élèves : une autonomie à interroger

On peut interpréter « arts de faire » comme des formes d'assujettissement au pouvoir de l'école car les élèves cherchent à se montrer conformes aux attentes, même lorsqu'elles sont mal comprises, des tactiques qui n'existent pas en propre. Mais on peut aussi y voir des stratégies qui favorisent l'autonomie des élèves, leur *empowerment*⁸⁰ : la tactique n'a d'autre lieu que celui de l'autre alors que la stratégie érige un soi propre (Certeau, 1990 : XLVI). Il n'est bien sûr pas possible de qualifier ces initiatives indépendamment des élèves, qui seront finalement les seuls à pouvoir les interpréter au terme de leur parcours scolaire. Mais on peut retenir que les élèves témoignent d'un rapport au savoir qui dépend à la fois de ce que l'école apporte en français scolaire, et

⁷⁹ Les connaissances ignorées sont fondées sur l'hypothèse de « l'existence chez certains élèves de « ressources » ignorées par l'institution scolaire, qu'elle gagnerait pourtant à prendre en compte. En effet, ces ressources construites au sein de pratiques scolaires ou extra-scolaires, mais dans tous les cas à l'insu de l'école, pourraient, selon nous, constituer des points d'appui pour la réalisation des apprentissages institutionnels visés. [...] Cette approche nous semble d'autant plus nécessaire aujourd'hui que l'école ne peut plus prétendre détenir le monopole de la distribution du savoir » (Penloup, 2007 : 7).

⁸⁰ Ce terme renvoie partiellement à la notion d'agentivité en sciences sociales, mais a une dimension critique : l'*empowerment* est le pouvoir d'agir que l'on acquiert lorsque les conditions y sont favorables. C'est l'objectif d'une politique éducative inclusive.

de ce qu'ils vont chercher par eux-mêmes dans la diversité de leurs activités sociolangagières :

La plupart des élèves ParLangues alternent entre une approche du français que l'on peut qualifier de plurielle (qui mobilise plusieurs langues) et une approche que l'on peut qualifier de singulière (orientée vers la seule langue de scolarisation). Leurs pratiques translingues sont fréquentes mais confidentielles. Ces tactiques participent d'un « art de faire » qui représente des victoires du « faible » contre le plus « fort » car elles dépendent d'instantanés passagers qui ne leur appartiennent pas en propre, dont elles tirent parti en combinant des éléments hétérogènes. Elles se définissent moins par les langues que par leur intentionnalité. [...] Il semble qu'ici, elles contribuent aux dynamiques d'apprentissage tant qu'elles ne sont pas éradiquées au nom d'une francophonie apurée par une idéologie monolingue. On peut d'ailleurs faire l'hypothèse que ces tactiques existent aussi en français, comme de jeux de normes dont les élèves ne sont pas dupes. [30 : à par. 10 conclusion]*

Tactiques ou stratégies, les effets de ces ruses d'élèves seraient à étudier à plus long terme car si certaines pratiques « résistantes » peuvent ne pas être efficaces pour répondre aux attentes scolaires, elles peuvent aussi, au contraire, favoriser l'appropriation parce qu'elles ne sont pas conformes aux attentes perçues. Certaines de leurs stratégies sont de toutes manières légitimées par l'institution soit explicitement (relire sa leçon, refaire ses exercices, utiliser le dictionnaire...) soit implicitement (faire des recherches pour étayer ses apprentissages, développer son lexique, lire...). Mais d'autres sont plus inhabituelles, et n'ont peut-être de valeur pour certains élèves que parce qu'elles sont dissociées de l'école : lire d'autres livres, écrire des histoires pour son père, s'écouter parler, enregistrer les autres, regarder des vidéos en plusieurs langues... [21 : 153].

3.3.2 L'écrit : un « art de faire » ignoré

L'écrit a manifestement une grande place dans ces initiatives cachées, qui prennent la forme de journaux intimes, de lecture de romans, de vidéos sous-titrées... Sous ses formes non scolaires, il n'est évoqué par les élèves que très tardivement dans les entretiens, presque comme un aveu de non-conformité. Les évocations sont récurrentes dans les propos d'élèves très investis dans les apprentissages, mais ces manières de faire ne leur ont pas été enseignées au sein de disciplines constituées. J'interprète leurs pratiques comme des lieux premiers d'appropriation altéritaire, parce que l'acculturation à l'écrit permet de prendre le pouvoir sur le monde par les mots, dans

une temporalité qui n'est pas dépendante des rythmes scolaires [23*]. Mais lorsqu'elles sont mentionnées comme utiles, ces pratiques sont évoquées après la mention d'autres initiatives, plus scolaires, plus attendues, plus conformes : les stratégies les plus efficaces selon eux, peu visibles dans la classe, renvoient à une attitude scolaire conforme et confiante dans l'institution, mais aussi à des lectures personnelles nombreuses et autonomes, à l'appropriation de genres discursifs situés, et ce, indépendamment d'ancrages disciplinaires spécifiques. Dire le « soi » apparaît comme complémentaire du « comprendre l'autre », et permet peu à peu de (re)prendre le pouvoir sur le monde, notamment par l'écrit [19* : 79]. Nul ne doute que les pratiques littéraciées contribuent à l'acculturation. C'est le cas des livres, mais qu'en est-il des écrits numériques qu'ils sollicitent aussi abondamment ? On peut faire l'hypothèse que si l'école favorise davantage les transferts interlangues pour apprendre, les ruses ordinaires deviendront compétences stratégiques au bénéfice aussi de tous les élèves.

3.3.3 La diversité langagière : une ressource potentielle

Ce détour par les paroles des élèves fait poser l'hypothèse que nuisent aux apprentissages les oppositions « unilinguisme vs plurilinguisme » et « français vs autres langues », surtout quand elles se cumulent. C'est en particulier le cas dans les situations où la diglossie est entretenue par les politiques éducatives.

Par le passé, l'école française avait pris une option radicale : ne pas permettre que d'autres langues que le français n'entre à l'école (Cortier et Puren L., 2008). La violence de ce choix d'une posture idéologique unilingue a depuis été largement dénoncée pour son effet dévastateur sur la construction identitaire des élèves. Pourtant, dans certains cas, les usages plurilingues peuvent favoriser les apprentissages malgré des compétences très faibles en français, comme pour 7k, élève saoudien qui apprend l'histoire en anglais avec le soutien de son enseignant (cf. exergue du chapitre 3 ; [25 : 110]). À l'AEFE, si les pratiques translingues ne sont pas partagées, c'est une marque d'incompétence et d'exclusion par les pairs, et on peut penser qu'en ayant lieu de cité dans la classe, elles favorisent l'engagement de tous les élèves. Dans tous les cas, si un seuil minimal n'est pas atteint assez rapidement dans la langue académique, les malentendus deviennent des processus ségrégatifs.

On peut interpréter ces pratiques d'élèves plurilingues comme un effort pour trouver l'équilibre entre les pôles « unilinguisme vs plurilinguisme » et « français vs autres langues » de façon à apprendre au mieux possible en s'appuyant sur la diversité des situations didactiques. Lorsqu'ils sont accompagnés dans cet effort, ils apprennent et nous enseignent une altérité renouvelée :

Dans cette orientation, on vit et on apprend dans la diversité, avec et contre elle. Cette diversité, qui se matérialise dans des formes de pluralité et d'hétérogénéité, met en exergue, fondamentalement, la question du rapport à l'altérité. (Castellotti, 2015 : 7)

Ces constats sociolinguistiques ont des incidences didactiques, qui peuvent différer selon l'interprétation que l'on fait de la diversité grandissante des pratiques et de leur valeur dans les différents contextes (AEFE vs métropole). En cherchant à se conformer aux attentes de l'école tout en développant des bricolages individuels sur la « brèche de l'entre-langue » (Jullien, 2012 : 63), les élèves se positionnent comme les premiers acteurs de l'inclusion à laquelle l'école est appelée. Peut-être ne sont-ils pas très nombreux à agir ainsi. Mais il me semble qu'ils montrent qu'il est possible d'envisager une sociodidactique capable de problématiser l'écart et le malentendu comme lieu potentiel d'appropriation plutôt que comme preuve d'incommunicabilité.

CONCLUSION 3

La visibilité des élèves plurilingues à l'école française demeure problématique, pour des raisons qui touchent, entre autres, aux représentations des liens potentiels entre plurilinguisme et réussite scolaire. L'invisibilisation se développe au cours du parcours scolaire lorsqu'une idéologie monolingue rend aveugle quant aux compétences bilingues et au capital culturel qu'elles constituent. C'est le cas en métropole, jusqu'à gommer l'existence de passages possibles entre les situations interactionnelles. À l'AEFE, les pratiques sont plus métissées qu'en UPE2A, et bien davantage que dans la classe ordinaire en France. Tous les élèves composent, s'organisent, agissent en fonction de leur interprétation de la situation. Leurs ruses sont des braconnages qui s'actualiseraient en particulier dans les pratiques translingues (dont relèvent les pratiques pluri-littéraciées) qui passent par l'école sans s'y arrêter [19* ; 23* ; 21 ; 22]. Les pratiques translingues largement attestées hors de la classe restent plus confidentielles dans la classe, elles constituent pour les élèves des ressources parmi d'autres, si tant est que les enseignants les y autorisent.

Les notions de stratégies et de tactiques (selon Michel de Certeau) rendent visibles les procédures individuelles des élèves, tâtonnantes, voire cachées, comme des « arts de faire » sociolinguistiques qui peuvent – ou non – contribuer à leur réussite scolaire. Elles peuvent aussi signaler des résistances face à l'institution lorsque le français n'est présenté à l'école que dans une configuration monolingue. Ces interprétations se déclinent différemment selon les contextes sociolinguistiques des pays concernés, mais aussi selon la tonalité socio-économique de l'établissement (voir aussi chapitre 4). Entre résistance et passivité, les élèves s'appuient sur une conscience langagière variationniste : dans la diversité des lieux qui actualisent la langue, les stratégies pour réussir sont des processus d'accommodation aux normes scolaires perçues, les pratiques littéraciées sont particulièrement investies à cet effet [19* : 93].

Prenant « au sérieux la logique de cette pensée qui ne se pense pas » (Certeau, 1990 : XLI) j'étudie les pratiques langagières ordinaires en ce qu'elles peuvent résister ou contribuer à des dynamiques langagières plus larges, elles-mêmes inscrites dans des processus inégalitaires. Pour réussir, les élèves doivent créer des équilibres bien fragiles entre un français hétérogène pour apprendre, et un français qui s'impose comme homogène dans les conventions des situations formelles. Entre le faire et le dire, l'école a donné au français sa fonction optimale en tant qu'outil pour une pensée complexe et décontextualisante. C'est un outil de désignation, de dénomination, d'explication, de mise en mot du monde réel par le biais d'une opération de catégorisation, de distanciation du monde. Lorsqu'on traverse les espaces et les langues, on apprend aussi à le faire autrement. N'est-ce pas cet « autrement » qui fait peur quand on ne le connaît pas ?

Le parti pris de faire d'abord entendre les paroles des élèves permet de souligner deux risques à mesurer pour trouver une voie alliant perspectives micro- et macro- sur leurs apprentissages scolaires. D'une part, une focalisation sur les inégalités sociales peut entretenir une confusion gênante pour identifier la constellation des gestes didactiques à même de soutenir les apprentissages des élèves au sein d'une classe, quel que soit l'environnement social de l'établissement. D'autre part, une focalisation sur les langues entretient aussi les confusions en obligeant les élèves à trouver seuls leur propre voie pour apprendre, alors que la mission première de l'école est de les former et de les accompagner dans ce parcours. Je considère qu'une didactique du français qui allie les deux options pour identifier la pertinence de certains gestes didactiques peut favoriser l'inclusion de tous les élèves.

Mais on doit faire un constat assez démoralisant : les difficultés mentionnées par les élèves évoquent aussi l'absence probable de certains gestes didactiques, absence dont on connaît déjà les effets sur les malentendus socio-scolaires avec tous les élèves. Or ces gestes sont travaillés dès la formation initiale : veiller aux explicitations et aux étayages langagiers, enseigner le décodage de façon systématique, enseigner des stratégies de compréhension, identifier et réduire les cribles phonologiques, utiliser des consignes écrites et des mots-clefs... Je ne parle ici que d'éléments relevant de la didactique du français, que j'ai donc pu identifier à travers les paroles des élèves, mais d'autres

relèvent très certainement d'autres champs disciplinaires. Toutes doivent être explorées, y compris en mode translingue.

Une première hypothèse est que les formations demeurent insuffisantes. Une autre hypothèse concerne l'interprétation que les élèves plurilingues font d'étayages langagiers qui existeraient effectivement dans les pratiques de classe mais qu'ils ne percevraient pas comme tels⁸¹. Je pense que les écarts sont aussi des lieux potentiels d'appropriation, et que les élèves plurilingues ont beaucoup à nous apprendre sur ce point.

L'idéologie scolaire de la « maîtrise de la langue » tout comme celle afférant au plurilinguisme un prestige idéal, cristallisent des frontières au risque de masquer des problématiques didactiques déjà documentées ailleurs mais qu'il importe, encore et toujours, de transposer dans les classes. Les tensions didactiques se conjuguent avec des facteurs politiques que la sociolinguistique peut problématiser mais avec laquelle la didactique doit composer. Dans l'entre-deux, l'école doit faire le choix éthique d'une altérité qui sert une éducation inclusive et équitable : « je deviens plus et mieux moi-même au contact des autres et je prends mieux conscience tout à la fois de ma spécificité et de ma pluralité » (Ricœur, 1990 : 30). Plusieurs pistes sont déjà ouvertes par les élèves à cet effet parce qu'ils s'approprient le français aussi ailleurs qu'à l'école et développent un répertoire pluriel.

Depuis plusieurs dizaines d'années, des travaux en didactique veulent s'appuyer sur la réalité des pratiques d'élèves. Dans le chapitre suivant, j'esquisserai des propositions didactiques qui s'en inspirent tout en intégrant la logique d'inclusion au sein des interactions.

⁸¹ À partir d'une recherche menée en classe de langue avec de jeunes enfants, Marion Tellier montre par exemple que les implicites culturels des étayages ne sont pas perçus par tous les élèves. Leur maturité et leur âge influe aussi sur ces interprétations (Tellier, 2008).

CHAPITRE 4

PROBLEMATISATION SOCIODIDACTIQUE : PREMIERS JALONS PRAXEOLOGIQUES POUR UNE DIDACTIQUE ALTERITAIRE

La didactique (celle du français comme les autres) se trouve par vocation au carrefour des deux options : parce qu'elle se veut scientifique, elle se doit de faire passer la description avant la prescription, mais parce que l'enseignement dans les sociétés démocratiques a pour fonction de développer des savoirs et des compétences chez le plus grand nombre, elle ne peut s'abstenir de hiérarchiser les valeurs et de promouvoir les démarches qui lui paraissent les plus adéquates. (...) La meilleure manière pour le chercheur de traiter le prescriptif serait peut-être, avant de se placer sous l'autorité d'une bannière, d'essayer de décrire le rôle que les acteurs lui attribuent en tant que condition de réussite d'une interaction didactique. Tâcher, en somme, de comprendre les valeurs de l'autre et l'efficacité de son discours avant de lui appliquer les nôtres : telle pourrait bien être la condition non seulement d'une plus grande félicité dans nos relations avec nos élèves et nos collègues, mais aussi d'une plus grande rigueur et d'une meilleure santé épistémologique de notre discipline.

Didactique du français et réflexions épistémologiques : où en sommes-nous ?

Jean-Louis Dufays (2001 : 317-318)

Au croisement de la didactique et de la sociolinguistique, un projet sociodidactique envisage les apprentissages au sein de processus d'appropriation langagière situés, y compris pour les élèves monolingues (Dabène M. et Rispaïl, 2008 ; Blanchet et Rispaïl, 2011 ; Penloup, 2015). **Le terme « sociodidactique », utilisé de plus en plus souvent sans complément ou sous forme adjectivale, est selon moi le signe de changements de frontières en cours entre des disciplines encore jeunes pour tenter de proposer des pistes didactiques qui prennent actes de tissages, et des processus ségrégatifs qui**

s'opèrent par le langage à l'école. Il émerge en France dans la continuité de recherches interventionnistes plus anciennes en sociolinguistique, ainsi qu'en didactique des langues et en didactique du français. En ce sens, la sociodidactique s'inscrit dans une histoire des didactiques qu'il importe d'explicitier car des ponts restent à construire entre les contextes locaux, et une variation des échelles d'étude et d'interventions. Je l'utilise pour ma part dans la plupart de mes travaux sur le terrain scolaire, toujours avec l'objectif de documenter les pratiques langagières des élèves avec une visée didactique critique. Je reconnais qu'il est parfois malaisé de donner corps aux transpositions qu'elle suppose auprès des enseignants, mais je pense que la sociodidactique gagne à se confronter à cette difficulté d'ordre méthodologique et épistémologique :

Un projet sociodidactique vise donc non seulement à décrire et interpréter ces situations, à en informer les enseignants, mais aussi à les former à en faire des ressources. La question prégnante reste celle du « comment », en particulier lorsque l'enseignement se fait selon des normes institutionnelles unilingues. Du point de vue du formateur en effet, comment et pourquoi envisager ces répertoires comme des ressources, un atout potentiel pour l'apprentissage ? Du point de vue du chercheur, que dire aux enseignants de la diversité des pratiques langagières de leurs élèves et à quelles fins ? Et comment allier l'implication du didacticien, dans le jeu éducatif, avec une nécessaire posture sociolinguistique critique ? [29 : 67]

Les didactiques du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère, langue de scolarisation), et surtout la didactique des langues pour ce qui me concerne, se sont développées sur fond d'inégalités scolaires en postulant que les inégalités se construisent aussi par des pratiques langagières différenciées (à l'école vs en famille). Je montrerai comment la notion de « secondarisation » permet de situer les débats et de proposer une alternative à l'opposition communément admise entre langage scolaire et pratiques sociales **(4.1)**.

Les didactiques des langues (dont le français) sont relativement distinctes en France pour des raisons historiques et institutionnelles⁸². Une rapide rétrospective de la constitution de ces disciplines montrera comment différentes approches peuvent être complémentaires si on les considère comme des lectures différentes d'une histoire

⁸² Les questions théoriques qui traversent ces catégorisations ont été très largement documentées. Une présentation historique plus systématique et problématisée de chacun des champs dépasse mon projet dans ce texte et a déjà été menée de façon très approfondie ailleurs (Chiss *et al.*, 2005 ; Cadet et Guerin, 2012 ; Simard *et al.*, 2010 ; Coste, 2013 ; de Pietro et Rispaïl, 2014 ; Castellotti, 2017).

partagée autour d'un objet appréhendé parfois comme une « langue » au risque de la couper des pratiques de ses usagers, parfois comme une pratique communicative au risque d'en oublier un socle commun qui garantit les apprentissages de tous. Ma lecture de cette histoire didactique est située puisqu'elle hérite aussi d'une expérience d'enseignement et de recherche **(4.2)**.

Or le français à l'école apparaît avant tout comme un objet hétérogène, pris entre les représentations puristes et distanciées, et celles d'un agir communicationnel et identitaire métissé. En effet, lorsque l'école considère le français comme l'unique ressource possible et l'unique ressource légitime pour communiquer, pour apprendre et pour grandir, les élèves – eux – la mobilisent en complémentarité avec d'autres ressources, d'autres langues ... un déjà là qui investit tout apprentissage langagier. On sait pourtant aussi qu'à l'école, la diversité des répertoires des élèves est peu reconnue et pourtant de plus en plus visible dans les pratiques langagières.

Les travaux des acquisitionnistes et des sociolinguistes confirment qu'avec ou sans leurs enseignants, les élèves tissent leur biographie langagière avec toutes les langues de leurs répertoires ; ils les convoquent pour dire et se dire dans la classe, et ailleurs. Les langues familiales participent de la sécurité affective des tout petits, elles se développent ou s'effacent selon que l'environnement en valorise l'usage ou non [29 : 66]. Partant de travaux sociodidactiques qui proposent la variation et le *translanguaging* comme premier cadre de référence pour une didactique altéritaire, je montrerai comment mes travaux se situent dans ces débats pour poser les prémices d'une proposition praxéologique que je développerai dans le dernier chapitre en m'appuyant sur l'étude des pratiques enseignantes. Je cherche à allier, en contexte, la conjugaison d'une approche de « niveau 2 » et de « niveau 3 » (cf. 1.1), entre approche plurielle et approche singulière d'un français hétérogène **(4.3)**.

4.1 REGARD SOCIOLINGUISTIQUE SUR LES INTERACTIONS DIDACTIQUES : LA PART DU LANGAGE DANS LES INEGALITES

Plusieurs études sociologiques montrent l'intrication d'une multitude de facteurs influant sur la réussite scolaire des enfants d'immigrés en particulier, hors l'école :

parcours migratoire des familles, modalités de socialisation et rapport à l'école, niveau d'études, capitaux socioculturels des familles, fratrie etc... L'école convertit les inégalités sociales en inégalités scolaires (Duru-Bellat et van Zanten, 2012). Les élèves les plus susceptibles de bénéficier des apports de l'école, c'est-à-dire les élèves issus des milieux les plus défavorisés (facteur socio-économique) et les élèves les plus faibles (facteur socioéducatif) sont les plus vulnérables sur le plan scolaire. Cela concerne en particulier les élèves issus de l'immigration et les études PISA (OCDE, 2013, 2018) montrent que les inégalités sociales ont un poids particulièrement important dans les performances des élèves [17*].

À l'école, d'autres facteurs propres à l'institution interagissent également : profils des établissements et des classes, des élèves au sein d'un même établissement, formation des enseignants etc... Les inégalités scolaires se creusent du fait de malentendus entre les attentes de l'école et les implications des élèves dont les capitaux sont les plus éloignés de ceux mobilisés par la classe (Bautier et Rayou, 2009). L'école française est donc efficace pour certains mais augmente les écarts entre les plus faibles et les plus forts, elle est inéquitable (OCDE, 2018). Les malentendus portent notamment sur la fonction de secondarisation du langage scolaire **(4.1.1)**. Pourtant, ce langage se définit aussi par la diversité des pratiques de classe, l'hétérogène discursif fait l'ordinaire des classes **(4.1.2)**.

4.1.1 Le concept de secondarisation ou le postulat d'une frontière entre savoirs scolaires et savoirs pratiques

Les phénomènes d'inégalités scolaires sont le point de départ des travaux du groupe ESCOL⁸³ et du réseau RESEIDA⁸⁴ : ils cherchent à identifier ce qui serait susceptible de provoquer des malentendus générateurs d'inégalités dans la classe, en corrélant trois niveaux d'analyse conjugués : les composantes sociales, scolaires, et didactiques (Bautier et Rayou, 2009 : 11). Ces travaux problématisent des pratiques ordinaires susceptibles de construire des habitus langagiers freinant les apprentissages :

⁸³ Équipe de recherche : *Éducation et SCOLarisation*.

⁸⁴ *RÉseau de recherche sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages*.

Ces situations de malentendu sociocognitif ont des origines plurielles, mais qui se cumulent souvent et excluent certains élèves de façon réitérée des apprentissages. Elles sont liées aux mises en œuvre des conceptions de l'apprentissage, des doxas concernant la façon dont l'enseignant doit conduire une classe fréquentée par des élèves en difficulté, à ce qui est objet de savoir et de compétence, ainsi donc à l'ensemble des éléments qui font actuellement bouger la forme scolaire et aux formes du discours scolaire qui la mettent en œuvre. (Bautier et Rayou, 2009 : 107)

Je reviens ici sur quelques exemples qui ressortent aussi de mes propres enquêtes ethnographiques (cf. 3.2) : des modes de faire trop peu explicites⁸⁵ qui n'évitent pas l'opacité des attendus pour les élèves les plus éloignés des normes scolaires, des contrats didactiques différentiels qui ne donnent pas les mêmes occasions d'apprendre à tous les élèves, des savoirs trop peu étayés voire pas enseignés ou au contraire des tâches morcelées etc... Les processus de différenciation par la forme scolaire⁸⁶ sont fondés sur une difficulté à construire un rapport scripturo-scolaire au langage (vs oralo-pratique, Lahire, 1993) favorisant une « attitude de secondarisation ». **Notion centrale aujourd'hui pour l'analyse des interactions didactiques, cette attitude désigne le fait de constituer « le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels [l'élève] peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique » (Bautier et Goigoux, 2004 : 91) : plus qu'une pratique, le langage est un outil conceptuel fondamental pour la métacognition, incontournable pour apprendre.**

Ce concept a peu à peu évolué et la question de la secondarisation, d'abord posée à propos de pratiques enseignantes qui la favoriseraient (ou non), est problématisée

⁸⁵ J'entends la notion d'explicitation de façon large : tous les moments d'apprentissage sont susceptibles de nécessiter deux types d'explicitation : celle portant sur les tâches à accomplir et les stratégies à mobiliser pour ce faire (sens privilégié dans la recherche *Lire-écrire*) et explicitation du fonctionnement de certains savoirs scolaires, en particulier linguistiques. Un moment d'étayage peut viser à mettre un élève en situation de recherche en explicitant les procédures de l'activité (le comment et le pourquoi), en complémentarité avec des moments d'instruction directe, qui explicitent les règles propres au savoir enseigné. En FLE par exemple, la grammaire explicitée est « l'enseignement / apprentissage, systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue cible, description qui est explicitée par l'enseignant, et/ou les enseignés, en ayant recours à la terminologie, originale ou simplifiée, du modèle métalinguistique qui la construit. » (Besse et Porquier, 1984 : 93). Ces moments d'explicitation concourent à l'évolution de l'interlangue.

⁸⁶ Je mobilise moi-même fréquemment ce cadre théorique pour problématiser mes propres travaux [4 ; 15* ; 17* ; 19* ; 21 ; 22 ; 23* ; 25* ; 26 ; 27* ; 28* ; 32*].

⁸⁶ [La forme scolaire] « privilégie l'écrit, entraîne la séparation de « l'écolier » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc - historiquement - une relation sociale nouvelle » (Vincent *et al.*, 2012 : 112).

aujourd'hui en termes de « construction conjointe » des élèves et des enseignants : le savoir s'élabore à la fois par la transposition pratique que permet une attitude de secondarisation de la part des élèves, et par l'explicitation qu'en font les enseignants pour favoriser ce rapport au savoir scolaire. Si les deux conditions ne sont pas réunies, les discours seconds ne s'élaborent pas ni, par conséquent, les savoirs scolaires qu'ils problématisent :

Les uns (les élèves) restent au premier niveau, quand l'autre (l'enseignant) attend implicitement d'eux qu'ils mobilisent cette attitude de secondarisation. Certains élèves décodent cet implicite et sont donc capables de s'engager activement avec le maître dans des échanges « seconds », d'autres pas. (Bautier et Goigoux, 2004 : 91)

Ces travaux s'inspirent d'une conception bernsteinienne de l'école, qui oppose les pédagogies « invisibles » (trop implicites pour favoriser les apprentissages de tous) et les pédagogies « visibles » (et donc explicitantes) :

« Explicite » et « implicite » se rapportent à la visibilité, du point de vue de l'apprenant, de l'intention du transmetteur quant à ce qui doit être acquis. En ce qui concerne la pédagogie explicite, l'intention est très visible, alors qu'en ce qui concerne la pédagogie implicite, l'intention est, du point de vue de l'apprenant, invisible. (Bernstein, 2007 : 287)

Pour Basil Bernstein, en favorisant des pédagogies « invisibles » (ie implicites), on développe des appétences déjà existantes chez des élèves acculturés à une pensée scolaire (secondarisation), mais on ne rejoint que difficilement les élèves usant d'autres modalités langagières⁸⁷. Ces pédagogies invisibles seraient discriminantes. Elles se traduiraient par exemple à l'école primaire par une focalisation sur les tâches plutôt que sur les savoirs, des interactions verbales plus contextualisées ; elles rempliraient de moins en moins la fonction d'ostension du savoir scolaire, ce qui serait favorisé, par exemple, par des phénomènes de brouillage des savoirs au sein des interactions, et par la transversalité entretenue des disciplines (Rochex et Crinon, 2011).

Dans sa théorie du discours didactique en tant que vecteur des savoirs scolaires, Basil Bernstein différencie le discours horizontal du discours vertical. Le premier est composé

⁸⁷ Il ne s'agit pas de codes linguistiques mais d'usages sociolinguistiques, dont un des attributs est linguistique. La diversité des usages génère des processus d'appropriation différenciés, ce qui favorise certains répertoires et certains modes de pensée (Terrail, 2013). Bernstein étudie les processus qui font que la différence devient déficit dans le contexte des relations macro école/sociétés.

de « stratégies qui sont locales, organisées de façon segmentée, spécifiques au contexte et dépendantes de lui, afin de rendre maximales les rencontres avec les personnes » (2007 : 231), le second « ne consiste pas en segments spécialisés culturellement mais en structures symboliques spécialisées du savoir explicite » (2007 : 234). Il ajoute qu'en général, « la pédagogie segmentaire du discours horizontal a pour objectif essentiel l'acquisition d'une compétence commune plutôt que la performance classificatrice » (2007 : 233). Puisque l'école s'est instituée sur la transmission de savoirs disciplinaires appréhendables par un discours vertical, le discours horizontal employé dans les pédagogies invisibles génèrerait des inégalités scolaires. Cette logique est tout à fait séduisante pour décrire une école qui, dans nos sociétés occidentales, a une réelle emprise sur les destins de chacun : elle impose un « ordre des discours » (Foucault, 1971, 1975) et les travaux du groupe ESCOL veulent montrer en quoi les malentendus scolaires se logent à force de connivence dans les parcours scolaires.

Pourtant, l'école se situe à l'interface du local et du global : les processus inégalitaires qui révèlent ses dysfonctionnements sont aussi les processus qui la constituent, y compris dans les interactions didactiques, entre genre second et genre premier. Paradoxe et dilemme, ou construction pédagogique, la complexité interactionnelle est l'ordinaire des classes. Entre situations conniventes et formelles, c'est l'ordinaire de ses élèves, et de ses enseignants. **C'est la raison pour laquelle il me semble aujourd'hui que même si cette construction théorique des inégalités scolaires est pertinente pour interpréter nombre de situations scolaires, elle ne rend pas compte des appropriations en situations conniventes, ni des malentendus qui constituent justement le jeu didactique.** Les interactions sont en effet plurielles, multiformes, marquées par la variation propre à toutes les pratiques langagières, en contexte exolingue ou endolingue (Bigot et Cicurel, 2005 ; Bellonnie et Guerin, 2010 ; Bigot et Maillard, 2014).

4.1.2 Savoirs scolaires et disciplinaires : une forme discursive en mutation

Une grille de lecture des malentendus scolaires qui postule que les savoirs scolaires s'acquièrent uniquement grâce à une attitude de secondarisation prend difficilement en compte ce qui fait communauté, c'est-à-dire de ce qui fait classe. Une pluralité de savoirs pratiques est à l'œuvre dans la constitution d'un langage décontextualisé, lui-

même produit d'une idéologie langagière bien décrite par les sociolinguistiques de l'école. Les discours pédagogiques sont eux-mêmes des processus composites, qui contextualisent les apprentissages (Delarue-Breton, 2014). Les interactions didactiques et les malentendus scolaires qui peuvent y naître s'insèrent dans une triple perspective : celle de l'élève, celle de l'enseignant, et celle de la communauté discursive que tous ensemble ils constituent. L'enseignant y a pour rôle de favoriser les occasions d'apprendre :

La notion de communauté discursive a un intérêt didactique dans la mesure où elle permet d'identifier des dynamiques langagières qui prennent en compte tous les interactants. L'enseignant y a une place particulière, un rôle qu'il co-construit avec ses élèves. C'est aussi un outil heuristique pertinent dans la mesure où elle permet de dépasser les oppositions entre les langues (dominantes, dominées) et de rendre compte des normes sociolinguistiques dans lesquelles s'inscrit une communauté d'apprentissage. En effet, les enseignants initient des normes aussi en fonction de leurs propres représentations sociolinguistiques. [32 : 12 à par.]*

J'ai étudié la complexité des discours au sein de classes dites monolingues, en montrant par exemple que les mises en discours varient d'un enseignant à un autre dans trois séances didactiques tout à fait comparables (corpus Lire-écrire, apprentissage du décodage en CP, [26]). À partir de la comparaison de trois moments de correction de dictées en CM1 (corpus PEON : [16*]), j'ai montré que ces interactions orientent les apprentissages vers des objectifs différents selon les classes. J'ai, pour finir, étudié la complexité du tissage entre l'oral et l'écrit dans deux des classes les plus efficaces du corpus Lire-écrire [23*], ce qui a fait poser l'hypothèse que les apprentissages sont plus efficaces lorsque les étayages alternent entre médiation implicite et enseignement explicite de l'écrit : par l'alternance entre médiation implicite et enseignement explicite, les maîtres interagissent avec leurs élèves de façon à ce que la parole des élèves se construise en interaction avec celle des écrits. L'étayage, entre subjectivation et distanciation, vise l'appropriation de savoir-faire qui mobilisent explicitement des savoirs, eux-mêmes en cours d'appropriation. Réciproquement, les savoirs font sens parce qu'ils participent aux savoir-faire engagés [23*].

L'appropriation (de l'écrit pour les trois cas présentés ci-dessus) semble se jouer au sein d'alternances de moments oralo-pratiques et de moments scripto-scolaires, orientés tous deux vers les apprentissages : je fais l'hypothèse que leur efficacité tient

au fait qu'en développant conjointement savoirs et savoir-faire langagiers, ils peuvent inclure « à la fois la diversité des expériences sociales subjectives et la permanence de savoirs langagiers partagés » [23* : §41]. J'en arrive à considérer le concept de secondarisation comme relevant de pratiques langagières situées, qui ne couvrent qu'un aspect parmi d'autres du discours scolaire. Le plurilinguisme est une des expressions saillantes de discours multiréférencés par lesquels les apprentissages se constituent [10* ; 32*].

Ces pistes devront encore être étayées par l'analyse des interactions didactiques qui mêlent pratiques langagières contextualisées et apprentissages décontextualisés au sein même de la classe, en prenant le parti de les considérer comme des situations propices aux apprentissages scolaires :

Je postule donc qu'il est possible de faire co-exister plusieurs normes langagières dans la classe, sans y reproduire des rapports de domination en circulation à l'échelle sociétale. Au sein de cette communauté discursive, l'enseignant peut et doit didactiser son action sans se soumettre à ces courants plus larges qui le dépassent. Il a le pouvoir de créer à son tour une relation didactique qui, parce qu'il est informé et conscient de ces conflits de normes, les dépasse et les transforme par le traitement didactique qu'il en fait. Ces moments font accéder les élèves aux savoirs sociolangagiers dont ils ont besoin pour agir avec le langage avec toujours plus de conscience et de liberté. En creusant et éclairant avec les enseignants cet interstice entre la classe et la société, le sociolinguistique mène un projet didactique. [29 : 73]

Dans tous mes travaux ayant trait à l'école, j'explore finalement pour ma part l'hypothèse d'un lien positif entre réussite scolaire et diversité langagière au sein des situations didactiques, en essayant, avec d'autres, de problématiser la complexité des interactions scolaires par le prisme du plurilinguisme et d'en tirer des perspectives praxéologiques pour la classe ([6 : 90-91 ; 8* : 149 ; 15* : 120...]. Je qualifie aujourd'hui ce projet de sociodidactique, il se situe dans la continuité des nombreux travaux ayant ouvert la voie d'une lecture « en positif » des pratiques langagières des élèves.

