

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Le développement de la compétence plurilingue
individuelle des élèves dans le contexte du collège
français“

verfasst von / submitted by

Paulina Luise Wagner, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Master of Education (MEd)

Wien, 2023/ Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 199 506 509 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Lehrverbund
Unterrichtsfach Deutsch Lehrverbund
Unterrichtsfach Französisch Lehrverbund

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Remerciements

Ich bedanke mich allen voran bei Eva Vetter, Rudolf Beer und Renaud Lagabrielle.

Ihr seid mir Vorbild und Mentor*in, habt meine Liebe zur Sprache gefördert und meine Neugier auf Wissenschaft geweckt. Ihr gebt mir Raum, um zu wachsen.

Ich bedanke mich bei dem Team der Sprachlehr- und lernforschung, welches mir mit Rat und Tat zur Seite steht. Es ist ein wirklich schönes Gefühl zu sehen, wie begeisternd und kooperativ Forschung sein kann.

Un grand merci à toute l'équipe de Victor Hugo et Aristide Briand, et en premier lieu à Cécile Chognot. Vous m'avez ouvert toutes les portes, au sens propre comme au sens figuré.

Je suis tout aussi reconnaissante aux nombreux élèves impressionnant*es qui ont accepté de me parler si volontiers. Je souhaite que vous receviez toujours l'éducation riche et valorisante que vous méritez !

Un grand merci à mes ami*es si intelligent*es en France comme en Autriche. Même à minuit, vous répondez encore à mes questions et lisez mes textes - votre savoir et vos compétences se trouvent sur chaque page de ce travail. Ihr feiert meine Erfolge als wären es eure und richtet mir kleine Brötchen, wenn es einmal nicht so gut läuft.

Zu guter Letzt gilt mein Dank aber meinen Eltern, die unerklärlicherweise immer schon meine verrückte Liebe zu Frankreich unterstützt haben. Ohne euer konstantes Dranbleiben an mir und meinem Studium wäre diese Arbeit entweder viel früher oder viel später fertig geworden. Merci!

.

Table des matières

Remerciements.....	ii
1. Introduction.....	5
2. Cadre théorique.....	7
2.1 Le concept du plurilinguisme	7
2.2 Le multilinguisme en France	9
2.3 Le collège en France.....	12
2.3.1 La structure du collège.....	12
2.3.2 L'école à temps plein	13
2.3.3 Les collèges étudiés	17
2.4 La politique de langue:s en France	18
2.4.1 La planification de l'acquisition de langue:s	20
2.4.2 L'éducation national – la formation des professeur*es.....	23
2.4.3 La planification de l'application de langue:s.....	24
2.4.4 L'influence de l'Europe	25
3. Questions de recherche.....	27
4. Methodologie.....	28
4.1 Ethnographie.....	28
4.2 Mixed-Method	28
4.3 Recherche qualitative	32
4.3.1 Linguistic Landscaping.....	32
4.3.2 Interviews guidées	34
4.4 Recherche quantitative.....	36
4.4.1 Structure du questionnaire	37
4.5 Collecte de données	39
4.5.1 Observation	39
4.5.2 Interviews	40
4.5.3 Questionnaire	41
4.6 Évaluation de données	42
4.6.1 Évaluation de l'observation	42
4.6.2 Évaluation des interviews	43
4.6.3 Évaluation du questionnaire	45
4.7 Moments de triangulation	45
5. Resultats	48
5.1 Résultats de l'observation - Schoolscape	48
5.2 Synthèse des résultats de l'observation	57
5.3 Résultats des interviews	59

