

Décrire les plurilinguismes en France. Les pratiques langagières familiales des élèves alloglottes et allophones

Karima GOUAÏCH & Fatima CHNANE-DAVIN

Aix-Marseille Univ., ADEF

Institut National du Professorat et de l'Éducation,

karima.gouaich@univ-amu.fr; fatima.davin@univ-amu.fr

Starting from the need to think about the didactics of French in a way that includes all plurilingual pupils in the ordinary classroom, the present contribution proposes to identify the family language practices of 169 plurilingual pupils, composed of alloglots born in France (Gouaïch 2018) and allophones. The results show that while the plurilingual practices of alloglots share several general characteristics with those of allophones, they differ in several more specific respects.

1. Introduction

Notre recherche s'intéresse au plurilinguisme des élèves allophones et des élèves alloglottes nés en France (Gouaïch 2018; Tran-Minh 2009). Le point commun de ces deux publics est d'avoir accès à une ou plusieurs langues dans leur contexte familial. Néanmoins, à la différence des allophones, les alloglottes ont la particularité d'être nés en France et d'avoir acquis le français langue de communication au cours de leur socialisation (Ochs & Schieffelin 1984; Schieffelin 2007). Nous interrogeons les pratiques langagières plurilingues de ces élèves afin de contribuer à la réflexion actuelle sur la prise en compte des spécificités sociolinguistiques des apprenants pour penser une didactique inclusive du français (Miguel-Addisu 2020). En effet, nous pensons qu'une telle didactique doit, au-delà des élèves allophones et des Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A), tenir compte de la pluralité linguistique et culturelle de tous les élèves, y compris ceux nés en France dont le plurilinguisme est parfois insoupçonné (Bertucci 2005), et inclure cette pluralité dans l'enseignement et la formation à la didactique du français en classe ordinaire. L'idée d'une didactique croisée du français langue maternelle (FLM) et seconde (FLS) pour l'enseignement du français langue de scolarisation (FLSCO) aux élèves alloglottes et allophones en classe ordinaire n'est pas nouvelle en soi, mais nécessite selon nous, d'étudier avant tout les pratiques langagières (Boutet 2002) de ces deux publics.

Nous nous intéressons aux pratiques langagières héritées des histoires migratoires et transmises par la famille. Notre problématique porte donc sur les pratiques langagières familiales des alloglottes en comparaison avec celles des allophones. Cette comparaison a surtout une valeur heuristique dans cette contribution. Nous nous gardons d'effectuer une opposition non opératoire entre locuteurs natifs et non natifs car nous postulons justement que les alloglottes,

bien que natifs, développent, de par leurs expériences avec la migration, des pratiques langagières plurilingues dès leur plus jeune âge. Nous étudierons les pratiques langagières familiales de 169 enfants alloglottes et allophones, plus précisément les langues parlées en famille (le français et les langues autres que le français)¹. Âgés entre 6-7 ans et 10-11 ans, ces derniers sont scolarisés à l'école primaire en France au Cours préparatoire (CP) et au Cours moyen deuxième année (CM2). Après avoir présenté les cadres théorique et méthodologique sur lesquels se fonde cette étude, nous exposerons les pratiques langagières familiales des alloglottes en comparaison avec celles des allophones. Enfin, nous esquisserons les généralités et les spécificités des pratiques langagières familiales de ces deux groupes.

2. Cadre théorique

Nous partons du concept de plurilinguisme, défini comme étant la capacité d'un individu à utiliser au moins deux langues (Coste, Moore & Zarate 2009) de son répertoire langagier (Lüdi & Py 2002), dans lequel nous introduisons les notions d'allophonie (Mendonça-Dias, Azaoui & Chnane-Davin 2020) et d'alloglossie (Coste 2020). Cet auteur utilise le terme d'alloglossie pour désigner spécifiquement la situation des élèves alloglottes nés en France.

2.1 *Le(s) plurilinguisme(s)*

La catégorie "plurilinguisme" renvoie à une pluralité de plurilinguismes (Castellotti 2010; Coste 2010), et chaque plurilinguisme renvoie lui-même à un riche éventail de situations linguistiques (Verdelhan-Bourgade 2007). Pour le seul cas du plurilinguisme lié à la migration en France, cette auteure souligne les différences entre les pratiques langagières de cette catégorie et les représentations sociales qui leur sont attachées. À travers la comparaison du plurilinguisme des alloglottes et des allophones, nous cherchons à interroger, voire "(dés)intégrer" (Castellotti 2009), la catégorie du plurilinguisme lié à la migration pour mieux l'intégrer dans la réflexion en didactique des langues et du français, dans l'objectif de "mieux construire des formes de contextualisation diversifiées permettant de fluidifier les circulations et de 'faire une place' à tous" (Ibid.: p. 113)". Notre objectif est de "distinguer divers types de plurilinguisme [qui] pourrait [nous] aider à nuancer les prises de position, à dépasser des oppositions trop tranchées et à fonder des interventions didactiques mieux ajustées" (Coste Ibid.: p. 3). Toutefois, nous tenons compte des limites inhérentes à ce travail comparatif comme:

¹ Nous employons désormais l'expression "langues autres" pour désigner les langues parlées en dehors du français.