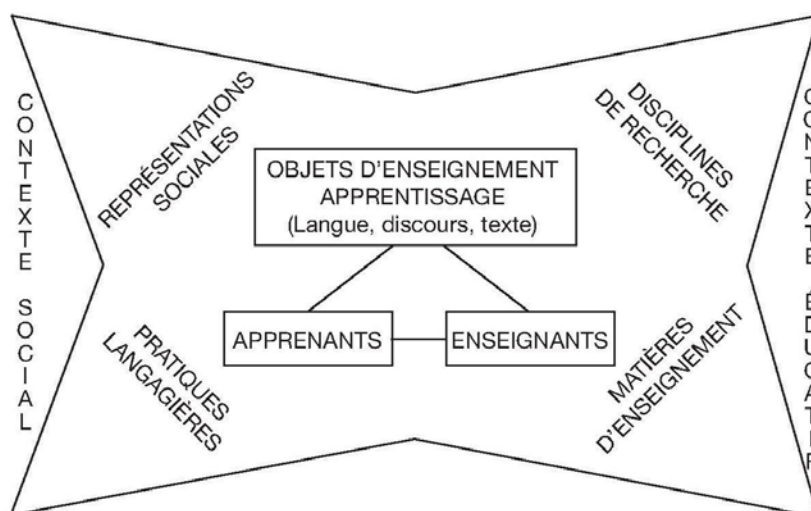
4.2 RETROSPECTIVE SOCIODIDACTIQUE : PROBLEMATISER LA DIVERSITE DES PRATIQUES LANGAGIERES A DES FINS DIDACTIQUES

Objet de débats aujourd'hui encore, la sociodidactique se construit peu à peu de par un ensemble de travaux portant sur différentes problématiques propres au langage, aux

interactions didactiques, et à ce que ce « déjà là » des élèves implique pour la classe **(4.2.1)**. Cela explique aujourd'hui selon moi sa vitalité et son intérêt scientifique... ainsi que ses zones floues, lieux de vigilance nécessaire. Dans mes travaux, sa dimension praxéologique l'inscrit dans un cadre lui-même idéologiquement construit : une didactique scolaire.

La sociodidactique est sociolinguistique dans la mesure où ce n'est pas l'objet d'enseignement (la langue) qui est premier mais les pratiques qui l'actualisent, la notion de variation y est donc centrale, tant dans les travaux en DFLM **(4.2.2)**, que dans les travaux portant sur un français dit « langue seconde » **(4.2.3)**, ou « de scolarisation » **(4.2.4)**. La sociodidactique ne concerne donc qu'une partie d'une constellation d'éléments qui constituent la constellation des champs de la didactique du français :

Graphique 5 : La constellation didactique (Dabène M., 2005)



Au centre de la constellation se trouve l'objet complexe d'enseignement / apprentissage mais le regard du sociodidacticien se tourne principalement vers les apprenants, et prend acte que les inégalités sociales et langagières font aussi la classe, d'une manière ou d'une autre (Daunay, Delcambre & Reuter, 2009). En interaction avec leurs enseignants, les élèves forgent une conscience disciplinaire (Reuter, 2003) qui transforme les objets d'enseignement / apprentissage. Cette approche concerne donc des questions vives en didactique.

4.2.1 La sociodidactique : émergence d'un regard transdisciplinaire

Les didactiques du français, des langues, du plurilinguisme sont jeunes : elles se sont toutes constituées en France à partir des années soixante-dix, elles ont toutes cherché à construire leur légitimité institutionnelle et épistémologique, elles ont toutes trois pour objet – entre autres – l'enseignement / apprentissage de savoirs et savoir-faire linguistiques et sociolinguistiques. On a relevé à plusieurs reprises l'existence d'une porosité entre les questionnements soulevés dans ces trois domaines didactiques, qui se sont parfois positionnés assez difficilement les uns par rapport aux autres. Les catégorisations relèvent de débats marqués historiquement mais leurs frontières sont aussi mouvantes dans la mesure où elles se constituent en fonction de leurs objets. Historiquement, elles doivent leur visibilité à la constitution des formations universitaires qui préparent à des professions et des missions éducatives indépendantes.

La didactique du français langue maternelle (désormais DFLM) s'est peu à peu constituée en discipline à partir des années soixante-dix, suite au plan de rénovation de l'enseignement du français. Les travaux sur le langage en tant que lieu sensible pour les questions d'échec scolaire se sont assez vite développés ; les premiers résultats sont apparus dans les années 1980 suite à l'instauration du collège unique en 1975, sur fond d'échec scolaire, dans une société qui commençait déjà à se questionner sur les situations de contact de langues avec des locuteurs migrants. Une didactique du français langue étrangères (désormais DFLE) se développait dans le même temps en se centrant sur l'étude d'un bilinguisme fonctionnel qui mettait à mal l'idéologie monolingue ; la didactique du plurilinguisme se forgeait au Conseil de l'Europe pour contribuer à une politique linguistique européenne pro-plurilingue, elle se mêlait peu à peu aux débats sur le français. Au même moment, la sociolinguistique française se constituait comme une sociolinguistique sociale qui luttait contre l'usage d'une langue unique en tant qu'instrument de domination. Elle s'ouvrait peu à peu à une anthropologie linguistique venue d'outre-mer et montrait que l'articulation entre langage et société est incontournable pour étudier le langage, et pour comprendre la société.

Ces champs diffèrent cependant sur plusieurs plans. La DFLM s'intéresse aux situations d'enseignement/apprentissage au sein d'une discipline qu'est le « français » ou « les Lettres », une matière scolaire qui s'est historiquement constituée à partir d'un agrégat

de savoirs ne renvoyant pas aux mêmes champs scientifiques ; la première justification institutionnelle de la DFLM n'est donc pas seulement un objet de savoir, c'est l'école, les discours qui la constituent, et les contextes didactiques dont elle s'occupe (Reuter, 2003). La discipline « français » assure la cohésion sociale et scolaire (légitimité d'une langue et d'une culture partagée), ainsi que des savoir-faire pour de nouveaux apprentissages. Le plurilinguisme n'est inclus dans les questionnements que de façon timide, il ne le sera que par le prisme de la migration. La France a aussi choisi d'enseigner des compétences métalinguistiques en tant que cas particulier de compétences métacognitives. Ce travail sur « la langue » pourrait se faire ailleurs, autrement⁸⁸.

La DFLE s'est constituée en dehors de l'école, elle s'occupe d'enseignement / apprentissage d'un objet constitué qui est une langue-cible pour des apprenants. Elle naît en réponse à des besoins concrets de communication, pour des adultes principalement. Les sciences du langage sont son principal adossement. Pour l'école, y a été associée une éducation interculturelle et citoyenne par le biais des « approches didactiques plurielles » diffusées au sein du Conseil de l'Europe, un courant distinct des autres didactiques des langues (Candelier *et al.*, 2007). Ce courant propose une autre manière de s'approprier la pluralité des normes langagières, sans se substituer à l'apprentissage des « langues » comme systèmes. Michel Candelier et ses collaborateurs différencient, en effet, les activités didactiques relevant d'une approche « plurielle » (avec plusieurs langues) de celles relevant d'une approche « singulière » (avec une seule langue). Les approches plurielles favorisent les transferts linguistiques et les compétences métalinguistiques, ainsi que l'ouverture à la diversité culturelle et langagière. C'est ainsi que s'est développé le courant de *l'Éveil aux langues* (originellement forgé en Grande Bretagne sous l'intitulé « Language Awareness » par Hawkins en 1984) : par l'exposition à une pluralité de langues dans la classe, l'objectif de cette approche pédagogique inclusive est de développer une conscience linguistique et citoyenne en ouvrant à la diversité des langues et des cultures. Les pédagogies de l'Éveil aux langues en particulier ont été évaluées et jugées efficaces pour les élèves plurilingues (Armand, 2016 ; Candelier, Ionnanitou, Omer & Vasseur, 2008) mais elles

⁸⁸ Pour une rétrospective, voir Bertucci et Castellotti, 2012, Billiez, 2012, Simard *et al.*, 2010 (chapitre 1).

paraissent difficiles à mettre en œuvre à l'école française (Troncy, 2014 : 44-45). Les approches plurielles proposées par le Conseil de l'Europe comprennent aussi : des activités favorisant *l'intercompréhension entre langues parentes*, des activités visant à développer une *compétence interculturelle*, des activités visant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire. Regroupées sous le terme générique de « *didactique intégrée des langues* », ces dernières s'inspirent de travaux psycholinguistiques appliqués à la didactique (Roulet, 1980) mais ce terme renvoie aujourd'hui plus généralement à des activités s'appuyant sur plusieurs langues pour apprendre la langue de scolarisation, il est parfois synonyme d'approche plurielle, voire d'éveil aux langues (Brohy, 2008). **Malgré ce flou terminologique et les difficultés pédagogiques que cela génère selon moi en formation aujourd'hui, l'Éveil aux langues, la didactique intégrée des langues, et plus généralement les approches plurielles, sont les premières propositions didactiques qui cherchent à conjuguer langue de scolarisation et langues des élèves à l'école française. Ces démarches mobilisent explicitement des savoirs linguistiques en vue de pratiques langagières qui forment à l'altérité :**

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner. Cela ne signifie pas que la démarche porte uniquement sur ces langues. Elle inclut également la langue de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues « apprises ». Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement et du monde, sans être exclusive d'aucun ordre. (Candelier et. al., 2008 : 6)

Aujourd'hui, certains didacticiens des langues associent langue en usage (« languaging », Lüdi, 2011) et langue en mention (Gajo, 2019 : 98). D'autres parlent quant à eux « d'enseignement intégré du français » pour étudier conjointement la transversalité entre les disciplines, le plurilinguisme de la classe et les liens entre compétences orales et écrites (Simard, Dufays, Dolz, & Garcia-Debanc, 2010).

Il me semble cependant qu'un changement de paradigme s'était déjà opéré à partir des années 90 en France et il a amorcé les premières pistes sociodidactiques en DDL et DFLM : l'objet n'était déjà plus la stabilité des langues mais l'hétérogénéité des pratiques. Louise Dabène a montré l'intérêt d'un lien explicite entre sociolinguistique et didactique (Dabène L., 1994), Michel Dabène a intégré le terme *sociodidactique* dans le

champ de la didactique du français (Dabène M., 1996). Elle voulait par-là signifier l'importance d'une didactique transversale de la variation qui a pour tâche de « proposer une norme, inévitable car socialement et scolairement indispensable, tout en gérant la diversité des répertoires individuels ou collectifs » (Dabène L., 1994 : 172) ; lui posait les prémices d'une construction sociodidactique de l'écriture prenant en compte l'écriture « ordinaire » des adultes (et plus tard des collégiens) pour favoriser l'acculturation scripturale des apprenants (Dabène M., 1996). Même si, de son côté, la didactique du français cherchait sa légitimité dans la constitution d'une discipline scolaire et la didactique des langues au niveau européen, Michel et Louise Dabène revendiquaient chacun la nécessité d'élaborer une didactique davantage adossée à la sociolinguistique, tant à l'oral qu'à l'écrit⁸⁹. Deux pistes étaient ouvertes : les pratiques d'écriture en DFLM et le plurilinguisme en DDL. Marie-claude Penloup a poursuivi ses travaux sur l'écriture, Marielle Rispail sur le plurilinguisme.

Marielle Rispail, à la croisée des chemins plurilingues, a en effet développé à son tour une didactique plus sociale, qu'elle a définie au fur et à mesure des années comme une didactique dont le fil rouge est la « pluralité reconnue, décrite, acceptée, étudiée, encouragée – pluralité des usages langagiers, des contextes, des méthodes de travail, des parcours de vie et d'apprentissage » (Rispail, 2017 : 7). Les prémices de cette orientation se situent à l'interface des préoccupations communes aux didactiques : sa thèse, soutenue en 1998 sous la direction de Louise Dabène, est en effet en consacrée à la didactique de l'oral en contexte plurilingue dans les classes ordinaires. Dès lors, elle nomme sa démarche socio-didactique. Avec Philippe Blanchet et Stéphanie Clerc-Conan, elle plaide pour une sociodidactique « de la pluralité linguistique et culturelle », qui s'enracine dans une didactique plurinormaliste, contre l'hégémonie du français à l'école (Blanchet et Rispail, 2011 ; Blanchet, Clerc-Conan et Rispail, 2014). Mais les propositions sociodidactiques concrètes, toujours contextuelles, sont éloignées des cadres praxéologiques traditionnellement mobilisés dans la classe de français.

⁸⁹ Depuis différents champs didactiques se sont encore rapprochés ; par exemple, l'Association Internationale pour la Didactique du Français Langue Maternelle (AIRDFLM) devient en 2003 l'AIRDF. L'association s'ouvre ainsi à la diversité des contextes de l'enseignement du français – culturels, géographiques, politiques, sociaux, et à un dialogue scientifique avec les autres associations en didactique des langues.

Prenant acte de la complexité des interactions didactiques (cf. 4.1), une perspective sociodidactique s'intéresse aux conditions d'une didactisation dans la classe de la diversité des pratiques langagières de tous les élèves. La sociodidactique prend pour objet, avec d'autres, la variation des normes sociolangagières en FLM, mais elle hérite aussi d'une problématisation du plurilinguisme en didactique des langues, ainsi que d'une sociolinguistique scolaire ; elle s'ouvre aujourd'hui à la pluralité des pratiques numériques (Penloup, 2017).

4.2.2 Légitimer la variation et la diversité langagière en classe : un consensus en DFLM

Un apport de la sociolinguistique concerne la différenciation entre la variation touchant aux locuteurs et celle touchant aux usages. Or, la classe de français œuvre pour que les élèves puissent s'approprier une norme de prestige, telle qu'elle s'imposerait dans certaines situations sociales. La survalorisation de l'écrit et des genres seconds a sans doute entretenu les confusions, la variation (stylistique) étant enseignée comme l'apanage de la « belle langue » (écrite) et la seule susceptible de soutenir le développement sociocognitif par le biais de savoirs scolaires naturalisés. Aujourd'hui on différencie ce qui relève des pratiques sociales non scolaires et ce qui relève d'une forme scolaire, sans arriver à caractériser des discours qui forment une langue multiforme et pluri-fonctionnelle. Dans la classe, les enseignants se trouvent toujours pris entre cette double contrainte d'une norme à enseigner et de la reconnaissance des usages. La difficulté n'est pourtant pas nouvelle, elle contribue à l'échec scolaire dès lors que la démocratisation de l'enseignement donne droit de cité à la pluralité des normes langagières dans la classe de français. Les travaux sur les répertoires plurilingues ou les biographies langagières en DFLE, sur la didactique de l'oral en DFLM, sur les discours scolaires en DFLE ... tous peuvent contribuer à cette réflexion que les enseignants réclament même si les programmes officiels ne semblent pas les transposer sereinement (Guerin 2011)⁹⁰.

⁹⁰ Voir par exemple la contradiction patente dans les programmes scolaires de 2015 : le socle commun en cycle 4 donne l'enseignement de la variation pour objectif alors que le programme disciplinaire continue à présenter les objectifs de façon très cloisonnée.

Pourtant déjà, une proposition pour une pédagogie du français plurinormaliste avait été faite dans les années soixante-dix, et déjà elle se heurtait à une survalorisation du « bon usage » par le mythe d'un écrit mononormé. Elle me paraît cependant de nature à ouvrir des pistes d'intervention dans les classes plurilingues. Le plan de rénovation de l'enseignement du français (1970), qui prenait acte de l'échec scolaire, a ouvert sur une sociolinguistique scolaire qui visait à intégrer la diversité des pratiques sociales et langagières en didactique et à dénoncer les inégalités sociales qui s'actualisaient par les conflits de normes sociolinguistiques. À Grenoble, la prise en compte du langage dans sa dimension sociale poussait à s'interroger sur les pratiques des élèves hors de l'école. À l'INRP, sous la direction d'Hélène Romian⁹¹, ainsi qu'à Rouen, la volonté de lutter contre l'échec scolaire et ses manifestations langagières faisait aussi naître des travaux importants pour une didactique plurinormaliste, indépendamment de la question des pratiques plurilingues. Ce passage de la sociolinguistique scolaire à la didactique plurinormaliste s'est concrétisé par exemple à partir des années 80 dans les travaux du groupe VARIATIONS (désormais VARIA), qui voulait ainsi alerter les élèves et leur enseigner « les effets de connivence ou de distance que les choix de mises en mots peuvent créer » (Marcellesi C. et Treignier, 1990 : 275). Ce projet didactique « d'autogestion langagière » (qui s'opposerait au « laxisme » et au « dirigisme ») se voulait éducatif et éthique (favoriser le respect des identités langagières), pragmatique (favoriser l'usage de la diversité des normes en situation), et linguistique (favoriser la connaissance d'un code linguistique commun) (Treignier, 1999). **Mais mes propositions se sont heurtées aux logiques scolaires : les pratiques enseignantes leur opposaient le mythe d'un écrit littéraire forgé, alors même que la variation s'y déployait tout autant qu'à l'oral. Par ailleurs, les élèves peinaient à considérer le langage oral comme un objet d'apprentissage, alors qu'ils le pratiquaient eux-mêmes par ailleurs (Treignier, 1999 ; Gadet et Boutet, 2003).**

Trente ans plus tard le problème se pose dans un contexte de plus en plus hétérogène. Même de traditions différentes, les courants didactiques du français qui s'intéressent au

⁹¹ La recherche INRP dite « VARIA » (1983-1989) portait sur les « Modes de gestion pédagogique(s) de la variation des pratiques langagières en relation avec la variation des pratiques culturelles ». Elle s'est appuyée sur les acquis des recherches précédentes, menées par le groupe « GLO », (Groupe Langue Orale), des années 1970 aux années 1980. Pour une rétrospective, voir Treignier, 1999.

socio-scolaire s'accordent remarquablement pour dénoncer l'hégémonie du français comme vecteur d'inégalités. On plébiscite la valorisation de la diversité des normes langagières et on fait état de dynamiques qui, en majorant le prestige d'une norme mythique, opacifient les savoirs et rendent les apprentissages plus difficiles. Une même proposition est faite, utopiste, encore et toujours à construire, plurinormaliste et altéritaire (Vargas, 2011 : 117 ; Bertucci et Castellotti, 2012 : § 82).

Les recherches sociodidactiques apportent encore peu de pistes concrètes. Est-ce à dire qu'une didactique de la variation n'est pas possible à l'école parce qu'il s'agit justement de l'école ? La question pose un double problème épistémologique : impossibilité de stabiliser un savoir sur des pratiques qui sont caractérisées par leur imprédictibilité, paradoxe d'une didactique de la langue qui cherche à penser un objet dans lequel elle est elle-même incluse (voir, par exemple, Nonnon, 2011 ; Guerin, 2015). Ce paradoxe questionne aussi la transposition de savoirs sociolinguistiques à des problématiques didactiques : alors que les conflits de normes traversent toutes nos pratiques, comment proposer un cadre didactique qui permette de tenir deux positions apparemment contradictoires : « enseigner les habitudes, les usages, les règles langagières de notre société et se vouloir en même temps un espace où fonctionne un autre regard, non hiérarchisant, sur ces habitudes, usages, règles » (Marcellesi C. et Treignier, 1990 : 279) ?

Pour ne pas conclure sur la pertinence d'une didactique qui prenne en compte la variation et les relations de pouvoir qui se jouent dans le langage (oral comme écrit), on pourrait dire qu'une sociodidactique du français, depuis les années 70, n'a pas cessé de chercher à proposer un enseignement respectueux des pratiques de chacun, tout en faisant le pari impossible d'enseigner une norme qui n'est légitime que parce qu'elle s'impose. Les didacticiens n'ont pas cessé de mobiliser les disciplines contributives telles que la sociolinguistique ou la linguistique pour construire une proposition concrète ; ils ne cessent pas non plus de constater la force des rapports de pouvoir au sein de l'école, et les inégalités scolaires afférant aux dynamiques normatives dont participe le langage.

Outre le difficile dialogue interdisciplinaire que la sociodidactique essaie de mobiliser, la tension me paraît aussi dépendante de courants idéologiques qui traversent notre

État-nation concernant la langue, les relations (peu) entretenues entre la recherche et l'enseignement, les missions de l'école. Lorsque la sociolinguistique existe parce qu'elle étudie la langue comme un fait social et que les savoirs scolaires se justifient par une langue à l'homogénéité mythifiée, on peut penser que les collaborations peinent à s'émanciper de rapports de domination qui les dépassent. La sociodidactique paraît intéressante dans la mesure où elle adopte une démarche complémentariste « qui démontre, d'une part, que le phénomène en question est à la fois réel et explicable, et, d'autre part, que chacune de ses deux explications est « complète » (et donc valable) dans son propre cadre de référence » (Devereux, 1972 : 13).

Aujourd'hui les pratiques langagières continuent de se diversifier, et l'on sait que l'hétérogénéité des situations langagières a à voir avec les apprentissages : au sein même des pratiques, les élèves signalent des positionnements identitaires pour apprendre, s'approprier les variations en usage, pour s'en distancier et pour les transposer à d'autres situations, le plurilinguisme ordinaire se fait davantage entendre [10* ; 13* ; 19*]. Ces questions didactiques se posent donc avec une acuité particulière dans les classes où les élèves usent du français comme une langue seconde, et comme langue de scolarisation. Les situations sont explorées par la didactique du français langue seconde (DFLS) et du français langue de scolarisation (DFLSCO), entre-deux épistémologiques de didactiques (du français, des langues) historiquement constituées. L'existence du terme « FLS » a le premier mérite de prendre en compte le français du point de vue des situations sociolangagières des élèves (Cuq, 1991). Le terme français langue de scolarisation renvoie pour sa part au point de vue de l'enseignement / apprentissage et aux fonctions que le français y occupe : une « langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement social des élèves » (Vigner, 1992 : 40).

La notion de « français langue seconde » me paraît mieux à même de problématiser aujourd'hui de la diversité des pratiques langagières des élèves plurilingues pour la classe (cf. 3.1). Mais la didactique a aussi besoin de s'outiller pour clarifier les objets d'enseignement au bénéfice des élèves, ce qui est visé dans les travaux portant sur la « langue de scolarisation ». Cependant, la diversité des situations plaide pour une

didactique du français décloisonnée, qui puisse tenir compte des différents apports de chaque champ, au-delà des catégories (Cadet et Guerin, 2012).

4.2.3 Comprendre les pratiques langagières des élèves dans un « français langue seconde »

Originellement, la didactique du français « langue seconde » (désormais DLFS) a été réfléchi par la DFLE. Le terme aurait été employé pour la première fois dans les années soixante pour qualifier des situations scolaires d'enseignement du français en Afrique mais il concerne aussi les débuts de la scolarisation obligatoire en métropole au XIX^{ème} siècle. Les débats didactologiques situent la didactique du FLS d'abord comme faisant partie d'une DFLES qui s'intéresse à des situations plurilingues francophones (Cuq, 1991 : critère sociolinguistique), puis sur un continuum entre DFLM et DFLE (Verdhelan-Bourgade, 2002 : critère didactique). Peu à peu la DFLS, qui voulait s'adresser à tous les « élèves plurilingues apprenant en français dans le monde du moment » (Vigner, 2001) devient une notion controversée, au motif que les contextes sociolinguistiques sont trop différents pour qu'une didactique commune soit possible. L'ouvrage paru en 2009 sous le même titre « le français langue seconde » (Vigner, 2009) est emblématique de ce mouvement : les contenus sont très proches de l'ouvrage de 2001 qui est abondamment enrichi, mais l'auteur sous-titre : « comment enseigner le français aux élèves nouvellement arrivés ». A parfois été dénoncée une pauvreté heuristique de la notion-même, qui n'a pas de cadre défini (Goï et Huver, 2012). Pour moi, son intérêt réside justement dans cet effacement des frontières parce qu'il renouvèle notre regard sur les pratiques des élèves [22 : 46].

Aujourd'hui sans frontière et sans cloisonnement disciplinaire, la DFLS questionne pourtant les enjeux éducatifs de la scolarisation en français d'élèves peu ou pas francophones dans des situations nombreuses et ordinaires⁹² : le FLS « rend visible aux plans linguistique et didactique une situation sociale jusque-là ignorée, et lui donne une légitimité scolaire » (Bertucci, 2007 : 51). La question de l'existence de la DFLS est donc aussi politique : l'AEFE ne veut pas utiliser ce terme et lui préfère l'expression « français

⁹² Ce terme a aujourd'hui un autre sens, institutionnel : les classes de « FLS » désignent les classes d'accueil des UPE2A. Ce sens institutionnel n'a pas plus de sens en didactique qu'une dénomination du type « classe de français langue maternelle ». Je ne m'y arrêterai donc pas ici.

langue maternelle 2 » [15*], les situations en Afrique francophone sont trop hétérogènes pour y trouver une piste consensuelle, en France métropolitaine la situation serait différente puisque le français est la seule langue officielle de la nation. Mais cet argument ne tient pas longtemps au regard des écoles en Guyane en Nouvelle Calédonie, ou à Mayotte [8*]. Les questions politiques liées à l'immigration, à la diversité grandissante des pratiques langagières, et au constat d'impuissance d'un enseignement « traditionnel » (si tant est qu'il ait vraiment existé) mènent peu à peu à décloisonner effectivement les frontières didactiques au sein de l'école. Pourtant ce pan didactique demeure instable.

Car la DFLS n'a aujourd'hui aucune existence « en propre », elle se construit en contrepoint de la DFLM et de la DFLE. Et il est vrai que très peu de manuels existent, preuve que le FLS n'est pas une matière, une discipline scolaire⁹³. En cela, elle prouve qu'il existe bien une « didactique du français dans tous ses états » (Dabène M, 2005 : 15), à construire encore. L'implication des chercheurs a au moins permis d'inscrire officiellement cette perspective à l'école en France par le biais d'une « certification complémentaire en FLS » pour les enseignants titulaires en 2004, puis d'une « option français langue étrangère et français langue seconde » au CAPES de Lettres en 2013⁹⁴ (Spaëth, 2015).

Le premier intérêt de cette dénomination reste selon moi la focalisation sur les apprenants en tant qu'élèves dans un espace culturellement situé (l'école) qui participe de leur construction identitaire et sociocognitive :

⁹³ Un court livret édité par le ministère de l'éducation nationale pour les collèges a été peu diffusé (Viala, Bertrand, Vigner, 2000). On y fait des propositions de séquences alliant structuration et imprégnation de la langue de scolarisation. Un court document du Conseil de l'Europe fait des propositions en vue de la maîtrise formelle à l'école (Bertucci, 2010). Le manuel *Entrée en Matière* (Cervoni et Davin-Chnane, 2005) est à ma connaissance régulièrement utilisé au collège, principalement en UPE2A. D'autres outils existent sous d'autres formes, bricolés, et/ou diffusés en particulier par les Casnav (Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs). En collaboration avec une équipe de praticiens, j'ai construit une ressource internet au sein du projet *Didacfran* en juin 2019 : <https://didacfran.univ-rouen.fr/acteurs/eleves-allophones-eleves-plurilingues> en vue de mutualiser l'existant. Mais prises isolément, toutes ces propositions sont peu transposables en classe ordinaire si l'enseignant s'applique à enseigner une langue décontextualisée.

⁹⁴ La certification valide une expérience de terrain avec des élèves allophones et est généralement une condition pour enseigner en UPE2A. L'option FLE/FLS au Capes de lettres est une épreuve d'analyse de situation professionnelle qui vise à une ouverture à l'altérité et à la pluralité langagière, dans les classes ordinaires en particulier.

Un français qui serait second pour les locuteurs renvoie donc à un contexte dans lequel une ou plusieurs autres langues ont des statuts et des fonctions complémentaires. Au sein de l'école, le « français langue seconde » (désormais FLS) renvoie à une interrelation plus ou moins tendue entre des pratiques effectives d'élèves, des choix curriculaires, et des processus d'apprentissage. Ces dynamiques diglossiques rappellent que l'école n'est pas fermée aux usages et aux savoirs sociaux, ce qui la rend « poreuse », et d'autant plus fragile. [15 : 120]*

Or ni la DFLM ni la DFLE n'associent de manière aussi nette cette triple fonction de la langue de scolarisation en tant qu'objet complexe : apprentissage, socialisation, construction identitaire.

En contrepoint, le terme « français langue de scolarisation » s'est peu à peu diffusé et semble effectivement faire sens pour les enseignants, peut-être parce qu'il permet de préciser le domaine langagier d'un français « pour l'école » sans inférer de ses liens avec les identités langagières. Pourtant, les ressources didactiques manquent encore.

4.2.4 Expliciter les normes des disciplines avec un « français langue de scolarisation »

La désignation « langue de scolarisation » naît d'un besoin de dépasser la dissolution des savoirs dans les pratiques : la porosité des frontières des classes poussait à imaginer un terme qui permette à la didactique de se recentrer sur les objectifs d'enseignement, et leur évaluation : le français comme langue de scolarisation conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous genres parce qu'il est objet d'enseignement, médium d'instruction et médium de scolarisation. Le pôle FLSCO s'occupe donc de didactiser ce savoir linguistique qui sert les apprentissages scolaires, il ne concerne pas les usages conversationnels mais le langage décontextualisé, commun à toutes les didactiques du français. On s'intéresse au langage de l'élaboration cognitive, de la conceptualisation, des genres seconds, un langage transversal qui soutiendrait le processus de secondarisation et la coupure nécessaire entre l'expérience sociale et la conceptualisation (Spaëth, 2008), un langage académique (Cummins, 2000), un français « sur objectifs spécifiques » (Davin-Chnane et Cuq, 2009). La spécificité/complexité du discours académique est liée à ses fonctions de conceptualisation, à sa technicité, à des constructions grammaticales sophistiquées, et à des pratiques littéraires spécifiques aux apprentissages scolaires. Quelques études concrètes visent à décrire des genres

disciplinaires, complémentaires d'autres approches de la variation (Verdhelan-Bourgade, 2002 ; Vigner, 2009 ; Bertucci, 2010 ; Beacco *et al.*, 2016). Elles semblent peu diffusées, peu mobilisées par les chercheurs et les formateurs à l'école française. Un cadre de référence des discours disciplinaires est un projet de longue haleine, qui me semble cependant déjà fragilisé par les mobilités et l'hétérogénéité constitutive des discours scolaires : multiples, singuliers, ils sont indexés sur les enjeux locaux de pouvoir au sein des sociétés, des écoles, des classes.

Les positionnements de la DFLS et de la DFLSCO peuvent ainsi se lire à travers deux idéologies scolaires (et langagières) fort différentes qu'elles mobilisent implicitement. Le FLS relève d'une didactique centrée sur l'élève, plurielle et active, contextualisée, qui articule pratiques langagières et apprentissages linguistiques ; le FLSCO se centre sur les savoirs à enseigner, plus objectivants, au motif qu'un élève « intégré » est un élève qui parle français. Leur dialectique reste donc périlleuse : on apprend à « maîtriser » une langue de scolarisation, la maîtrise étant souvent opposée à la pratique des variétés sociolangagières selon les situations de communication (dont celle de l'école). À l'idéologie de l'homogène monolingue répond celle de l'hétérogène plurilingue – voire translingue [30* : 3].

Le positionnement interstitiel de la DFLS et de la DFLSCO les met chacune doublement en tension : d'une part aucune de ces deux démarches ne sait vraiment comment s'emparer des questionnements forgés par les didactiques disciplinaires, les savoirs dont elles traitent, et les évaluations qui les sanctionnent ; d'autre part, aucune d'entre elles ne sait vraiment comment s'appuyer sur **la réalité de pratiques translingues de plus en plus labiles, y compris en classe ordinaire. Pourtant ces deux démarches sont aussi deux facettes d'une même pièce. Leur instabilité rappelle que ce français qui s'enseigne n'a pas de frontières didactiques définies. Elle souligne aussi que ce n'est pas tant les langues que les relations que les acteurs entretiennent avec elles, qui sont susceptibles de favoriser les apprentissages dans la classe.**

C'est la raison pour laquelle je m'arrêterai dans la dernière section de ce chapitre sur des démarches qui, selon moi, peuvent permettre d'ouvrir des pistes concrètes pour problématiser la variation dans les pratiques langagières au sein de la classe, en particulier avec des élèves plurilingues. Deux des travaux auxquels je me réfère sont

définis par leurs auteurs comme relevant de la sociodidactique, les travaux sur le *translanguaging* adoptent aussi selon moi cette approche.

4.3 PISTES SOCIODIDACTIQUES POUR APPREHENDER LA LANGUE DE SCOLARISATION COMME OBJET, ET COMME PRATIQUE

La sociodidactique recouvre un ensemble de travaux qui ont tous pour spécificité d'interroger conjointement les pratiques sociolangagières des élèves hors et à l'école en vue de favoriser l'apprentissage de la langue de scolarisation. Bien que les travaux sur lesquels je m'arrêterai problématisent avant tout des questions scolaires, ils me paraissent en accord avec ce que, par ailleurs, les recherches psycholinguistiques nous apprennent sur les élèves bilingues **(4.3.1)**.

Les propositions praxéologiques des sociodidacticiens se situent sur un continuum, entre contribution à la dynamique scolaire et contestation des idéologies que véhiculent les représentations d'une maîtrise idéale de la langue. Les propositions pédagogiques du *translanguaging* en contexte plurilingue se situent dans l'entre deux : la variation est pensée en termes de passages au sein des répertoires des élèves, quels que soient les statuts des langues dans la société. Elles me paraissent toutes trois à même de déboucher sur des propositions praxéologiques pertinentes **(4.3.2)**.

Je montrerai comment j'ai fait évoluer mon positionnement au sein de ces débats dans mon parcours scientifique, avant de poser les premiers jalons de ce qui serait, pour moi, une didactique du français altéritaire, plurielle, inclusive. **Elle se fonde sur la complémentarité des approches plurielles et singulières, mais aussi des discours premiers (connivents) et seconds (objectivants) au sein de la classe (4.3.3)**.

4.3.1 Les élèves plurilingues : repères psycholinguistiques

Considérer les répertoires des élèves comme des ressources potentielles pour apprendre est une position incertaine si elle n'est pas étayée : les répertoires ne sont des ressources que si les mobiliser a un effet bénéfique pour les élèves, si cela permet d'atteindre un certain seuil de compétences en L2, et en L1. La première chose que la psycholinguistique nous apprend, c'est qu'une meilleure maîtrise de la L1 ne peut être que profitable à l'apprentissage de la L2 et à la scolarisation, bilinguisme pour lequel

l'école peut jouer un rôle de soutien en particulier pour les élèves les plus fragiles (Rispaill, 2005 ; Akinci 2006, 2012). **Plusieurs études sur les appropriations en contexte scolaire bilingue ont montré qu'en effet, soutenir l'apprentissage de la L1 favorise une qualité d'apprentissage en L2, en particulier lorsque les L1 ont des statuts minorés.**

On sait aussi que les bilingues développent une compétence langagière stratégique spécifique, un « atout bilingue » en passant d'une situation interactionnelle à une autre : leur bilinguisme fonctionnel leur apprend quels éléments de leur répertoire mobiliser, ou non, selon la situation dans laquelle ils se trouvent (Gajo, 2001 ; Grosjean, 2015). Reconnaître et favoriser cette compétence stratégique à l'école offre des avantages sociocognitifs (les élèves apprennent à développer des compétences métalinguistiques et des compétences de transfert). Les avantages sont aussi sociolinguistiques car on favorise ainsi une construction identitaire plus harmonieuse entre la L1 et la L2 (Armand, 2016 ; Nocus *et al.*, 2014). Lorsque de telles compétences sont travaillées au sein d'une classe toute entière, avec des élèves plurilingues en particulier mais pas seulement, c'est donc un facteur de réussite qui bénéficie à tous et dont on voit les effets positifs sur le climat général de la classe (Cummins, 2014 : 45).