5.3.1	Échantillon	59
5.3.2	L'espace linguistique du collège et l'espace linguistique de la famille	60
5.3.3	Création de catégories – Triangulation 1	65
5.3.4	Les lieux d'apprentissage et d'utilisation	66
5.3.5	Le temps d'apprentissage et d'utilisation	69
5.3.6	Les motifs d'apprentissage	71
5.3.7	Le soutien individuel des élèves.	75
5.4	Synthèse des résultats des interviews.....	78
5.5	Résultats du questionnaire	81
5.5.1	Échantillon	82
5.5.2	Création d'échelles et analyse de fiabilité	82
5.5.3	Statistique descriptive	83
5.5.4	Statistiques d'inférence : Y a-t-il des différences entre les groupes ?	84
5.5.5	Analyse de corrélation	88
5.6	Synthèse des résultats du questionnaire.....	89
6.	<i>Interprétation et discussion des résultats.....</i>	91
6.1	Limitations et perspectives de recherche	96
7.	<i>Bibliographie</i>	99
8.	<i>Annexe</i>	105
8.1	Liste des tableaux	105
8.2	Liste d'illustrations	105
8.3	Liste des images.....	105
8.4	Abstract Français	106
8.5	Abstract Deutsch	106

1. INTRODUCTION

La France est marquée par une diversité linguistique en raison de circonstances historiques, politiques et socioculturelles et la population française est multilingue. Une société multilingue se reflète naturellement dans l'école - un lieu où les élèves français passent la majeure partie de leur temps. Le soutien à la formation linguistique passe donc de plus en plus du champ familial au domaine de responsabilité de l'école. Il est donc particulièrement important que l'école à temps plein offre aux élèves une riche palette de possibilités de développement individuelle. Cela implique également de créer un espace pour le développement de l'identité linguistique des élèves qui se compose souvent d'un riche mélange de langues. Mais pour cela, il faut plus que de simples cours de langue, clairement délimités dans le temps d'enseignement. La formation linguistique et la construction de l'identité nécessitent du temps et de l'espace et se distinguent en tant que compétences interdisciplinaires. Comme la vie des élèves, leur utilisation de langue:s et leurs connaissances linguistiques sont en constante évolution. Les futur*es enseignant*es doivent se pencher sur le multilinguisme et l'éducation plurilingue afin de soutenir la réussite éducative et le bien-être de leurs élèves. Une première étape consiste à rendre le multilinguisme visible à l'école. Les écoles peuvent créer des espaces physiques et symboliques pour les différentes langues que les enfants utilisent et apprennent. Les langues doivent non seulement être reflétées dans le programme et les pratiques d'enseignement, mais aussi être entendues et vues dans les écoles. Par la suite il y a une multitude d'autres facteurs qui interviennent dans la formation de la compétence linguistique des élèves.

Le présent projet de méthodologie mixte, divisé en trois étapes – observations, réalisation d'entretiens qualitatifs et enquête quantitative par questionnaire – s'intéresse à la question de savoir dans quelle mesure le système de l'école en France rend le multilinguisme visible et favorise le développement linguistique individuel des élèves. La recherche a été menée à Nantes, en France, dans deux collèges.

Le travail est structuré comme suit : En introduction, les concepts clés du travail sont présentés et certains éléments du système scolaire français sont présentés dans la mesure où ils sont nécessaires à la compréhension de la recherche. On y voit déjà la problématique du fait que la politique linguistique travaille pour la compétence plurilingue dans les écoles françaises, mais que ce savoir ou plutôt sa mise en œuvre ne parvient pas réellement aux élèves. Ensuite, je présenterai le modèle de recherche à partir duquel je souhaite répondre à mes questions de recherche concernant la visibilité du multilinguisme et la transmission

de la compétence plurilingue aux collégien*nes français*es. La collecte et l'analyse de données dans deux collèges nantais sera également abordée ici. Ensuite, nous nous consacrerons à l'analyse de ce riche matériel de données, que nous traiterons en suivant les étapes de collecte de données et les questions de recherche. A deux moments de la triangulation, les données seront déjà rassemblées afin de créer une vue d'ensemble interconnectée des résultats avant de les discuter dans un dernier chapitre.

2. CADRE THEORIQUE

En introduction, je présenterai les concepts clés de mon travail, plurilinguisme et multilinguisme, en particulier en ce qui concerne la France, puis je donnerai un aperçu du fonctionnement des collèges français.