-la catégorisation;

-la multiplicité des critères permettant de différencier plusieurs plurilinguismes et la complexité qui caractérise toute pratique langagière plurilingue (Gajo 2003);

- et les difficultés de catégoriser des plurilinguismes "sur la seule base d'un seul type de critères (d'ordre linguistique ou sociolinguistique ou sociologique ou fonctionnel ou encore acquisitionnel)" (Coste op. cit.).

Les représentations sociales des langues, les politiques linguistiques éducatives, l'école et les pratiques enseignantes, entre autres facteurs, peuvent enrichir ou au contraire affaiblir le répertoire plurilingue de l'enfant. Les interventions didactiques favorisant la pluralité linguistique et culturelle à l'école pourraient permettre de soutenir le plurilinguisme lié aux histoires migratoires des familles dont les langues et les conditions sociales sont socialement minorisées et défavorisées. Mais avant cela, il nous semble nécessaire d'explorer les pratiques langagières qui composent ces plurilinguismes.

2.2 *Les élèves alloglottes nés en France, locuteurs plurilingues: une place à trouver*²

Le plurilinguisme des élèves alloglottes nés en France est en lien avec la migration et trouve son origine au sein de la famille (Coste 2010). Il s'agit d'enfants qui "sans avoir vécu une migration eux-mêmes, ont une relation directe avec cette expérience à travers leur(s) parent(s)" (Lhommeau & Simon 2010: 12), ou bien encore leur(s) grand(s)-parent(s). Leur répertoire langagier se construit à partir des langues familiales (Clerc 2008), c'est-à-dire une, voire deux langues, venant de la migration, accompagnées ou pas du français. Puis les langues familiales de l'enfant alloglotte entrent en contact avec d'autres langues. Ainsi constitué, son répertoire plurilingue pourrait lui permettre de communiquer dans diverses situations, d'apprendre le français en s'appuyant sur son "déjà-là" (Perrégaux 2004), et de développer des compétences plurilingues et pluriculturelles (Coste, Moore & Zarate 2009).

Les élèves alloglottes qui nous intéressent appartiennent à un milieu social défavorisé. Ils parlent arabe, comorien, turc ou encore d'autres langues socialement minorées, voire dévalorisées (Nante & Trimaille 2013). Lorsqu'elles ne sont pas présentées comme un danger pour la cohésion sociale, ces langues peinent à être considérées comme des langues à part entière dans notre

² Ce titre est inspiré de l'article *Enfants de migrants, locuteurs natifs: une place à trouver* de Chomentowski (2008).

système éducatif³. Notre système éducatif n'a pas attribué de position spécifique aux élèves alloglottes - pas plus qu'aux langues familiales - et les enseignants ont du mal à "se caler" par rapport à eux (Zarate 2001). Concernant le français, si certains enseignants prennent en compte les langues familiales des alloglottes dans leurs pratiques pédagogiques et didactiques (Young & Mary 2016), nombreux sont ceux qui au contraire attribuent les difficultés des élèves aux langues familiales, allant même jusqu'à vouloir intégrer les alloglottes en UPE2A (Gouaïch 2018). D'autres encore continuent de conseiller aux parents de rompre avec la langue et les origines familiales. Incorporant les représentations négatives au sujet de leurs langues, des familles prennent la décision de ne pas transmettre leur patrimoine linguistique et culturel à leur enfant (Moro 2002). Il arrive aussi que des familles, prises de honte ou percevant leur culture et leur identité comme menacées, utilisent leurs langues et les dissimulent en dehors du foyer, enjoignant leurs enfants à en faire autant. Les recherches s'accordent sur les risques que de telles décisions peuvent engendrer chez les individus (Moro Ibid.; Moore 2006).

La didactique du français n'a pas attribué une position spécifique aux élèves alloglottes (Gouaïch 2018). Mais son évolution actuelle contribue à faire émerger ces élèves comme objet d'étude, notamment les travaux sur la prise en compte du plurilinguisme des élèves dans les pratiques d'enseignement du français en classe ordinaire (Miguel-Addisu & Maire-Sandoz 2015). D'autres soulèvent la nécessité de prendre en compte la spécificité linguistique et culturelle des élèves alloglottes afin de traiter des questions d'ordre didactique (Tran-Minh 2009), et en particulier lors des premiers apprentissages (Chomentowski 2008, 2014). Ces auteures déplorent que le français langue seconde (FLS) ne soit pas proposé aux élèves alloglottes au même titre que les élèves allophones. Elles suggèrent que le FLS soit dispensé aux alloglottes dès l'école maternelle et renouvellent ainsi l'idée d'une didactique commune pour les alloglottes et les allophones (Varro 2000). Ces travaux réitèrent ainsi la nécessité d'interroger les croisements entre FLM, FLSCO (Verdelhan-Bourgade 2002), FLS (Cuq 1991) pour penser une didactique du français incluant tous les élèves plurilingues en classe ordinaire. Comme le suggèrent très récemment, Miguel-Addisu, Kervin et Penloup (2022, à paraître⁴):

³ En particulier, la langue arabe (Talon 2017).