La troisième chose qui fait consensus, c'est que parce que la langue de scolarisation est un sociolecte, caractérisé par un répertoire conceptuel et décontextualisant : le langage académique nécessite des étayages qui favorisent la clarté cognitive, notamment par le biais des savoir-faire métalinguistiques et de transferts linguistiques. Ces processus sont de mieux en mieux décrits par les recherches en acquisition des langues. **Pour tous les élèves, et pour les élèves plurilingues en particulier, le langage académique et les savoirs qu'il actualise s'acquièrent donc par la pratique (ce qui est le cas de toute situation immersive) mais aussi par l'explicitation du système linguistique, de ses normes, et des tâches didactique (Py, 2004 [1993]).** Si l'on considère que l'apprentissage se développe grâce aux interactions (Gajo et Mondada, 2000 ; Gajo, 2001), le bon apprenant donc serait celui qui aurait compris comment adapter ses compétences stratégiques aux buts impartis (apprentissage en classe, coopération communicative de façon générale. L'atout bilingue se développerait par les pratiques communicatives plurielles auxquelles le bilingue serait confronté. Réciproquement, si l'élève ne perçoit pas les effets de la pluralité des stratégies efficaces en contexte, il

aurait des difficultés à apprendre, ou bien des difficultés à s'intégrer dans la communauté de pairs [4 : 301]. Ces repères soutiennent l'idée qu'une lecture sociodidactique des apprentissages en langue de scolarisation est à même de nous fournir des pistes praxéologiques à la fois efficaces et équitables.

4.3.2 Trois propositions sociodidactiques actuelles : de l'étude de la variation à l'éducation à la pluralité

Dans les travaux de Marie-claude Penloup et Régine Delamotte-Legend (Delamotte et Penloup, 2011 ; Penloup, 2015), la sociodidactique documente la diversité des pratiques sociolangagières des enfants/élèves/apprenants en vue d'améliorer l'enseignement de la norme dominante à l'école dans la classe de français. S'adressant aux situations endolingues, leurs propositions se veulent utiles à l'action didactique dans une école qui garde des repères disciplinaires :

Les perspectives de ce travail s'inscrivent dans le champ de la sociodidactique, au sens où semble nécessaire de pointer des savoir-faire (à l'oral et à l'écrit) d'enfants et d'adolescents susceptibles d'être déjà-là au moment où s'engagent les apprentissages. Il s'agit aussi de les faire connaître et reconnaître comme utiles à l'intervention didactique. (Delamotte et Penloup, 2011 : 17)

Elles proposent deux orientations praxéologiques possibles : la première concerne l'étude de la variation et des normes par l'analyse de la langue, l'autre s'appuie la conscientisation des normes sociales fondant la variation et contribuant à des pratiques langagières hétérogènes. Pour ce qui concerne la prise en compte de l'écriture électronique en particulier, Marie-claude Penloup propose deux pistes complémentaires : conscientiser les normes propres aux usages numériques des élèves et utiliser ces écrits comme support pour l'apprentissage.

Concrètement, deux niveaux de l'intervention didactique peuvent être envisagés. Le premier consiste à faire prendre conscience des usages et à donner les outils pour les analyser ; le second est de prendre à bras le corps la question de l'orthographe et d'utiliser le français électronique non comme repoussoir mais comme support pour l'apprentissage. (Penloup, 2015 : 221)

Cet entre-deux est exploré en particulier en DFLS et croise l'approche de Marielle Rispaïl qui préconise de valoriser les identités langagières des élèves et la pluralité de leurs répertoires (Rispaïl, 2017).

En contexte éducatif plurilingue, le *translanguaging* propose un enseignement des langues de scolarisation fondé sur l'usage de l'ensemble des répertoires des élèves (García, 2009 : 140). **Le *translanguaging* me paraît assez proche d'une didactique plurinormaliste transposée aux contextes plurilingues, mais insiste beaucoup sur l'intérêt sociodidactique des pratiques translingues pour développer les compétences dans le langage académique.**

La proposition du *translanguaging*, peu connue en France et dont j'ai esquissé plus haut les fondements théoriques (cf. 1.3.2), se fonde sur quatre constats didactiques : 1) les pratiques plurilingues sont labiles, elles participent des pratiques langagières des élèves, elles développent des compétences de créativité et d'adaptation, 2) l'institution scolaire les ignore (au mieux) ou les réprime (au pire), et donc les inhibe, 3) les enseignants comme les élèves agissent dans la classe en proie à un dilemme normatif qui inhibe les apprentissages ainsi que la relation éducative, ce qui génère, à terme, des difficultés d'apprentissage dans tous les domaines et une perte de repères identitaires, 4) de nombreuses recherches montrent que l'usage simultané de plusieurs langues n'est pas nuisible, mais peut au contraire maximiser le développement de compétences sociolangagières. Par conséquent, la proposition, écologique, est non seulement de favoriser les pratiques translingues dans la classe, mais encore de les mobiliser en vue de développer les savoirs académiques. Les avantages sociocognitifs sont multiples : le *translanguaging* favorise un bilinguisme additif, fait des ponts entre l'école et la famille, permet de travailler dans la classe avec tous les élèves, indépendamment de leur niveau de langue. Ces propositions participent d'une idéologie de la pluralité linguistique, qui s'oppose à celle d'un monolinguisme homogène. Outre ses ancrages dans une théorie linguistique appliquée (Li Wei, 2018), c'est un projet inclusif qui se construit pour les contextes éducatifs plurilingues. Cet *empowerment*⁹⁵ cher à la sociolinguistique critique, est en effet un processus qui jugule les effets de la marginalisation, de la discrimination des élèves dits « vulnérables ». Contrairement à la didactique de la variation en France, le *translanguaging* semble essaimer dans de nombreux contextes scolaires plurilingues (Hélot et O'Laoire, 2011 ; Vogel et Garcia, 2017).

⁹⁵ Ce terme renvoie partiellement à la notion d'agentivité en sciences sociales, mais a une dimension critique : l'*empowerment* est le pouvoir d'agir que l'on acquiert lorsque les conditions y sont favorables. C'est un objectif d'une politique éducative inclusive.

La « compétence plurilingue et pluriculturelle » définie par le Conseil de l'Europe (Coste, Moore et Zarate, 1997) participe de cette perception des pratiques langagières plurilingues, mais la notion n'a pas débouché à ma connaissance sur des propositions pédagogiques critiques : les transpositions didactiques restent focalisées sur l'objet d'apprentissage (la langue cible). Il en est de même pour le Carap (*Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Candelier et al., 2007), qui a adopté une approche plus holistique par le biais de quatre approches didactiques « plurielles », mais ne didactise pas non plus les pratiques translingues. Laurent Gajo propose cependant des pistes plus concrètes déclinées dans un contexte d'enseignement bilingue : alterner entre moments contrastifs qui consistent à « mettre en comparaison les langues, à identifier des zones de rupture et de continuité » (langues en mention) et des moments dans lesquels on recourt à plusieurs langues pour agir et réaliser une tâche d'apprentissage (langues en usage). Ces deux moments sont complémentaires ; dans les disciplines dites non linguistiques, leur alternance favorise « un travail sur l'étrangeté de la langue réinvesti dans la construction de savoirs disciplinaires » (Gajo, 2019 : 104).

Pour l'école française, Philippe Blanchet et Stéphanie Clerc-Conan proposent, quant à eux, une didactique des pratiques langagières qui me semble assez proche des choix théoriques qui fondent le *translanguaging*, mais qui déconstruit les logiques disciplinaires. Par une *sociodidactique de la pluralité*, ils visent l'appropriation d'un pouvoir sociolinguistique à interagir, à entrer en relation. Pour ce faire, ils privilégient les situations fortement contextualisées, et refusent celles qui, en décontextualisant la langue, enferment. Autrement dit, les savoirs linguistiques sont appréhendés uniquement par le biais de tâches qui impliquent directement les élèves. Pour ces chercheurs, la démarche s'oppose aux processus hégémoniques d'usages monolingues et mononormatifs du français à l'école. Stéphanie Clerc-Conan a par exemple expérimenté une sociodidactique des pratiques langagières à travers le dispositif *Paroles d'Ecoles*, projet d'envergure avec plusieurs enseignants. Au regard des évaluations qualitatives qui ont été menées, le bilan de l'expérimentation est positif pour les enseignants comme pour les élèves (Clerc Conan et Richerme-Manchet, 2016 : 89). Cette proposition d'une *didactique inclusive de la diversité linguistique* (Clerc Conan et

Richerme-Manchet, 2016 : 45) se construit via des pédagogies de projet, de plus en plus souvent utilisées en lycées professionnels avec des élèves allophones, mais encore très peu connues des chercheurs en sciences du langage, et en didactique du français⁹⁶.

Par exemple, les enseignants du lycée professionnel André Cuzin (Caluire) ont réalisé en 2015 un projet de plusieurs mois avec 24 élèves de 1^{ère} année de CAP. Ce projet artistique autour de l'identité et de la mémoire invitait les élèves « à se raconter au travers de portraits, d'objets et de courtes vidéos en lien avec leur futur métier dans lesquelles ils ont choisi de s'exprimer dans la langue de leur choix afin de valoriser le plurilinguisme des jeunes de la classe » (site Casnav de l'académie de Lyon)⁹⁷. Tous ont obtenu leur CAP avec succès. Il semble que cette démarche séduise de plus en plus d'enseignants en *éducation prioritaire* (ce qui a été l'occasion de plusieurs mémoires que j'ai dirigés). Par ailleurs, à l'issue de *ParLangues_2*, les trois enseignants les plus engagés dans la recherche ont eux aussi créé un projet de ce type dans leur collège, alors que nos travaux collectifs portaient avant tout sur les gestes didactiques disciplinaires. Mais je n'ai pas pu en évaluer les effets sur la progression des élèves : ils restent peu évaluables avec les outils habituellement utilisés en classe. Des initiatives existent aussi dans des contextes dans lesquels le plurilinguisme est déjà l'ordinaire des classes et rejoignent de plus en plus de voix de socio-linguistes-didacticiens (Nocus, Vernaudon et Paja, 2014 ; Hélot et Erfurt, 2016).

En favorisant l'inclusion des élèves, ces pratiques transforment aussi nécessairement l'école et malgré leur intérêt, Philippe Blanchet et Stéphanie Clerc-Conan restent peu optimistes quant à la diffusion de telles démarches à l'école française aujourd'hui :

Un tel contexte n'est pas favorable à la mise en place d'une éducation plurilingue inclusive, bien qu'il la rende d'autant plus nécessaire non seulement pour faire diminuer les forces d'exclusion, mais aussi pour remédier aux échecs des politiques linguistiques éducatives et des politiques générales qui ont dressé et qui vont dresser les gens les uns contre les autres au lieu de faciliter leur vivre ensemble, remède qui du coup pourrait

⁹⁶ Les chercheurs qui s'intéressent à ces dispositifs utilisent un cadre théorique relevant des sciences de l'éducation, le langage n'y est pas problématisé en tant qu'objet théorique.

⁹⁷ Ce projet a été présenté dans le cadre d'une formation de formateurs organisée par l'Institut français d'éducation par Marie-Odile Maire-Sandoz et moi-même (« Quelles didactiques pour les élèves allophones ? », avril 2017). Les capsules vidéo sont disponibles en ligne : <http://www2.ac-lyon.fr/casnav/spip.php?article85&lang=fr>.

transformer le regard de celles et ceux qui craignent la diversité, l'altérité, et qui ont besoin d'être rassurés. (Blanchet et Clerc Conan, 2015 : 58).

Il me paraît cependant urgent de développer des recherches (sociodidactiques) pour documenter les pratiques, en comprendre les effets sur les élèves, et en montrer les enjeux pour l'école.

Toutes les démarches que j'ai présentées ici me paraissent à même de contribuer à une didactique inclusive du français qui prend acte de la diversité des pratiques langagières des élèves, et des enseignants. Non seulement elles reconnaissent que les élèves ont l'expérience de plusieurs normes langagières, mais elles montrent aussi qu'il est possible de s'appuyer sur la diversité des pratiques langagières pour agir avec la langue de scolarisation. **Cependant, elles diffèrent quant à leur inscription dans une logique disciplinaire traditionnelle. En effet, les recherches sociodidactiques de Marie-claude Penloup visent à intégrer ces pratiques au sein de la classe de français telle qu'elle existe aujourd'hui, en les mettant au service d'une attitude de secondarisation en vue de s'approprier la norme dominante. Au sein des classes plurilingues, les chercheurs du *translanguaging* cherchent au contraire à émanciper les élèves des rapports de domination en leur apprenant à user de l'ensemble de leurs répertoires langagiers pour apprendre du collectif. Mais ils ne s'intéressent pas aux savoirs disciplinaires proprement dits (cf. supra 1.3.2). Par une sociodidactique de la pluralité, Philippe Blanchet et Stéphanie Clerc-Conan invitent non seulement à sortir des cadres disciplinaires, mais préconisent aussi l'appropriation par le biais de projets collaboratifs.**

Aucune de ces approches ne peut, à elle seule, favoriser l'inclusion de tous les élèves tant les contextes scolaires diffèrent (je m'arrêterai sur ce que la variabilité nous apprend de « l'effet-maitre » dans le chapitre 5). Pourtant, elles me paraissent toutes pertinentes pour favoriser l'équité car elles ont en commun l'idée que des pratiques contextualisées soutiennent les apprentissages de ceux qui ne parviennent pas à tirer parti d'un enseignement de savoirs décontextualisés pour développer leurs compétences dans la langue de scolarisation. **Quelle que soit la variabilité des contextes scolaires, et quelle que soit l'option sociodidactique envisagée, il me paraît fondamental d'outiller les élèves pour qu'ils puissent s'approprier les codes et les**

normes langagières qui leur permettront d'accéder à l'autonomie dans la société qui est déjà la leur. Les savoir-faire ignorés des élèves plurilingues peuvent devenir des ressources pour tous, mais il appartient aussi à l'école d'explicitier les normes de la langue de scolarisation, sous peine de les condamner à subir les effets des inégalités scolaires, et d'en pâtir avec eux.

Une relecture chronologique de mes travaux sociodidactiques depuis 2010 permettra de situer ma proposition au sein des débats. Elle se rapproche de celle de Laurent Gajo pour l'enseignement bilingue, mais je suis convaincue qu'il est possible et souhaitable de la décliner dans des classes officiellement monolingues, dans lesquelles les élèves plurilingues apprennent comme les autres. Mon positionnement a à voir avec une prise de conscience toujours plus grande des liens entre le poids des inégalités sociales et les idéologies langagières qui traversent l'école au sein des pratiques ordinaires, des liens entre la sociolinguistique et la didactique.

4.3.3 Relecture sociodidactique de mes travaux et positionnement actuel

Une première partie de mes travaux ne remet pas en cause la nécessité d'apprendre le français, mais montre que les élèves plurilingues s'y investissent différemment selon la valeur qu'ils attribuent à leur identité plurilingue. J'ai donc proposé une didactique qui vise à reconnaître les identités en vue d'apprendre une langue de scolarisation soumise à ses propres règles [1 ; 3 ; 5 ; 8*]. Ce que j'appellerais une sociolinguistique de niveau 2 (cf. 1.1) restait pourtant insatisfaisante au regard des pratiques discursives des élèves, y compris dans la classe [8 ; 9 ; 10]. J'ai proposé deux manières de prendre en compte le plurilinguisme des élèves dans la classe en m'appuyant sur la notion de posture interactionnelle, ce que j'ai essayé de décliner en gestes concrets pour les enseignants (cf. chapitre 2) [4 ; 8* ; 9 ; 15*] :

Chercher à discerner dans un premier temps si l'élève se dit en français en tant qu'alloglotte (posture plurilingue) ou comme un locuteur (mal)heureux d'une langue qu'il (ne) maîtrise (pas) (posture unilingue). (...) Il s'agit donc de présenter aux premiers le français comme une langue légitime non exclusive. On veillera à ce que les seconds reconnaissent aussi leurs compétences plurilingues pour dépasser la simple appréhension d'une incompétence linguistique. Il est bien entendu que certains élèves arrivent à gérer leur plurilinguisme d'une façon satisfaisante humainement et scolairement. Leurs outils et stratégies sont toujours innovants,

surprenants et peu visibles pour l'enseignant. En effet, ce dernier est surtout formé pour repérer les erreurs et difficultés selon une posture unilingue. [8 : 150]

Cependant, cette proposition ne paraissait pas didactiquement audible parce qu'elle ne tenait sans doute pas suffisamment compte de la diversité des pratiques dans les classes, ce que je ne pouvais appréhender que par une approche ethnographique.

Une seconde partie de mes travaux s'est donc logiquement focalisée sur les pratiques des élèves plurilingues, en vue d'identifier des manières de faire ignorées [2 com ; 10* ; 13* ; 17* ; 15* ; 19* ; 21 ; 25*]. Cela a confirmé le fait que des compétences langagières se développent parfois à l'insu des enseignants, et qu'elles peuvent avoir un rôle épistémique. C'est le cas par exemple de la double énonciation dans les récits scolaires (cf. 2.2.4) : le phénomène de double énonciation *dans les récits oraux des élèves* est plus visible dans l'interaction que dans les textes eux-mêmes. Il renvoie à des savoirs scolaires souvent présentés comme très difficiles pour les élèves (la double énonciation comme procédé de théâtralisation, l'ancrage des textes dans la situation d'énonciation...) parce qu'ils viennent du « haut » (les savoirs savants) plutôt que du « bas » (les savoirs pratiques). Considérer comme esthétiques (au sens bakhtinien) les récits des élèves, revient à faire preuve d'une certaine subjectivité dont le mérite premier est de faire émerger des processus créatifs peu pris en charge par les normes scolaires [10* : 275].

Des propositions didactiques tirant parti de cette lecture sociolinguistique (que je considère de niveau 3, cf. 1.1) peuvent réduire les processus de minoration générés par les représentations d'une « maîtrise de la langue » inatteignable. Car ainsi, on cherche à éviter d'assigner « aux élèves des identités sociolangagières que l'école construit en circonscrivant des compétences scolaires à des savoirs disciplinaires et linguistiques » [19* : 80]. À cet égard, le *translanguaging* ouvrait des possibles. Mais cela ne suffit pourtant pas à construire des pistes didactiques prenant acte des dilemmes normatifs des enseignants, pris entre la diversité langagière et la singularité de la langue de scolarisation :

Explicitement ou non, chaque enseignant est en effet pris dans une dialectique entre des moments d'approches spécifiques, singulières (travail dans la langue de scolarisation) et des moments d'approches plurielles (travail dans/avec plusieurs langues et/ou cultures présentes dans la classe [25 : 88]*

J'ai alors mis à nouveau en regard contextualisation sociolinguistique et acquis des recherches en didactique du plurilinguisme et en didactique du français pour m'orienter vers une pédagogie intégrée des langues qui puisse inclure sociolinguistique et sociocognitif. **J'essaye peu à peu de proposer une didactique qui puisse inclure à la fois les approches plurielles de la diversité langagière (focalisation sur la diversité des ressources langagières et ouverture à la pluralité) et une approche singulière du français (focalisation sur la langue-cible, repères linguistiques en DFLE DFLE, repères discursifs en DFLM [13* ; 21 ; 25*]. La double focalisation sert à mon sens une logique d'inclusion dans la classe de français :**

Une dynamique d'inclusion suppose que la langue de scolarisation puisse être un objet d'apprentissage dans tous les cours, en complémentarité avec les langues et cultures familiales des élèves. Cette double focalisation demande à l'enseignant d'alterner des « approches plurielles » et des « approches singulières » de la langue de scolarisation. Les premières mettent en œuvre un enseignement / apprentissage impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Pour les secondes, l'objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément. [30, à par.]*

Mais aucune pratique didactique ne peut se penser hors de son contexte, et aucun enseignant ne peut penser sa pratique hors de la classe qui l'actualise. J'essaye aujourd'hui d'éprouver l'intérêt de ces propositions dans différents contextes scolaires, en collaboration avec les enseignants qui s'y intéressent, question qui fera l'objet du dernier chapitre de ce dossier.

CONCLUSION 4

L'histoire des didactiques d'un français hétérogène au contact des langues, montre que des convergences se sont peu à peu tissées, non pas d'une didactique vers une autre, mais dans un va-et-vient, un dialogue incarné par quelques chercheurs dont les travaux contribuent à une sociodidactique du français au bénéfice de tous les élèves. Pour certains, la question principale reste didactique et pour d'autres elle est d'abord sociolinguistique. À l'interface se pose la question de l'inclusion de tous les élèves.

Si de tels débats ne sont pas nouveaux pour l'école, les plurilinguismes des élèves contribuent aussi largement à la diversité à l'école française aujourd'hui. Le prisme idéologique rend parfois les travaux didactiques peu audibles, surtout lorsqu'ils proposent de quitter les frontières des savoirs disciplinaires, en vue d'une éducation globale. Et en effet cette perspective fragilise la transmission des savoirs scolaires décontextualisés. Par conséquent, cela met à nouveau en question le présupposé institutionnel et idéologique que les compétences langagières en français peuvent s'améliorer en visant l'objectif d'une « maîtrise la langue », indépendamment de la diversité des situations interactionnelles qui l'actualisent, et des malentendus qui la composent. Ce constat a des implications sociodidactiques, et politiques :

La question qui est posée au français [à l'école] n'est plus celle de l'articulation du local et du national, comme au temps de la Troisième République, mais d'un national avec un local revisité (les autres langues de France y compris les langues de la migration et celles de l'outre-mer), d'un national aux prises avec des courants transnationaux de plus en plus présents sur le territoire. [...] Le français, au sortir d'une politique de splendide isolement et sans renier sa vocation à assurer la maîtrise de la variété « académique » de la langue, sera certainement appelé à repenser sa relation aux autres langues, dans l'acceptation d'une diversité qui désormais s'impose à tous. (Vigner, 2015 : 105)

On peut penser qu'il est fort difficile de reconnaître et d'accepter le constat d'une « diversité qui s'impose à tous » pour les implications scientifiques, scolaires, et politiques qu'il suppose. Or l'instabilité fait peur : tout comme la langue de Molière,

dont certains craignent d'être dépossédés au nom d'une identité mythifiée⁹⁸, la pluralité linguistique elle-même paraît parfois instrumentalisée dans les discours, comme si on cherchait en son nom tantôt à davantage de cohésion par le biais d'une culture langagière unique (celle de la pluralité), tantôt à davantage d'altérité par la reconnaissance des identités langagières singulières (pourtant labiles, et plurielles). Dans ce débat, ce sont les apprentissages eux-mêmes qui sont oubliés : si le « pourquoi apprendre » peut différer, le « quoi » et le « comment » apprendre demandent à être pensés conjointement.

La sociolinguistique scolaire nous apprend que les élèves-acteurs-locuteurs-apprenants (et les enseignants) agissent et interagissent langagièrement avec tous les éléments de contexte qui sont les leurs : leurs pratiques langagières mobilisent des savoirs linguistiques en évolution, mais aussi des modalités d'accommodation complexes et diversifiées qui visent à répondre à l'injonction scolaire telles qu'ils la perçoivent. En position de « dominés » à l'école de par leur statut mais aussi de par leur parcours plurilingue, les élèves développent des « arts de faire » parfois invisibles de l'institution, qui pourraient s'apparenter à des « tactiques », voire à des « stratégies » sociolinguistiques (Certeau, 1990). J'essaie de prendre acte des dynamiques sociolinguistiques par une didactique altéritaire alliant approche singulière (du français) et approches plurielles (de la diversité langagière). De nombreux travaux existent dans les champs scientifiques que je mobilise pour ce projet.

La sociolinguistique scolaire s'intéresse au langage et à ses enjeux sociaux mais elle comporte aussi un risque selon moi : déplacer le focus sur les idéologies langagières est périlleux parce qu'on peut en oublier les questions sociocognitives auxquelles s'intéresse la didactique, et en oublier les enjeux praxéologiques. Cependant, la didactique ne peut à mon sens déboucher sur des possibles pertinents sans s'appuyer sur la sociolinguistique pour décrire les processus présidant à l'hétérogénéité langagière grandissante, déjà à l'œuvre dans les classes. Le pari est de pouvoir les tisser ensemble pour que les acteurs de l'éducation les mobilisent de façon éclairée dans les contextes qui sont les leurs. Cette proposition implique une réflexivité (scientifique,

⁹⁸ Et pourtant son théâtre lui-même est un exemple emblématique d'une variation sociolinguistique qui peut transporter les élèves.

praticienne), qui prend acte des situations d'inégalités, des plurilinguismes, ainsi que des ressources des élèves, et des enseignants dans les classes.

Dans le dernier chapitre de ce dossier, je m'intéresserai donc à la parole des enseignants et à leurs pratiques ; les recherches collaboratives peuvent selon moi contribuer à une réflexivité conjointe, entre savoirs savants et savoirs pratiques. Je déclinerai une proposition praxéologique qui veut distinguer monolinguisme et normes scolaires et fait appel à la réflexivité des praticiens. Cette didactique est altéritaire dans le sens où je considère qu'il importe de considérer le malentendu comme un signe d'étrangeté qui participe de l'appropriation au sein des classes.

CHAPITRE 5

PRATIQUES ENSEIGNANTES INCLUSIVES ET PROPOSITIONS POUR UNE DIDACTIQUE ALTERITAIRE : PERSPECTIVES POUR DES RECHERCHES COLLABORATIVES

« B. – Moi j’y attachais une importance excessive et cet attachement je le transmettais à mes élèves et je me demande si cela ne les bloquait pas un peu alors que là proposer des choses différentes en orthographe cette disparité permet qu’il n’y ait pas de rejet ; mettre moins de pression et en être moins malade parce que je l’ai pas toujours bien vécu d’en faire tout le temps alors qu’ils n’y arrivaient pas en fin d’année ».

Enseignant classe ordinaire unilingue [30* : 163]

*« Ce travail sur la différence au travers de notre album, c’est **accepter la différence** voir ce que l’autre ressent lorsqu’il se trouve confronté au rejet, au racisme, à la discrimination. (...) **Ils se construisent comme ça, contre l’autre.** C’est important de faire toucher le côté émotionnel parce que tous l’ont vécu (...). C’est ça que j’essaye de diffuser mais pas avec des mots parce que **le discours antiraciste, anti-discriminant on leur serine toute la journée, ils l’entendent, ils le connaissent par cœur.** (...) Là je suis en arrêt sur une image, on voit bien dans les regards des enfants, je sens que ces enfants écoutent cette histoire **on sent bien que dans la tête ça mouline mais à aucun moment aucun d’entre eux n’évoquera sa situation.** (...) Cette année on travaille avec les enfants sur les émotions parce qu’ils ont une vision très réduite et caricaturale haine/amour et bien/pas bien mais l’important c’est de pouvoir **caler les nuances avec des mots pour qu’ils puissent se positionner plus librement** et donc le mettre en mots est important. **Et passer par le livre pour le mettre en mots, il y a un enjeu qui est fondamental** ».*

Enseignant classe ordinaire plurilingue (éducation prioritaire) Corpus Lire-écrire

Les missions des enseignants contribuent à la fois à forger des relations de pouvoir, asymétriques, et à favoriser la réussite scolaire des élèves. S’actualisent dans leurs pratiques les savoirs didactiques, pédagogiques, mais aussi leurs propres

représentations du langage, des inégalités, et de la relation éducative. À l’instar d’une approche ethnographique des pratiques des élèves, les pratiques enseignantes peuvent être envisagées en tant que pratiques langagières situées, dans le contexte sociolinguistique qu’est la classe. Le lien que je postule entre pratiques enseignantes et inégalités scolaires n’est pas univoque : aucun élève ne fait que subir ce qui lui est imposé, ni aucun enseignant d’ailleurs. Ce lien procède cependant d’une hypothèse relationnelle forte entre pratiques enseignantes et inégalités scolaires, hypothèse à inclure dans une dynamique articulant les échelles macro-, meso-, micro. Outre leur part d’altérité, les interactions que les enseignants co-construisent avec leurs élèves sont didactiques dans la mesure où l’enjeu principal est l’appropriation langagière. **Tout comme les élèves, beaucoup d’enseignants développent à cet effet des pratiques bricolées, braconnées, ignorées, qui apparaissent au détour des dilemmes normatifs qu’ils intériorisent. C’est le cas en particulier lorsque dans la classe, affleure un plurilinguisme qui transforme le français dans les interactions.**

En proposant des démarches d’analyse de stratégies plurilingues qui s’actualisent dans l’individuation, la sociolinguistique scolaire permet de mettre au jour des processus de différenciation langagière et d’accès au savoir liés aux politiques scolaires et aux idéologies y présidant [6 : 90]. C’est à cette condition qu’il me paraît possible de tirer de mes travaux des éléments transposables à des fins de formation. La sociolinguistique et la didactique sont en effet prises dans un même paradoxe : « on ne sait conjuguer “stabilité” et “instabilité” qu’à l’unique condition de ne nier ni l’un ni l’autre, ce qui implique que l’on soit en mesure d’expliquer pourquoi l’un et pourquoi l’autre » (Guerin 2011 : 14). Toute pratique didactique est située. Mon questionnement porte donc sur les gestes professionnels des enseignants : comment font-ils avec la variation langagière inhérente aux interactions ? Peut-on interpréter ces pratiques en termes d’efficacité, d’équité ? Peut-on y trouver des indices d’une logique inclusive ?

M’appuyant sur la lecture que fait Jean-Pierre Astolfi (1993) des méthodes de recherche en didactique, je situerai mes recherches au sein des trois paradigmes qui problématisent de façon complémentaire les notions d’efficacité et d’équité pour documenter et interpréter les pratiques enseignantes. **Le pôle nomothétique (explorant des règles et des invariants) se différencie du pôle pragmatique (recherchant des**

possibilités praxéologiques) et du pôle herméneutique (dégageant des sens pertinents par le croisement des interprétations) Les pratiques enseignantes sont étudiées tantôt en cherchant des invariants, et des probabilités d'efficacité (perspective nomothétique : recherche de régularités), tantôt en explorant des interprétations plurielles pour une situation singulière, en cherchant à dégager des critères de plausibilité (perspective herméneutique : recherche de significativité). Dans l'entre-deux, se situent les recherches qui se veulent pragmatiques (perspective expérimentale : recherche de faisabilité). Toutes ces approches apportent des éléments de connaissance utiles pour une école plus équitable – et efficace –, et pourtant toutes se heurtent aussi au problème de leur transposition à des contextes scolaires hétérogènes, ce dont je discuterai en m'appuyant sur mes travaux **(5.1)**.

Les recherches sur les pratiques enseignantes montrent en particulier une grande variabilité des interactions. Le concept d'étayage, que l'on doit à la psychologie socioconstructiviste (Bruner, 1983), me semble essentiel pour traiter de la variabilité didactique et pour interroger les questions d'efficacité et d'équité dans les pratiques **(5.2)**. Mes travaux évoluent aujourd'hui vers la problématique de l'inclusion et des méthodes de recherche pouvant l'éclairer : peut-on identifier des pratiques dites inclusives ? À quelles conditions le seraient-elles et du point de vue de quels acteurs ? J'essaye de modéliser cette problématique et de formuler des pistes concrètes pour la formation **(5.3)**. Ce parcours m'amène à faire des choix méthodologiques transposés aux projets les plus récents (*E2PRC_Francisco*, *ViPaJe*). Les démarches que je privilégie aujourd'hui s'actualisent très concrètement dans une posture de chercheur-formateur à l'INSPE de l'académie de Rouen. Elles concernent le champ des recherches collaboratives : de plus en plus sollicitées aujourd'hui, les recherches collaboratives peuvent avoir pour objectif une faisabilité qui fournit « un état des possibles » dans une situation donnée (Astolfi, 1993 : 8). Elles me paraissent aujourd'hui particulièrement pertinentes pour interpréter ce qui fait sens pour les acteurs (perspective herméneutique), et soutenir ainsi leur développement professionnel **(5.4)**.

5.1 TROIS PARADIGMES DE RECHERCHE POUR PROBLEMATISER L'EFFICACITE ET L'EQUITE DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Pour décrire et interpréter les pratiques langagières dans les classes plurilingues françaises, relevant le plus souvent de *l'éducation prioritaire*, il est tentant de préférer à une idéologie normative (celle de l'école et des données « probantes », objectives) une idéologie de la pluralité (celle des pratiques et des données « saillantes », interprétatives). Mais il s'agit en premier lieu de définir ce que l'on peut entendre par « efficacité » dans le champ des recherches en éducation car la notion instruit des choix politiques : la tentation est de confondre « ce qui fait preuve » indépendamment des contextes scolaires, et ce qui est fiable et plausible dans un contexte donné. On voit ici poindre une opposition entre recherches quantitatives et qualitatives, instrumentalisée parfois par des décisions ministérielles qui nous influencent tous : chercheurs, décideurs, praticiens... et élèves.

Après avoir montré comment j'ai peu à peu construit mon questionnement sur les pratiques enseignantes (5.1.1), j'emprunterai à Jean-Pierre Astolfi (1993) une organisation qui s'appuie sur les visées des différents travaux qui touchent à l'efficacité et à l'équité dans les pratiques des enseignants. Les travaux sur « l'effet-maitre » recherchent des invariants, et des probabilités d'efficacité (**perspective nomothétique : recherche de régularités**) (5.1.2). Or un consensus existe dans ce paradigme sur l'importance de l'explicitation pour un enseignement efficace, l'explicitation visant à réduire tout malentendu potentiel quant aux objectifs et aux connaissances en jeu dans l'enseignement / apprentissage. Le concept socioconstructiviste d'étayage (Bruner, 1983) permet cependant de s'intéresser conjointement aux notions d'altérité et d'explicitation dans les interactions didactiques (et tout particulièrement en contexte plurilingue). L'explicitation peut être envisagée comme une pratique culturellement située, propre à l'école (5.1.3). Les recherches qui se veulent pragmatiques (**perspective expérimentale : recherche de faisabilité**) essayent quant à elles d'expérimenter des pratiques de façon réaliste, singulière, en les confrontant au réel (5.1.4). D'autres travaux explorent des interprétations plurielles pour une situation singulière, en cherchant à dégager des critères de plausibilité (**perspective herméneutique : recherche de significativité**). Ces trois pôles ne s'excluent pas toujours, mais les orientations

varient selon les méthodologies adoptées, et les types de résultats produits. Le développement plus ou moins important d'un pôle ou d'un autre a un effet idéologique à éclaircir. En effet, tout choix théorique vise à montrer un pan d'une réalité et, dans le même temps, occulte ce qui n'est pas au centre de la focale. Je cherche à en tenir compte dans mes propres travaux, en adoptant une démarche complémentariste (5.1.5).

5.1.1 Une problématisation progressive des « bonnes » pratiques enseignantes

Trop proche des enseignants au début de mon parcours scientifique, je n'ai problématisé la notion de pratiques didactiques inclusives qu'après un long travail de distanciation critique, ce que je dois en premier lieu à la recherche *Lire-écrire*. En effet, bien que j'aie tenté de construire une grille d'analyse des pratiques didactiques au sein de classes UPE2A dans ma toute première recherche en France (*Plurilinguescol*), je n'ai pu le faire qu'à partir de séances singulières [1 com] : je n'étais pas arrivée à distinguer les motivations des enseignants, que je connaissais, des pratiques, que j'observais. Je ne savais comment interpréter les pratiques en termes scientifiques. Cette difficulté a aussi à voir avec les biais de l'implication ethnographique.

Il me semble qu'elle s'est peu à peu résolue grâce à la double expérience de formatrice-chercheuse, d'enseignant-chercheur. L'articulation des deux dimensions professionnelles au sein d'une ESPE est souvent inconfortable, mais dans mon parcours scientifique, elle a été aussi inspirante. Je souligne cependant que cela n'a pu se faire qu'en articulation étroite avec les missions d'enseignement et de direction de mémoire que j'assume aussi au sein du département des sciences du langage, double implication essentielle pour moi, et qui a été possible grâce aux liens entretenus entre l'ESPE et le département par le biais du laboratoire DYLLIS. Ma collaboration avec le centre Alain Savary de l'Institut Français d'Éducation (IFE) a tenu aussi une place essentielle.