2.1 Le concept du plurilinguisme

Ce travail porte sur la visibilité du multilinguisme dans les collèges français et les facteurs d'influence sur le développement du répertoire linguistique des élèves. Pour décrire le répertoire linguistique, la science propose— surtout dans le recherche anglo-saxonne – le terme multilinguisme. La notion de multilinguisme désigne la capacité d'un individu de parler plusieurs langues ou variétés d'une langue. Dans ce travail je préfère différencier les termes plurilinguisme et multilinguisme qui se montrent plus nuancés et plus précis pour mes recherches et qui sont proposés par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Le CECR est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001 afin d'organiser et de faciliter l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de langues en Europe. En 2018, le volume complémentaire est publié, qui prend en compte les développements académiques et sociétaux depuis la première publication. Le concept de plurilinguisme du Conseil de l'Europe constitue une base théorique importante pour l'étude scientifique de la didactique du plurilinguisme. Le CECR distingue entre le multilinguisme, qui désigne la coexistence de différentes langues au niveau social et le plurilinguisme, la compétence linguistique d'un individu (Conseil de l'Europe, 2020, p. 30). Le plurilinguisme met donc l'individu au premier plan. Alors qu'à l'origine, la recherche se basait encore souvent sur des concepts linguistiques additifs, qui considéraient les différentes langues comme des systèmes fermés dans la mémoire d'un individu, ce sont les concepts intégratifs du plurilinguisme qui s'imposent aujourd'hui et qui sont représentés dans le travail du Conseil de l'Europe (Lüdi, 2020, p. 49). Ces concepts intégratifs considèrent que le plurilinguisme se définit par l'intégration de toutes les connaissances sur les langues dans une compétence linguistique globale. Le concept du plurilinguisme part alors du principe qu'une personne ne traite pas les différentes langues qu'elle maîtrise dans des systèmes séparés, mais qu'elle développe une « compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11). Les frontières entre les langues ne sont pas clairement définies mais peuvent être fluides (Lüdi, 2020, p. 49). Ce répertoire langagier n'est donc pas une simple addition de deux ou plusieurs langues et compétences monolingues mais un nouveau système de

compétences propre à chaque personne (Coste et al., 2009, p. 10; Lüdi, 2020, p. 49). Le répertoire langagier est un ensemble de ressources acquises par l'expérience dans des nombreuses langues (Lüdi, 2020, p. 49). Cela le rend très individuel et varié parmi des locuteurs. De plus c'est une « compétence inégale et évolutive » (Conseil de l'Europe, 2020, p. 30) parce que le système change et s'adapte avec chaque nouvelle expérience. Les plurilingues « ont un répertoire unique, interdépendant, dans lequel ils combinent leurs compétences générales et des stratégies diverses pour accomplir une tâche » (Conseil de l'Europe, 2020, p. 30).

Le Conseil de l'Europe cite trois raisons pour lesquelles la promotion du plurilinguisme est si importante. Un contact linguistique riche permet d'activer et d'élargir les compétences sociolinguistiques et pragmatiques en matière de langue. En outre, il favorise la mise en réseau des connaissances dans le cerveau par la comparaison et le contraste de systèmes linguistiques différents et conduit à une « prise de conscience 'hyperlinguistique' » (Conseil de l'Europe, 2020, p. 31). Enfin, l'étude du plurilinguisme permet et exige d'apprendre quelque chose sur son propre processus d'apprentissage et d'utiliser ses connaissances linguistiques de manière appropriée dans différentes situations. Le concept de plurilinguisme se rattache donc à une approche fortement orientée vers l'action (Conseil de l'Europe, 2020, p. 33). Il souligne que l'acquisition d'une langue n'est pas un processus clairement délimité dans un cadre spécifique mais qu'il est en lien avec les expériences vécues et les connaissances acquises. Il est donc judicieux pour l'école de ne pas se focaliser seulement sur les langues officiellement proposées et enseignées, mais aussi sur les langues parlées par les élèves pendant leur temps libre, sur les langues parlées dans les familles des enfants et sur la manière dont ces connaissances linguistiques et leur apprentissage peuvent être utilisés de manière positive.