⁴ Argumentaire du numéro 65 de la revue *Repères: Élèves plurilingues en classe ordinaire: questions et outils pour la didactique du français*.

En quoi la didactique du français est transformée/nourrie/déportée par la prise en compte du plurilinguisme des élèves dans les classes "ordinaires", qui ne se composent pas uniquement de locuteurs dont le français est la langue dite "maternelle". Plus précisément, on se demandera en quoi ce questionnement, mené dans une perspective de fécondité des croisements entre FLM FLS FLE FLSCO voire d'interdidacticité, fait avancer la didactique.

À l'instar de ces auteures, nous interrogeons les pratiques langagières plurilingues des élèves alloglottes et allophones de classe ordinaire afin de les inclure dans la réflexion actuelle de la didactique du français.

3. Méthodologie

Les données présentées ici sont extraites d'une étude ethnographique (Cambra-Giné 2003) plus large menée dans neuf écoles élémentaires de l'éducation prioritaire et hors éducation prioritaire de la ville de Marseille par Gouaïch (2018) dans le cadre de sa thèse sur les pratiques d'enseignement du français langue de scolarisation aux élèves alloglottes. Les pratiques langagières que ces élèves ont développées hors de l'institution scolaire ont été étudiées pour être mises en relation avec les pratiques langagières scolaires.

3.1 *Instruments pour l'étude des pratiques langagières familiales*

Les pratiques langagières des alloglottes et des allophones ont été recueillies par voie de questionnaire diffusé à l'ensemble des écoles et distribué aux familles (CP) ou rempli en classe en notre présence (CM2)⁵. Nous avons recueilli au total 377 questionnaires. Pour pallier la limite consistant à ne s'appuyer que sur des pratiques langagières déclarées (Billiez et al. 2003), nous avons complété ces déclarations en interrogeant les enseignants (questionnaires et entretiens portant sur les langues pratiquées en famille) et les élèves (entretiens informels sur leurs compétences langagières développées en famille⁶). Les questionnaires sont donc inclus dans un protocole plus large. Il est à signaler qu'une forte adéquation entre les pratiques langagières déclarées par les élèves, les familles et les enseignants est apparue.

Le questionnaire est adapté de celui proposé par Chnane-Davin et al. (2011)⁷. Il débute par des variables illustratives, dont les nom et prénom de l'élève, son âge, et son lieu de naissance. La répartition entre élèves alloglottes et

⁵ Nous nous intéressons à ces périodes de l'enfance en raison de la redistribution des langues dans le répertoire langagier de l'individu plurilingue (Coste, Moore & Zarate 2009).

⁶ Nous avons échangé avec les élèves sur leurs pratiques langagières familiales au cours des récréations.

⁷ Le questionnaire est disponible en annexe

allophones s'est effectuée à partir du lieu de naissance des élèves se déclarant plurilingues. Pour les allophones, l'enseignant a précisé l'âge d'arrivée en France. Plusieurs questions concernent les langues parlées en famille, précisément la communication intrafamiliale (Sabatier 2010) au sein de "dyades précises" (Puren 2012) (père-mère, enfants-parents, enfants-enfants); les langues parlées avec les amis; les langues apprises à l'école et en dehors de l'école et à travers les médias (télévision et musique)⁸.

3.2 Démarche d'analyse et comparabilité des données

Sur les 377 élèves de CP et de CM2, 208 (55 %) se déclarent monolingues et 169 (45 %) plurilingues. Notre corpus repose sur la catégorie "plurilingues" qui se décompose de la façon suivante:

Niveau \ Plurilingues	CP	CM2	TOTAL
Alloglottes	80	67	147
Allophones	14	8	22
TOTAL	94	75	169

Figure 1: Répartition des alloglottes et des allophones par niveau de classe

Sur les 169 élèves plurilingues, 147 (soit 87 %) sont alloglottes et 22 (soit 13 %) sont allophones. Les alloglottes sont donc quasiment 7 fois plus nombreux que les allophones, même lorsque nous comparons les données par niveau de classe. C'est dans cette limite que nous effectuerons les comparaisons et que nos résultats devront être compris.