Nouvellement arrivée à l'ESPE, j'ai eu la chance de pouvoir me joindre à l'équipe de Roland Goigoux dès les premiers séminaires organisés à l'IFE. En cherchant à *Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves*

(sous-titre du projet, dir. Roland Goigoux⁹⁹) la phase collective de *Lire-écrire* s'inscrivait dans le paradigme des recherches nomothétiques, « centrées sur l'établissement d'invariants, de règles » (Astolfi, 1993 : 6).

La recherche *Lire-écrire au CP* a débuté en 2011¹⁰⁰. Formée en premier lieu aux démarches qualitatives, j'y ai découvert la logique des recherches quantitatives. Nos séminaires m'ont incitée à adopter tout d'abord un cadre théorique didactique excluant le « déjà là » des acteurs : l'efficacité des pratiques enseignantes serait évaluable par des indices recueillis au sein de moments didactiques identifiés et descriptibles. Ils ont été corrélés à des tests de performance auprès des élèves en début et en fin d'année. J'ai contribué comme tous à l'élaboration des indicateurs et aux enquêtes de terrain ainsi qu'à leur saisie et leur analyse¹⁰¹. J'ai apprécié l'intérêt d'une distanciation objectivante, mais ai vu les limites d'un positionnement externe au terrain : si des tendances globales peuvent être décrites, l'approche que nous avons adoptée ne permettait pas de comprendre pourquoi les mêmes indicateurs pouvaient donner des effets différents dans les classes.

Avec une approche plus qualitative, j'ai cherché à comprendre en quoi certaines pratiques pouvaient favoriser l'appropriation du français dans les classes multilingues, et si les répertoires sociolangagiers des élèves étaient sollicités à cet effet. J'ai notamment cherché à savoir si des gestes professionnels ajustés au plurilinguisme et à l'apprentissage de la langue de scolarisation étaient perceptibles en classe ordinaire. Les premières études de l'équipe *Lire-écrire* ont été menées sans tenir compte des critères

⁹⁹ Roland Goigoux a su fédérer plus de soixante chercheurs de tous horizons, ancrés en sciences du langage mais aussi en sciences de l'éducation.

¹⁰⁰ Lors de trois semaines réparties sur l'année, ont été observées (et filmées) les occasions d'apprendre que chaque enseignant rend possibles à travers les tâches qu'il propose à ses élèves. Ces tâches ont été saisies, codées, et intégrées à un modèle d'analyse multivarié qui incluait des tests de performance en lecture et écriture menés en début et en fin d'année. En étaient toutefois exemptés les rares élèves officiellement nouvellement arrivés en France qui ne parlaient pas suffisamment le français pour comprendre les consignes, afin d'éviter de les soumettre à des situations de stress pour des résultats difficiles à paramétrer dans le traitement quantitatif.

¹⁰¹ Groupe « compréhension en lecture » piloté par Marie-France Bishop, groupe « inégalités » piloté par Céline Piquée, et surtout groupe « acculturation à l'écrit » piloté par Catherine Frier. J'ai mené l'enquête *in situ* avec la collaboration de Régine Delamotte. Ce double regard a apporté une grande richesse aux analyses qualitatives qui ont suivi.

d'efficacité des classes [17*]. Ensuite, elles ont été guidées par l'objectif de qualifier ces critères [27*], puis de les utiliser pour contraster les classes [32*].

S'est ouvert en 2012 le projet *PEON (Pratiques et Enseignement de l'Orthographe en Normandie*, dir. Clara Mortamet, laboratoire DYLLIS). Le but premier était de décrire et interpréter les pratiques enseignantes dans 14 classes ordinaires de CM1, principalement en milieu rural, afin d'en étudier les cadres sociolinguistiques et leur variabilité didactique (étayages principalement). La question des liens entre recherche et pratique se posait à nouveau, cette fois-ci à travers l'enjeu de telles recherches pour la formation [28*]. Je me suis alors engagée dans deux autres recherches plus collaboratives sur le territoire normand : *École Apprenante au service de l'élève* (2016), et *ParLangues_2* (2017)¹⁰², en collaboration avec l'IFE. Je co-pilote depuis 2018 deux projets de recherche explicitement collaboratifs (*E2PRC_Francisco*, avec l'AEFE, et *ViPaJe*, avec le service petite enfance de la mairie du Havre).

J'ai parfois mobilisé les pratiques des élèves en contrepoint [16* ; 23* ; 27*], ou me suis intéressée uniquement aux pratiques enseignantes et à leurs implications sociodidactiques [17* ; 26 ; 28* ; 32*]. Les publications issues de *PEON* sont personnelles ([16* ; 28*]) mais ont bénéficié des échanges scientifiques au sein de toute notre équipe rouennaise (Clara Mortamet, Jeanne Gonac'h, Mickael Lenfant, Evelyne Delabarre)¹⁰³. Toutes les publications issues du projet *Lire-écrire* ont été écrites à quatre mains au moins, ce qui m'a appris à problématiser les pratiques enseignantes en croisant plusieurs perspectives théoriques. Ces travaux m'ont aussi confrontée à l'exigence d'une écriture collaborative et m'en ont fait découvrir les bénéfices. Ils concernent les gestes d'étayage pour soutenir l'acculturation à l'écrit, en collaboration avec Marianne Tiré et Catherine Frier ([23*]), l'usage des affichages pour l'apprentissage du code dans trois classes contrastées, en collaboration avec Sophie Briquet-Duhazé ([26]), et surtout

¹⁰² *ParLangues* est atypique dans la mesure où les pratiques enseignantes font l'objet de la thèse de Malgorzata Jaskula (en cours). Je ne les ai abordées pour ma part qu'à travers l'accompagnement du protocole recherche-formation que j'ai piloté l'année 2.

¹⁰³ Evelyne Delabarre et moi-même avons prolongé ce travail hors de l'école [31]. Nous n'avons pas pu vérifier l'hypothèse d'une insécurité orthographique dans les dictées mais l'étude a confirmé que la scolarisation favorise le sentiment d'insécurité.

l'enseignement du lire-écrire dans des classes multilingues, en collaboration avec Marie-Odile Maire-Sandoz ([17* ; 27* ; 32*])¹⁰⁴.

Dans chacun des projets, il s'est avéré nécessaire de convoquer les deux champs (didactique et sociolinguistique) pour problématiser l'efficacité et l'équité des pratiques didactiques, ce que les recherches nomothétiques cherchent à interpréter en mesurant la part « l'effet-maitre » dans la progression des élèves.

5.1.2 L'« effet-maitre », un objet construit au sein de recherches quantitatives en éducation

Les recherches nomothétiques s'appuient sur la notion de « données probantes » : le plus souvent quantitatives, elles cherchent à dégager des régularités, des normes ou lois qui seraient valides pour un grand ensemble de pratiques, au sein du système scolaire. Les chercheurs qui s'intéressent à « l'effet-maitre » veulent identifier l'effet des pratiques enseignantes sur les performances scolaires des élèves. **On cherche pour cela à définir la capacité des maitres à élever le niveau moyen des élèves (l'efficacité) même si elles ne peuvent mesurer la capacité des maitres à égaliser le niveau des élèves (l'équité) indépendamment des contextes de classe :**

Un maitre est considéré comme équitable si les écarts entre les élèves initialement faibles et forts ont été réduits par rapport à ce qu'ils sont dans d'autres classes. De tels effets sont difficiles à mesurer. Ils supposent que les élèves soient comparables d'une classe à l'autre. Or l'affectation dans les classes n'est pas aléatoire : outre le choix des parents, les modalités de répartition propres aux écoles, l'affectation dépend du lieu d'habitation et certaines écoles accueillent des publics bien plus favorisés socialement que d'autres. (Bressoux, 2011 : 222)

Conscients du danger de réification de l'expression, Pascal Bressoux souligne que l'effet-maitre est le résultat d'un processus d'interaction maitre-élèves : il est le produit d'une modélisation scientifique, une construction hypothético-déductive, qui fait poser des éléments théoriques *a priori* (Bressoux, 2001). **Dans ces modèles, l'effet-maitre est calculé en fonction de la progression de l'ensemble des élèves (efficacité), et en**

¹⁰⁴ Cette volonté de collaboration dans l'écriture pour ce qui concerne les pratiques professionnelles se poursuit désormais : je prévois avec Nathalie Thamin (Université de Franche-Comté) la publication d'un numéro de revue portant sur les recherches collaboratives en didactique des langues (ACEDLE [33 et à par.], ainsi qu'une analyse conjointe du développement professionnel des enseignants ayant participé à *ParLangues*, en collaboration avec Malgorzata Jaskula. Un texte écrit en collaboration avec Sophie Beaumont est en cours d'expertise (E2PRC_Francisco).

fonction de la réduction des écarts entre les plus faibles et les plus forts initialement (équité). Les deux facteurs ne peuvent pas être dissociés (Jarlégan, Piquée, Fontanieu & Goigoux, 2016 : 8). Cette construction, située, m'intéresse pour trois raisons : 1) on a pu ainsi montrer déterminer un effet-maitre au sein de dynamiques scolaires globales : certaines pratiques sont plus efficaces-et-équitables que d'autres au sein des classes ; 2) on ne sait pas décrire finement ces pratiques : il existe une variabilité au sein des classes, dont les modèles quantitatifs actuels ne savent pas tenir compte ; 3) un consensus se dégage cependant : l'explicitation favorise les apprentissages. Cependant, la notion est polysémique et débouche aujourd'hui sur des préconisations diverses qui, lorsqu'elles sont érigées en *doxa*, entretiennent des confusions dans les formations, et les dilemmes des enseignants dans les classes.

Le poids de l'effet-maitre

Les recherches sur l'efficacité des pratiques enseignantes nous renseignent sur le poids réel mais restreint des pratiques didactiques dans la réussite des élèves : de 10 à 15 % des écarts de performance, et davantage pour les mathématiques que pour la lecture ou l'écriture. On sait aussi que même si l'effet d'un enseignant s'estompe assez vite, les effets de plusieurs pratiques proches se cumulent dans le temps, et renforcent donc le poids de l'action didactique, en particulier pour les élèves les plus fragiles. Autrement dit, « toutes choses égales par ailleurs »¹⁰⁵, lorsque les « bonnes pratiques » sont récurrentes dans les classes, alors les élèves progressent davantage, et les plus fragiles en particulier. Les résultats soulignent à la fois l'importance de la formation pour les enseignants et la nécessaire contextualisation de toute pratique didactique, sous peine de favoriser des *doxas* pédagogiques sous couvert de « données probantes » : ces pratiques sont inscrites dans un type de société néo-capitaliste qui oriente l'activité vers un produit évaluable – et discriminant.

¹⁰⁵ Cette expression relève d'un paradigme de recherche quantitatif. Elle sous-entend : « tous les autres facteurs identifiés comme pertinents dans cette recherche ayant été contrôlés et tous leurs effets ayant été neutralisés sur la variable étudiée ».

La recherche Lire-écrire : l'effet-maitre existe mais l'efficacité n'est pas qualifiable

La recherche *Lire-écrire* a montré peu d'écarts de progression entre les classes malgré une grande variabilité des pratiques didactiques, qu'il n'a pas été possible de qualifier à partir de la grille d'observables que nous avons choisie. Celle-ci ne tenait pas compte des interactions mais des tâches allouées aux élèves. Les conclusions confirment à la fois l'intérêt de l'approche quantitative et ses limites : on se heurte à la difficulté de qualifier des pratiques efficaces, dont les effets changent d'un contexte à un autre, et bien sûr d'un élève à un autre. Il n'a pas été possible non plus de distinguer ce qui relève de l'efficacité (faire Lire progresser les élèves) et ce qui relève de l'équité (réduire les écarts au sein d'une même classe). Or efficacité et équité ne se conjuguent pas de la même manière dans toutes les classes (cf. *infra* 5.2.2 [27* ; 32*]¹⁰⁶. **La recherche a surtout confirmé que moins une tâche est didactisée, plus elle est dépendante des inégalités sociales. C'est en particulier le cas de la compréhension en lecture. Autrement dit, tout traitement didactique étayé et conscientisé est susceptible d'être une pratique efficace et équitable. À l'inverse, les moments non didactisés sont davantage susceptibles de favoriser les inégalités, en particulier en éducation prioritaire. Le collectif a abouti à la conclusion que l'efficacité est liée à une constellation de pratiques, dont on peut considérer qu'elles favorisent les apprentissages :**

Dans cette recherche [Lire-écrire en CP], l'idée d'identifier de « bonnes pratiques » a pu être avancée par certains membres (¹⁰⁷), mais au final (...), ce qui est mis en valeur par les résultats construits ce sont des composantes de l'activité enseignante, qui dans certaines situations ont plus d'effets sur les performances des élèves que d'autres. Le maitre ou la maitresse parfaite n'existe pas, mais des façons de faire dans certaines classes, selon certaines caractéristiques des classes et des élèves, nous renseignent sur ce qui aide le plus les élèves à progresser ou ce qui au contraire n'est pas le plus aidant. (Crinon et Dias-Chiarrutini, 2017 : § 13).

Les pratiques participant à cette constellation, et dont *Lire-écrire* a rendu compte, concernent, par exemple, l'importance des gestes d'acculturation à l'écrit, du rythme du

¹⁰⁶ Au sein de la recherche *Lire-écrire*, les différences d'approche – voire les conflits d'interprétation – sur ce qui pouvait constituer le « faire preuve » quant à l'efficacité et l'équité dans une classe m'ont énormément appris. Bien que je reste tout à fait convaincue de l'intérêt et de la qualité de cette recherche quantitative pour la didactique du français, ces discussions ont orienté mes propres choix méthodologiques vers des options plus qualitatives.

¹⁰⁷ Voir Jarlegan *et al.* 2016.

décodage, des moments d'étude de la langue (Goigoux *et al.*, 2016). Elle a aussi montré la variabilité des pratiques entre des classes ayant un score d'efficacité très proche [27* : 16].

La variabilité des effets des pratiques

Les recherches nomothétiques sur l'effet-maitre relèvent qu'il existe une plus grande différence de progression entre les élèves au sein d'une même classe qu'entre les classes elles-mêmes. Cela implique qu'une même pratique, même efficace et équitable *a priori*, a des effets variables selon les interactions maitre-élève. Prenant acte de ce résultat, certains chercheurs veulent aujourd'hui approcher la notion d'efficacité par d'autres méthodes quantitatives qui incluraient les analyses des praticiens pour dégager des règles utiles à l'amélioration de l'enseignement. Un courant récent dans ce paradigme prend acte du fait qu'il n'est pas possible, au regard des résultats produits, d'améliorer les pratiques parce que, d'une part, il existe une grande variabilité au sein des classes et, d'autre part, les recherches ne sont pas transposables en l'état à la formation des enseignants. L'option prise est de s'appuyer sur des « communautés d'amélioration en réseau » qui testent de façon fiable des transformations susceptibles d'améliorer l'enseignement :

[Les communautés d'amélioration en réseau] développent des preuves fondées sur la pratique (practice-based evidence) comme un complément essentiel aux résultats (indings) d'autres formes de recherche en éducation. Il ne s'agit pas seulement de savoir ce qui peut améliorer ou faire empirer les choses ; il s'agit de développer le savoir-comment (know how) nécessaire pour améliorer réellement les choses. (Bryks, 2017 : 11).

Je pense que la variabilité contextuelle a aussi à voir avec une hétérogénéité ontologique des interactions, et des représentations des enseignants [28* : 167]. Cette variabilité appelle à d'autres choix méthodologiques. En effet, lorsque les élèves concernés ont des profils marginaux ou atypiques dans ces modèles, ils sont gommés. Il est plus difficile - voire impossible - de savoir ce qui fait la différence. L'hypothèse forte qui en ressort va dans le sens de travaux comparatifs que j'ai menés sur les classes plurilingues du corpus *Lire-écrire* [23* ; 25* ; 32*] : si certaines pratiques didactiques peuvent apparaître comme efficaces et sont documentées comme telles dans les recherches nomothétiques, elles ne garantissent pas l'efficacité pratique, ni l'équité,

elles peuvent ne pas être pertinentes. Les enquêtes quantitatives doivent donc être confrontées à d'autres méthodes.

5.1.3 D'un consensus sur l'efficacité de « l'explicitation » à la problématisation de l'étayage au sein des interactions

Les travaux nomothétiques sur l'efficacité scolaire en occident convergent cependant vers certains grands principes pédagogiques qui guident effectivement la formation des enseignants aujourd'hui. On qualifie par exemple de « bonnes pratiques » des méthodes d'enseignement structurées et explicitantes, en particulier pour enseigner des savoirs scolaires décontextualisés. L'explicitation favorise une attitude de secondarisation, elle a des effets bénéfiques sur les élèves les plus en difficulté à l'école, elle est considérée comme une pratique à la fois efficace et équitable.

Mais la notion d'explicitation renvoie en fait à plusieurs interprétations différentes qui se superposent, voire s'opposent. Par exemple, certains chercheurs en déduisent que l'explicitation passe par des étapes, des scripts à appliquer¹⁰⁸ (Bissonnette *et al.*, 2010). Pour d'autres, l'efficacité de l'explicitation dépendrait de la nature du savoir enseigné, et de la manière avec laquelle les étayages se déroulent au sein des interactions (Bressoux, 2011). Les chercheurs du groupe RESEIDA adoptent une approche critique : l'explicitation se joue surtout à l'interface des inégalités sociales et scolaires, elle est questionnée en termes d'effets et réinterroge la forme scolaire, elle problématise les écarts entre les représentations des élèves et celles des enseignants (Rochex et Crinon, 2011).

Avec une perspective socioconstructiviste sur les apprentissages (que j'adopte dans mes travaux), l'explicitation renvoie à tout ce qui favorise, dans les interventions du maître, le sens que l'élève trouve à l'activité d'apprentissage. Mais même lorsque les enseignants semblent avoir été explicites, les élèves peuvent comprendre autrement les étayages des enseignants. Autrement dit, l'explicitation n'empêche pas les malentendus, elle les transforme. Or, comme on l'a vu dans les entretiens avec les élèves (cf. 3.2), les malentendus susceptibles de renforcer les inégalités se situent dans les manières avec

¹⁰⁸ Les étapes d'un script explicitant sont : 1) la mise en situation 2) l'expérience d'apprentissage, 3) la pratique guidée, 4) la pratique autonome, 5) l'institutionnalisation.

lesquelles maîtres et élèves favorisent des étayages se situant dans la zone proximale de développement.

L'explicitation est donc incluse dans des étayages, qui ont pour fonction de « rendre l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (Bruner, 1983 : 263). L'explicitation est une manière verbalisée de procéder aux étayages portant en particulier sur les tâches à accomplir et les stratégies à mobiliser pour ce faire (sens privilégié dans la recherche *Lire-écrire*), et celles portant sur le fonctionnement de certains savoirs scolaires, en particulier linguistiques. Un moment d'explicitation peut viser à mettre un élève en situation de recherche en explicitant les procédures de l'activité (le comment et le pourquoi), en complémentarité avec des moments d'instruction directe, qui explicitent les règles propres au savoir enseigné¹⁰⁹. **L'étayage inclut donc l'explicitation, mais mobilise aussi tout ce qui relève du « déjà là » de l'apprenant, ce qui fait son expérience langagière, et ne se construit pas toujours au sein d'interactions qui visent une attitude de secondarisation. Les gestes d'étayage sont surtout culturellement situés (Tellier, 2008), et la notion d'explicitation l'est aussi.** Sans se réduire à des scripts didactiques, les étayages fonctionnent lorsqu'ils s'inscrivent dans des formats identifiés et reconnus par les élèves, ils trouvent leur efficacité potentielle au sein de la communauté discursive qu'est la classe (Bucheton et Soulé, 2009 ; Jaubert, Rebière & Bernier, 2004), y compris lorsqu'elle est plurilingue.

La phase quantitative de la recherche *Lire-écrire*, a tenté sans grand succès de caractériser les explicitations indépendamment des étayages interactionnels. Marianne Tiré et moi-même avons mené une analyse des types d'étayages favorisant l'acculturation à l'écrit dans deux classes efficaces [23*], qui montre que les élèves s'engagent dans l'écriture en s'appuyant sur des étayages ritualisés faisant alterner posture de médiation (étayages implicites), et posture d'institutionnalisation (étayages explicites). Dans les deux classes efficaces étudiées, l'alternance, ritualisée de façon différente, semble favoriser l'appropriation de l'écrit. Développer une appétence à la

¹⁰⁹ En FLE par exemple, la grammaire explicitée est « l'enseignement / apprentissage, systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue cible » ; l'enseignant a recours « à la terminologie, originale ou simplifiée, du modèle métalinguistique qui la construit ». (Besse et Porquier, 1984 : 93).

littératie chez les élèves de CP suppose, outre les moments d'explicitation, des moments de médiation moins explicitants, qui invitent à la pratique. En conclusion de notre étude des deux classes dans lesquelles tous les élèves progressent, nous estimons que l'explicitation ne peut, à elle seule, caractériser un enseignement inclusif : l'alternance entre les moments d'explicitation et de médiation favorise l'équité.

On voit là un résultat proche de ceux présentés pour ce qui concerne les élèves : une double focalisation didactique (métacognitive et pratique) serait plus efficace qu'une pédagogie implicite ou qu'une pédagogie explicite. Encore faut-il que les deux pans du discours didactique soient effectivement construits dans les pratiques enseignantes. Les études qualitatives que j'ai menées sur le *Lire-écrire* m'amènent aujourd'hui à parler plutôt de « pertinence » du geste didactique – intuitif ou conscientisé – et du processus d'*empowerment* qu'il initie par-là [27* : 24].

5.1.4 L'action conjointe pour identifier de bonnes pratiques : les recherches de faisabilité

Le second paradigme identifié par Jean-Pierre Astolfi concerne les recherches de faisabilité, dont participent les recherches-actions. Ces méthodes s'inspirent des travaux fondateurs du psychologue Kurt Lewin (1949), qui considérait que la pratique n'est pas une application de théories scientifiques, mais le lieu d'élaboration d'un savoir réflexif de l'activité, au sein de laquelle les savoirs théoriques peuvent être plus ou moins transposés. Cette approche a largement essaimé en didactique des langues selon diverses modalités (Macaire, 2010). Les savoirs qui en découlent sont praxéologiques ; ils sont considérés fiables lorsqu'ils peuvent être décrits mais aussi transposés. À cet effet, ils se déclinent généralement comme des scripts d'action qui, parce qu'ils ont eu des effets positifs dans une situation, sont susceptibles de favoriser les apprentissages dans d'autres situations. Contrairement aux recherches nomothétiques qui s'inscrivent dans le registre de la preuve falsifiable, elles sont à comprendre dans le registre de la faisabilité pratique. Leur validité dépend d'une part des conceptualisations théoriques qu'elles mobilisent, et d'autre part de leur mise en œuvre *in situ*. Elles visent une « prédictibilité praxéologique » de certains gestes professionnels (Astolfi, 1993 : 9). Il peut s'agir alors de recherches à grande échelle (Nocus, Guimard & Florin, 2008), mais l'approche complexe qui est généralement adoptée les inscrit le plus souvent dans un

paradigme qualitatif ; elles donnent généralement lieu à la production de scripts transférables ou d'outils utilisables, plus ou moins confidentiels¹¹⁰. La question de la transposition des résultats de recherche à la réalité des pratiques est prise très au sérieux dans ce paradigme, mais on ne peut pas tenir compte des variations inhérentes au changement d'échelle des outils et dispositifs que l'on crée.

C'est par exemple le cas du dispositif *Parler Bambin* qui a été expérimenté et évalué positivement dans plusieurs crèches de Grenoble, puis diffusé à plus grande échelle dans les écoles. Les recherches portant sur le dispositif *Parler Bambin* mis en place en 2005 dans les crèches et les écoles maternelles de Grenoble relèvent du paradigme de la « faisabilité » (Zorman, Duyme, Kern, Le Normand, Lequette, & Pouget, 2011) : ce dispositif vise à soutenir le développement langagier des enfants les plus défavorisés en formant les professionnels de la petite enfance à des interactions qui favorisent les appropriations langagières des enfants. L'expérimentation a été évaluée positivement, et a très vite séduit mairies et écoles dans les villes où on cherchait à prévenir dès l'enfance les inégalités sociales (dont Nantes en 2009, et le Havre en 2013). Mais cet engouement suscite de nombreuses controverses scientifiques : le rapport d'évaluation de son implantation dans les écoles a conclu qu'il n'était pas adaptable à la réalité des classes (Bouysse et Pétreault, 2012), le lien entre construction théorique et effet praxéologique de ce dispositif est lui aussi questionné (Nocus, Guimard & Florin, 2008 ; Ben Soussa et Rayna, 2018). D'autres recherches et évaluations, de type nomothétique, ont été menées à l'école les années qui ont suivi (Bouysse et Pétreault, 2012) puis dans les crèches de Nantes (Nocus, Florin, Lacroix, Lainé & Guimard, 2016). Elles en ont montré l'intérêt pour les praticiens mais n'ont pas permis d'en confirmer les effets bénéfiques sur le développement langagier des enfants. Une autre évaluation nationale est en cours (expérimentation de l'Agence pour les solidarités actives, Kern, 2018), elle porte sur certains aspects du dispositif (liens entre formation et développement langagier).

¹¹⁰ Plusieurs enseignants dont j'ai dirigé les mémoires témoignent de cette réflexivité à des fins praxéologiques. Leur travail m'a aussi largement inspirée pour mes propres travaux, interprétatifs, qui concernent les modalités sociodidactiques de pratiques inclusives et mon positionnement actuel (cf. 4.3.3). Par exemple, Sophie Benard (2013) a expérimenté un dispositif d'écriture collaborative dans un lycée professionnel, Marine Lebrun (2014) a proposé un dispositif d'Éveil aux langues dans une classe de primaire rurale et résolument monolingue, Bertrand Jolly (2015) a expérimenté un projet radiophonique avec des collégiens de Segpa.

Le projet *Vivre et Parler avec le Jeune enfant en EAJE* (établissement d'accueil du jeune enfant) est une recherche collaborative qui, pour répondre à une demande sociale, cherche à décrire et interpréter des pratiques interactionnelles saillantes dans trois crèches, et à les discuter¹¹¹. Il contribue donc au débat scientifique (et politique) alimenté par des recherches relevant de ces trois paradigmes. Dans le projet *ViPaje*, nous avons déplacé le questionnement pour étudier comment se déroulent les interactions dans trois crèches où les professionnelles sont formées au *Parler Bambin* : nous cherchons à comprendre comment le script s'actualise dans les pratiques, en quoi le contexte joue sur des formats interactionnels préconstruits en nous appuyant sur des enregistrements vidéos et audio, ainsi que des observations¹¹². Nous menons pour cela des analyses intersubjectives de moments saillants. Voulant interpréter ce qui fait sens pour les acteurs, nous avons pour cela adopté un protocole collaboratif.

J'inscris mes recherches sur les pratiques professionnelles dans le troisième paradigme présenté par Jean-Pierre Astolfi : ce sont des recherches de signification.

5.1.5 Chercher des significations pour les acteurs pour favoriser le développement professionnel : les démarches interprétatives

Ce troisième type de recherche didactique identifié par Jean-Pierre Astolfi se distingue par sa visée compréhensive et herméneutique : ces recherches de signification s'appuient sur l'analyse de moments didactiques. Le chercheur essaie de dépasser la description pratique (et la démarche ethnographique), en vue d'identifier les logiques implicites (didactiques, et sociolinguistiques pour ce qui m'occupe) qui orientent les actions. Pour y accéder, le point de vue des acteurs est nécessaire, tout autant que le processus de distanciation du chercheur : l'objectivation des interprétations dépend de cette contextualisation :

En progressant dans l'interprétation, on voit souvent apparaître l'écart qui sépare les intentions et objectifs initiaux de l'enseignant de ses modalités réelles d'intervention, et de la perception qu'ont pu en avoir les élèves. Dans d'autres cas,

¹¹¹ Participent à ces travaux deux membres Dylis : Mehmet-Ali Akinci et Oksana Bailleul, ainsi que les professionnelles du comité. Il est codirigé par Isabelle Maillochon (Université du Havre) et moi-même.

¹¹² Pour chaque crèche nous disposons d'une dizaine d'heures d'enregistrement, réparties sur trois moments de l'année. Ces données sont analysées par les chercheurs, puis avec les professionnelles engagées dans la recherche. Les interprétations sont croisées et discutées, selon une perspective complémentariste : le but n'est pas le consensus mais l'élaboration de nouveaux savoirs partagés.

l'interprétation souligne l'existence simultanée dans la classe, entre le maître et les élèves, ou entre groupes d'élèves, de logiques entrecroisées qui structurent les échanges, et donnent sens à certaines répliques que l'analyse immédiate avait considérées comme peu pertinentes, ou auxquelles elles n'avaient accordé qu'un intérêt anecdotique. (Astolfi, 1993 : 10)

L'intersubjectivité comme méthode ne concerne pas seulement les échanges entre chercheurs et praticiens mais comprend un moment dans lequel s'opère un effort de consensus sur ce qui fait « bonne pratique » (ou non) dans ces moments choisis. Les conclusions qui en ressortent peuvent avoir fait l'objet de controverses, en particulier lorsque diffèrent les cadres interprétatifs des chercheurs et des praticiens : lorsque l'action paraît efficace à long terme, elle peut ne pas l'être à court terme, et réciproquement. Par exemple, lorsque les chercheurs identifient des indicateurs de qualité, les praticiens intègrent aussi des facteurs institutionnels et pratiques. Le but commun est cependant de se centrer sur les moments saillants dans l'ordinaire des praticiens (« situations keys ») et de les interroger à partir d'indices de contextualisation identifiés par l'expertise du chercheur. Celui-ci oriente le regard, par ses questions, sur une problématisation distanciée de ce qui est vécu. Ce faisant, il a lui aussi accès à de nouveaux savoirs sociolinguistiques¹¹³.

Dans ce paradigme, l'hyper-contextualisation des interprétations *in situ* demande cependant à être dépassée pour ouvrir à une plausibilité, des possibles pertinents aussi pour d'autres acteurs, d'autres contextes. On soupçonne en effet souvent ces démarches herméneutiques de ne pas produire de connaissances transposables : l'altérité, au cœur de la démarche de significativité, s'arrête trop facilement aux frontières du projet lui-même.

Les notions d'efficacité et d'équité sont prises en compte différemment dans ces trois paradigmes. Les résultats produits fonctionnent comme des informations susceptibles

¹¹³ Au sein de l'équipe *ViPaJe*, nous travaillons de cette manière avec les responsables de trois crèches impliquées dans le projet. Après avoir filmé trois fois dans l'année une demi-journée ordinaire dans ces crèches (temps libres, repas, ateliers, changes), les chercheurs ont dans un premier temps analysé les temps de repas, puis ont sélectionné trois moments saillants pour chaque crèche. Les responsables ont analysé à leur tour ces moments ordinaires. Le croisement de nos interprétations a montré dans un premier temps que nous ne mobilisions pas toujours les mêmes « indices de contextualisation », et que ceux-ci ne relevaient que partiellement des indicateurs pertinents selon le dispositif *Parler Bambin*. La seconde analyse conjointe sur un même corpus a permis d'identifier des formats interactionnels propres aux enfants (entre pairs). La troisième étape a permis d'identifier des scripts interactionnels enfants/adultes.

de favoriser des controverses, et des conflits d'interprétation. L'interdisciplinarité permet aux chercheurs de rendre compte des idéologies qui régissent leurs choix, d'assumer leurs croyances, et d'augmenter la qualité des débats qui font sciences ... humaines :

Il en est ici du chercheur comme des idéologies elles-mêmes : les idéologies sont des écarts, des discordances par rapport au cours réel des choses. Mais la mort des idéologies ferait la plus stérile des lucidités : car un groupe social sans idéologie et sans utopie serait sans projet, sans distance à lui-même, sans représentation de soi.
(Ricœur, 1974 : 350)

L'évaluation des pratiques qui font l'objet des recherches en éducation est partie prenante de chaque démarche, tout en posant des difficultés différentes. Les évaluations sont au cœur des recherches nomothétiques mais comme on l'a vu, on ne peut les transposer aux situations didactiques sans un processus de contextualisation. Les recherches praxéologiques aboutissent à des outils qui eux-mêmes sont transposés à d'autres situations inconnues. Leur pertinence dépend donc de nouveaux traitements didactiques, dont on suppose qu'ils sont maîtrisés par les acteurs. Les recherches herméneutiques offrent des cadres interprétatifs pertinents qui fonctionnent comme des lieux de vigilance sans pourtant produire de ressources directement transposables.

5.2 PRATIQUES DIDACTIQUES ET VARIABILITE DES ETAYAGES : L'INFLUENCE DES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS

Sous couvert d'une même activité de classe, les interactions peuvent se décliner sur un continuum entre validation d'une norme non discutée et occasions d'apprendre à négocier jusqu'à parfois en oublier les objectifs d'apprentissage. Le projet *PEON* et la recherche *Lire-écrire* m'ont permis de procéder à des analyses comparées de séances didactiques, en m'appuyant notamment sur les gestes professionnels¹¹⁴ d'étayage,

¹¹⁴ M'inspirant des travaux de Bucheton *et al.* sur le multi-agenda de l'enseignant (Bucheton et Soulé, 2009 ; Morel *et al.*, 2015), je définis pour ma part le geste professionnel comme un signe intentionnel (verbal ou non) adressé à un ou plusieurs élèves pour favoriser leur activité d'apprentissage. Il est fait pour être compris par les élèves en tant que membre d'une communauté discursive singulière, elle-même définie par une culture scolaire et disciplinaire partagée. L'efficacité du geste professionnel s'évaluerait donc à la fois par une dynamique qui favorise in situ l'engagement des élèves dans une séance et par leur progression à plus long terme. Je considère que l'enseignant « n'a pas pour mission d'obtenir des élèves qu'ils apprennent, mais bien de faire en sorte qu'ils puissent apprendre. Il a pour tâche, non la prise en

parce qu'ils me paraissent être l'entrée par laquelle il est possible de comprendre comment les pratiques enseignantes s'actualisent. Pour montrer comment les représentations des enseignants influent sur leurs pratiques et en identifier les effets sur les apprentissages, je m'appuierai d'abord sur deux études menées dans des classes où les pratiques des enseignants ont été étudiées sans lien avec le plurilinguisme potentiel des élèves (5.2.1) puis synthétiserai une recherche portant sur les classes plurilingues du corpus *Lire-écrire* (5.2.2).

5.2.1 Les étayages dans deux études portant sur des classes monolingues : effets différenciés sur les apprentissages langagiers

Les gestes d'étayage problématisent à la fois l'agir didactique, ses effets sur les tâches réalisées par les élèves, et les dilemmes des enseignants au fil des interactions :

Les gestes d'étayage offrent une grande diversité de réalisation selon les disciplines, l'avancée de la leçon, l'hétérogénéité plus ou moins grande du public, la nature de la tâche ou des savoirs que celle-ci cherche à mettre en évidence. Ils actualisent toutes sortes de dilemmes. Ils traduisent des décisions dont l'équilibre est fragile. (...) L'étayage est donc au cœur du métier, impulse, régule la dynamique de ce qui se joue dans la classe. Mais une dynamique dont les règles demeurent encore très obscures. (Bucheton et Soulé, 2009 : 36)

Or, les enseignants s'appuient sur leurs représentations langagières pour orienter les étayages didactiques. Ces orientations ont des effets sur les apprentissages, mais aussi sur les objets qu'ils constituent en savoirs langagiers, et scolaires. C'est en tout cas ce vers quoi tendent les conclusions d'une étude comparée de trois moments de correction de dictée dans six classes de CM1 (*PEON* : [16*]), et de l'usage des affichages utilisées pour la lecture dans trois classes de CP (*Lire-écrire* : [26]). Les écarts constatés dans les conduites discursives des enseignantes relèvent de représentations sociolinguistiques très différentes, voire opposées au sein de séances comparables.