De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11)

Le concept de plurilinguisme souligne donc que chaque personne a une perception différente de la langue, en fonction de ses connaissances préalables, de ses expériences personnelles et du contexte culturel dans lequel elle grandit. C'est ce qui rend cette approche si pertinente pour mes recherches dans le contexte scolaire, où de nombreux enfants aux conditions différentes sont scolarisés ensemble. Dans la tradition

institutionnelle, l'accent est mis sur l'apprentissage séparé des langues et se concentre davantage sur le niveau atteint dans chaque langue. Une vision holistique et le développement intégral du répertoire linguistique des élèves est peu pris en compte. Le CECR adopte une approche d'apprentissage basée sur l'action et les compétences. La compétence plurilingue est fortement liée avec la compétence pluriculturelle :

Plurilingual and pluricultural competence refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction. (Coste et al., 2009, p. 9)

Le terme « plurilinguisme dans la vie quotidienne » (*lebensweltliche Mehrsprachigkeit*) désigne une situation de vie caractérisée par l'utilisation quotidienne de plus d'une langue (Gogolin, 2010, p. 544). Ce sont souvent des langues qui peuvent être maîtrisées à des degrés très différents (Lüdi, 2020, p. 49). Dans le cadre du multilinguisme scolaire, ce plurilinguisme présent dans la vie quotidienne est souvent ignoré ou marqué comme un problème et reste donc inexploité.

Dans mon travail, plurilinguisme représente alors le répertoire linguistique d'un individu et la capacité d'une personne à utiliser différentes langues ou variétés en fonction de la situation. Le multilinguisme désigne le caractère multilingue des communautés, dont les membres peuvent être plurilingues ou monolingues. Dans les propos qui suivent nous allons alors examiner le plurilinguisme individuel des élèves français*es dans un système scolaire multilingue. De nos jours, il n'existe pratiquement plus d'enfants purement monolingues ou d'école monolingue.

When enrolling in school, children will generally encounter other children with linguistic repertoires, experiences, and practices different from their own. From this perspective, nearly all schools are multilingual although these multilingual resources might not be seen or heard. (Vetter, 2022, p. 624)

C'est entre autres sur cette visibilité et l'audibilité et l'appréciation de ces ressources multilingues dans les écoles que portera mon travail dans les pages qui suivent.

2.2 Le multilinguisme en France

Oeter formule trois raisons principales pour le multilinguisme d'un pays. Ce sont la formation de l'État territorial moderne, le processus de migration et le multilinguisme fonctionnel (2020, p. 329). En suivant cette répartition je voudrais donner un aperçu des langues les plus importantes pour la France et de leur rôle dans le tissu social.

La formation de l'État territorial ne tient pas en compte de la diversité linguistique d'un pays. Même sans un regard approfondi sur l'histoire de France et la distinction entre l'« hexagone » et les anciennes colonies de la France, on peut constater que les frontières de la France ne correspondent pas aux limites naturelles des espaces linguistiques. A cela s'ajoutent les dialectes régionaux et les variations linguistiques ancrés dans certaines régions de France.

La langue est toujours une manière de montrer son appartenance à un groupe particulier. Avec d'autres éléments comme la nourriture ou la religion elle constitue « un élément d'identification essentiel » (Beacco, 2006, p.28). La langue est alors aussi un facteur qui exprime et renforce l'identité nationale d'un pays. Selon Vigner le français représente un « facteur de cohésion nationale » qui fonde « une unité dont la fragilité est toujours redoutée » (2015, p. 101). Sur le site-web du Ministère de la Culture , il est même communiqué clairement que la cohésion sociale est liée à la langue française :

Le ministère de la Culture, à travers l'action interministérielle de la délégation générale à la langue française et aux langues de France, anime et coordonne la politique linguistique du Gouvernement et oriente son évolution dans un sens favorable au maintien de la cohésion sociale et à la prise en compte de la diversité de notre société. (Ministère de la Culture, s. d.-a)