L'analyse du corpus des pratiques langagières familiales se fonde sur deux échantillons, l'échantillon total d'alloglottes et d'allophones (N=169) puis un échantillon plus restreint (n=17). Le choix de travailler sur un échantillon plus restreint s'explique, d'une part, par notre volonté de rendre compte plus finement des usages des langues dans les interactions familiales des deux groupes. Nous détaillons en effet dans ce second échantillon, la communication intrafamiliale de chaque enfant. Et d'autre part, partant de l'hypothèse que les

⁸ Comme indiqué en introduction, nous analyserons les langues parlées en famille (le français et les langues autres).

autres langues occupent une place importante dans les pratiques langagières familiales des allophones, la comparaison avec des alloglottes du même groupe prenait tout son sens. En effet, nous avons choisi dans cet échantillon des alloglottes et des allophones dont la pratique des langues autres est très importante, c'est-à-dire avec un usage quasi-absent du français en famille.

Concernant l'échantillon total, nous avons d'abord classé les pratiques langagières familiales dans deux catégories: pratique conjointe et exclusive, c'est-à-dire une pratique conjointe d'une, voire deux langues avec le français ou une pratique exclusive d'une autre langue en famille. Ensuite, nous avons estimé comment se manifeste la pratique des langues autres en famille à partir de 3 modalités: pratique importante, moyenne et faible. Nous avons calculé le nombre de fois que les autres langues et le français sont citées dans les interactions familiales. Puis nous avons comparé le nombre de fois que l'autre langue et le français sont déclarées. La pratique importante correspond donc à un nombre supérieur de déclarations des autres langues par rapport au français; la pratique moyenne à un nombre équivalent ou égal entre toutes ces langues (français et autres langues) et la pratique faible à un nombre supérieur du français sur les autres langues.

Dans l'échantillon restreint (n=17), composé de 11 alloglottes (6 du CP et 5 du CM2) et 6 allophones (6 du CP) déclarant une pratique très importante des autres langues, nous avons repéré les langues citées pour chaque dyade et avons analysé la répartition de ces langues dans la communication intrafamiliale. Nous avons effectué des comparaisons entre les pratiques langagières des alloglottes et des allophones du CP, puis entre alloglottes mêmes (CP et CM2). Dans ce dernier cas, nous souhaitons observer les pratiques langagières familiales chez les alloglottes à deux périodes différentes de l'enfance.

4. Résultats

Comme annoncé précédemment, nous exposons les résultats en deux parties.

4.1 *Pratiques langagières familiales (échantillon total)*

Dans cette première partie, nous présentons les résultats des pratiques langagières familiales des alloglottes et des allophones à partir de l'échantillon total (N=169) et à travers les deux modalités pratique conjointe (français et autres langues) et pratique exclusive des autres langues.

4.1.1 Pratique conjointe

Sur les 169 plurilingues, 161 élèves (soit 95 %) déclarent une pratique conjointe d'une langue autre avec le français et 8 élèves (soit 5 %) déclarent pratiquer exclusivement une langue autre en famille. Ce résultat va dans le sens des

grandes enquêtes sur le plurilinguisme en France (Akinci & De Ruiter 2005; Miguel-Addisu & Maire-Sandoz 2015; Nante & Trimaille 2013) où c'est une pratique conjointe, français et langue autre, qui l'emporte sur une pratique exclusive d'une langue autre.

142 des 147 alloglottes déclarent une pratique conjointe. De la même manière, 19 allophones sur 22 déclarent également une pratique conjointe. Ce résultat indique une caractéristique commune entre les pratiques langagières familiales des alloglottes et des allophones: les uns et les autres accèdent de manière commune à une pratique conjointe du français et des langues autres à la maison.

Pour les allophones, ce résultat remet en cause "l'idée très répandue, qui est presque devenue la règle, selon laquelle le bilinguisme migratoire ne représenterait qu'une étape intermédiaire, un passage d'un monolingue à un autre" (Billiez 2005: 325). Ce résultat peut surprendre, notamment en raison de la socialisation langagière en français qui débute à peine. Il reste cependant concevable au regard de la volonté, chez les migrants, d'apprendre rapidement la langue d'accueil pour s'intégrer dans la société.

4.1.1.2 Diversité des répertoires langagiers

La majorité des alloglottes et des allophones déclare utiliser une autre langue en famille. Ce résultat indique une autre caractéristique commune entre les pratiques langagières familiales des deux groupes.

Parmi ces langues, l'arabe est très fortement déclaré (82 fois). Ceux qui citent l'arabe sont originaires du Maghreb. Il n'y a pas d'élèves originaires du Moyen-Orient ou d'ailleurs dans notre échantillon. Ainsi, si nous ajoutons à l'arabe le kabyle⁹ (cité 10 fois), le nombre de déclarations s'élèverait à 92. Les langues les plus citées sont ensuite le comorien (24 fois), l'espagnol (16 fois) et le mahorais (8 fois).