Ainsi, l'analyse des séances du corpus *PEON* montre que les corrections de dictée oscillent entre occasion de négocier sans trancher et moment de validation sans explication. La corrélation entre étayages et productions des élèves, révèle que lorsque les négociations orthographiques sont au cœur de la correction, les élèves font aussi

charge de l'apprentissage, ce qui demeure hors de son pouvoir – mais – la prise en charge de la création des conditions de possibilité de l'apprentissage » (Chevallard (1986 : 40)

davantage d'erreurs. Lorsque c'est la validation de l'enseignant qui domine, les élèves font globalement moins d'erreurs. Mais, dans cette étude, aucune donnée ne permettait de savoir en quoi ces modalités discursives favorisent, à long terme, les progrès des élèves en orthographe. On peut distinguer cependant dans ce corpus trois types d'étayage qui induisent trois postures interactionnelles différentes chez les élèves (oral, écrit) :

- 1) **posture normative, les maitres n'associent pas la réflexivité à la correction** : les erreurs sont peu nombreuses, ce qui est conforme à l'orientation normative de l'exercice. Les corrections sont moins efficaces qu'ailleurs, ce qui était attendu au vu du peu de réflexion initiée par les maitres.
- 2) **posture réflexive-scolaire, l'observation réfléchie de la langue est fortement étayée par le maitre** : les corrections sont les plus efficaces, elles témoignent ainsi de la qualité métagraphique des échanges. La régularité de l'exercice et le peu d'attention du maitre aux premières productions des élèves favoriseraient un nombre de fautes plutôt élevé dans les premières productions.
- 3) **posture argumentative, la correction comme déclencheur de négociations entre pairs** : les résultats sont contrastés. Les groupes entendus ne témoignent pas d'échanges métagraphiques efficaces et les erreurs individuelles sont nombreuses, voire très nombreuses. On peut supposer ici que la dimension atypique de l'exercice, loin de favoriser la concentration des élèves, a en fait minoré à leurs yeux l'importance de la correction orthographique dans cette activité.

Lorsqu'il s'agit d'affichages à fonction d'étayage (corpus *Lire-écrire*), la diversité des approches est particulièrement forte, et souligne que les enseignants n'ont pas les mêmes représentations de l'écrit (pratique sociale, support ou objet didactique etc.).

Sophie Briquet-Duhazé et moi-même avons étudié les affichages qui veulent soutenir l'entrée dans la lecture dans trois classes de CP socio-économiquement contrastées¹¹⁵.

¹¹⁵ La classe favorisée est aussi efficace (C1), les deux autres classes (milieu mixte, C2 ; milieu défavorisé, C3) sont parmi les moins efficaces au sein du classement *Lire-écrire*. Les affichages ont une fonction explicitante, mais priorisent différemment les objets de savoir. En effet, un enseignant utilise ces affichages pour problématiser le lien entre graphie et sens (C1), le second pour construire du lien entre code et texte (C2), le troisième pour expliciter les méthodes d'apprentissage du décodage (C3).

La variabilité touche aux représentations sociolinguistiques des enseignants sur les objets d'apprentissage, sur le langage. Il est possible que cela génère des inégalités scolaires et pourtant, aucun indicateur dans notre étude ne l'a confirmé. Si l'on considère que les élèves sont amenés à travailler avec une diversité d'enseignants tout au long de leur parcours scolaire, nous avons supposé que la diversité des usages participe de l'acculturation à une littératie multiforme et plurifonctionnelle :

Plutôt que combler des écarts potentiels entre chacun, les outils didactiques sont agissants dans le sens où ils participent à l'élaboration d'un savoir scolaire hétérogène mais partagé, et qui s'inscrit de plain-pied dans l'ensemble des pratiques sociales. [26 : 16]

J'ai exploré ces questions dans les classes multilingues du corpus *Lire-écrire* en m'intéressant à la prise en compte de « déjà là » plurilingue des enseignants dans leurs choix didactiques et leurs étayages langagiers. Ces travaux apportent un nouvel éclairage aux notions d'efficacité et d'équité dans les classes multilingues. À mon sens, ils montrent aussi l'intérêt de nouvelles pistes méthodologiques, qualitatives et intersubjectives. C'est la raison pour laquelle j'en rends compte selon un plan chronologique.

5.2.2 Comparaison des étayages dans trois classes plurilingues : l'équité et l'efficacité peuvent différer au sein d'une même classe, le plurilinguisme des élèves n'influe pas sur les choix des enseignants

Le travail mené sur les classes plurilingues du corpus *Lire-écrire* nous¹¹⁶ a amenées à distinguer les notions d'efficacité et d'équité au sein des classes.

- 1) Nous avons d'abord commencé par décrire **l'ensemble des classes multilingues** à partir des données quantitatives [17*].
- 2) Puis nous avons étudié les pratiques dans une classe multilingue atypique dans la mesure où l'enseignant déclarait avoir 100 % d'élèves plurilingues dans sa classe, et c'était le seul parmi les 131 enseignants participants (**classe 10**). Il a accepté de contribuer à l'analyse des vidéos enregistrées dans sa classe, et nous avons adopté une démarche intersubjective en croisant ses analyses et les nôtres [27*]. Cette étude de cas nous a fait conclure qu'il existerait des pratiques plus

¹¹⁶ Toute l'étude a été menée en collaboration avec ma collègue Marie-Odile Maire-Sandoz – IFE.

équitables que d'autres (favorisant les élèves les plus en difficulté), indépendamment de l'efficacité globale de la classe.

- 3) Nous avons alors repris ces éléments pour les tester dans deux autres classes contrastées en termes d'efficacité globale selon les critères de *Lire-écrire* (**classe 118 et classe 83**), et situées en *éducation prioritaire* [32*].

La première étape a montré que les élèves déclarés plurilingues par leurs enseignants étaient le plus souvent scolarisés en *éducation prioritaire*, mais aussi qu'il n'était pas possible d'identifier des différences de pratiques entre les classes les plus plurilingues et les autres¹¹⁷. Pourtant, les élèves devaient bien avoir des besoins spécifiques en termes d'apprentissage d'une langue seconde, et de reconnaissance de la diversité langagière et culturelle [17*]. Nous avons alors changé de focale et nous sommes intéressées à une seule classe, dans laquelle tous les enfants sont déclarés plurilingues par leur enseignant, lui-même formé à ces problématiques et très impliqué dans le quartier défavorisé de son école. Cette classe représentait donc une sorte d'idéal-type¹¹⁸. Plusieurs hypothèses fortes pouvaient qualifier selon nous des pratiques susceptibles d'y favoriser l'efficacité et l'équité :

- 1) hypothèses touchant aux approches plurielles (ancrage DDL) : utilisation du plurilinguisme comme une ressource, valorisation de la diversité des langues-cultures des élèves.
- 2) hypothèses touchant à une approche singulière du français (ancrage DFL-M/S/SCO) : acculturation à l'écrit (y compris plurilingue), enseignement explicite du français (étude de la langue, travail lexical, travail sur le crible phonologique, procédures de comparaison des langues...).
- 3) hypothèses pédagogiques : existence de dispositifs de différenciation (ancrage pédagogique).

¹¹⁷ Les indicateurs choisis sont : l'appétence à la littérature (lecture d'ouvrages ayant une entrée interculturelle), l'apprentissage du système linguistique du français (temps dédié à l'étude de la langue), et la différenciation (tâches adaptées et/ou individualisées dans les moments du lire-écrire).

¹¹⁸ « On obtient un idéal type « en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchainant une multitude de phénomènes isolés, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre, par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement pour former un tableau de pensée homogène » (Weber, 1992 : 181)

Nous les avons vérifiées à partir d'une analyse intersubjective de moments typiques dans la classe, ce qui nous a fait conclure à une adaptation inégale selon les tâches travaillées : E adapte effectivement son enseignement de la lecture (en français) à ses élèves (plurilingues) lorsqu'il s'agit de compétences de décodage. C'est beaucoup moins clair pour ce qui concerne l'enseignement de la compréhension. Par ailleurs, et malgré sa longue expérience en classe d'accueil, il ne s'autorise pas à développer une éducation au plurilinguisme – non légitimée dans les programmes – même si certains de ses gestes témoignent d'une réelle prise en compte du plurilinguisme des élèves. De fait, ce plurilinguisme n'est pas considéré ou même sollicité comme une ressource potentielle [27* : 24].

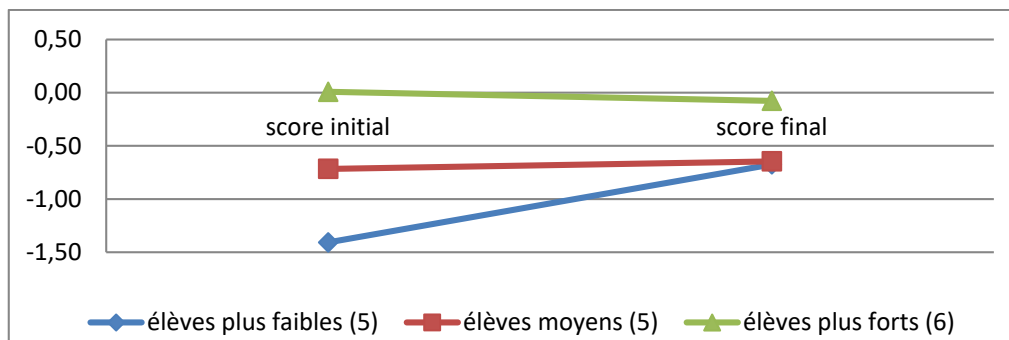
Au fil des échanges intersubjectifs (8 heures d'entretiens), une autre grille de lecture s'est imposée : « Tant pour le maître que pour les chercheurs : les gestes « qui font la différence » pouvaient aussi se lire comme un surétayage servant principalement des enfants très faibles et peu familiers avec l'écrit » [27* : 21]. Autrement dit, ce qui aidait les plus fragiles pouvait ne pas soutenir les apprentissages des plus à l'aise avec la forme scolaire. Le plurilinguisme n'était pas un facteur discriminant.

Nous avons alors repris les données quantitatives concernant la progression des élèves de la classe. Comme le montre le graphique ci-dessous, la comparaison des scores de progression entre les élèves les plus faibles et les plus forts initialement a confirmé cette nouvelle hypothèse : le surétayage servait ici aux plus fragiles mais paraissait peu efficace pour d'autres. **Autrement dit, certaines pratiques rendaient la classe à la fois plus équitable et moins efficace.** Ces choix sont le fait d'un enseignant réflexif qui s'appuie sur une longue expérience en classe d'accueil : il a choisi de constituer une communauté discursive dont les règles interactionnelles sont plus favorables aux plus faibles.

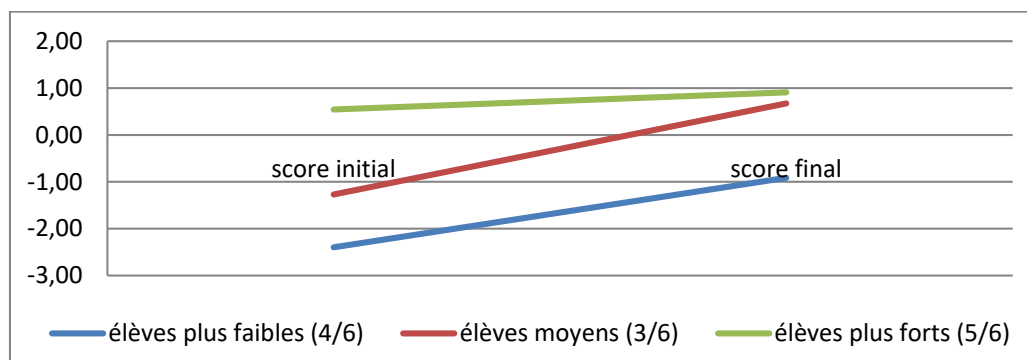
Mais à cette échelle, cela restait une « simple » étude de cas. Nous avons donc à nouveau changé la focale, en comparant cette fois-ci les pratiques enseignantes dans deux autres classes plurilingues en *éducation prioritaire, aux résultats contrastés en termes d'efficacité et d'équité*. Pourtant on y faisait les mêmes tâches de lecture-écriture. Nous avons fait l'hypothèse que les modes d'étayage différaient et l'avons vérifié en nous appuyant sur la notion de communauté discursive (Jaubert, Rebière &

Bernier, 2004), susceptible de révéler les processus de secondarisation qui font passer des genres premiers conversationnels à des genres seconds plus élaborés au sein des étayages (ce à quoi peuvent participer les ressources plurilingues)¹¹⁹.

Graphique 6 : Courbe de progression des élèves de la classe 10 (éducation prioritaire, 16/16 élèves plurilingues déclarés) [32, à par.*]

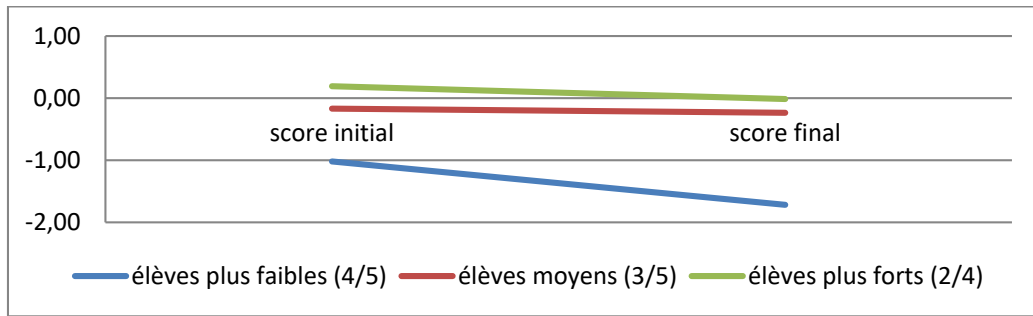


Graphique 7 : courbe de progression des élèves de la classe 118 (EP, 12/18 élèves plurilingues déclarés) [32, à par.*]



¹¹⁹ Cf. 4.1l l'opposition genre second/genre premier est mobilisée en DFLM ; elle est désignée en DDL par une différence entre un langage contextualisé et un langage académique, qui mobilise des compétences langagières différentes (*Basic Interpersonal Communicative Skills vs. Cognitive Academic Language Proficiency*, Cummins, 2000).

Graphique 8 : courbe de progression des élèves de la classe 83 (EP, 9/18 élèves plurilingues déclarés) [32, à par.*]



Nos analyses suggèrent qu'il est effectivement possible de distinguer efficacité et équité au sein des pratiques :

- Les deux classes équitables (classe 10, classe 118) favorisent l'apprentissage de la langue de scolarisation, en tant qu'objet de savoir second (disciplinaire) mais aussi social. Parmi ces deux classes équitables, la classe la plus efficace (classe 118), développe aussi des activités métacognitives sur la langue de scolarisation, démarche plus ponctuelle dans les deux autres classes.
- dans la classe moins efficace et équitable (classe 83), le français est utilisé comme un médium non problématisé pour travailler les savoirs scolaires, les pratiques visent à reconnaître les identités sociales de chacun.

Les critères empiriques pointent aussi le fait que les enseignants expérimentés ne didactisent pas toutes leurs pratiques au quotidien. Cette étude nous fait penser qu'il existerait des pratiques équitables (qui réduisent les écarts) sans pour autant bénéficier aux plus forts ; on peut aussi supposer qu'à l'inverse, certaines constellations de pratiques sont efficaces pour les plus forts mais ne soutiennent pas les apprentissages des plus faibles, ce qui éclairerait en termes didactiques la notion d'élitisme scolaire (Baudelot et Establet, 2009). Cependant, ces pratiques ne semblent pouvoir se décrire que de façon contextualisée. Cela permettrait d'affiner la notion de « bonne pratique » en tant que geste inclusif favorisant l'élaboration de compétences partagées et circulantes, non hiérarchisées socialement (cf. chapitre 3). Il y a encore beaucoup à faire pour poursuivre ce chantier, en particulier avec l'énorme corpus *Lire-écrire*.

Pour ce qui concerne la prise en compte de l'hétérogénéité langagière, la recherche renforce surtout l'idée qu'un étayage bifocalisé est particulièrement pertinent pour les

plus fragiles car il associe enseignement de la langue de scolarisation en s'appuyant sur des étayages explicitants et des pratiques langagières contextualisées au sein de la communauté discursive qu'est la classe. Il s'agit à la fois de manipuler la langue-cible et nommer les termes, et de faire du lien avec les expériences (scolaires ou sociales). Autrement dit, la maîtrise de la langue académique (CAPS selon Cummins) serait l'objectif premier mais la mise en discours en serait un facteur favorisant (BICS selon Cummins) [32* : à par.].

Ces catégorisations des discours didactiques en termes interactionnels doivent encore être affinées et théorisées pour être transposées à d'autres corpus didactiques. Mais parce qu'elles croisent aussi les résultats de mes travaux ethnographiques avec les élèves (chapitre 3), ainsi que plusieurs recherches en didactique des langues et sociodidactique (chapitre 4), je m'appuie sur la notion de double focalisation interactionnelle pour initier une modélisation didactique transposable à des fins de formation.

5.3 PROPOSITIONS POUR UNE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS A VISEE INCLUSIVE

La proposition praxéologique que je fais concerne l'ensemble des enseignants et prend pour objet un français polynémique qui s'actualise dans des situations scolaires plus ou moins conniventes, un français « dans tous ses états ». C'est donc un objet vu non comme système, mais comme pratique interactionnelle. Cette didactique aurait pour ambition pédagogique de favoriser l'alternance entre deux types de moments interactionnels et vise, bien sûr, à privilégier la dynamique d'apprentissage de et par la langue de scolarisation, en intégrant la diversité langagière comme une ressource. Ce qui pourrait s'appeler « didactique inclusive du français » ([30*, à par.]) est une proposition didactique transversale qui prend acte de la diversité des pratiques langagières des élèves (plurilingues en particulier), et de la nature située de savoirs scolaires. Je m'appuie avant tout sur une approche altéritaire du français, qui ne l'oppose pas aux autres langues, (monolinguisme vs plurilinguisme), et qui n'oppose pas les discours horizontaux aux discours verticaux (contextualisation vs secondarisation) :

Si l'on considère que les enseignants sont des acteurs d'une société plurielle (plurilingue), alors on postule qu'il est possible d'adopter une démarche altéraitre dont l'expression peut, ou non, s'exprimer en plusieurs langues à l'école. (...) « Je deviens plus et mieux moi-même au contact des autres et je prends mieux conscience tout à la fois de ma spécificité et de ma pluralité » (Ricœur, 1990 : 30). La pluralité des langues se fait en alors un cas particulier de la diversité des usages, inhérente à toute pratique langagière. [29 : 68]

L'altérité, c'est une part d'altération de son propre positionnement interactionnel et scientifique. C'est, pour moi, entre autres, tenir aussi compte des représentations langagières des enseignants. À cet effet, je proposerai une grille de lecture articulant les échelles macro et micro et la discuterai à partir de l'analyse de trois pratiques que je considère comme relevant de l'inclusion et qui concernent des élèves plurilingues **(5.3.1)**. Je développerai ensuite un modèle interactionnel qui me paraît pertinent pour favoriser l'équilibre entre des moments de secondarisation et des moments de pratiques contextualisées dans la classe. Cette proposition inclut le plurilinguisme comme ressource. C'est en ce sens que j'entends qu'une didactique du français à visée inclusive est possible **(5.3.2)**.

5.3.1 Pratiques inclusives au service de l'appropriation du français : une modélisation à partir de trois exemples de la mobilisation de pratiques translingues

Aujourd'hui, l'inclusion fonctionne avant tout du fait des élèves lorsqu'ils savent allier conformisme et émancipation. Les inégalités scolaires se construisent aussi au sein de discours brouillés sur l'efficacité et l'équité, qui associent la pédagogie invisible à des pratiques non étayantes, et la pédagogie visible à l'explicitation des savoirs et savoir-faire en jeu dans les apprentissages. On pourrait croire – à tort – que ce qui relève du plurilinguisme s'inscrirait dans l'invisible des pratiques alors que ce qui relève du français s'inscrirait dans le visible explicité, et explicitant. Les pratiques enseignantes dans la classe monolingue oscillent entre ces interprétations, tout comme dans la classe plurilingue, même dans les documents de formation¹²⁰. Or à l'échelle des classes, et les

¹²⁰ J'ai par exemple pu consulter un document expliquant l'intérêt des albums de jeunesse avec des enfants allophones, diffusé sur un site académique. Tous les albums étaient accompagnés de fiches pédagogiques. Les fiches portaient sur les structures syntaxiques du français et le lexique. À l'inverse, le site canadien [Elodil](#), qui propose lui aussi une sélection d'albums, ne thématise que l'interculturel dans ses fiches pédagogiques. C'est l'alliance des deux approches didactiques qui me semble être l'enjeu d'une didactique du français qui serait inclusive.

classes plurilingues en particulier, ces différents niveaux d'interprétation entretiennent les dilemmes. **Ce n'est pas le plurilinguisme qui fait la différence mais la gestion des répertoires (individuels et collectifs) au sein d'un contrat didactique qui engage tous ses acteurs (Castellotti, Moore, 2005 : 128).**

De nombreuses recherches montrent qu'aux prises avec des dilemmes normatifs, les enseignants ne voient pas toujours les liens entre leurs représentations sociolinguistiques et les effets de leurs pratiques didactiques sur les apprentissages de leurs élèves (Rochex et Crinon, 2011). C'est aussi la conclusion à laquelle je suis arrivée lors de l'analyse du dispositif de formation sur l'orthographe qui a succédé à *PEON* :

Tout se passe comme si une fonction sociolinguistique de l'école était d'imposer des conditions d'acceptabilité d'une orthographe qui, par ailleurs, se transforme et perd de sa valeur sociale. (...) Si l'on comprend que les enseignants cherchent à trouver ce qui ferait sens dans leur classe de façon stable, on ne saurait oublier que cette quête, si elle n'est pas interrogée, risque fort de générer une instabilité d'autant plus insécurisante pour eux que la langue est elle-même en perpétuelle évolution. [28 : 167]*

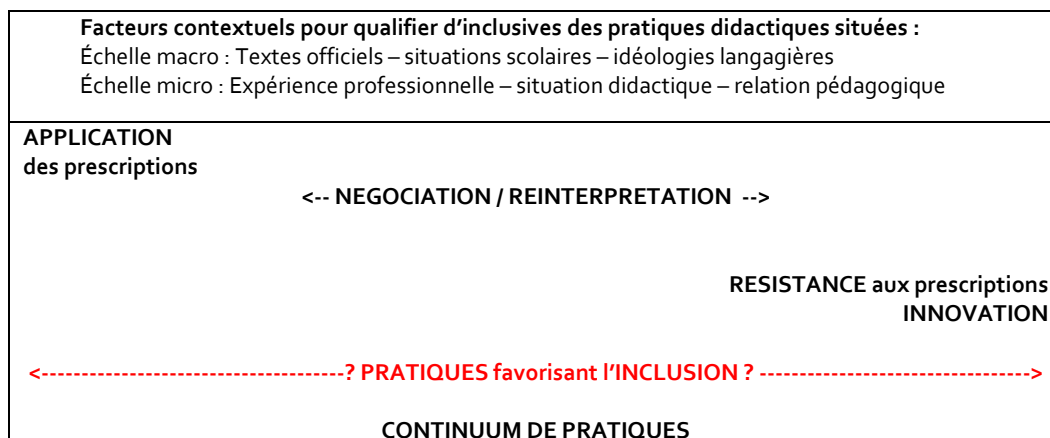
Les enseignants sur lesquels ont porté mes recherches ne sont pas débutants ; les variations ont à voir avec des manières de mobiliser le langage et les savoirs scolaires qui, sous couvert d'homogénéité, cachent des représentations très différentes, voire opposées. Leurs pratiques semblent toujours résulter d'une négociation entre ce qu'ils pensent devoir faire et ce qu'ils pensent pouvoir faire. Parmi ces dilemmes, la place faite aux langues des élèves et à la langue de scolarisation, qui continue de diviser les enseignants. Les représentations très différentes de l'éducation plurilingue et pluriculturelle génèrent des pratiques qui, sous l'apparence de l'homogène, ont des effets différents, voire opposés.

Les enseignants les plus réflexifs s'autorisent de plus en plus facilement à penser autrement la relation pédagogique, en particulier dans les classes plurilingues parce qu'alors l'hétérogénéité des interactions leur donne des idées pour les utiliser comme ressources pour l'apprentissage de la langue de scolarisation. J'ai observé ces pratiques au fil de mes travaux, mais ils sont relevés aussi ailleurs, et généralement analysés en fonction du positionnement des enseignants face aux injonctions institutionnelles :

Ces chercheurs ont entre autres, déconstruit la façon dont ces politiques linguistiques sont interprétées par les enseignants et ont analysé comment dans les classes multilingues, les processus à l'œuvre ne consistent pas en une simple « application » des programmes ou instructions officielles, mais qu'il s'agit plutôt d'une réinterprétation ou d'une négociation de leur signification face à des situations particulières; il arrive même que les enseignants résistent à ces directives et recréent leurs propres politiques linguistiques dans leur classe. (Hélot, 2014 : 71)

M'inspirant de la problématisation des politiques linguistiques des enseignants, proposée par Christine Hélot (2014), je choisis pour ma part d'interpréter ces choix en termes de pratiques. Outre leur implication politique, ces choix créatifs peuvent en effet se lire comme des bricolages didactiques, des tactiques obéissant à des logiques domestiques, des formes de braconnage qui sont comme autant d'arts de faire au bénéfice des élèves, au sein de processus de domination que ni élèves ni enseignants ne maîtrisent, ni parfois ne connaissent [30* : 10 à par.]. J'essaie de construire un outil pour permettre de situer une pratique identifiée à trois niveaux (macro, méso, micro). Cette modélisation me semble avoir un intérêt heuristique pour la sociodidactique, parce qu'elle offre une grille de lecture qu'il me paraît possible de contextualiser pour différentes situations, en intégrant à la fois l'objet de savoir et l'intentionnalité de l'enseignant pour gérer les dilemmes normatifs lors d'une séance d'enseignement/apprentissage de la langue de scolarisation [25* ; 4 com] :

Tableau 7 : Pratiques enseignantes et inclusion : un continuum de pratiques contextualisées pour gérer les dilemmes



Cette grille de lecture s'est peu à peu construite entre empirie et théorisation, au fil de nombreux échanges avec des collègues chercheurs, et des praticiens : *Plurilinguescol* m'a fait voir des pratiques contrastées, que j'ai associées à des profils enseignants [1 com]. L'étude sur les classes plurilingues de *Lire-écrire* a montré qu'un même enseignant pouvait développer des pratiques ayant des effets potentiels très différents, voire opposés [27*]. D'autres études ont montré que les scripts didactiques peuvent être interprétés très différemment et que les idéologies langagières jouaient un rôle important dans ces choix [16* ; 23* ; 26 ; 28*]. Dans tous ces cas, les enseignants se positionnent plus ou moins librement vis-à-vis de l'injonction intériorisée du monolinguisme mononormatif.

L'intérêt de cet outil sera éprouvé à partir du contexte *E2PRC_Francisco* en particulier, mais je voudrais ici présenter rapidement trois exemples de pratiques inclusives dans lesquelles les enseignants ont mobilisé le plurilinguisme des élèves en tant que ressources pour les apprentissages. **Chacune d'entre elle présente un intérêt pour l'élève (il apprend) mais aussi pour l'enseignant (il ne sait pas expliquer et en favorisant la parole des élèves, il leur permet quand même d'apprendre)**. Ces trois exemples ont été présentés dans une communication récente, ils concernent tous des EANA. Les séances se sont aussi passées sur un mode translingue.

- La première pratique serait à situer à gauche du pôle : les prescriptions institutionnelles sont respectées et l'activité se passe dans la classe, mais les pratiques translingues sont mobilisées pour apprendre.
- La seconde pratique est déjà une négociation : un groupe d'élèves de différentes classes se réunit pour créer un livre plurilingue, les enseignants ont dû aménager leur emploi du temps à cet effet.
- La dernière pratique est résistante : l'enseignant et l'élève ont travaillé ensemble en-dehors des cours sur des savoirs disciplinaires non prescrits mais rejoignant les intérêts de l'élève.

Pratique 1 : « c'est quoi un témoin ? » : 3 élèves mobilisent leurs langues pour apprendre en autonomie (10 ans, UPE2A, corpus Plurilinguescol, 2014) – notes de recherches.

On fait un exercice de compréhension en lecture. Le terme « témoin » est lu. Malaï (L1 : thaï) demande : « c'est quoi un témoin ? ». M tente d'expliquer, en vain. M continue

l'exercice avec le groupe. Malaï finit rapidement son exercice et se déplace vers l'ordinateur au fond de la salle, elle va chercher le sens du mot en thaï sur Google Traduction (thaï). Besmira finit son exercice, se lève, la suit (L1 : albanais). Les deux élèves cherchent ensemble, elles comparent les traductions, cherchent le terme en anglais et des images qui mettent le terme en scène (M travaille toujours avec ses autres élèves, il n'intervient pas). Malaï et Besmira lisent, prononcent, répètent, recopient, discutent (les sens en contexte, les expériences, les prononciations et accents : manipulation, variation, co-construction du sens). Nadia les rejoint après avoir fini son exercice (L1 : arabe). Les fillettes cherchent ensemble. Le groupe a fini l'exercice. M les interpelle : « Alors vous faites de la traduction ? Est-ce que la traduction est juste ? » (M cite les langues des élèves). « Oui ! » répondent les élèves. Les élèves sortent en récréation.

Pratique 2 : « le livre plurilingue » : 10 élèves mobilisent leurs langues pour apprendre avec l'enseignant (9-11 ans, UPE2A et classes ordinaires, corpus Plurilanguescol, 2014)

Cet exemple est illustré par la page de couverture de ce dossier : la photo est une page d'un livre co-écrit par un groupe d'élèves plurilingues et monolingues lors de séances dédiées dans l'école. Le projet a duré une dizaine d'heures.

Tableau 8 : Synopsis de l'ouvrage : *Le nuage qui voulait faire le tour du monde*

Texte écrit par les élèves	Langues utilisées pour chaque page
Les enfants sont dans la classe.	français, arabe, portugais, thaïlandais, albanais
Un nuage passe...	anglais, thaï, arabe
... de toutes les couleurs.	tamoul, thaïlandais, russe, arabe
Ils montent dessus pour voyager et voir le monde !!!	thaïlandais, tamoul
Ils survolent les villes...	albanais
Les mers et les océans...	arabe, albanais, xx
Les campagnes...	albanais, tamoul, thaï
Les déserts...	anglais, arabe, thaï, albanais
Les montagnes...	tamoul, albanais, arabe
Et ils reviennent avec plein de beaux paysages et de nouveaux mots dans la tête.	pas de traduction
dernière page de signature	

Guidés par l'enseignant UPE2A, les élèves ont imaginé l'histoire, l'ont traduite, l'ont mise en image. Puis ils l'ont lue dans chaque classe. Chaque séance a été l'occasion d'un apprentissage de l'écrit et de l'oral, étayé et guidé par l'enseignant [1 com ; 4 com]. Au sein de ces séances, l'enseignant répondait aux questions des élèves, qui portaient sur

des procédures, mais aussi des savoirs linguistiques. Le livre plurilingue que les élèves ont créé a mis en scène la diversité de leurs répertoires, et a favorisé leur apprentissage de la langue de scolarisation (cf. tableau ci-dessous).

L'entretien avec l'enseignant qui a suivi montre que l'enseignant pouvait expliquer pourquoi il pensait que tous les enfants avaient développé des compétences langagières en langue de scolarisation, et quels éléments lui permettaient d'affirmer qu'ils avaient pris confiance en eux au travers de cette activité. L'ouverture à la diversité, la thématique de la liberté etc. n'étaient pas des objectifs clairs en amont de l'activité : il suivait alors des intuitions, dont il a pris conscience lors de l'entretien. Il ne pouvait pas identifier avec précision quels savoirs linguistiques ils avaient acquis. Ce travail a été reconnu et valorisé au sein de l'école, qui aujourd'hui n'a plus de dispositif UPE2A. Mais d'autres pratiques enseignantes sont confidentielles, voire cachées, résistantes.

Pratique 3 : « en cours d'anglais, euh, j'ai compris, mais histoire-géographie, j'aime ! »

Ce dernier exemple de pratique inclusive est illustré dans l'exergue du chapitre 3 et discuté du point de vue de l'élève ici même (3.2.3), ainsi que dans deux publications récentes [21 ; 25 ; 30*]. Il concerne des échanges entre un enseignant d'histoire et un élève saoudien, qui n'arrive décidément pas à apprendre le français :

Cette fois-ci, l'enseignant d'histoire interagit avec un seul élève, qui ne parvient pas à apprendre le français mais qui a su lui montrer que l'histoire le passionne. Dans des moments soustraits au temps collectif de la classe, E interagit avec 7K en faisant le point sur ce qui a été découvert, appris de façon autonome par l'élève à travers des ressources multimodales (ouvrages, vidéos avec sous-titres, écrits plurilingues, échanges avec divers adultes etc.) en anglais, en arabe et en français. E et 7K ont l'anglais en commun (écrit et oral), E utilise aussi le français à l'écrit, 7K utilise aussi l'arabe à l'oral, il garde précieusement son cahier sur lesquelles on observe des traces d'anglais (E et 7K) et de français (E). Les échanges oraux se passent principalement en anglais mais tous les moments sont finalement translingues, à l'écrit comme à l'oral. 7K ne peut apprendre l'histoire que parce que E lui propose des alternatives linguistiques au français et qu'il valorise un travail personnel fait hors des cours. Mais ce travail ne donnera lieu à aucune évaluation scolaire et il ne sera pas réinvesti en classe entière. [30 à par. : 9]*

Cette pratique a été rapportée par un élève lors d'un entretien de recherche, une interprète était présente. L'élève était scolarisé dans un autre collège en classe ordinaire, il a depuis quitté la France. Ne connaissant pas cet établissement, j'ai essayé de prendre contact avec l'enseignant sans connaître son nom, en passant par diverses voies. Il n'a pas répondu à mes messages.

Je pourrais donner d'autres exemples de pratiques didactiques qui favorisent l'émergence de pratiques translingues et que je qualifie d'inclusives parce qu'elles permettent de rétablir l'équilibre entre un enseignement disciplinaire, et l'usage de la variation, l'agir communicationnel... J'ai observé ces pratiques principalement en classe « FLS » UPE2A, et parfois à l'AEFE, beaucoup plus rarement en classe ordinaire. Ces pratiques intuitives méritent d'être plus largement documentées, et de devenir des objets de formation dont on ne discuterait plus de la légitimité. Mais encore faut-il pouvoir les didactiser pour qu'ils s'inscrivent dans une logique d'inclusion dans la classe ordinaire. Je propose de le faire à partir de l'identification de deux types de moments didactiques que les enseignants connaissent bien : les moments d'enseignement direct et les moments d'accompagnement.

5.3.2 Orienter vers une double-focalisation interactionnelle au sein des interactions didactiques

Au vu de la diversité des postures d'étayage que j'ai pu observer dans mes travaux, je constate que les pratiques enseignantes se métissent au contact d'un public de plus en plus diversifié, tout comme les pratiques des élèves. Des signes de transformation des pratiques langagières dans la classe sont visibles, et des transformations sont en cours, qu'on le veuille ou non. **Ni l'institution, ni les recherches en éducation n'ont de réponse satisfaisante pour inclure l'hétérogénéité de façon constructive dans les formations, et c'est peut-être parce que l'homogène ne peut pas didactiser l'hétérogène, sauf à l'exclure.** En effet, l'idéologie monolingue et mononormative de l'école crée des dilemmes impossibles au regard de la diversité langagière, et sans proposition praxéologique, on renforce le sentiment d'impuissance des enseignants – et des élèves plurilingues en particulier : un enseignant formé en France à travailler dans des classes françaises n'est pas préparé à « entendre » dans sa classe d'autres langues, ni même à considérer les répertoires verbaux plurilingues des élèves comme des instruments pertinents pour leur apprentissage. Outre le fait que les « autres » langues sont ignorées des programmes officiels, celles-ci renvoient aussi l'adulte à son incompréhension de ce qui se dit et de comment cela se dit [9 : 30].