La position extrêmement importante du français en France suit alors une longue tradition centralisatrice et normative ce qui en fait une langue qui est fortement chargée d'une identité langagière qui maintient une relation difficile avec les langues régionales et les langues de la migration ainsi que le rôle du l'anglais dans un monde moderne (Akkari & Coste, 2015, p. 43). Cette envie de garder l'importance du français se voit bien dans la « Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française» souvent appelé la « Loi Toubon » d'après l'ancien ministre de la Culture Jacques Toubon. Selon elle, le français est « la langue de l'enseignement, du travail, des échanges et des services publics » (Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française, 1994, p. Article 1) en France. Cette loi vise à protéger le patrimoine linguistique français et régule également l'éducation :

Langue de la République en vertu de la Constitution, la langue française est un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France. Elle est le lien privilégié des États constituant la communauté de la francophonie. (...) La langue de l'enseignement, des examens et concours, ainsi que des thèses et mémoires dans les établissements

publics et privés d'enseignement est le français. (Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française, 1994, p. Article 1, Article 11)

Des exceptions sont possibles selon la nécessité des régions, par exemple l'apprentissage de langues régionales. La position extrêmement importante du français en France s'explique alors par l'envie ou la nécessité supposée d'unifier le pays par la langue. Le système scolaire a donc comme mission de fournir les aides essentielles à l'intégration pour la cohésion sociale.

La commission européenne a examiné dans leur Eurobarometre special 386 (Commission européen, 2012) le multilinguisme dans l'Union Européen. Selon cette étude de 2012, 93% des personnes interrogées en France ont dit qu'elles considèrent le français comme leur langue maternelle ou une de leurs langues maternelles (Commission européen, 2012, p. 13). Le European Language Monitor, un service fourni par le European Federation of National Institutions for Language (EFNIL), permet d'avoir une vue d'ensemble de la législation linguistique et de l'aménagement linguistique en Europe. Selon ces données seulement 75% de la population a le français comme langue maternelle (EFNIL, 2014).

Aucune autre langue à part le français a le statut officiel en France. Pourtant une multitude d'autres langues est parlé en France. Si en 2022 le site officiel du Ministère du culture déclare encore que « 82 langues de France » sont recensées ce nombre diminue en 2023 ou il en reste que 75 langues de France (Ministère de la Culture, s. d.-b). Aucune explication n'est donnée à ce changement de chiffres, qui va à l'encontre de la tendance à l'augmentation de la diversité linguistique. Le site web regroupe trois catégories de langues : les langues régionales traditionnellement parlées sur une partie du territoire, les langues issues de l'immigration, sans liens géographiques avec le territoire et la langue des signes française.

Les langues les plus parlées en France (à part le français) sont avec des valeurs décroissantes l'arabe dialectal, les créoles et le berbère, l'alsacien, l'occitan et le breton. Ces langues se transmettent avant tout dans la famille. En 2016, ce sont 26% de la population qui ont appris de leurs parents une autre langue (souvent en plus) que le français. La moitié des personnes interrogées ont ainsi appris une langue régionale, l'autre une langue issue de l'immigration. Cependant, cette transmission s'arrête souvent à la troisième génération. Seuls 35% des répondants déclarent transmettre à leurs enfants l'autre langue qu'ils ont apprise dans l'enfance (Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2016, p. 3). Ici aussi, le rôle de l'école dans la préservation de

la diversité linguistique est visible. Si l'école ne se charge pas de la transmission de ces langues familiales, celles-ci risquent de ne plus être transmises aux générations futures.

Une des langues fonctionnelles considérées les plus importantes en France est l'anglais. Le multilinguisme fonctionnel évolue car dans certains domaines, certaines langues sont particulièrement nécessaires ou encouragées. La diffusion et l'importance croissante de l'anglais sont pourtant activement freinées. L'utilisation publique de l'anglais pour la publicité ou la science est limitée (Cenoz & Gorter, 2008, p. 269). Mais pour préparer les élèves pour un cursus et des études secondaires, il serait nécessaire de renforcer la maîtrise de l'anglais parce que « si les positions du français sont encore très fortes dans l'enseignement scolaire, elles s'érodent beaucoup plus rapidement dans l'enseignement supérieur, notamment dans les grandes écoles, dans les formations scientifiques et dans les écoles d'ingénieur par le décloisonnement rendu nécessaire des échanges dans le monde d'aujourd'hui » (Vigner, 2015, p. 102). Un développement que Héran observe aussi - malgré la loi Toubon l'anglais devient la langue principale des chercheurs. 26% des universités françaises déclarent avoir donné des cours en anglais « régulièrement » ou « à l'occasion » en 2007-2008 (Héran, 2013, p. 3).