Une minorité d'alloglottes et d'allophones, 7 d'entre eux, déclare pratiquer deux langues autres aux côtés du français. Il s'agit de 2 allophones scolarisés au CP et 4 alloglottes scolarisés au CM2. Ce résultat témoigne de la diversité des répertoires langagiers des deux groupes et révèle une fois de plus une caractéristique commune entre les pratiques langagières familiales des alloglottes et des allophones. Pour les alloglottes, les pratiques langagières plurilingues se sont développées en France avec les langues parlées en famille notamment par la formation de couples multilingues.

⁹ Une langue berbère d'Algérie.

Ces pratiques langagières se développent dans les interactions avec les parents quand chacun apporte une langue à l'enfant. Par exemple, l'alloglotte déclarant l'arabe et le comorien précise parler arabe avec sa mère, et comorien avec son père¹⁰. Pour les deux allophones, la pratique des langues autres est en lien avec le parcours migratoire des parents. Originaires d'Algérie, ceux-ci sont d'abord allés en Irlande (pour le 1^{er} enfant), en Espagne (pour le 2nd) puis sont venus en France. Nés en Irlande et en Espagne, les enfants ont appris les langues de ces pays dans la communication familiale et à l'école (l'anglais et l'espagnol). Ils ont donc développé des compétences en anglais et en espagnol comme langues de scolarisation. L'usage de ces langues dans les pratiques langagières familiales provient de cet historique.

Ce résultat révèle également la réorganisation des langues au sein des répertoires langagiers suivant des raisons sensiblement différentes. La transmission des langues aux enfants allogottes s'opère à travers la mixité linguistique au sein des familles (Deprez et al. 2014). Pour les allophones, en dehors de la transmission des langues d'origine à travers la mixité, les enfants acquièrent des langues de scolarisation par le biais de la "plurimobilité" (Azzara & Villa-Perez 2020) de leurs parents. Ils acquièrent d'autres langues que les langues familiales dans le premier pays de migration des parents. Autrement dit, pour les premiers, les usages des langues s'inscrivent dans la langue de communication, tandis que pour les seconds, ces usages prennent forme à la fois dans la langue de communication (arabe, kabyle) et dans la langue de scolarisation (anglais, espagnol) des pays où ils ont vécu avant d'arriver en France. Les langues acquises dans ces pays sont en outre réinvesties dans la communication intrafamiliale.

4.1.2 Pratique exclusive d'une langue autre

Sur les 169 plurilingues, 8 élèves déclarent parler uniquement une langue autre à la maison. Il s'agit de 5 allogottes (4 du CP et 1 du CM2) et de 3 allophones (tous du CP). Si nous rapportons ces chiffres à l'ensemble des allogottes d'une part (5/147), et des allophones d'autre part (3/22), nous constatons une différence. Les allogottes qui déclarent parler uniquement une langue autre à la maison représentent seulement 5 élèves de l'ensemble des allogottes, tandis que les allophones représentent 3 élèves de l'ensemble des allophones. En d'autres termes, les allophones sont davantage concernés par la pratique exclusive d'une autre langue. En effet, si la pratique exclusive d'une autre

¹⁰ Dans le cas de parents parlant des langues différentes, les répondants ont précisé quelle langue est parlée par chacun d'entre eux.

langue est minoritaire pour les deux catégories, elle se manifeste davantage chez les allophones.

4.1.2.1 Pratique importante, moyenne ou faible des langues autres

Sur les 147 alloglottes, 20 (soit 14 %) indiquent une pratique importante, 74 (soit 50 %) indiquent une pratique moyenne et 53 (soit 36 %) indiquent une pratique faible des autres langues en famille.

Sur les 22 allophones, 9 déclarent une pratique importante des langues autres en famille, 12 une pratique moyenne et 1 seul une pratique faible. Les alloglottes comme les allophones déclarent davantage une pratique moyenne des langues autres en famille (74/147 pour les alloglottes et 12/22 pour les allophones), c'est-à-dire une utilisation équivalente des langues autres et du français. Une caractéristique commune apparaît ici.

Cependant, l'analyse de l'autre moitié des déclarations des alloglottes et des allophones révèle une différence. Les pratiques langagières familiales des alloglottes se répartissent surtout dans une pratique faible des langues autres (53/147), alors que celles des allophones se concentrent essentiellement dans une pratique importante (9/22). Autrement dit, les langues autres seraient autant utilisées que le français pour la moitié des deux groupes d'alloglottes et allophones. Cependant, pour l'autre moitié, les alloglottes utiliseraient davantage le français que les langues autres, tandis que c'est l'inverse qui se produirait pour les allophones. Ce résultat va de nouveau dans le sens des études sur le plurilinguisme en France (Akinci & De Ruiter 2005; Miguel-Addisu & Maire-Sandoz 2015; Nante & Trimaille 2013) qui montrent que l'usage du français en famille est plus important chez les personnes alloglottes que chez les personnes allophones.