Je pense que l'alternance ritualisée entre les moments d'enseignement / structuration et les moments d'accompagnement / imprégnation est une modalité didactique

intéressante pour éviter la hiérarchisation des normes langagières et la stigmatisation des identités. Le couple enseignement/médiation se réfère aux travaux sur le multi-agenda de l'enseignant (Bucheton et Soulé, 2009) : dans la posture d'enseignement, « l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration », dans la posture d'accompagnement, « le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter » (Bucheton et Soulé, 2009 : 40). Le couple structuration/imprégnation se réfère aux travaux de Gérard Vigner sur l'enseignement du français langue seconde : l'auteur désigne par la structuration ce « qui permet à un apprenant de disposer d'une bonne connaissance et d'une bonne disponibilité en mémoire des constituants du système » (Vigner, 2001 : 29) ; il désigne par imprégnation discursive ce qui permet « cette fluidité nécessaire dans les usages du français, cette capacité du locuteur à s'adapter au contexte de l'échange, à gérer un discours en construction » (Vigner, 2001 : 28). Mais aucun de ces auteurs n'intègre la dimension plurilingue des interactions, raison pour laquelle j'intègre les approches plurielles dans un modèle didactique proche de celui proposé par Laurent Gajo (2019) pour l'enseignement bilingue (cf. 4.2.1).

Les moments didactiques adoptant une approche singulière impliquent des activités dans lesquelles le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément ; ces activités clarifient la langue de scolarisation comme système et favorisent ses usages au sein des discours scolaires (Verdhelan-Bourgade, 2002 ; Vigner, 2001). Les moments didactiques adoptant une approche plurielle impliquent des activités mobilisant à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles ; ces activités positionnent aussi les élèves comme experts, favorisent les transferts, ouvrent à la diversité (Cummins, 2014, Hélot, 2014).

Je propose donc de considérer les deux couples [enseignement/structuration] et [accompagnement/imprégnation] comme **deux moments didactiques distincts et nécessairement complémentaires**, au sein desquels il est possible et souhaitable de mobiliser des approches plurielles du français :

- [enseignement/structuration] : moments qui problématisent explicitement la langue de scolarisation en tant qu'objet de savoir : elle est alors une langue-cible, la variation est étudiée comme telle. Ces moments peuvent se décliner selon une approche singulière (uniquement avec le français) ou mobiliser les outils des approches plurielles (en mobilisant plusieurs langues).
- [accompagnement/imprégnation] : moments qui problématisent la langue de scolarisation pour la réalisation de tâches spécifiques : elle est alors une langue en usage, la variation contribue à la réussite de l'agir communicationnel. Ces moments sont des occasions privilégiées pour l'émergence de pratiques translingues à des fins d'apprentissage.

Voici un essai de synthèse de l'alternance entre ces deux types de moments didactiques au sein desquels les approches plurielles sont mobilisables.

Tableau 9 : Approches plurielles et approches singulières au sein des interactions didactiques : [non publié]

	Langue-cible, Savoirs scolaires, savoir-faire				EXPLICITATIONS
Type d'étayage	Étayages directs		Étayages indirects		
Orientation de l'activité (Vigner, 2001)	Structuration		Imprégnation		
Posture d'étayage (Bucheton et Soulé, 2009)	Posture d'enseignement		Posture de médiation		
Objets de savoirs (Gajo, 2019)	Langue et savoirs en mention		Langue et savoirs en usage		
Activités pédagogiques	Approche singulière	Approches plurielles	Approche singulière	Approches plurielles	
	Mise en œuvre contextualisée				

L'option au sein de chaque type de moment didactique ([enseignement / structuration] et [accompagnement / imprégnation]) veut soutenir le processus d'*empowerment* des enseignants, et des élèves. Mais on le sait, cette équation s'actualise différemment selon les contextes scolaires et les disciplines, ce qui nécessite d'accompagner les enseignants pour une transposition praxéologique pertinente.

En m'appuyant sur les acquis des recherches dans ce domaine, j'ai fait plusieurs propositions concrètes sur le site *Didacfran* de façon à rendre visible la double focalisation : page « Élèves plurilingues, élèves allophones : s'appuyer sur le

plurilinguisme pour favoriser les apprentissages de tous » et page « Élèves plurilingues, élèves allophones : s'approprier la langue de scolarisation, gestes professionnels et modalités pédagogiques ». J'insiste en particulier sur la mise en discours des étayages, les sollicitations des expériences des apprenants, l'explicitation du système linguistique du français, le développement de l'acculturation à l'écrit, la promotion du plurilinguisme, la valorisation des identités discursives. Toutes ces entrées peuvent se décliner en mode unilingue ou plurilingue, et peuvent prendre pour objet différentes formes discursives, à l'oral comme à l'écrit (le récit en particulier) [32 : 6 à par.]. Je pense cependant que cette proposition s'adresse à tous les élèves car une perspective plurilingue sur la langue de scolarisation est un atout pour tous : elle favorise la clarté cognitive, et donne un rôle actif à des élèves qui peinent à trouver leur place en tant qu'apprenants [33 : 3]. Et je fais l'hypothèse que tous les élèves, quels qu'ils soient et où qu'ils soient, ont à gagner à adopter des approches plurielles dans chacun de ces moments pour les bénéfices sociolinguistiques qu'elles apportent.

Des prémisses de la didactisation des interactions existent au sein des classes, mais il est sans doute impossible de les identifier autrement qu'en accompagnant les enseignants au quotidien, car eux-mêmes n'utilisent pas la grille d'analyse sociolinguistique pour nommer leurs pratiques (cf. tableau 7), ni la modélisation sociodidactique (cf. tableau 9) pour problématiser leurs étayages. Pourtant, les analyses de pratiques aboutissent à ce type d'analyse. Les entretiens menés avec les enseignants (en recherche ou en formation) révèlent aussi qu'ils gagneraient à comprendre quelles idéologies sont à l'œuvre dans leurs propres représentations du langage et de son apprentissage, parce qu'elles influent directement sur la classe [26]. C'est donc dans le cadre de démarches éminemment réflexives que ma proposition peut faire sens. Dans mes recherches actuelles, je cherche donc à éprouver concrètement l'intérêt d'alterner approches plurielles et singulières, et surtout de favoriser la réflexivité des enseignants à partir de cette lecture des interactions didactiques dans la classe.

5.4 PERSPECTIVES : LES RECHERCHES COLLABORATIVES COMME LEVIER SOCIODIDACTIQUE POUR LA FORMATION ET LA RECHERCHE

Mon orientation de recherche pour la formation s'appuie en premier lieu sur la réflexivité des enseignantes, et s'actualise aujourd'hui dans mes travaux au sein de recherches collaboratives, dont je présenterai tout d'abord les modalités et les postulats épistémologiques **(5.4.1)**. Lorsque les recherches herméneutiques sont collaboratives et adoptent une logique d'apprenance, l'intersubjectivité entraîne des transformations pour tous les acteurs (chercheurs, praticiens), elles ont un effet de formation **(5.4.2)**. Les effets du développement professionnel des praticiens demandent donc aussi à être évalués : est-il bénéfique aux élèves ? Ce qui rend valides les recherches collaboratives de type herméneutique pour un à-venir ne réside pas dans leur description (trop contextualisée pour être transposable) mais dans les « indices de contextualisation » dont on a éprouvé la pertinence au fil du travail **(5.4.3)**.

5.4.1 Définir les postulats d'une recherche collaborative : implication et intersubjectivité

Les recherches collaboratives (ou participatives) ont été plus particulièrement théorisées au Canada à partir des années 90. Elles veulent inclure le point de vue des acteurs en vue de construire de nouvelles connaissances, en particulier dans le champ de l'éducation. Une recherche participative intègre ainsi un souci de reconnaissance et de dépassement des acquis de l'expérience des praticiens, un souci de documentation des pratiques didactiques en tant que pratiques sociales situées, et un souci, enfin « de remettre en cause le rapport au savoir à produire par la recherche et qui nous centre plus sur la nature des savoirs à produire pour la pratique » (Desgagné et Bednarz, 2005 : 249) [28* : 149].

Elles sont multiformes, y compris en didactique des langues (Macaire, 2010), et en sociodidactique (Cortier, 2009). Elles peuvent répondre à des objectifs scientifiques très différents, plus ou moins dépendants d'une demande sociale : chercher à transformer (recherche de faisabilité), chercher à comprendre (recherche de significativité). Elles sont défendues avant tout pour les choix éthiques qu'elles supposent. À mon sens, une perspective sociolinguistique contribuerait au didactique dans le paradigme des

recherches participatives parce que la démarche oblige tous les acteurs à tenir compte de l'autre, mais aussi parce qu'elle renvoie à la responsabilité de chacun, à son éthique professionnelle. Plus généralement, si on en explicite les présupposés épistémologiques, la recherche participative apparaît donc comme une piste sérieuse et féconde pour la formation et pour la recherche [28* : 168].

Je parlerai plus spécifiquement des recherches collaboratives et qualitatives qui visent une significativité. Je les connais mieux pour en avoir fait ponctuellement l'expérience à travers *École apprenante au service de la parole de l'élève* et *ParLangues_2*. Les projets *E2PRC_Francisco* et *ViPaJe* ont été élaborés avec cet esprit.

Ces recherches se définissent avant tout par la réflexivité conjointe et l'intersubjectivité. Elles visent une significativité, elles se déclinent souvent en lien avec une dynamique de formation. Les recherches collaboratives s'appuient sur des modalités pratiques qui favorisent un dialogue « interculturel » entre les différents domaines professionnels, et donc une représentation plus complexe de l'objet. Ces dispositifs sont nécessairement instables, et ils dépendent de logiques différentes, voire opposées (celles des chercheurs, celles des praticiens, et celles des cadres d'éducation qui autorisent les projets). Ces différences sont matérielles (temporalité, distance, financement), et symboliques (rôles, statuts, disponibilité, objectifs). Leur intérêt est relevé dans de nombreuses recherches en éducation aujourd'hui, à condition que ce « dialogue interculturel » puisse reconnaître à chacun le rôle qui est le sien :

L'intérêt, dans ce cadre, de recherches collaboratives (ce que le rapport Prost appelait « une culture recherche partagée ») menant à une co-construction des savoirs est manifeste pour peu que le rôle de chacun des acteurs soit bien précisé, que soit préservée la liberté des chercheurs à une innovation disruptive et que soit admis le fait que la recherche s'effectue nécessairement dans un environnement incertain. (Penloup, 2017)

Si le développement professionnel des enseignants en est une conséquence, les chercheurs canadiens considèrent que ce n'est pas l'objectif premier des recherches collaboratives, qui ont pour objectif principal la construction de nouvelles connaissances (Vinatier et Morissette, 2015). Pour ma part, je considère au contraire que les deux objectifs sont nécessairement complémentaires car ces projets de recherche naissent d'une demande sociale : la formation des praticiens.

Ainsi, *École apprenante au service de la parole de l'élève*, et *E2PRC_Francisco*, ont été initiées à la demande d'une inspectrice qui, avec son équipe, a identifié le besoin de transformer les pratiques et représentations d'une équipe enseignante sur la didactique de l'oral, objet multiforme en DFLM (Nonnon, 2011) tout comme en DLFLES (Weber, 2008). *ViPaJe*, né du besoin du service Petite Enfance de la mairie du Havre d'éclairer son choix du dispositif *Parler Bambin* pour lutter contre les inégalités sociales sur son territoire, le projet vise aussi à engager les formatrices elles-mêmes dans une démarche réflexive en vue de renforcer leur expertise. *ParLangues_2* a été une proposition concrète des chercheurs à une équipe d'enseignants déjà en questionnement, mais qui ne savaient comment développer une expertise didactique adaptée aux élèves plurilingues. Ces projets ont un point commun qui me paraît essentiel : les praticiens sont déjà engagés dans une démarche réflexive mais font appel à une expertise scientifique pour l'outiller car les grilles d'analyse dont ils disposent s'avèrent insatisfaisantes pour répondre au problème identifié. La collaboration qui s'ensuit rejoint par-là de nouveaux modèles d'apprenance.

5.4.2 L'apprenance et la collaboration : questions méthodologiques

Le concept d'apprenance répond à un besoin de développement professionnel né d'une difficulté rencontrée sur le terrain, mais pour lequel il n'existe pas de réponse transposable. Il se définit par « un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (Carré, 2005 : 15). Les expériences sont partagées, et discutées, avec une démarche réflexive, critique, bienveillante. Tous (enseignants, formateurs, chercheurs) sont donc des apprenants, et des diffuseurs de savoirs. La dynamique individuelle et collective vise à apprendre dans et par l'instabilité, ce qui constitue une transformation radicale pour les professionnels, et pour les chercheurs. L'apprenance offre aux chercheurs de nouvelles pistes pour comprendre des situations (socio)didactiques encore très peu documentées. Elle a aussi un intérêt réel pour dépasser les limites de recherches-formations « classiques » qui mettent le chercheur en position haute et le praticien en position basse. Par exemple, la formation sur l'orthographe issue du projet *PEON* (qui n'était pas construit selon un protocole collaboratif), s'est déclinée par un stage de trois jours avec des enseignants

qui n'étaient pas impliqués dans le projet. L'analyse des effets de la formation a montré que chacun a pu expérimenter des démarches didactiques problématisant davantage les processus d'appropriation des élèves. Et pourtant chacun est resté sur une représentation de l'objet qui reste propre à son domaine professionnel, et exclut finalement la logique de l'autre¹²¹ :

L'étude de l'impact des interactions entre enseignants et chercheurs lors de cette recherche a montré que les praticiens ne s'emparent pas des problématiques sociolinguistiques qui font sens pour les chercheurs. À l'inverse, ceux-ci considèrent l'orthographe comme lieu de variation plutôt que comme objet institutionnel transparent et consensuel. De ces échanges émane une meilleure connaissance de l'orthographe à l'école en tant qu'objet complexe, dont les acteurs ne s'emparent que partiellement, selon la posture professionnelle qu'ils adoptent. [28 : 167]*

Dans une dynamique d'apprenance, les chercheurs ont aussi à gérer un rôle d'expertise qui contribue à la formation, ils se positionnent comme des médiateurs de l'agir professionnel. Les praticiens sont perçus quant à eux comme médiateurs de l'agir scientifique. Les objectifs de chaque communauté de pratique doivent donc être explicités, négociés, et décidés conjointement. Ils obligent notamment les praticiens à faire le deuil d'une recherche-solution, applicationniste :

[le chercheur en didactique des langues] a pour rôle de proposer un certain nombre de réflexions, voire de pistes, situées et argumentées, susceptibles de donner aux praticiens les moyens de faire des choix motivés et de construire leur activité professionnelle en s'appuyant sur les réflexions engagées, les arguments avancés, les critiques formulées, les débats en cours. (Castellotti, 2013 : 77-78).

Le travail qui en découle s'appuie sur la réflexivité de tous les membres du groupe à travers des échanges formels et informels. J'adopte une approche clinique de l'agir professionnel dont le premier matériau pour l'analyse croisée est la verbalisation (Clot, 2005)¹²².

¹²¹ D'une implication marquée par la distanciation parce que nous refusons le rôle d'expert de l'enseignement, nous sommes alors peu à peu passés à une implication fondée, elle, sur la conviction que nos travaux – nécessairement problématisants, critiques et partiels – pouvaient favoriser une réflexivité nécessaire aux enseignants, forme d'*empowerment* s'il en est. L'engagement didactique devenait souhaité par tous du fait de notre perspective sociolinguistique critique. [...] En nous engageant dans un processus de formation réflexive, nous assumions notre refus d'un positionnement prescriptif et défendions une démarche fondée sur l'intersubjectivité. [28* : 153]

¹²² Cette approche particulièrement développée en didactique professionnelle est aujourd'hui mobilisée à la fois en didactique du français (Bucheton et Soulé, 2009) et en didactique des langues (Cicurel, 2015).

Pour les chercheurs canadiens, la connaissance issue de ces démarches de collaboration est validée par un effet de consensus (Anadon et Guillemette, 2007). Cependant, pour ce qui concerne les objets qui m'occupent, je crois au contraire que la connaissance devient scientifiquement valide si la démarche adoptée est complémentariste. En effet, tous les domaines professionnels ont leur propre régime de vérité et la controverse est nécessaire à la construction du savoir. Le consensus comme postulat épistémologique ne peut concerner une sociolinguistique critique – ni une sociodidactique – qui sait que la recherche est un exercice de pouvoir autant que de construction de savoir :

Les chercheurs comprennent d'habitude leur tâche en termes de construction de savoir, et la culture dominante de la recherche veut que ce savoir soit neutre. Mais de fait, le savoir sert comme base de terrain et de pouvoir, puisqu'il construit la réalité sociale. (Heller, 2002 : 21)

Les rôles et pouvoirs de chacun se dessinent en fonction de ces savoirs (savants et pratiques) mais aussi en fonction des rôles et pouvoirs sociaux de chaque membre. Cela engage à une réflexion sur le statut des connaissances produites (Vinatier et Morissette, 2015) ainsi que sur le statut d'une réflexivité subjective qui peut, par ces jeux de pouvoir au sein des discours, servir les intérêts de certains plutôt que d'autres (Foucault, 1971).

La réflexivité « dans l'action et sur l'action » qui est l'objet de l'apprenance s'inspire des travaux de Donald Schön (1983) contre les modèles applicationnistes, et a fait ses preuves pour le développement professionnel. Mais ce concept s'est décliné de façon très différente selon les milieux de pratiques qui l'ont mobilisé (Tardif *et al.*, 2012). Pour ce qui concerne la didactique, on en oublie parfois la problématisation des savoirs en jeu dans la classe au bénéfice d'une analyse pédagogique, ce qui affaiblit le concept (Schneuwly, 2012 : 86). Or, développer une organisation apprenante didactique suppose que l'on problématise justement l'objet de savoir qui réunit les collaborateurs. Dans toutes les recherches collaboratives auxquelles j'ai participé, l'objet de savoir s'est transformé au sein des échanges. Par exemple, dans *École apprenante* et dans *E2PRC_Francisco*, la notion de didactique de l'oral est apparue comme trop peu opérationnelle et elle a été remplacée par les concepts d'étayages, d'interactions etc.

Telle que je la conçois, la réflexivité dans les recherches collaboratives prend justement le parti de considérer l'action pédagogique comme l'actualisation d'une problématisation sociodidactique des savoirs en jeu. L'enseignant (et le chercheur)

devient triplement réflexif : « conscient des outils de la profession ; capable de réfléchir sur les contenus et leurs possibles organisations ; à même d'analyser les potentialités et les problèmes des élèves pour s'approprier les savoirs » (Schneuwly, 2015 : 37). La réflexivité se construit donc par une écoute active, et un partage de savoirs (savant, pratiques) dont chacun peut bénéficier.

5.4.3 Évaluer l'impact d'une recherche collaborative : l'inclusion en question dans les pratiques

Les démarches collaboratives de type herméneutique, émergentes, ont cependant au moins trois points faibles. Toute d'abord, sur le plan méthodologique, la temporalité des praticiens (et des élèves) diffère grandement de celle des chercheurs (difficulté qui explique le peu de moments collaboratifs au sein de *ViPaJe*, et qui s'augmente encore du fait de la distance pour *E2PRC_Francisco*). Ensuite, sur le plan épistémologique, les notions même d'efficacité et d'équité (et les objets qui en sont l'enjeu) diffèrent selon le point de vue adopté et le but poursuivi : les praticiens dépendent du cadre institutionnel que les chercheurs questionnent : la collaboration implique ici la mobilisation de différents régimes de vérité, ce qui est parfois difficile¹²³. Pour finir, sur le plan sociodidactique, les échanges intersubjectifs qui problématisent les « bonnes pratiques », favorisent le développement professionnel sans que l'on puisse évaluer leurs effets autrement que par des recherches de type nomothétique. Et il est vrai que les méthodes empirico-inductives adoptées dans de telles recherches rendent difficiles l'évaluation ; les temporalités contraintes ne favorisent pas non plus la distance nécessaire pour envisager de diffuser des connaissances utiles à d'autres. Pour ce qui concerne *ParLangues_2* et *École apprenante au service de la parole de l'élève* (projets clos), ce sont principalement des actions de formation ponctuelle avec d'autres enseignants qui ont été le principal lieu de transposition.

Je voudrais cependant discuter de deux types de dispositifs évaluatifs mis en place dans deux projets collaboratifs clos. Dans le premier cas, chaque membre (formateurs et

¹²³ C'est le cas en particulier dans le projet *E2PRC_Francisco* : les relations très hiérarchiques entre formateurs et enseignants au sein de l'établissement rendent les échanges parfois difficiles et il n'est pas possible de travailler avec eux comme dans le projet *ViPaJe*. La collaboration se construit donc plutôt avec les formateurs, et les quelques enseignants qui nous accueillent dans leur classe lors de nos missions ponctuelles.

chercheurs) a analysé une vidéo de classe enregistrée à l'issue du dispositif (projet École apprenante). Dans le second cas, des questions précises ont été posées aux enseignants (projet *Parlangues_2*). Les analyses confirment que chacun évalue différemment, et parfois même de façon contradictoire¹²⁴. Pourtant, ces controverses n'ont pas invalidé les effets bénéfiques du projet sur l'engagement des élèves dans les apprentissages.

Évaluer l'impact du projet École apprenante au service de la parole de l'élève à partir d'une analyse de séance : des lectures différentes d'une même séance, mais des signes d'engagement des élèves qui se voient autrement.

Avec l'accord de l'enseignant concerné, la même vidéo (un montage de 20 mn environ enregistré à la fin du projet) a été analysée successivement et individuellement par huit acteurs de la recherche et un formateur extérieur à la recherche : l'enseignant lui-même ainsi que la directrice de son école, l'inspectrice ainsi que le conseiller pédagogique, les deux chercheuses ainsi que la formatrice de l'ESPE, un formateur de l'IFE, extérieur à la recherche. Le but était double : savoir si ces différents acteurs identifiaient de « bonnes pratiques » et en tirer un consensus transposable pour d'autres formations. Tous (chercheurs, formateurs, enseignants) s'accordent à dire que les élèves semblent avoir peu appris parce que l'attention de l'enseignant était davantage mobilisée par les règles que par les enjeux de savoir, mais les conclusions diffèrent : pour les cadres (ainsi que le formateur IFE extérieur à la recherche) cette séance paraît plutôt ratée malgré quelques moments intéressants, elle paraît plutôt réussie aux enseignants malgré quelques difficultés. Les premiers prennent la séance pour unité, les seconds voient un lien avec d'autres moments dans la vie de l'école, dont ils font mémoire dans les entretiens. Les acteurs de l'école engagent donc des critères de « bonnes pratiques » différents selon la focale adoptée : les cadres engagent le prescriptif alors que les enseignants mobilisent la pratique. Ici, les enseignants voient un effet bénéfique sur de nombreux élèves fragiles, et sur le climat général dans l'école. Les analyses sont à poursuivre, mais elles renforcent l'hypothèse que le découpage classique en séance et en objets disciplinaires laisse peu de place à une logique d'inclusion plus transversale.

¹²⁴ Un troisième type d'évaluation est en cours pour *E2PRC_Francisco* : il a pour objectif d'introduire plus directement la progression des élèves dans l'évaluation. Nous construisons actuellement un protocole qui prend en compte les transformations de l'oral dans la classe (analyse de séances), et des pratiques langagières des élèves et des enseignants (questionnaires et entretiens).

Évaluer l'impact de ParLangues_2 à partir d'une relecture de son année scolaire: trois enseignants demeurent impliqués, cinq ont initié des adaptations au sein de leurs pratiques ordinaires.

Le protocole de travail au sein de *ParLangues_2* a mobilisé une dizaine d'enseignants autour d'analyses de pratiques partagées. L'analyse discursive de leurs prises de parole tout au long de l'année montre qu'ils ont chacun fait évoluer leur point de vue vers une approche plus complexe des interactions langagières avec les élèves plurilingues, mais aussi avec tous leurs élèves ordinaires [5 com]. Une dernière évaluation plus structurée a fait l'objet de la dernière réunion avec les praticiens les plus réflexifs. Si tous les indicateurs font penser que ces transformations ont bénéficié aux élèves, *ParLangues_2* ne prévoyait pas d'analyse *in situ* des interactions didactiques. À mon sens, il manquait donc à ce protocole un volet ethnographique pour appréhender aussi plus directement les expériences des élèves. *ParLangues_3*, qui vient de se clore, comporte donc un accompagnement plus discret des enseignants, mais surtout un volet ethnographique dans une classe de troisième (cf. 3.1).

L'analyse discursive des échanges lors de la dernière réunion du projet montre cependant que les enseignants ont peu à peu construit une réflexion commune transversale, à visée inclusive, qui s'est traduite par de nouveaux projets didactiques collaboratifs au sein même de l'établissement¹²⁵. À l'issue de *ParLangues_2*, nous faisons le constat que cette démarche de recherche-formation ne convient pas aux enseignants qui cherchent des outils facilement transposables et qui n'ont pas la disponibilité nécessaire au quotidien. D'autres préfèrent agir directement en consacrant plusieurs heures de leur temps à aider ponctuellement les élèves. Mais nous constatons aussi que ce projet a ouvert à des possibles inclusifs transversaux : le projet *Parlangues* se poursuit aujourd'hui au sein du collège : avec le soutien de leur direction, les trois enseignants les plus impliqués incitent toute l'équipe pédagogique à s'investir dans une réflexion pédagogique transversale. Ils ont mis en place un protocole d'accueil et d'accompagnement des élèves plurilingues nouvellement arrivés au sein de l'établissement. Tout comme dans *École apprenante*, les praticiens s'appuient pour cela

¹²⁵ Les trois enseignants les plus impliqués ont été invités à témoigner du projet au sein d'une formation de formateurs co-organisée à l'IFE par Marie-Odile Maire-Sandoz et moi-même, cette expérience professionnelle a constitué un moment particulièrement important pour toute l'équipe.

sur ce que les analyses sociodidactiques ont pointé dans l'analyse des pratiques, et les déclinent en gestes collectifs pour transformer leur action.

CONCLUSION 5

Nul doute que la réussite des élèves préoccupe tous les acteurs de l'éducation, et de nombreuses recherches se font pour chercher à améliorer l'enseignement. Même si les pratiques didactiques ne jouent finalement qu'un rôle assez mince dans l'ensemble du processus en jeu, elles sont déterminantes dans le sens où elles peuvent faire la différence pour un élève, en particulier pour les plus fragiles, ceux que les chercheurs connaissent peu. Bien que la question du plurilinguisme soit aujourd'hui de plus en plus problématisée dans les recherches en éducation, il reste difficile de s'émanciper du crible monolingue pour identifier des pratiques qui soient efficaces et équitables, et qui puissent s'adresser aux élèves plurilingues comme les autres.

Les représentations sociales, que les enseignants ont de l'objet à enseigner, semblent jouer un rôle important dans ces problématiques. Les pratiques didactiques ne sont pas de « simples » caisses de résonance des politiques scolaires : tactiques ou stratégiques au sein des dynamiques scolaires qui à la fois excluent et incluent, certaines pratiques gagnent à être documentées pour la visée inclusive qu'elles supposent. Une focalisation sur les pratiques est un contrepoint nécessaire à une approche plus politique et holistique de l'inclusion. Il me semble en effet que c'est de cela qu'il s'agit pour comprendre les parcours singuliers des élèves, et pour identifier les changements susceptibles de se produire car je crois qu'ils se produiront « par le bas » :

Même si les enseignants doivent appliquer les directives institutionnelles concernant la ou les langues d'enseignement, ils disposent toutefois d'un certain pouvoir d'action sur les pratiques linguistiques au sein de leur classe [...] les enseignants sont toujours impliqués implicitement ou explicitement dans des choix de politiques linguistiques : appliquer les directives veut dire les interpréter soit pour les transformer à partir de savoirs acquis en formation (sur l'importance de la langue première pour l'acquisition de la seconde par exemple), soit pour ne pas les questionner. C'est donc la dimension idéologique dominante - la priorité donnée à la

langue nationale à l'école est une évidence - qui empêche d'imaginer le multilinguisme dans nos écoles. (Hélot, 2014 : 66 et 75).

Mes recherches m'ont peu à peu convaincue que les initiatives ne manquent pas mais elles demandent à être accompagnées, problématisées, transformées, voire réinventées ensemble, sous peine de faire la part belle aux impuissances d'une logique de la probabilité (*je de l'échec*) en étouffant les possibles d'une logique de la capabilité (*je de la réussite*).

Les interactions didactiques se caractérisent aujourd'hui par l'hétérogénéité des pratiques langagières au sein des classes (dont participe le plurilinguisme), ce qui invite à penser une didactique avec une perspective altéritaire, qui constitue l'hétérogénéité en ressource. Pour être entendue par les praticiens, une réflexion didactique me semble devoir se construire aux confluent de la classe ordinaire et de la classe d'accueil, et privilégier une approche qui finalement prend en compte les besoins langagiers de tous les élèves, monolingues ou non, en s'appuyant sur leur propre expertise de l'appropriation. C'est la raison pour laquelle ma proposition est de s'appuyer sur la notion d'étayage dans les pratiques enseignantes afin de pouvoir associer des moments d'enseignement du français (y compris avec une approche plurielle) et des moments d'accompagnement à des pratiques qui actualisent les savoirs scolaires dans des situations plus conniventes (y compris en mode translingue). Loin des catégorisations institutionnelles, les élèves disent en effet comment ils s'emparent des situations didactiques en mobilisant des ressources *ad hoc*, que les étayages langagiers peuvent rendre encore plus pertinents.

Du fait des liens que mes recherches entretiennent avec mes engagements de chercheure et formatrice en ESPE, je ne cesse de chercher l'équilibre entre un pôle descriptif (des pratiques langagières en classe de français) et un pôle prescriptif (des pratiques enseignantes bénéficiant à tous les élèves). Je rejoins très concrètement la préoccupation qui concerne toutes les (socio)didactiques qui, par-là, choisissent l'inconfort de l'entre-deux en postulant qu'alors, on peut comprendre autrement ce qui se joue entre idéologies et pratiques ordinaires d'appropriation au sein de la classe. Loin de toute neutralité axiologique, je considère qu'il est possible de former les enseignants à une réflexivité fondée sur une problématisation de ces enjeux, et des pratiques à

même de permettre de gérer ces tensions au bénéfice de tous les élèves. Je pense qu'il est possible d'explorer ces pistes au sein de recherches plus collaboratives qui, dans mes travaux, s'inscrivent toujours dans le registre des recherches de significativité. Les projets collaboratifs fondés sur une démarche herméneutique peuvent, en effet, favoriser une réflexivité conjointe et outillée par les recherches déjà existantes. Elles permettent aux chercheurs de documenter les pratiques au sein des classes plurilingues, mais aussi d'accompagner les enseignants en engageant leur expertise scientifique. Mon pari scientifique est que les nouvelles connaissances qui émergent de ces démarches ont des bénéfices théoriques, et pratiques.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Comment faire pour écrire autrement que sur ce qu'on ne sait pas ou ce que l'on sait mal ? C'est là-dessus nécessairement que l'on imagine avoir quelque chose à dire. On n'écrit qu'à la pointe de son savoir, à la pointe extrême qui sépare notre savoir de notre ignorance, et qui fait passer l'un dans l'autre.

Différence et répétition. Gilles Deleuze (1968 : 4)

Ces travaux sociolinguistiques veulent contribuer à une théorisation du langage qui dépasse les oppositions entre plurilinguisme et monolinguisme, en particulier dans la classe :

Toute théorie du langage devrait, pour être valable rendre compte de répertoires plurilingues et de la manière dont un locuteur plurilingue tire parti de l'ensemble de ses ressources dans différentes formes de parler – unilingue aussi bien que multilingue –, focalisant sur une seule "variété" lorsque la situation s'y prête, voire l'exige et mobilisant l'ensemble des ressources dans d'autres cas. (Lüdi, 2011 : 60)

En articulant les échelles macros et micros de manières différentes sur un même terrain par une démarche contextualisante, il est possible d'explorer les pratiques en tant que lieux dans lesquels s'actualisent des liens entre compétences linguistiques, perception de soi et de l'autre, et dynamiques sociales. Cette démarche prend le parti de l'homme ordinaire, en voulant éclairer les intérêts qu'il met à s'approprier un langage-monde en devenir. Elle éclaire en particulier les pratiques d'élèves plurilingues dont le français est langue seconde, ainsi que les pratiques enseignantes en contexte sociolinguistiquement hétérogène (principalement plurilingue).

Mes travaux intéressent la sociolinguistique scolaire, mais aussi une didactique d'un français « dans tous ses états » (Dabène M. 2005 : 15), dans le sens où ces pratiques

plurilingues fonctionnent comme un effet de loupe pour ce qui concerne la variation interactionnelle au sein des pratiques langagières. Étudier les interactions par le prisme des dynamiques d'apprentissage du français et en français problématise l'interstice entre les cultures didactiques d'un français « langue maternelle », « seconde » ou « étrangère ». Ces cultures didactiques mettent en exergue le malentendu – ou l'écart – comme lieu de régulation du sens au sein des interactions. Chacune interroge de façon complémentaire les questions de variation langagière, de compétence, et d'altérité.

Ce dossier appuie un premier constat, sociolinguistique.

Des phénomènes sociolinguistiques nouveaux émergent aujourd'hui, qui transforment la place et le rôle du langage dans la co-construction du sens dans les interactions. L'hétérogénéité grandissante des répertoires verbaux est imprédictible linguistiquement mais je la crois appréhendable avec une approche variationniste qui problématise l'hétérogénéité au sein des pratiques langagières. Dans ces formes de communication plus labiles, les acteurs savent désormais qu'il n'est pas nécessaire de tout comprendre pour s'entendre, les stratégies individuelles composent avec le collectif et le transforment, la pluralité des répertoires contribue à l'émergence d'une multiplicité de tactiques, de stratégies, qui peuvent – ou non – favoriser des rapports de domination et des processus identitaires.

Ce que j'appelle finalement des pratiques translingues, favorisées par les mobilités (sociales et spatiales), influent sur l'appropriation langagière de façon différente selon les contextes et les idéologies (langagières et éducatives) qui s'y déploient. À l'école en particulier, se forge une multiplicité de manières d'être au langage, aux savoirs scolaires, aux apprentissages. L'hétérogénéité peut se lire avec une perspective critique : à la diversité des plurilinguismes favorisés par les mobilités, répond l'homogénéité d'un monolinguisme que la stabilité appelle. En voulant s'intéresser aussi aux Suds et aux mobilités contemporaines, plusieurs cadres sociolinguistiques, critiques, ouvrent déjà de nouvelles pistes fécondes pour comprendre ces nouvelles formes communicatives. Sur le terrain scolaire, une tendance au mononormatisme rend ces pratiques peu visibles – voire transgressives –. Elles sont pourtant mobilisées dans les apprentissages. Des pistes de recherche découlent de ce constat, elles concernent les espaces des Suds, ainsi que les classes.

Il s'agit donc, d'une part, de continuer à décrire et interpréter les pratiques interactionnelles de locuteurs plurilingues, dans des situations de contact de langues, en faisant varier dans les analyses les degrés de connivence des situations étudiées. D'autre part, il s'agit d'explorer les pratiques plurilingues d'élèves qui, scolarisés à l'école française, grandissent en n'utilisant ni tout à fait les normes familiales, ni tout à fait les normes scolaires. Or ces plurilinguismes sont très divers, et sont mobilisés de façon très variée dans les classes, voire inhibés. Il semble qu'avec le temps, en contexte immersif, beaucoup choisissent de ne pas mobiliser leurs langues familiales pour apprendre, alors qu'elles continuent à être fonctionnelles hors de l'école. Mais alors, elles sont aussi discriminantes. Comment alors les élèves gèrent-ils ce passage entre l'école et le quotidien, entre pratiques orales et pratiques littéraciées ? Quels liens avec leur construction identitaire, et leur devenir élève ?