2.3 Le collège en France

Mes recherches se sont basées sur deux collèges français. Je vais donc expliquer brièvement la structure du collège, en mettant l'accent sur le principe de l'école à plein temps.

2.3.1 La structure du collège

Le collège représente la première étape de l'enseignement secondaire en France. Cela peut être traduit en ISCED 2 selon l'UNESCO qui a configuré un système de dénomination universel pour les différents niveaux scolaires des pays (UNESCO Institute for Statistics, 2012, p. 33). Le collège commence pour les enfants français vers l'âge de 10 ans et dure 4 ans. En 1975, au nom de l'égalité des chances et de l'ouverture du système éducatif, les différents types d'écoles secondaires ont été unifiés en un seul type d'école, le collège unique. Maintenant, tous*toutes les élèves passent de l'école primaire au collège. De plus, les enfants entrent désormais au collège à l'âge de 10 ans en moyenne, ce qui s'explique notamment par une scolarisation plus tôt en école maternelle (Veil, 2002, p. 34). Les élèves sont recruté*es pour le collège en fonction de leur lieu de résidence. Il est toutefois possible de postuler sur dossier pour d'autres établissements. C'est notamment le cas lorsqu'un enfant souhaite s'orienter vers une filière spécifique (par exemple une langue étrangère spécifique ou une activité sportive).

L'équipe d'un collège est large et inclue une multitude de professions spécifiques. Le système éducatif en France se distingue par une séparation forte entre cours et temps libre des élèves et un personnel exprès pour surveiller les élèves en temps de récréation. Cette séparation du personnel éducatif et du personnel d'éducation permet de mieux distinguer (sur le papier) les tâches que chacun*e doit assumer. Les métiers incluent le*la principal*e, le*la professeur*e disciplinaire, le*la conseiller principal*e d'éducation, le*la psychologue de l'éducation nationale, l'assistance sociale, l'infirmier*e et le*la professeur*e documentaliste. Certains de ces postes sont présents au collège d'autres viennent seulement sur demande comme l'assistance sociale où le*la psychologue. Un métier qui peut d'après moi avoir une forte influence sur le développement d'une compétence plurilingue est le*la professeur*e documentaliste. Il*elle s'occupe du centre de documentation et d'information (CDI) et des ressources papier et numériques. De plus, il*elle apprend aux collégiens des compétences en matière de sciences des médias et gère des événements liés à la culture comme des rencontres avec des artistes ou des visites de musées. Un lien important entre les différents domaines de responsabilité est le*la conseiller*e principal*e d'éducation (CPE). Il*elle participe aux activités éducatives sans enseigner lui-même*elle-même. Il*elle s'occupe du fonctionnement de l'établissement comme « l'organisation de la vie quotidienne hors du temps de classe, [...], l'organisation de la concertation et de la participation des différents acteurs à la vie scolaire au sein de l'établissement et la collaboration avec le personnel enseignant [...] afin d'assurer le suivi des élèves et participation aux conseils de classe » (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, s. d.-a). Il*elle est présent dès l'ouverture de l'établissement et tout au long de la journée. Le CPE est donc un lien important entre le personnel enseignant de l'école, la direction et les familles des enfants.

L'enseignement d'histoire des arts, éducation aux médias et à l'information, sont censés de faire sujet dans plusieurs matières à l'aide de tout*es les professeur*es y compris le*la professeur*e documentaliste (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, s. d.-c).