4.2 *Pratiques langagières familiales (échantillon restreint)*

Dans cette seconde partie, nous présentons les résultats des pratiques langagières familiales des alloglottes et des allophones à partir de l'échantillon restreint (n=17). Dans un 1er temps, ceux liés à l'analyse comparative des pratiques langagières familiales entre alloglottes et allophones du CP, puis les résultats concernant les alloglottes du CP et du CM2.

4.2.1 Comparaison entre alloglottes et allophones du CP

L'analyse comparative de la communication intrafamiliale entre alloglottes et allophones du CP met en évidence certains points de convergence. L'ensemble des alloglottes du CP utilisent exclusivement une langue autre dans la communication intrafamiliale avec leurs parents et leur fratrie. Pour la majorité des allophones du CP, la communication avec la famille se fait exclusivement dans une langue autre. Une caractéristique commune dans la communication

intrafamiliale des alloglottes et des allophones réside dans l'usage exclusif des langues autres.

Toutefois, il existe une différence en ce qui concerne le français. Celui-ci, peu présent dans la communication intrafamiliale, intervient différemment dans les familles des alloglottes et des allophones: uniquement dans la communication entre parents chez les alloglottes (Michel et Lorena), et seulement dans les échanges entre enfant-parent et enfant-enfant chez les allophones (Évin et Mosaab). Le fait que les parents de Michel et Lorena communiquent entre eux en français et en espagnol avec leurs enfants peut relever d'une intention de maintenir la langue d'origine en famille.

Une autre caractéristique commune entre alloglottes et allophones réside dans l'entrée tardive à l'école qui semble favoriser la pratique exclusive d'une langue autre en famille. Trois alloglottes, Dolores, Joaquim et Laura, débutent leur scolarité au CP et n'ont pas connu l'école maternelle. Ces alloglottes déclarent avoir accès uniquement à l'espagnol dans les échanges familiaux. À l'exception de cas de communication en français en dehors de la maison (amis ou membres de la famille élargie), ces élèves débutent l'acquisition du français langue de communication et de scolarisation en entrant à l'école. Cependant, pour les alloglottes, l'entrée tardive relèverait d'un choix¹¹ et non de contraintes liées à la migration.

4.2.2 Comparaison entre alloglottes du CP et du CM2

L'analyse comparative de la communication intrafamiliale entre alloglottes du CP et du CM2 met en évidence certains points de convergence. Les alloglottes du CM2 déclarent tous communiquer avec leurs parents dans une langue autre. À l'exception de ceux de Younes, leurs parents parlent exclusivement dans une langue autre à la maison. La majorité d'entre eux déclare parler le français et une langue autre avec la fratrie, sauf Mourad qui indique ne parler que l'arabe.

Quel que soit le niveau, les alloglottes annoncent tous pratiquer exclusivement une langue autre avec leurs parents. Pour la majorité d'entre eux, les parents s'expriment exclusivement dans une langue autre. Ce résultat montre qu'avec plusieurs années en France, qu'ils soient migrants ou eux-mêmes enfants de migrants, les parents des élèves du CM2 échangent avec leurs enfants dans leurs langues d'origine. Certains parents (de Michel, Lorena et Younes) communiquent entre eux en français mais choisissent de s'exprimer dans leur langue d'origine avec leurs enfants. Pour les élèves du CP, la communication

¹¹ Il ne s'agit pas d'Enfants de Familles Itinérantes et du Voyage (EFIV). Selon les enseignants, ces élèves sont scolarisés à partir de 6 ans car c'est obligatoire.

avec la fratrie se fait exclusivement dans une langue autre. Pour ceux du CM2, la communication a lieu dans une langue autre et en français.

Ces résultats nous incitent à penser que les parents de ces enfants sont animés d'une volonté de transmettre et maintenir les langues d'origine en famille (Beauchemin et al., 2016). Pour les enfants du CP et du CM2, le fait d'être né en France, de fréquenter l'école¹² n'implique pas systématiquement la pénétration du français dans la communication intrafamiliale. Pour les alloglottes du CM2, les échanges avec la fratrie favorisent certes la pénétration du français dans les pratiques langagières familiales, mais ne semblent pas faire perdre de l'ampleur aux politiques linguistiques familiales.

5. Conclusion

La comparaison entre les pratiques langagières plurilingues des alloglottes et des allophones de l'échantillon total révèle plusieurs similitudes: la pratique conjointe du français et d'une, voire deux langues autres en famille. Néanmoins, des différences sont également apparues dans cette comparaison: la pratique de deux langues autres peut s'expliquer par la mixité des familles chez les alloglottes et les allophones, mais également par la socialisation et la scolarisation dans un autre pays que celui des parents pour les allophones. La pratique exclusive des langues autres, bien que minoritaire chez les alloglottes et les allophones se manifeste davantage chez ces derniers. La comparaison entre les pratiques langagières des alloglottes et des allophones du CP de l'échantillon restreint pointe des convergences: la pratique exclusive des langues autres en famille (parents et fratrie), parfois en raison d'une scolarisation tardive (à partir du CP).