Peu de recherches existent en France pour documenter les manières avec laquelle ils mobilisent leur répertoire langagier en fonction des situations d'appropriation, ce qui intéresse la sociolinguistique interactionnelle, autant que la sociodidactique. Leur complexité gagnerait à être abordée de façon diachronique, mais aussi en synchronie (études des interactions dans des situations saillante – dont les situations d'écrit – qui incluent les moments d'appropriation). D'autres approches méthodologiques sont encore à imaginer pour décrire et interpréter les pratiques d'élèves plurilingues en classe ordinaire en France, à l'AEFE, et sur d'autres terrains francophones plurilingues. Une analyse comparée de ces contextes permettrait de contribuer à de nouvelles connaissances sur les liens entre pratiques et idéologies langagières dans un contexte mondialisé.

Le second constat est sociodidactique

Les processus de domination que met à jour la sociolinguistique critique rendent périlleuse une sociodidactique qui cherche à lutter contre les inégalités car « fournir une certaine dose d'instruction en L1 ou L2 ne suffit pas, en soi, à transformer l'expérience éducative des élèves, ni à inverser les effets de la discrimination sociale et de la pauvreté » (Cummins 2014 : 50).

Conclusion

Mais il existe une marge de liberté dont la didactique peut et doit s'emparer, même si elle est réduite. À l'école, la tension acquisitionnelle s'actualise dans des interactions qui mobilisent l'ensemble des répertoires (des élèves, des enseignants) selon des modalités variables, non circonscrites à une forme scolaire monolingue et mononormative : l'idéologie de la stabilité et de l'homogène linguistique est une *doxa* qui masque la diversité des discours didactiques, et des répertoires. Or cette hétérogénéité au sein des interactions est le lieu des apprentissages. Une population d'élèves reste encore très peu visible dans les recherches concernant les élèves ayant le français pour langue seconde : les élèves plurilingues « ordinaires », que les enquêtes englobent le plus souvent dans la catégorie sociale « enfants issus de l'immigration » en supposant que la langue est un problème, lui aussi issu de l'immigration. Les enseignants ordinaires ignorent les logiques d'apprentissage de leurs élèves plurilingues, mais des enseignants réflexifs et outillés peuvent faire évoluer leurs pratiques au bénéfice de tous. Comment informer et comprendre les pratiques des élèves de façon à les rendre pertinentes pour l'enseignement ordinaire au bénéfice de tous les élèves ?

La pluralité n'est pas le fait des plus faibles, elle se décline aussi en stratégies et en ressources qui émergent de la régulation des malentendus. Ces stratégies sont des compétences dans les voix ordinaires, y compris au cœur des pratiques littéraciées. Les intérêts des élèves et des enseignants se déploient dans cet entre-deux sociolinguistique. Ce constat indique que les élèves déjà à l'œuvre pour « s'inclure » savent faire des choix stratégiques. Ces choix peuvent varier selon les situations (exolingue vs endolingue) et selon les normes interactionnelles (plurinormatives / translingues vs mononormatives / bilingue). Dans la classe, la conséquence en est que les tactiques des plus fragiles doivent être étayées pour qu'ils en tirent bénéfice, et toute l'école avec eux. Pour ce faire, l'hétérogénéité gagne à être pensée en termes altéritaires, au sein d'une démarche didactique qui vise à enseigner le français avec une logique d'inclusion.

Si des scripts éclairants existent déjà, on ne sait pas encore bien décrire la variabilité des interactions pédagogiques - et en particulier des étayages -, avec une démarche sociolinguistique qui prend acte des inégalités scolaires sans s'y diluer. Ces situations ont toutes en commun d'être des enjeux d'appropriation langagière. Les usages sont encore

à décrire et interpréter pour contribuer à une théorisation des pratiques langagières scolaires. Leur description a aussi un intérêt praxéologique, qui intéresse les formateurs, les enseignants.

La sociolinguistique du plurilinguisme concerne la didactique du français

S'intéresser aux pratiques plurilingues c'est tenter d'ouvrir de nouvelles pistes pour la didactique d'un français langue « vivante », au sein de la didactique des langues. Les recherches de significativité peuvent mener à des propositions concrètes qui tiennent compte du point de vue des acteurs. Ce métissage pose des questions d'ordre théorique, méthodologique, et épistémologique encore à développer : « une méthode de type rhizome ne peut analyser le langage qu'en le décentrant sur d'autres dimensions et d'autres registres » car « une langue ne se referme jamais sur elle-même que dans une fonction d'impuissance. » (Deleuze et Guattari, 1980 : 14). Se loge dans l'entre-deux l'objet multiforme qu'est la langue, construit social pour les uns et objet d'apprentissage pour les autres. Cet écart de conception est un problème théorique en soi pour la sociodidactique, qui peut être dépassé pourtant par le concept de variation, et qui se transforme déjà du fait de l'hétérogénéité grandissante des pratiques langagières.

Les écarts entre sociolinguistique et didactique peuvent être problématisés à travers des travaux qui adoptent une démarche qualitative fondée sur l'empirie. Cependant, la démarche ethnographique pose aussi une difficulté méthodologique, qui concerne à la fois la plausibilité des interprétations et ses conséquences sociales : par définition étrangère au terrain investigué, « [la connaissance issue de l'ethnographie] est, pour ainsi dire, insulaire : elle ne peut être ni vérifiée ni falsifiée par les réactions des membres du groupe » (Schütz, 1987 : 226). Les recherches collaboratives sont une alternative qui a des implications scientifiques et sociales. Elles ont un intérêt pour la formation des enseignants dans un contexte de formation (initiale et continue) qui demeure aujourd'hui très instables en France : des liens efficients entre recherche et formation sont toujours à construire.

Propositions pour une didactique inclusive du français

La question didactique à laquelle j'essaie de répondre dans une école française mondialisée, est celle de l'articulation entre les différentes pratiques langagières (et les répertoires) pour assurer la réussite de tous les élèves, et en particulier celle des élèves ayant à apprendre le/en français. C'est une manière, parmi d'autres, d'aborder les principes d'égalité et d'équité, et la nécessaire prise en compte de l'altérité constitutive de toute relation humaine. Dans la classe de français, je crois possible de considérer que l'hétérogénéité constitue le premier matériau interactionnel des apprentissages scolaires. Cela a des implications fortes pour tous les élèves qui ont cette expérience de l'hétérogène, les élèves plurilingues en particulier. J'intègre donc la diversité des pratiques langagières (des variétés, des répertoires) comme des facteurs participant de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement en français et du français.

À cet effet, la proposition praxéologique que je fais concerne l'ensemble des enseignants, et prend pour objet un français polynémique qui s'actualise dans les situations scolaires, un français « dans tous ses états ». L'objet de cette didactique transversale au sein des disciplines est l'interaction, la pratique interactionnelle. Elle a pour ambition pédagogique de favoriser l'alternance entre deux types de moments interactionnels ; elle vise, bien sûr, à privilégier la dynamique d'apprentissage de et par la langue de scolarisation, en intégrant la diversité langagière comme une ressource (5.3.2). Ce qui pourrait s'appeler « didactique inclusive du français » ([30*, à par.]) est une proposition qui prend acte de la diversité des pratiques langagières des élèves (plurilingues en particulier), et de la nature située de savoirs scolaires. Je m'appuie avant tout sur une approche altéritaire du français, qui ne l'oppose pas aux autres langues, (monolinguisme vs plurilinguisme), et qui n'oppose pas les discours horizontaux aux discours verticaux (contextualisation vs secondarisation). Je propose d'allier deux moments didactiques distincts et nécessairement complémentaires, au sein desquels il est possible et souhaitable de mobiliser des approches plurielles du français :

- [enseignement/structuration] : ces moments problématisent explicitement la langue de scolarisation en tant qu'objet de savoir, ils peuvent se décliner selon une approche singulière ou plurielle ;

Conclusion

- [accompagnement/imprégnation] : ces moments problématisent la langue de scolarisation pour la réalisation de tâches spécifiques, ils sont des occasions privilégiées pour l'émergence de pratiques translingues à des fins d'apprentissage.

L'alternance discursive, pour être structurante, doit être repérable par les élèves au travers des étayages didactiques, qui sont des objets à privilégier dans la formation. Dans chacun de ces moments, l'expérience sociolangagière des élèves est mobilisable, ce qui développe les compétences de transfert, et donne des repères structurants pour agir.

J'ai conscience qu'une didactique altéritaire du français demeure aujourd'hui programmatique : sa pertinence doit être éprouvée scientifiquement et s'expose aux transformations accélérées de l'école, et des idéologies langagières y circulant. Elle demande à être opérationnalisée dans les classes, les éléments de savoirs (sociolinguistiques, didactiques) à mobiliser à cet effet doivent être mutualisés. À cet égard, toutes les didactiques du langage y contribuent.

Vers des possibles

En favorisant l'*empowerment* des acteurs, ce projet relève d'une pédagogie des possibles, qui veut renforcer la capacité à l'aspiration au lieu de se soumettre aux probabilités de changements imposés de l'extérieur (Appadurai, 2013 : 268). J'ai essayé ici de synthétiser les éléments qui, dans mes travaux, me font dire que la démarche que je propose peut contribuer à lutter contre les inégalités scolaires, et que des prémisses existent au sein des pratiques ordinaires, des « arts de faire » que l'école gagne à mobiliser. Il s'agit pourtant d'inventer encore une didactique qui prenne appui sur la sociolinguistique pour ouvrir des possibles. Au terme de cette synthèse, mon projet est de continuer à contribuer à sa co-construction, et pour cela, de l'écrire avec son incomplétude. Je sais que l'implication ne peut irriguer l'essentiel d'une recherche, sous peine de l'asservir au quotidien. Je sais aussi que nous avons besoin de pensées scientifiques qui s'emploient à comprendre notre langage. Ces pensées sont collectives, partagées par les chercheurs, et par les acteurs. Les étudiants qui s'engagent dans cette

Conclusion

voie créeront à leur tour de nouvelles significativités. Aux chercheurs revient la responsabilité de les accompagner vers un à-venir scientifique qui doit rester vivant :

Il faut fréquenter les bibliothèques, certes ; il convient, assurément, de se faire savant. Étudiez, travaillez, il en restera toujours quelque chose. Et après ? Pour qu'il existe un après, je veux dire quelque avenir qui dépasse la copie, sortez de la bibliothèque pour courir au grand air ; si vous demeurez dedans, vous n'écrirez jamais que des livres faits de livres. Ce savoir, excellent, concourt à l'instruction, mais celle-ci a pour but autre chose qu'elle-même. Dehors, vous courrez une autre chance. (Serres, 1991 : 99)

Pour un enseignant-chercheur en ESPE(INSPE), ces perspectives s'actualisent directement dans les missions de formation, dans les responsabilités collectives, mais aussi dans les conditions de faisabilité d'une recherche que pour ma part je veux libre des logiques nomothétiques. Au quotidien, ces trois dimensions diffèrent, se co-construisent, s'opposent parfois. Entre éthique de la conviction et éthique de la responsabilité, je fais peu à peu le deuil d'une recherche consensuelle : les mondes scientifiques et scolaires sont aussi pris dans leurs propres dilemmes. Mais il s'agit là d'un autre page de cette histoire professionnelle, une page qui a les mots du politique, et qui continue de s'écrire avec d'autres.

RÉFÉRENCES

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132.
- AEFE (2015). Pour une éducation plurilingue, la politique des langues de l'AEFE. *Les Cahiers de l'AEFE*, AEFE.
- AEFE (2018). *Rapport d'activité 2016/2017*. AEFE.
- AKINCI, M.-A. (2006). Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. *Langage et société*, 116, (2), 93-110.
- AKINCI, M.-A. (2012). Acquisition, bilinguisme et bilittéracie : Le cas des jeunes enfants bilingues franco-turcs en France. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 65/66, 71-104.
- AKINCI, M.-A. (2016). Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées, dans C. Hélot, J. Erfurt (dirs.) (2016). *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges, Lambert Lucas, 473-486.
- AKINCI, M.-A., DE RUITER, J.-J. (2005). Enquête sur les pratiques langagières des élèves des écoles élémentaires de Lyon et de son agglomération, dans C. Van den Avenne (éd.), *Mobilités et contacts de langues*, Paris, L'Harmattan, 259-275.
- AMOSSY, R. (2010). *La présentation de soi : Ethos et identité verbale*. Paris, PUF.
- ANADÓN, M., GUILLEMETTE, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches Qualitatives*, Hors Série, 5, 26-37.
- APPADURAI, A. (2013). *Condition de l'homme global*. Paris, Payot.
- ARMAGNAGUE-ROUCHER, M., RIGONI, I. (coord.) (2018). Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Rapport de recherche *Evascol*. INS-HEA.
- ARMAND, F. (2016). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe, dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet (dirs.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et pratique*. Montréal, Fides Éducation, 172-182.
- ASTOLFI, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.
- AUGER, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France*. Paris, Éditions des Archives contemporaines.

Références

- AUGER, N. (2019). « Allophone » : trajectoire d'une catégorie aux prises avec la notion d'expertise. *Tranel*, 70, 23-41.
- AUZANNEAU, M., JUILLARD, C. (2012). Introduction. Jeunes et parlers jeunes : catégories et catégorisations. *Langage et société*, 141(3), 5-20.
- BACHMANN, C., LINDENFEL, J., SIMONIN, J. (1991). *Langage et communications sociales*. Paris, Hatier.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- BANGE, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 1, 53-85.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. (2009). *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris, Seuil.
- BAUTIER, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161.
- BAUTIER, E., GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- BAUTIER, E., RAYOU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, PUF.
- BEACCO, J.-C. (dir.) (2013). *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris, Didier.
- BEACCO, J., FLEMING, M., GOULLIER, F., THÜRMAN, E., VOLLMER, H., SHEILS, J. (2016). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires: Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.
- BEN SOUSSAN, P., RAYNA, S. (dirs.) (2018). *Le programme « Parler bambin » : enjeux et controverses*. Toulouse, Érès.
- BENARD, S. (2015). *Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?* Mémoire de Master MEEF 4, Parcours Besoins Éducatifs Particuliers, ESPE de l'académie de Rouen (dir. V Miguel Addisu).
- BENDER, M.L., BOWEN, J.D., COOPER, R.L., FERGUSON, C.A. (1976). *Language in Ethiopia*. London, Oxford University Press.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris, Minuit.
- BERNSTEIN, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : Théorie, recherche, critique*. Québec, Presses Universitaires de Laval.
- BERRUTO, G. (2017). System-oriented and speaker-oriented approaches in Italian sociolinguistics. *Sociolinguistic Studies* 11, Special issue *Sociolinguistic Research in Italy*.

Références

- BERTUCCI, M.-M. (2007). Enseignement du français et plurilinguisme. *Le français aujourd'hui*, 156, 49-56.
- BERTUCCI, M.-M. (2010). Élèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations, dans *L'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration. Études et ressources*. 3. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques.
- BERTUCCI, M.-M. (2013). La diversité linguistique et culturelle à l'école de la périphérie : de facteur de ségrégation à instrument de l'inégalité des chances. *Glottopol*, 21, 80-97.
- BERTUCCI, M.-M., CASTELLOTTI, V. (2012). Variation et pluralité dans l'enseignement du français : quelle prise en compte ? *Repères Vingt ans de recherches en didactique du français*, 46, 175-204.
- BERTUCCI, M.-M., CORBLIN, C. (2004). (coord.) *Quel français à l'école? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris, L'Harmattan.
- BESSE, H., PORQUIER, R. (1984). *Grammaire et didactisation des langues*. Paris, Hatier.
- BIGOT, V., CICUREL, F. (éd.) (2005). *Les interactions en classe de langue. Le français dans le monde. Recherches et Applications*. Paris, CLE International.
- BIGOT, V., MAILLARD, N. (2014). « Dites pas c'que j'dis, dites c'que j'écris... » Représentations et pratiques d'enseignants vis-à-vis de la variation en contexte scolaire ». *Lidil*, 50, 81-104.
- BILLIEZ, J. (2012). Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques. *Les Cahiers du GEPE, Les langues des enfants 'issus de l'immigration' dans le champ éducatif français*, 2012(4) [en ligne].
- BISSONNETTE, S., RICHARD, M., GAUTHIER, C., BOUCHARD, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3 (1), 1-35.
- BLANCHET, P. (2012). La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques, dans A.Y. Abbes & M. Kara (dirs.), *Reconfiguration des concepts. Pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et sociodidactique*, Revue SOCLES 1-2012, ENS LSH d'Alger, 13-20.
- BLANCHET, P. (éd.) (2015). *Sociolinguistique et éducation. Contribution au repérage du champ avec exemples de diversités linguistiques sur des terrains variés*, *Cahiers de Linguistique*, 41(2).
- BLANCHET, P., CALVET, L.-J., ROBILLARD, D. de (2007). *Un siècle après le Cours de Saussure, la linguistique en question*, *Carnets de l'Atelier de Sociolinguistique* (1).
- BLANCHET, P., CLERC, S., RISPAIL, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique: Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 175(3), 283-302.

Références

- BLANCHET, P., CLERC CONAN, S. (2015). Passer de l'exclusion à l'inclusion : des expériences réussies d'éducation à et par la diversité linguistique à l'école. *Migrations Société*, 162(6), 49-70.
- BLANCHET, P., RISPAIL, M. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite «de terrain», dans P. Blanchet et P. Chardenet (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*. Paris, AUF/EAC, 65-69.
- BLOMMAERT, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, CUP.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.
- BOURDIEU, P. (1989). *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris, Minuit.
- BOUTET, J. (2002). Pratiques langagières ; Formation langagière, dans P. Charaudeau, D. Maingueneau (dirs.), *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris, Seuil.
- BOUTET, J. (2017). D'une sociolinguistique variationniste à une sociolinguistique critique. *Langage et société*, 160-161, 23-42.
- BOUTET, J., GADET, F. (2003). Pour une approche de la variation linguistique. *Le français aujourd'hui*, 143(4), 17-24.
- BOUTET, J., HELLER, M. (2007). Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique. *Langage et société*, 121-122(3), 305-318.
- BOUYASSE, V., PÉTRÉAULT, G. (2012). *Évaluation de la mise en œuvre, du fonctionnement et des résultats des dispositifs « P.A.R.L.E.R. » et « R.O.L.L. »*. Rapport n°2012-129. Inspection générale de l'éducation nationale.
- BRESSOUX, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maitre et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- BRESSOUX, P. (2011). Effet-maitre et pratiques de classe, dans É. Bourgeois (éd.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris, PUF, 221-231.
- BROHY, C. (2008). « Didactique intégrée des langues » : évolution et définitions. *Babylonia, revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 1, 9-11.
- BRUNER, J. (2015). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- BRYK, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation & didactique*, 11(2), 11-29.
- BUCHETON, D., SOULÉ, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48.
- BUREAU, J. (1994). À propos de l'inventaire des nationalités éthiopiennes, *Actes de la 10^e Conférence Internationale des Études Éthiopiennes (1990)*, C. Lepage (éd.), Société Française pour les Études Éthiopiennes (1), 501-511.
- CADET, L., GUERIN, E. (2012). FLM, FLE, FLS, au-delà des catégories. Présentation. *Le français aujourd'hui*, 176(1), 3-8.

Références

- CAITUCOLI, C. (2003). À propos de la notion d'hétérogénéité linguistique, dans C. Caitucoli, *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*. Rouen, Presses Universitaires de Rouen, 117-133.
- CANDELIER, M. (dir.) (2007). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)*. Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe.
- CANDELIER, M., IONNANITOU, G., OMER, D., VASSEUR, M.-T. (2008). *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes, PUR.
- CANUT, C. (2010). De l'Afrique des langues à l'Afrique des discours. *Cahiers d'études africaines*, 198-199-200, 1163-1189.
- CANUT, C., GUELLOUZ, M. (2018). Introduction. Langage et migration : état des lieux. *Langage et société*, 165(3), 9-30.
- CARRÉ, P., (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, Dunod.
- CASTELLOTTI, V. (2013). L'articulation recherche-intervention en didactique des langues : comment (ne pas) en sortir ? dans J.-C. Beacco (dir.) *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Paris, Didier, 74-98.
- CASTELLOTTI, V. (2015). Diversité(s), histoire(s), compréhension...Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [en ligne].
- CASTELLOTTI, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation, diversité, compréhension, relation*. Paris, Didier.
- CASTELLOTTI, V., MOORE, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions, dans P. Blanchet & P. Chardenet (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées*. Paris, Éditions des Archives Contemporaines, 241-252.
- CASTELLOTTI, V., MOORE, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation, dans J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel, D. Véronique (dirs.), *Les cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues*. Paris, PUF, 107-132.
- CAZEBONNE, S. (2019). *L'enseignement français à l'étranger, une ambition réaffirmée dans un nouveau contexte international*. Rapport parlementaire.
- CERTEAU, M. de (1990 [1980]). *L'invention du quotidien*. Paris, Folio.
- CERVONI, B., CHNANE-DAVIN, F., FERREIRA-PINTO, M. (2005). *Entrée en matière : La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*. Paris, Hachette.
- CHEVALLARD, Y. (1986). Les programmes et la transposition didactique. Illusions, contraintes et possibles. *Bulletin de l'A.M.P.E.P.*, 352, 32-50.
- CHISS, J.-L. (dir.) (2008). *Immigration, École et didactique du français*. Paris, Didier.
- CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y. (2005). *Didactique du français : fondements d'une discipline*. Bruxelles, De Boeck.

Références

- CICUREL, F. (2011). *Les Interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris, Didier.
- CICUREL, F. (2015). Vers une conceptualisation de l'action en didactique des langues. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 41-52.
- CLERC-CONAN, S., RICHERME-MANCHET, C. (2016). *Didactique du français. Pour une approche contextualisée et explicite de la langue à l'école*. Louvain, EME Éditions.
- CLOT, Y. (2005). L'auto-confrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue, dans L. Filliettaz et J.P. Bronckart (dirs.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail, concepts, méthodes et applications*. Louvain-La-Neuve, Peeters, 37-55.
- COLLÈS, L., DUFAYS, J., FABRY, G., MAEDER, C. (2001). Déjà-là et stratégies didactiques, dans C. Maeder (éd.), *Didactique des langues romanes, le développement de compétences chez l'apprenant*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 347-405.
- CORTIER, C. (2009). Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques. *Synergies Italie*(5), 109-118.
- CORTIER, C., PUREN, L. (2008). Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile. *Repères*, 38, 63-80.
- COSTE, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 141-165.
- COSTE, D., DE PIETRO, J., MOORE, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société*, 139(1), 103-123.
- COSTE, D., MOORE D., ZARATE G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CRINON, J., DIAS-CHIARUTTINI, A. (2017). Interroger l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire. *Repères*, 55(1), 7-20.
- CUMMINS, J. (2000). *Language, power, and pedagogy bilingual children in the crossfire*. Clevedon [England]; Buffalo [N.Y.], Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (2014). L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? dans I. Nocus, J. Vernaudo, M. Paia (éds.). *L'école plurilingue en Outre-mer Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes, PUR, 41-64.
- CUQ, J.-P. (1991). *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Paris, Hachette.
- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.
- DABENE, M. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural, dans C. Barré de Miniac *Vers une didactique de l'écriture*, Bruxelles, De Boeck.

Références

- DABÈNE, M. (2005). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états, dans J.-L. Chiss (éd.), *Didactique du français: Fondements d'une discipline*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 15-34.
- DABÈNE, M., RISPAIL, M. (2008). La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *La Lettre de l'AIRDF*, 42 (1), 10-13.
- DAUNAY, B., DELCAMBRE, I., REUTER, Y. (dirs.) (2009). *Didactique du français, le socioculturel en question* Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- DAVIN-CHNANE, F., CUQ, J.-P. (2009). FOS – FLS : des relations en trompe l'œil ? *Le français aujourd'hui*, 164, 73-86.
- DE PIETRO, J.-F. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage et société*, 43, 65-89.
- DE PIETRO, J.-F. (2010). L'éducation au plurilinguisme : un obstacle ou un atout pour la langue de scolarisation ? *XYZep, Plurilinguisme : une ressource pour l'École ?*, 37, IV-V.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M., PY, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue, dans D. Weil, H. Fugier (éds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.
- DE PIETRO, J.-F., RISPAIL, M. (dirs.) (2014). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*. Namur, Presses Universitaires de Namur.
- DELAMOTTE, R. (1997). Langage, socialisation et constitution de la personne, dans R. Delamotte, F. François, L. Porcher, *Langage Éthique Éducation*, Presses Universitaires de Rouen, 63-116.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (dir.) (2018). *Mixités conjugales aujourd'hui*. Rouen, PURH.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R., FRANÇOIS, F., PORCHER, L. (1997). *Langage, éthique, éducation*. Rouen, PURH.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R., PENLOUP, M. (2000). Le passage à l'écriture, dans R. Delamotte-Légrand, F. Gippet, A. Jorro, M.-C. Penloup (éds). *Passages à l'écriture: Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris, PUF, 13-52.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. PENLOUP, M.-C. (2011). De la dialectique enfant/élève dans les pratiques langagières. *Recherches en didactiques*, 11, 17-34.
- DELARUE-BRETON, C. (2014). Dialogue scolaire, dialogisme et événements d'énonciation : malentendus et in-entendus au sein de la classe. *ELA*, 173(1), 87-97.
- DELEUZE, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris, PUF.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. (1980). *Mille plateaux*. Paris, Minuit.
- DEPP (2017). *Note d'information 18.15*. Juin 2018. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, MEN.
- DEPREZ, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris, Didier.
- DERRIDA, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre, ou, La prothèse d'origine*. Paris, Galilée.

Références

- DESGAGNÉ, S., BEDNARZ, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(2), 245-258.
- DEVEREUX, D. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentaire*. Paris, Flammarion.
- DREYFUS, M., JUILLART, C. (2004). *Le plurilinguisme au Sénégal. Langues et identités en devenir*. Paris, Karthala.
- DUCHÊNE, A., HELLER, M. (éds.) (2011). *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. London and New York, Routledge.
- DUFAYS, J-L. (2001). Didactique du français et réflexion épistémologique : où en sommes-nous ? Que voulons-nous ? dans M. Marquilló Larruy (éd.), *Question d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Les cahiers FORELL, Université de Poitiers, 309-318.
- DURANTI, A. (2013). Anthropologie et linguistique : influences, séparations et dialogues, dans D. Londei, L. Santone (éds.). *Entre linguistique et anthropologie. Observations de terrain, modèles d'analyse et expériences d'écriture*. Berne, Peter Lang, 51- 71.
- DURU-BELLAT, M., VAN ZANTEN, A. (2012). *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- EBERSOLD, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, 61(2), 71-83.
- FEUSSI, V. (2008). *Parles-tu français ? Ça dépend : penser-agir-construire son français en contexte plurilingue, le cas de Douala au Cameroun*. Paris, L'Harmattan.
- FOUCAULT, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris, Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris, Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris, Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1977). La fonction politique de l'intellectuel, dans *Dits et Écrits*, 3, texte n° 184.
- FRANCARD, M. (1993). *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*. Bruxelles, Ministère de la Culture, Service de la Langue française.
- FRANÇOIS, F. (1993). *Pratiques de l'oral. Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris, Nathan.
- FREIRE, P. (2013 [1992]). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse, Érès.
- GADET, F. (2003). Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données. *Texte !* juin-septembre 2003 [en ligne].
- GADET, F. (2017). *Variatio delectat : variation et dialinguistique*. *Langage et société*, 160-161(2), 75-91.
- GADET, F., VARRO, G. (2006). Le « scandale » du bilinguisme. *Langage et société*, 116(2), 9-28.
- GAJO, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris, Didier.
- GAJO, L. (2003). Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités ? quels outils d'analyse ? Regards sur l'opacité du discours. *Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 38, 49-62.

Références

- GAJO, L. (2019). Contexte plurilingue, dispositif bi-plurilingue, modalité bi-plurilingue d'enseignement : quelques repères. *Les cahiers de l'asdifle*, 30, 95-111.
- GAJO, L., MATTHEY, M., MOORE, D., SERRA, C. (éds.) (2004). *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*. Paris, Didier.
- GAJO L., MONDADA L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg, Editions Universitaires de Fribourg.
- GALASSO-CHAUDET, N., CHAUDET, V. (2015). L'inclusion scolaire en question(s). Impacts sur les pratiques enseignantes. *Vie sociale*, 11, (3), 127-145.
- GARCÍA, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford, Basil/Blackwell.
- GLISSANT, E. (1996). *Langues et Langage, Introduction à une poétique du divers*. Paris, Gallimard.
- GOFFMAN, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris, Minuit.
- GOÏ, C., HUVER, E. (2012). FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? *Le français aujourd'hui*, 176(1), 25-35.
- GOIGOUX, R. (dir.). (2016). *Lire et écrire au CP. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire*. Synthèse du rapport de recherche. Récupéré du site de l'Institut français de l'éducation, IFE.
- GOIGOUX, R., JARLÉGAN, A., PIQUÉE, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, 19(1), 9-37.
- GOUAIËCH, K. (2018). *Les pratiques langagières d'élèves alloglottes nés en France : obstacles, appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation*. Thèse de doctorat (dir. F. Chnane-Davin). Aix-Marseille Université.
- GROSJEAN, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. Paris, Albin Michel.
- GUERIN, E. (2011). Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire. *Le français aujourd'hui*, 174(3), 139-144.
- GUERIN, E. (2014). Le français, « langue maternelle » est-il une « langue vivante » ? Réflexion sur la place de la variation stylistique dans le discours scolaire. *Lidil*, 50, 147-168.
- GUERIN, E. (2015). *Observer, décrire, ... enseigner le français « langue vivante »*. Synthèse présentée pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Poitiers, Université de Poitiers.
- GUESPIN, L., MARCELLES J.-B. (1986). Pour la glottopolitique. *Langages*, 83, 5-34.
- GUIDI, P. (2015). D'une à plusieurs langues légitimes : langues d'enseignements et stratégies linguistiques en Éthiopie. *Politique africaine*, 139(3), 43-62.
- GUMPERZ, J. J. (1989a). *Engager la conversation : Introduction à la sociologie interactionnelle*. Paris, Minuit.

Références

- GUMPERZ, J. J. (1989b). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. Paris, La Réunion, L'Harmattan-Université de la Réunion.
- GUMPERZ, J. J. (1992). Contextualization revisited, dans P. Auer et A. di Luzio (éds.), *The Contextualization of Language*. Amsterdam, John Benjamins, 39-54.
- GUMPERZ, J. J., HYMES, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York, Holt Rinehart and Winston.
- HAQUE, S. (2012). *Étude de cas sociolinguistique et ethnographique de quatre familles indiennes immigrantes en Europe: pratiques langagières et politiques linguistiques nationales & familiales*, Thèse de doctorat, Université de Grenoble.
- HELLER, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris, Didier.
- HELLER, M. (2003). Globalization, the new economy and the commodification of language and identity. *Sociolinguists*, 7(4), 473-92.
- HÉLOT, C. (2007). *Du bilinguisme en Famille au plurilinguisme à l'école*. Paris, L'Harmattan.
- HÉLOT, C. (2014). Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre. Les enjeux socio-éducatifs du bilinguisme et du plurilinguisme, dans J. Vernaudo, I. Nocus, M. Paia (éds.). *L'école plurilingue en Outre-mer*. Rennes, PUR, 65-84.
- HÉLOT, C., ERFURT, J. (dirs.) (2016). *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges, Lambert Lucas.
- HÉLOT, C., Ô LAOIRE M. (dirs.) (2011). *Language Policy for the Multilingual Classroom: Pedagogy of the Possible*. Clevedon, Multilingual Matters.
- HORNBERGER, N. SKILTON-SYLVESTER, E. (2003). Revisiting the Continua of Biliteracy: International and Critical Perspectives, dans N. Hornberger (éd.). *Continua of biliteracy: An ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Setting*. Clevedon, Multilingual Matters, 36-69.
- HUVER, E., MOLINIE, M. (dir.) (2011). Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique, *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique (CAS)*, 4.
- HYMES, D. (1972). On Communicative Competence, dans J. B. Pride, J. Holmes J. (éds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin Books, 269-293.
- HYMES, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris, Crédif-Hatier.
- JARLÉGAN, A., PIQUÉE, C., FONTANIEU, F. GOIGOUX, R. (2016). Efficacité et équité dans l'enseignement de la lecture : le rôle du contexte classe. *Revue française de pédagogie*, 196, 7-22.
- JASKULA, M., (2018). Pratiques didactiques auprès des élèves allophones en France - quelques situations d'empowerment en classe de FLS, dans M. Piotrowska-Skrzypek, M. Deckert, N. Maslowski (dirs.) *Formation et compétences plurilingues*. Warszawa, CKNJiEE Uniwersytet Warszawski/Lublin, Werset, 231-251.

Références

- JAUBERT, M., REBIÈRE, M., BERNIÉ, J. (2004). Significations et développement : quelles « communautés » ? dans C. Moro (éd.), *Situation éducative et significations*. Louvain-la-Neuve, De Boeck, 85-104.
- JOLLY, B. (2017). *Le support radiophonique : un apport aux pratiques de l'oral en Segpa ?* Mémoire de Master MEEF 4, Parcours Besoins Éducatifs Particuliers, ESPE de l'académie de Rouen (dir. V. Miguel Addisu).
- JULLIEN, F. (2012). *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*. Paris, Galilée.
- KADAS, T. (2017). *L'intégration des élèves nouvellement arrivés en France dans l'espace scolaire français. Langues, représentations, identités en contexte*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg (dir. C. Hélot).
- KERN, S., DE CHAISEMARTIN, C., DAVIOT, Q., GURGAND, M., FEKETE, G. & MOUNIER, V., (2018). *Le dispositif Parler Bambin: passé, présent et futur*, dans S.Topouzkhianian, V. Sabadell (éds.), *Prévention, Dépistage, éducation thérapeutique du patient*. Isbergues, Ortho Edition.
- KLEIN, C., SALLÉ, J. (2009). La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. *Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale*. Inspection Générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.
- LA GARANDERIE, A. de (1984). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, Paris, Le Centurion.
- LABOV, W. (1978). *Le Parler ordinaire : La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris, Minuit.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et Inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE, B. (2001). La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 51(2), 381-407.
- LANDRY, R., BOURHIS, R. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16, 23-49.
- LANZA, E., HIRUT WOLDEMARIAM (2014). Indexing modernity: English and Branding in the linguistic landscape of an African Capital. *International Journal of Bilingualism*, 18 (5), 491-506.
- LAPLANTINE, F. (2002). L'anthropologie genre métis, dans C. Ghasarian (dir.). *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. Paris, Armand Colin, 143-152.
- LAPLANTINE, F. (2006). *La description ethnographique*. Paris, Armand Colin.
- LE NORMAND, M., KERN, S. (2018). Suivi du langage d'enfants bilingues issus de milieux sociaux défavorisés : enjeux cliniques, pédagogiques et sociaux. *Devenir*, 30(1), 43-55.
- LEBRUN, M. (2016). *Enseigner la diversité langagière et culturelle pour tous les élèves dans une classe rurale : l'Éveil aux langues*. Mémoire de Master MEEF 1, Parcours PE, ESPE de l'académie de Rouen (dir. V Miguel Addisu).