2.3.2 L'école à temps plein

Le point de départ de mon travail a été l'intérêt porté au système français de l'école à temps plein. Dans l'espace scolaire public français, il n'existe que des écoles qui fonctionnent toute la journée. C'est pourquoi il n'y a pas de terme précis dans le vocabulaire français pour exprimer le terme allemand « Ganztagschule ». Je parlerai de l'école à temps plein pour désigner une forme d'école qui ne se termine pas vers 13 ou 14 heures comme c'est l'habitude dans les pays germanophones mais qui s'éteint sur tout l'après-midi. La France

a introduit le système de l'école à temps plein dès 1881 et a ainsi été le premier pays d'Europe à avoir une école à temps plein. Le ministre de l'Éducation Jules Ferry a introduit d'abord l'école primaire obligatoire à temps plein, maintenant les élèves de la maternelle au lycée fréquentent des écoles à temps plein (Veil, 2002, p. 92). La recherche en France se prête donc particulièrement bien à l'étude du système de l'école à journée continue dans un contexte authentique.

Le temps passé en classe a-t-il une influence sur la réussite scolaire ? La question est importante car les personnes chargées des décisions concernant la répartition des heures du travail établissent souvent des directives sur le temps d'enseignement recommandé. Les conseils scolaires, les chef*fes d'établissement et aussi les enseignant*es décident du temps à consacrer à l'enseignement des différentes matières dans les écoles - et souvent, les matières considérées comme plus « importantes » se retrouvent avec plus de temps d'enseignement pendant que d'autres sont négligées. Contrairement à l'opinion répandue selon laquelle les enfants français ont plus d'heures de cours à l'école à temps plein on peut constater que c'est rarement le cas. Voici deux emplois du temps pour une 6^{ième} en France et en parallèle la « 1. Klasse Mittelschule » en Autriche :

Table 1: Heures d'enseignement hebdomadaires

Enseignements	Horaires hebdomadaires en 6 ^{ème} en France	Enseignements	Horaires hebdomadaires en Sekundarstufe 1 en Autriche
Éducation physique et sportive	4	Religion	2
Enseignement artistique: arts plastiques	1	Allemand	4
Enseignement artistique: éducation musicale	1	Première langue vivante	4
Français	4,5	Géographie	2
Histoire-géographie et enseignement moral et civique	3	Mathématique	4
Langue vivante	4	Éducation numérique	1
Mathématiques	4,5	Biologie	2
SVT, technologie, physique-chimie	4	Éducation musicale	2
		Éducation	2
		Arts plastiques et	2
		Éducation physique et sportive	4
Total	26*	Total	29

*Sur ces 26 heures, 3 heures hebdomadaires sont consacrées aux enseignements complémentaires sous la forme d'accompagnement personnalisé et/ou d'enseignements pratiques interdisciplinaires.

Source : NMS-Umsetzungspaket, 2012; Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, s. d.-d.

On peut voir que les enfants français dans un collège à temps plein ont autant d'heures de cours, voire moins, que les élèves autrichien*nes. Les vraies différences se situent au niveau de la répartition des heures d'école et parfois de leur durée. Une heure de cours en France dure 60 minutes alors qu'en Autriche, une heure de cours dure généralement 50 minutes. Dans les écoles françaises, la pause de midi est également obligatoire et dure environ une heure. Sur une année, les élèves français n'ont donc pas plus d'heures de cours que par exemple leurs collègues allemands ou autrichiens.

Malgré cela, les élèves passent plus de temps dans le contexte de l'école avec les enseignant*es et les camarades de classe que dans le contexte familial. Le développement de l'éducation linguistique passe de plus en plus du champ familial au champ de responsabilité de l'école.

Schools occupy a central place in the developmental agenda set forth for children in almost every nation of the world. Thus, in the majority of nations, from the time children first enter school in early or middle childhood, until they complete their formal education sometime in their

youth, children and youth spend more time in schools than in any other context outside their homes. (Eccles & Roeser, 2015, p.646)

Il est particulièrement important que l'école à temps plein ne soit pas considérée comme un simple doublement du temps passé à l'école, mais qu'elle offre aux élèves des possibilités de loisir, de développement et du sport. L'école française répond à l'exigence qu'il ne s'agisse pas de plus d'heures de cours mais que les heures de permanence doivent être enrichies par d'autres activités. L'école française à temps plein offre une multitude de programmes de soutien pour assurer la réussite scolaire des élèves. Ceux-ci ont lieu dans le bâtiment scolaire et sont facultatifs et accompagnent les heures de cours obligatoires. Il y a une multitude de parcours, options et filières différentes qui permettent aux élèves de faire des choix personnels et de se concentrer sur leurs propres intérêts.