Concernant l'échantillon restreint, la comparaison des pratiques langagières entre alloglottes du CP et du CM2 montre que les pratiques langagières familiales des alloglottes peuvent s'apparenter à celles des allophones. La pratique des langues autres est importante, les alloglottes peuvent maintenir la langue familiale même après plusieurs années de scolarisation. La pénétration progressive du français par l'école, les aînés et la durée du séjour des parents ne sont pas toujours valables pour ces élèves. Âgés de 6/7 ans, voire de 10/11 ans, francophones nés et vivant en France depuis longtemps, ces derniers échangent avec leurs parents, ainsi qu'avec leur fratrie (seulement pour ceux du CP), uniquement dans les langues autres.

L'hétérogénéité des pratiques langagières familiales des alloglottes a pour conséquence une pluralité de profils d'apprenants mais dont les besoins

¹² Ou peut-être même avant l'entrée à l'école, dans une structure d'accueil de la petite enfance (crèche, halte-garderie...).

langagiers ne sont pas si aisément identifiables. En effet, les besoins d'élèves comme Dolores, Joaquim et Laura relèvent "d'urgences langagières" (Davin-Chnane 2008) dans la mesure où ils n'ont pas été scolarisés avant le CP. À l'instar des élèves allophones nouvellement arrivés, ils découvrent le français comme langue de scolarisation. En revanche, qu'en est-il des autres élèves scolarisés depuis la maternelle? À quels niveaux se situent leurs besoins langagiers? Faute de formation reposant sur une approche pluridisciplinaire (sociolinguistique, didactique des langues et du français) et de reconnaissance institutionnelle de cette partie des élèves plurilingues, cette question restera à la charge de l'enseignant. Ne possédant pas les outils sociolinguistiques nécessaires (Clerc 2008), l'enseignant ne peut être que dérouté par la complexité et la pluralité des pratiques langagières familiales plurilingues des élèves alloglottes.

BIBLIOGRAPHIE

- Akinci, M.-A. & De Ruiter, J.-J. (2005): Enquête sur les pratiques langagières des élèves des écoles élémentaires de Lyon et de son agglomération. In C. Van den Avenne (éd.), *Mobilités et contacts de langues*. Paris (L'Harmattan), 259-275.
- Azzara, N. & Villa-Perez, V. (2020): L'impensé des plurilingues en devenir en France. Pour des gestes professionnels bienveillants. In L. Biichlé & A.-M. Dinvaut (éds), *Mieux vivre en langues. De la maltraitance à la bienveillance linguistiques*. Paris (L'Harmattan), 165-182.
- Beauchemin, C., Hamel, C. & Simon, P. (2016): *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France*. Ined éditions. Collection grandes enquêtes.
- Bertucci, M.-M. (2005): Le plurilinguisme en milieu scolaire ordinaire ou le signe d'une mobilité insoupçonnée par l'institution. In C. Van den Avenne (éd.), *Mobilités et contacts de langue*. Paris (L'Harmattan), 277-289.
- Billiez, J. (2005): Plurilinguismes et migrations: de la connaissance à la reconnaissance. *Plurilinguisme et apprentissages*, Mélanges Daniel Coste. ENS-LSH, 169-182.
- Billiez, J., Krief, K., Lambert, P., Romano, A. & Trimaille, C. (2003): *Pratiques et représentations langagières de groupes de pairs en milieu urbain*, Rapport de recherche réalisé en réponse à l'appel d'offre de l'Observatoire des pratiques, DGLFLF, Ministère de la culture, non publié.
- Boutet J. (2002): *Pratiques langagières; Formation langagière*. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (éds), *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris (Seuil).
- Cambra-Giné, M. (2003): *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris (Didier).
- Castellotti, V. (2009): Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories? *Le français aujourd'hui*, 1(1), 109-114.
- Castellotti, V. (2010): "Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité". *Recherches en didactique des langues et des cultures*.
- Chnane-Davin, F. (éd), Félix, C. & Roubaud, M.-N. (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français, le projet CECA en France*. Grenoble (Presses Universitaires).
- Chomentowski, M. (2008): *Enfants de migrants, locuteurs natifs: une place à trouver*. Tréma, 30, 5-17.
- Chomentowski, M. (2014): *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde*. Paris (CNDP/CRDP).