Références

- LECONTE, F. (1997). *La famille et les langues. Étude sociolinguistique de la deuxième génération africaine*. Paris, L'Harmattan.
- LECONTE, F. (2016). Une éducation bilingue français/langues africaines ? Absence institutionnelle et comportements contrastés des familles, dans C. Hélot et J. Erfurt (dirs.) *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges, Lambert-Lucas, 487-501.
- LÉGLISE, I. (2017). Multilinguisme et hétérogénéité des pratiques langagières. Nouveaux chantiers et enjeux du *Global South* », *Langage et société*, 160-161, 251-266.
- LEWIN, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- LI WEI, (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*. 39(1), 9-30.
- LORCERIE, F. (2003). *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*. Paris, ESF Editeur.
- LÜDI, G. (2011). Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 53, 47-64.
- LÜDI, G., HÖCHLE MEIER, K., YANAPRASART, P. (éds.) (2016). *Managing Plurilingual and Intercultural Practices in the Workplace. The Case of Multilingual Switzerland*. Amsterdam, John Benjamins.
- LÜDI, G., PY, B. (2003 [1986]). *Etre bilingue*. Genève, Peter Lang.
- MAALOUF, A. (2012). *Les désorientés*. Paris, Grasset.
- MACAIRE, D. (2010). Monisme ou pluralisme ? Vers une conception compréhensive de la recherche-action en didactique des langues et des cultures. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 48, 66-75.
- MARCELLESI, C., TREIGNIER, J. (1990). Éléments pour une didactique des langues polynomiques : l'expérience de l'enseignement plurinormaliste du français. *Actes du colloque international des langues polynomiques Corti 90*, 268-289.
- MARCELLESI, J.-B. (1983). La définition des langues en domaine roman : les enseignements à tirer de la situation corse. *Actes du congrès des romanistes d'Aix-en-Provence, Sociolinguistique des langues romanes*, 5, 309-314.
- MARCELLESI, J.-B. (2003 [1986]). Actualité du processus de naissance de langues en domaine roman, dans T. Bulot et P. Blanchet, *Sociolinguistique : épistémologie, langues régionales, polynomie*. Paris, L'Harmattan, 165-196.
- MARCELLESI, J.-B., GARDIN B. (1974). *Introduction à la sociolinguistique. La linguistique sociale*. Larousse, Paris.
- MOREL, F., BUCHETON, D., CARAYON, B., FAUCANIÉ, H., LAUX, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 65-77.
- MC LAUGHLIN, F. (2009). *Languages of Urban Africa*. Londres, Continuum International Publishing Group Ltd.

Références

- MICHAUX, H. (1929). *Ecuador*. Paris, Gallimard.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2000). *Le français langue seconde*. Paris, CNDP/MEN.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2012). *Circulaire n° 2012-141*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018). *Programme du cycle 4, en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2018-2019*. Éduscol.
- MONDADA, L. (2001). Pour une linguistique interactionnelle. *Marges Linguistiques*, 1, 142-162.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris, Didier.
- MOORE, D., PY, B. (2008). Discours sur les langues et représentations sociales, dans G. Zarate, C. Kramsch, D. Lévy (éds). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris, Éditions des Archives Contemporaines, 273-333.
- MOORE, D., SABATIER, C. (2012). *Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage. Une semaine en classe en immersion française au Canada : Approche ethnographique pour la formation*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- MORIN, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, ESF.
- MORIN, E. (2004). *Éthique (La méthode 6)*. Paris, Seuil.
- NANTE, V., TRIMAILLE, C. (2013). À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme. *Glottopol*, 21, 98–116.
- NOCUS, I., FLORIN, A., LACROIX, F., LAINÉ, A. & GUIMARD, P. (2016). Les effets de dispositifs de prévention des difficultés langagières dans des contextes monolingues et plurilingues. *Enfance*, 1, 113-133.
- NOCUS, I., GUIMARD, P., FLORIN, A. (2008). *Évaluation de l'expérimentation pour l'enseignement des langues polynésiennes à l'école primaire publique de la Polynésie française. Rapport final de recherche au gouvernement de la Polynésie française*.
- NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M. (2014). *L'école plurilingue en Outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- NONNON, E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français. *Pratiques*, 149-150, 184-206.
- OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre. Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves*, vol. III, OCDE.
- OCDE (2013). *PISA 2012 : L'équité au service de l'excellence : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir*. OCDE.
- OCDE (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. PISA, OCDE.
- OLIVIER DE SARDAN, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.
- PAVEAU, M. (2009). L'insu de la langue est-il enseignable ? *Le français aujourd'hui*, 166(3), 105-116.

Références

- PEKAREK DOEHLER, S., (2005). De la nature située des compétences, dans J.-P. Bronckart, E. Bulea, M. Pouliot (éds.). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 41-68.
- PENLOUP, M.-C. (2003). Pratiques langagières scolaires/non scolaires: La question se pose aussi pour l'écrit. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 130(2), 211-222.
- PENLOUP, M.-C. (dir.) (2007). *Les connaissances ignorées : Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Paris, INRP.
- PENLOUP, M.-C. (2015). Vers une prise en compte effective en classe de la variation à l'écrit. Éléments pour une sociodidactique de l'écrit, dans C. Masseron, I. Privat, Y. Reuter (éds.). *Littérature, linguistique et didactique du français : Les travaux Pratiques d'André Petitjean*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 215-223.
- PENLOUP, M.-C. (2017). Diffusion et influences des recherches en didactique du français langue première : réflexions à partir du cas des recherches en sociolinguistique, dans A. Dias-Chiaruttini, C. Cohen-Azria (éds.) *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture : Fondements d'un champ de recherche - en cheminant avec Yves Reuter*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. 241-253.
- PENLOUP, M.-C., CHABANOIS, M., JOANNIDES, R. (2011). La posture : effet de mode ou concept pour la didactique du français ? dans Y. Reuter, B. Daunay B. (dirs.). *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur/AIRDF, Presses Universitaires de Namur, 151-174.
- PERREGAUX, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29, 147-166.
- PETITOT, E. (2018). Accueillir les langues familiales des tout-petits en maternelle : un geste professionnel au bénéfice du développement de l'enfant. Mémoire de Master MEEF 4, Parcours Petite enfance et Partenariat Éducatif (dir. V Miguel Addisu), ESPE de l'académie de Rouen.
- PÖLL, B. (2005). *Le français langue pluricentrique? Études sur la variation diatopique d'une langue standard*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- PORQUIER, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues, *AILE*, 3, 12-48.
- PY, B. (2000). La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation. *AILE*, 12, 77-97.
- PY, B. (2004 [1991]). Bilinguisme, exolingue et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2, dans L. Gajo, M. Matthey, D. Moore, C. Serra (éds.). *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, 127-138.
- PY, B. (2004 [1993]). L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche, dans L. Gajo, M. Matthey, D. Moore, C. Serra (éds.). *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Paris, Crédif-Didier, 41-54.
- RAMPTON, B. (2006). *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents*. Londres, Routledge.

Références

- REUTER, Y. (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. *La Lettre de la DFLM* 32, Namur, AIRDF, 18-22.
- RICCEUR, P. (1974). Science et idéologie. *Revue Philosophique de Louvain*. 72(14), 328-356.
- RICCEUR, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II [TA]*, Paris, Le Seuil.
- RICCEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil.
- RISPAIL, M. (2005). *Plurilinguisme. Pratiques langagières. Enseignement. Pour une sociodidactique des langues*. HDR, Université de Rennes 2.
- RISPAIL, M. (2017). Entrée en matière, dans M. Rispail (dir.). *Abécédaire de sociodidactique : 65 notions et concepts*. Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 7-8.
- ROBILLARD, D. de (2007). La linguistique *autrement* : altérité, expérenciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le *Titanic* ne coule pas. *Un siècle après le cours de Saussure : la linguistique en question, Carnets de sociolinguistique*, 1, 1-149.
- ROBILLARD, D. de (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. Paris, L'Harmattan.
- ROCHEX, J.-Y., CRINON, J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes, PUR.
- ROMAINE, S. (2008). Biodiversity, linguistic diversity, and poverty – some global patterns and missing links, dans W. Harbert, S. McConnell-Ginet, A. Miller, J. Whitman(éds.), *Language and Poverty*. Clevedon, Multilingual Matters, 127-146.
- ROULET, E. (1980). *Langues maternelles, langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier.
- SCHNEUWLY, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement, dans M. Tardif (éd.) *Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 73-91.
- SCHNEUWLY, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif: Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 29-38.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, Basic Books.
- SCHÜTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. Paris, Klincksieck.
- SERRES, M. (1991). *Le Tiers Instruit*. Paris, Folio.
- SILVERSTEIN, M. (1979). Language Structure and Linguistic Ideology, dans Paul R. Clyne, W.F. Hanks, C. Hofbauer (dirs.). *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago, Chicago Linguistic Society, 193-247.
- SIMARD, C., DUFAYS, J., DOLZ, J., GARCIA-DEBANC, C. (2010). Chapitre 15. Vers un enseignement intégré du français. Dans C. Simard, J. Dufays, J. Dolz, C. Garcia-Debanc (dir.), *Didactique du français langue première*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, 353-360.

Références

- SIMONIN, J., WARTHON, S. (2013). Sociolinguistique des contacts de langues. Un domaine en plein essor, dans J. Simonin, S. Wharton (dirs.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*. Lyon, ENS Éditions, 13-18.
- SIÛMO-SOUOP, A. (2018). L'hybridation comme culture langagière au Cameroun : émergence d'une posture plurilingue. *Trans 20, Études culturelles: Concepts, théories, pratiques et enjeux*. Actes du grand colloque international tenu du 5 au 7 avril 2016 à l'université de Yaoundé I (Cameroun) [en ligne].
- SPAËTH, V. (2008). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires, dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français*. Paris, Didier, 62-100.
- SPAËTH, V. (2015). Genèse, enjeux et configuration de l'option FLES du Capes de Lettres modernes. *Le français aujourd'hui*, 189, 103-116.
- TAMRU, B. (2013). *Villes et territoires en Éthiopie*. Paris, L'Harmattan.
- TARDIF, M. (éd.) (2012). *Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- TELLIER, M. (2008). Dire avec des gestes. Le Français dans le monde. *Recherches et applications*, 44, 40-50.
- TREIGNIER, J. (1999). De GLO à VARIA. 20 ans de recherches en didactique de l'oral par l'Unité de Recherche Français Premier Degré de l'INRP. *Repères*, 20, 43-55.
- UNESCO (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. ONU.
- VARGAS, C. (2011). La « maîtrise de la langue » Quand les programmes cesseront de tourner en rond. *Le Français aujourd'hui*, 173, 113-117.
- VARRO, G. (2012). Discours officiel français sur les élèves (ex-)étrangers et leur apprentissage de la langue française. *Les Cahiers du GEPE*, 4.
<http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2228>
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris, PUF.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.
- VERTOVEC, S. (2007). Super-diversity and its implications, dans *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024–1054.
- VIALA, A., BERTRAND, D., VIGNER, G. (2000). *Le français langue seconde*. Paris, CNDP.
- VIGNER, G. (1992). Le français langue de scolarisation. *ELA*, 88, 39-54.
- VIGNER, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris, Clé International.
- VIGNER, G. (2009). *Le Français Langue Seconde : Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris, Hachette.
- VIGNER, G. (2015). Le français, langue de l'école, langue à l'école. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70, 97-106.

Références

- VIGOUROUX C.-B., MUFWENE S.-S. (éds.) (2008). *Globalization and Language Vitality: Perspectives from Africa*. London, Continuum.
- VINATIER, I. & MORRISSETTE, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170.
- VINCENT, G., COURTEBRAS, B., REUTER, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point : Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13(1), 109-135.
- VOGEL, S., GARCÍA O. (2017). Translanguaging, dans G. Noblit, L. Moll (éds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford, Oxford University Press.
- WEBER, C. (2008). Normes, variations et représentations de l'oral : vers un chemin didactique mieux balisé, dans J.-L. Chiss (dir.) *Immigration, École et didactique du français*. Paris, Didier, 148-186.
- WEBER, J.-J. (2014). *Flexible multilingual education: Putting children's needs first*. Bristol, Multilingual Matters.
- WEBER, M. (1963 [1959]). *Le savant et le politique*. Paris, Union Générale d'Éditions.
- WEBER, M. (1992 [1904-1917]). *Essais sur la théorie de la science*. Paris, Press Pocket.
- ZAY, D. (2012). *Éducation Inclusive une Réponse à l'échec Scolaire*. Paris, L'Harmattan.
- ZORMAN, M., DUYME, M., KERN, S., LE NORMAND, MT. LEQUETTE, C., POUGET, G. (2011). "Parler bambin" un programme de prévention du développement précoce du langage. *A.N.A.E. - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 112-113, 238-245.

TABLE DES TABLEAUX, GRAPHIQUES ET ILLUSTRATIONS

Tableau 1 : Parcours de recherche : objets, modalités, temporalité	27
Tableau 2 : Deux conceptions de la variation en sociolinguistique (adapté de Gadet, 2017 : 77, Berruto, 2017).....	36
Graphique 1 : Configurations des situations interactionnelles (adapté de [4 : 245])	48
Illustration 1 : Espace public à Addis-Abeba dans le quartier de <i>Alem Bank Sefer</i> (2014) : un paysage linguistique peu contrôlé.....	73
Illustration 2 : Enseigne plurilingue à Addis-Abeba dans le quartier de <i>Alem Bank Sefer</i> (2014) : panneau gouvernemental	74
Illustration 3 : Enseigne plurilingue à Addis-Abeba dans le quartier de <i>Alem Bank Sefer</i> (2014) : panneau commercial	75
Illustration 4 : Enseigne amharophone à Addis-Abeba dans le quartier de <i>Alem Bank Sefer</i> (2014) : panneau commercial.....	76
Tableau 3 : Posture plurilingue et posture unilingue en situation exolingue (adapté de [4 ; 22 ; 29]).....	94
Graphique 2 : EANA recensés sur l’académie de Rouen (2017, données nationales vs données issues du terrain).....	116
Tableau 4 : Élèves plurilingues dans ces trois contextes (% estimé).....	120
Graphique 3 : Les langues que je préfère parler dans la cour (SF1_S et SF2, %)	133
Graphique 4 : Les langues que je préfère parler dans la classe (SF1_S et SF2, %).....	134
Tableau 5 : Verbatim de la leçon de FLS sujette à explicitation avec les élèves [21 : 148]	140
Illustration 5 : Trace écrite distribuée aux élèves : synthèse sur les prépositions [21 : 149]	141
Tableau 6 : Activité des élèves lors d’un cours portant sur les prépositions en UPE2A [25* : 99]	141
Graphique 5 : La constellation didactique (Dabène M., 2005)	162
Graphique 6 : Courbe de progression des élèves de la classe 10 (<i>éducation prioritaire</i> , 16/16 élèves plurilingues déclarés) [32, à par.*]	212
Graphique 7 : courbe de progression des élèves de la classe 118 (EP, 12/18 élèves plurilingues déclarés) [32, à par.*]	212
Graphique 8 : courbe de progression des élèves de la classe 83 (EP, 9/18 élèves plurilingues déclarés) [32, à par.*]	213
Tableau 7 : Pratiques enseignantes et inclusion : un continuum de pratiques contextualisées pour gérer les dilemmes	217
Tableau 8 : Synopsis de l’ouvrage : <i>Le nuage qui voulait faire le tour du monde</i>	219
Tableau 9 : Approches plurielles et approches singulières au sein des interactions didactiques.....	223

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	3
Organisation des volumes.....	5
Sommaire	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE	9
CHAPITRE 1 Sociolinguistique critique et mondialisation : un cadre interprétatif pour la classe	29
1.1 Les implications d'une sociolinguistique critique : la variation linguistique comme objet social	31
1.2 Des plurilinguismes : un objet entre pratiques et idéologies.....	39
1.2.1 Hégémonie ou pluricentrisme du français : les processus d'individuation sont au cœur des pratiques langagières.....	39
1.2.2 Apports d'une sociolinguistique de la mondialisation pour étudier les situations plurilingues : répertoires segmentés et ordre d'indexicalité	43
1.3 La notion de « situation exolingue » pour qualifier la classe : intérêts et limites.....	46
1.3.1 Distinguer situations endolingues et exolingues : une modélisation heuristique	47
1.3.2 <i>Translanguaging</i> et sociolinguistique critique : discussion pour étayer une problématique sociodidactique	50
1.4 Articuler local et global : méthode et postulat interprétatif pour mes travaux sociolinguistiques	55
1.4.1 Du regard ethnographique à l'intersubjectivité : vers une éthique de la responsabilité	55
1.4.2 La focale ethnographique ou le parti pris des pratiques ordinaires	59
CONCLUSION 1.....	63
CHAPITRE 2 Idéologies et pratiques langagières en contexte plurilingue : la ville, l'école	65
2.1 Addis-Abeba, un espace urbain plurilingue des Suds	66
2.1.1 L'Éthiopie au carrefour des langues et des ethnies	68
2.1.2 L'évolution des langues parlées déclarées à Addis-Abeba à travers deux recensements (1994, 2007)	70
2.1.3 Le paysage linguistique dans un faubourg d'Addis-Abeba (2014)	72
2.2 Pratiques langagières et identité discursive : problématiser la compétence linguistique dans la langue de l'autre	78
2.2.1 Paroles de vies plurilingues en français.....	80
2.2.2 La compétence linguistique dans la langue de l'autre : une question d'altérité	83
2.2.3 Compétences langagières et scolarisation : langues et appropriation en tension	86
2.2.4 Deux méthodes d'analyse de mêmes récits scolaires : critères de compétences et critères d'appropriation en tension.....	89
2.3 Postures interactionnelles : vers une modélisation sociodidactique pour contextualiser la notion de compétence linguistique	91
2.3.1 Définition et enjeux de la notion de posture interactionnelle.....	92
2.3.2 Posture plurilingue vs unilingue entre pairs en situation exolingue : altérité et jeux de pouvoirs.....	97
2.3.3 Intérêt de la notion de posture interactionnelle pour la sociolinguistique	98

Table des matières

2.3.4 Intérêt de la notion de posture interactionnelle pour la didactique.....	100
CONCLUSION 2.....	103

CHAPITRE 3 Apprentissages en français et logique d'inclusion : pratiques ordinaires

d'élèves plurilingues	107
3.1 Inclusion et plurilinguisme : des enjeux socioéducatifs majeurs.....	111
3.1.1 Trois contextes scolaires plurilingues immersifs	112
3.1.2 Une visibilité problématique : entre catégorisation scientifique et crible idéologique	115
3.1.3 Trois réponses contrastées de l'institution (EANA, classe ordinaire, AEFÉ)	120
EANA : des dispositifs utiles mais des difficultés concrètes	120
Élèves plurilingues ordinaires : une question d'équité.....	122
À l'AEFE : des établissements favorisés, pris dans une diglossie qui génère des tensions	124
3.2 Appropriation langagière en contexte scolaire : des savoir-faire ignorés.....	126
3.2.1 De la démarche ethnographique à la méthode intersubjective	127
Entretiens sociodidactiques avec les élèves : un contrat éthique à clarifier	129
Exemple d'analyse dissociée à partir des entretiens menés avec 9 élèves de classe ordinaire (<i>ParLangues_3</i>).....	131
3.2.2 À l'AEFE, l'enseignement en français favorise les pratiques translingues des élèves ...	132
3.2.3 En UPE2A, les élèves sont les premiers acteurs de l'inclusion	138
L'appropriation dans la classe UPE2A.....	139
L'appropriation hors de la classe UPE2A	142
3.3 Pratiques langagières et apprentissages : un regard sociolinguistique pour une question didactique.....	144
3.3.1 Les « arts de faire » des élèves : une autonomie à interroger	144
3.3.2 L'écrit : un « art de faire » ignoré	145
3.3.3 La diversité langagière : une ressource potentielle	146
CONCLUSION 3.....	149

CHAPITRE 4 Problématisation sociodidactique : premiers jalons praxéologiques pour une didactique altéritaire.....

153	153
4.1 Regard sociolinguistique sur les interactions didactiques : la part du langage dans les inégalités	155
4.1.1 Le concept de secondarisation ou le postulat d'une frontière entre savoirs scolaires et savoirs pratiques.....	156
4.1.2 Savoirs scolaires et disciplinaires : une forme discursive en mutation	159
4.2 Rétrospective sociodidactique : problématiser la diversité des pratiques langagières à des fins didactiques	161
4.2.1 La sociodidactique : émergence d'un regard transdisciplinaire	163
4.2.2 Légitimer la variation et la diversité langagière en classe : un consensus en DFLM	167
4.2.3 Comprendre les pratiques langagières des élèves dans un « français langue seconde »	171
4.2.4 Expliciter les normes des disciplines avec un « français langue de scolarisation »	173
4.3 Pistes sociodidactiques pour appréhender la langue de scolarisation comme objet, et comme pratique.....	175
4.3.1 Les élèves plurilingues : repères psycholinguistiques.....	175
4.3.2 Trois propositions sociodidactiques actuelles : de l'étude de la variation à l'éducation à la pluralité.....	177

4.3.3 Relecture sociodidactique de mes travaux et positionnement actuel.....	182
CONCLUSION 4.....	185
CHAPITRE 5 Pratiques enseignantes inclusives et propositions pour une didactique	
altéritaie : perspectives pour des recherches collaboratives	189
5.1 Trois paradigmes de recherche pour problématiser l’efficacité et l’équité dans les pratiques enseignantes.....	192
5.1.1 Une problématisation progressive des « bonnes » pratiques enseignantes	193
5.1.2 L’ « effet-maitre », un objet construit au sein de recherches quantitatives en éducation	196
Le poids de l’effet-maitre	197
La recherche Lire-écrire : l’effet-maitre existe mais l’efficacité n’est pas qualifiable.....	198
La variabilité des effets des pratiques.....	199
5.1.3 D’un consensus sur l’efficacité de « l’explicitation » à la problématisation de l’étayage au sein des interactions.....	200
5.1.4 L’action conjointe pour identifier de bonnes pratiques : les recherches de faisabilité .	202
5.1.5 Chercher des significations pour les acteurs pour favoriser le développement professionnel : les démarches interprétatives	204
5.2 Pratiques didactiques et variabilité des étayages : l’influence des représentations des enseignants.....	206
5.2.1 Les étayages dans deux études portant sur des classes monolingues : effets différenciés sur les apprentissages langagiers	207
5.2.2 Comparaison des étayages dans trois classes plurilingues : l’équité et l’efficacité peuvent différer au sein d’une même classe, le plurilinguisme des élèves n’influe pas sur les choix des enseignants.....	209
5.3 Propositions pour une didactique du français à visée inclusive	214
5.3.1 Pratiques inclusives au service de l’appropriation du français : une modélisation à partir de trois exemples de la mobilisation de pratiques translingues	215
5.3.2 Orienter vers une double-focalisation interactionnelle au sein des interactions didactiques	221
5.4 Perspectives : les recherches collaboratives comme levier sociodidactique pour la formation et la recherche	225
5.4.1 Définir les postulats d’une recherche collaborative : implication et intersubjectivité ..	225
5.4.2 L’apprenance et la collaboration : questions méthodologiques.....	227
5.4.3 Évaluer l’impact d’une recherche collaborative : l’inclusion en question dans les pratiques	230
CONCLUSION 5.....	235
CONCLUSION GÉNÉRALE	239
RÉFÉRENCES.....	247
TABLE DES TABLEAUX, GRAPHIQUES ET ILLUSTRATIONS	265
TABLE DES MATIÈRES	267
ANNEXE 1.....	271
ANNEXE 2.....	273

ANNEXE 1

Thématiques des 17 publications retenues pour le volume 2

Numéro de publication	Pagination dans le volume 2	Élèves AEFE	Élèves UPE2A	Élèves en classe ordinaire	Enseignants	Éthiopie
7	47	x				
8	66	x				
10	80	x				x
12	110					x
13	126		x			
14	139					x
15	155	x				
16	177				x	
17	196			x		
19	218		x	x		
23	241				x	
24	257					x
25	284		x			
27	329			x		
28	342				x	
30	372		x		x	
32	389			x		

ANNEXE 2

Liste des publications par ordre chronologique

Les publications sélectionnées pour le volume 2 sont encadrées.

Un résumé indicatif est inséré dans le volume 2 pour les autres publications.

2009

1. MIGUEL ADDISU, V. (2009a). [Produire un récit en contexte plurilingue et pluriculturel: pour une analyse discursive et culturelle](#). *Synergie Algérie*, juin 2009, 51-59.
2. MIGUEL ADDISU, V. (2009b). [Les cheminots éthiopiens francophones en Ethiopie : discours et identité plurielle d'une petite communauté linguistique](#). *Les Annales d'Éthiopie*, 24/2009, 281-303.
3. MIGUEL ADDISU, V. (2009c). [Analyse d'interactions langagières en classe de français dans un contexte exolingue. Quels enjeux pour quels apprentissages?](#) », dans O. Galatanu, M. Pierrard, D. Van Raemdonck (dirs.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*. Bruxelles, Peter Lang, 137-151.

2010

4. MIGUEL ADDISU, V. (2010). [Apprendre en français au lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba : une approche sociolinguistique à des fins didactiques](#). Thèse en sciences du langage (dirs. C. Caïtucoli et F. Leconte), lab. Lidifra, Université de Rouen.
5. MIGUEL ADDISU, V. (2010). [L'alternance des langues en contexte exolingue : peut-on identifier une posture plurilingue ?](#) dans P. Blanchet, P. Martinez (dirs.), *Pratiques innovantes du plurilinguisme, émergence et prise en compte en situations francophones*, Paris, Éditions des Archives contemporaines/AUF, 221-227.

2011

6. MIGUEL ADDISU, V. (2011a). [Lecture altéro-réflexive d'une recherche doctorale impliquée : notes ethno-sociolinguistiques](#), dans F. Leconte (dir.). *Les pérégrinations d'un gentilhomme linguiste*, *Glottopol*, 18, 78-93.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">7. MIGUEL ADDISU, V. (2011b). Dynamiques sociolinguistiques dans une communauté plurilingue : des lycéens éthiopiens entre conformisme et émancipation, dans S. Clerc, M. Rispail (coord.) <i>Langues, Minor(is)ations et marginalisations</i>, <i>Lidil</i> n°44, 93-109. |
|--|

8. MIGUEL ADDISU, V. (2011c). [Approche sociolinguistique du plurilinguisme des élèves mahorais : posture plurilingue et rapport aux normes du français de scolarisation](#) , dans F. Laroussi et F. Liénard (dirs.). *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?* Rouen, Presses Universitaires de Rouen, 141-152.

9. MIGUEL ADDISU, V. (2011d). [Des « compétences plurilingues » à « une posture plurilingue » : pistes sociodidactiques pour la formation réflexive des enseignant-e-s](#) , dans S. Clerc (dir.), (Mét)isser les langues à l'école ? *Cahier de linguistique 2011-37/229-40*.

2012

10. MIGUEL ADDISU, V. (2012). [Approche sociolinguistique du récit oral en contexte scolaire : que dit-on de soi quand on parle aux autres ?](#) dans R. Delamotte-Légrand, M.-A. Akinci (dirs.). *Récits d'enfants, Développement, genre, contexte*. Rouen, PURH, 259-286.

2013

11. MIGUEL ADDISU, V. (2013). A Sociolinguistic Approach to multilingualism among school children in Mayotte. A multilingual stance and relationship to French teaching norms , dans F. Laroussi, F. Liénard (dirs.) [Language Policy, Education and Multilingualism in Mayotte](#), Limoges, Lambert-Lucas, 95-106.

2014

12. MIGUEL ADDISU, V. (2014a). [Langues et identités en contexte exolingue : discours de trois couples franco-éthiopiens à Addis-Abeba](#) , dans C. Deprez C., B. Collet & G. Varro (dirs.). *Familles plurilingues dans le monde, mixités conjugales et transmission des langues, Langage et société* 147, 83-96.

13. MIGUEL ADDISU, V. (2014b). [Entre classe d'accueil et classe ordinaire : comment « s'y apprennent-ils » ? une recherche ethnographique à l'école primaire](#) , dans P. Prescod, J.-M. Robert (coord.). *Le français langue seconde : Regards croisés, Étude de Linguistique Appliquée*, 174, 175-185.

14. MIGUEL ADDISU, V. (2014c). Effets d'une politique ethnolinguistique dans une capitale africaine plurilingue : des recensements comme données glottopolitiques, dans R. Colonna (2014, dir.) [Les locuteurs et les langues : pouvoirs, non-pouvoirs, contre-pouvoirs](#). Limoges, Lambert-Lucas, 195-210.

2015

15. MIGUEL ADDISU, V. (2015a). [Le FLS dans les lycées français de l'étranger : la voie de l'institution française et les voix des élèves plurilingues](#) , dans P. Prescod, J.-M. Robert, *La langue seconde de l'école à l'université, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 10, 117-137.

16. MIGUEL ADDISU, V. (2015b). [Conscience métalinguistique et norme orthographique : qu'apprend-on en corrigeant sa dictée ?](#) dans C. Brissaud, A. Dister, C. Mortamet, La dictée, une pratique sociale emblématique, *Glottopol*, 26, 111-126.
17. MIGUEL ADDISU, V., MAIRE-SANDOZ M.-O. (2015). [Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique](#), dans C. Brissaud, B. Kervyn (dirs.). Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire, *Repères*, 52, 59-76.

2016

18. **MIGUEL ADDISU, V.** (2016a). [Langues, ethnies et territoires à Addis-Abeba : la diversité langagière comme indicateur des mutations urbaines](#). *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement*, 30, 2-16.

19. MIGUEL ADDISU, V. (2016b). [Le français à l'école : indices d'accrochage d'élèves « allophones » devenus « ordinaires »](#), dans R. Delamotte, M.-C. Penloup et Y. Reuter (dirs.). Décrocher à l'école : la part du français, *Repères*, 53, 79-96.

20. MIGUEL ADDISU, V. (2016c). Multilingualism and Identity in Mixed Couples: Impact of Context for Language use (the case of intercultural couples living in Addis Ababa), dans E. Ficquet & Ahmed Hassen (éds.). [Movements in Ethiopia, Ethiopia in Movement. Proceedings of the 18th International Conference of Ethiopian Studies](#) [= PICES18]. Los Angeles, CFEE / Institute of Ethiopian Studies of Addis Ababa University / Tsehai Publishers, 2016 (2), 143-154.

2017

21. MIGUEL ADDISU, V. (2017a). Connaissances ignorées en FLE d'élèves nouvellement arrivés en France : une étude ethnographique. [Actes du Troisième colloque international de l'ATPF 2017, Enseigner le français : s'engager et innover](#), Bangkok, 19-20 octobre 2017, 134-156.

22. MIGUEL ADDISU, V. (2017b). Contributions à Rispaïl M (dir.) *Abécédaire de sociodidactique. 65 notions et concepts* (entrées : « Enfant/acteur social/apprenant », « Littéracie(s) », « Posture plurilingue », « Transposition didactique »), dans M. Rispaïl (dir.), *Abécédaire de sociodidactique*. Saint-Etienne, Publications de l'Université.

23. **TIRÉ M., MIGUEL ADDISU, V. & FRIER, C.** (2017). [Acculturation à l'écrit et gestes d'étayage au CP : la parole du texte, de l'élève, du maître](#), dans C. Totereau, M. Dreyfus (coord.) Littéracie et entrée dans l'écrit : compétences des élèves et pratiques enseignantes, *Lidil* 55, [En ligne].

2018

24. MIGUEL ADDISU, V. (2018a). [La présentation de soi dans un couple plurilingue : Langues et ethos discursif](#), dans R. Delamotte (dir.) *Mixités conjugales aujourd'hui*. PURH, 89-114.
25. MIGUEL ADDISU, V. (2018b). Apprentissage du français et inclusion des élèves allophones en France : un modèle au risque des inégalités scolaires », dans F. Tonchon,

N. Auger (dirs.) [Espaces éducatifs plurilingues et multiculturels en milieu scolaire pour les enfants de la migration, Blue Mounds \(USA\)](#), Deep Education Press, p. 81-118.

26. BRIQUET-DUHAZÉ, S., MIGUEL-ADDISU, V. (2018). [Affichages et outils individuels d'élèves pour la lecture : types et usages dans trois classes de première année d'école élémentaire française](#), *Language and Literacy*, 20 (2), 1-19.

27. MIGUEL-ADDISU, V., MAIRE-SANDOZ, M.-O. (2018). [Enseigner la lecture dans une classe plurilingue et défavorisée](#), dans S. Briquet-Duhazé (dir.) Enseignement-apprentissage de la lecture, *Carrefour de l'Éducation*, 46 (dec. 2018), 15-26.

2019 et à par.

28. MIGUEL ADDISU, V. (2019a). La part du sociolinguistique en didactique de l'orthographe : un enjeu pour des recherches participatives, dans C. Mortamet (dir.) [L'orthographe : Pratiques d'enseignants, pratiques d'élèves, représentations](#), Rouen, PUR, 147-173.

29. MIGUEL ADDISU, V. (2019b). La variation dans une perspective sociodidactique : du plurilinguisme à l'altérité, dans B. El Barkini, Z. Meskem (dirs.) [Plaidoyer pour la variation, Mélanges en hommage à Marielle Rispail](#). Louvain-la-Neuve, EME Éditions/L'Harmattan, 65-83.

30. MIGUEL ADDISU, V. (2020 à par.). Le translanguaging, un levier pour l'inclusion : vers une didactique inclusive du français, dans C. Mendonça Dias, B. Azaoui, Chnane-Davin, F. (dir.) *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges, Lambert Lucas, (à par.).

31. MIGUEL ADDISU, V., DELABARRE, E. (2020 à par.) Pratiques et représentations de l'orthographe : l'insécurité linguistique laisse-t-elle des traces écrites ? dans J. Lorilleux et V. Feussi, *Insécurité(s) linguistique(s) en francophonie(s)*. Limoges, Lambert Lucas, (à par.).

32. MIGUEL ADDISU, V., MAIRE-SANDOZ, M.-O. (2020c à par.). Langues, discours et équité dans trois classes multilingues et défavorisées : Lire-écrire au CP, dans C. Souplet, A. Diaz-Chiaruttini, C. Cohen-Azria, *Chercher ensemble : approches didactiques*. Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux (à par.).

33. MIGUEL ADDISU V. & THAMIN, N. (dirs.) (2019 et à par.). [Recherches collaboratives en didactique des langues : enjeux, savoirs, méthodes](#). Appel à contribution, *Les Cahiers de l'ACEDLE, Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17-1, (et 2020 à par.) [en ligne]

Publication pédagogique

34. MIGUEL ADDISU, V., JASKULA, M. et coll. (2019). [Élèves allophones, élèves plurilingues](#). Rubrique du site [Didacfran](#). Réseau de recherche en didactique du français, Université de Normandie.

Liste des communications mentionnées dans la synthèse

[1 com]

Miguel Addisu, V. (2014_COMa). Utiliser les langues d'origine comme ressources pour l'appropriation du français en UPE2A : comment font-ils ? Communication présentée au colloque international *Pluri-L* (Nantes, 12/13 juin 2014) [Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation.](#)

[2 com]

Miguel Addisu, V. (2014_COMb). Intercultural Writing: What languages make writers say about themselves. Communication présentée au colloque international *WRAB* (Nanterre, 19/22 février 2014) [Writing across Borders.](#)

[3 com]

Miguel Addisu, V. (2015). Les enseignes publiques comme lieu d'émergence – informelle – des langues : Addis-Abeba. Communication présentée au colloque international organisé par l'Université de Grenoble III pour le Réseau Francophone de Sociolinguistique du 10 au 13 juin 2015, *Hétérogénéité [et changements : perspectives sociolinguistiques.](#)*

[4 com]

Miguel Addisu, V. (2019). Pratiques enseignantes et plurilinguisme en classe de français : qualifier des pratiques d'inclusives ? Communication présentée au colloque international [Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes,](#) INALCO, 13-14 juin 2019.

[5 com]

Miguel Addisu, V., Jaskula, M. (2019). Plurilinguisme et enseignement du français. Analyse d'un dispositif de recherche collaborative sur le développement professionnel des enseignants. Communication présentée au colloque international *Professionnel-le-s et Recherche en Linguistique Appliquée : défis méthodologiques, enjeux sociétaux et perspectives d'intervention,* ENS-Lyon, 24-26 juin 2019.