- Clerc, S. (2008): Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire. *Repères*, 38, 187-198.
- Coste, D. (2010): Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7(1).
- Coste, D. (2020): Mendonça Dias, C. Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (éds) (2020). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Limoges: éditions Lambert-Lucas. Collection didactique des langues et plurilinguisme. Les cahiers de la LCD, 12, 121-125. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-la-lcd-lutte-contre-lesdiscriminations-2020-1-page-121.htm>
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009): (2e éd.) *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. (Édition originale 1997).
- Cuq, J.-P. (1991) *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris (Hachette).
- Davin-Chnane, F. (2008). *Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques*. In J.-L. Chiss (éd.), *Immigration, École et didactique du français*. Paris (Didier), 23-58.
- Deprez, C., Collet, B. & Varro, G. (éds). (2014): *Familles plurilingues dans le monde. Mixités conjugales et transmission des langues*. *Langage & société*, 147.
- Gajo, L. (2003): *Pratiques langagières, pratiques plurilingues: quelles spécificités? quels outils d'analyse? Regards sur l'opacité du discours*. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 38/39, 40-62.
- Gouaïch, 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, Université d'Aix-Marseille]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02375888>
- Lhommeau, B. & Simon, P. (2010): *Les populations enquêtées*. In C. Beauchemin, C. Hamel & P. Simon (éds), *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*. Ined éditions, 11-18.
- Lüdi G. & Py, B. (2002): *Être bilingue*. Berne (Peter Lang).
- Mendonça-Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (2020): *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges (Éditions Lambert Lucas, Collection Didactique des langues et plurilinguisme).
- Miguel Addisu, V. (2020): *Le translanguaging, un autre regard pour l'inclusion: propositions pour une didactique inclusive du français*. In C. Mendonça-Dias, B. Azaoui & F. Chnane-Davin (éds), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges (Éditions Lambert-Lucas). Collection Didactique des langues et plurilinguisme, 155-169.
- Miguel-Addisu, V. & Maire-Sandoz M.-O. (2015): *Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue: le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique?* *Repères*, 52, 59-76.
- Miguel-Addisu, V., Kervin, B. & Penloup, M.-C. (2022, à paraître): *Numéro Élèves plurilingues en classe ordinaire: questions et outils pour la didactique du français*. *Repères*, 65.
- Moore, D. (2006): *Plurilinguismes et école*. Paris (Didier).
- Moro, M.-R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs. La découverte*.
- Nante, V. & Trimaille, C. (2013): *À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme: dis-moi quelles langues on utilise dans ta famille (et où tu habites), et je te dirai si tu es bilingue (ou non)*. *Glottopol*, 21, 98-116.
- Ochs E. & Schieffelin, B. B (1984): *Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and their Implications*. In R. Shweder & R. Levine (éds), *Culture Theory* New York. Cambridge (Cambridge University Press), 276-320.

- Perrégaux, C. (2004): Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29, 147-166.
- Puren, L. (2012): Les pratiques langagières des familles migrantes vues à travers l'enquête INED de 1953 sur "l'adaptation des Italiens et des Polonais. *Les Cahiers du GEPE*, 4.
- Sabatier, C. (2010): Plurilinguismes, représentations et identités: des pratiques des locuteurs aux définitions des linguistes. *Revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 6(1), DOI: <https://doi.org/10.7202/1000485ar>
- Schieffelin, B. B. (2007): Langue et lieu dans l'univers de l'enfance. *Anthropologie et Sociétés*, 31(1), 15-37. <https://doi.org/10.7202/015980ar>
- Talon, E. (2017): L'arabe, parent pauvre de l'éducation nationale. *Le Monde diplomatique*, Manière de voir, *Intégrations à la française*, 94-97.
- Tran-Minh, T. (2009): Perspectives renouvelées autour des ELCO: la parole aux enfants alloglottes. *Le français aujourd'hui*, 164(1), 61-69.
- Varro, G. (2000): Le français, première condition de la réussite scolaire. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 8, 40-52.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002): *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*. Paris (PUF).
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007): Plurilinguisme: pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma*, 28, 5-16.
- Young, A. & Mary, L. (2016): Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. *Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens*, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation (NRAS)*, 73, 75-94.
- Zarate, G. (2001): Les compétences interculturelles: définition, place dans les curriculums. Actes du séminaire l'enseignement des langues vivantes, perspectives. <http://eduscol.education.fr/cid46537/les-competences-interculturelles%C2%A0-definition-place-dans-les-curriculums.html>

Annexe

Questionnaire destiné aux familles et aux élèves

Je m'appelle	(Nom et prénom)
J'ai	ans
Je suis né(e) à:.....	(ville, pays)
Je suis à l'école:	
Je suis en:	(classe)

Pour chaque question je complète par les langues qui me concernent.

QUESTION 1: À l'école, à part le français, j'apprends les langues suivantes:

QUESTION 2: À l'extérieur de l'école,

je ne prends pas des cours de langue

je prends des cours de langue. Dis quelles sont ces langues

QUESTION 3 Avec mes parents je parle en

QUESTION 4 Mes frères et sœurs parlent avec moi en

QUESTION 5 Avec mes amis je parle en

QUESTION 6 Je regarde la télévision en

QUESTION 7 Mes parents parlent en

QUESTION 8

Je comprends la langue de mes parents

Je ne comprends pas la langue de mes parents

QUESTION 9 J'écoute la musique en