« Devoirs faits » et un programme pour soutenir les élèves dans l'accomplissement de leurs devoirs scolaires. Deux raisons pour ce programme sont mises en avant. Premièrement, la compensation de l'injustice sociale basée sur l'aide que peut apporter l'environnement familial. Deuxièmement, la création d'une « sérénité » à la maison, car les devoirs scolaires ont été faits à l'école. Sur la page Internet du ministère de l'Éducation consacrée à ce programme, un enfant heureux promet à son père « Maintenant on a plus de temps pour parler de ce que l'on a fait à l'école. » En même temps, le site Internet indique explicitement qu'il est toujours nécessaire d'effectuer des tâches approfondies « sous la supervision de sa famille » à la maison (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, s. d.-b). « Devoirs faits » n'est toutefois pas comparable à la « Hortbetreuung » facultative qui, dans l'espace germanophone, doit assurer la prise en charge des enfants l'après-midi, mais est intégrée de manière flexible dans l'enseignement de toute la journée et facultative.

L'État propose quatre projets d'individualisation scolaire pour les élèves qui le nécessitent. Le projet d'accueil individualisé (PAI), le projet personnalisé de scolarisation (PPS), le plan d'accompagnement personnalisé (PAP) et le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE).¹ Le dernier est construit pour aider les élèves qui risquent de ne pas suffisamment maîtriser les compétences attendues à la fin d'un cycle d'enseignement (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2014, p. 9). Si l'enfant est au collège, le PPRE aide l'élève avec la 1^{ère} langue vivante (Direction de l'information légale et administrative, 2023).

¹ pour plus d'information sur ces projets voyez sous: <https://eduscol.education.fr/document/21427/download>

2.3.3 Les collèges étudiés

Les deux collèges que j'ai étudiés lors de mon séjour à Nantes sont décrits ci-dessous comme des exemples de deux collèges français et de leur fonctionnement.

Le premier collège qui participait à ma recherche était le collège Victor Hugo (VH). Le collège, situé au centre de Nantes dans un quartier socio-économiquement aisé, était à l'origine un internat catholique pour garçons qui, après la séparation de l'Église et de l'État, devint d'abord un hôpital de guerre puis une école publique pour garçons et filles (*Collège Victor Hugo | Collège - Nantes*, s. d.). Dans l'année 2022/23 700 élèves fréquentent le collège et 24 garçons et filles sont accueilli*es en internat. La chapelle qui se trouve sur le terrain du collège est conservée à l'extérieur mais est transformée en self.

Le collège propose différentes filières axées sur le sport ou les langues. Depuis 2011 le collège Victor-Hugo offre une classe « bilangue anglais et arabe » dès la 6^e. Les élèves de ces classes ont quatre heures d'apprentissage d'anglais et deux heures d'apprentissage d'arabe dès leur entrée au collège. Ils*elles ont total d'heures plus élevé que leurs camarades dans des classes classiques. Ils*Elles ne peuvent pas choisir une nouvelle langue vivante en 5^e. Les élèves qui ne viennent pas du secteur peuvent faire une demande d'acceptation dans ces classes spécialisées par un dossier, ce qui permet à tous*toutes les élèves nantais*es de poser leur candidature. Le collège offre aussi des Classes à Horaires Aménagés Musique (CHAM) et des Classes à Horaires Aménagés Danse (CHAD). Dans ces classes les jeunes danseurs*danseuses où musicien*nes profitent d'un allègement d'horaire pour suivre leur cours artistiques les lundis et jeudis après-midi. Ils*Elles ont moins d'heures de cours classiques par semaine mais ils*elles sont quand même obligé*es de suivre le même programme que leurs collègues et de passer les mêmes examens. Le collège VH intègre aussi des élèves avec un handicap à l'aide de classes ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire). Des élèves handicapé*es sont accueilli*es dans le collège et suivent des cours adaptés à leurs besoins en petit groupe ainsi que des cours réguliers dans les classes ordinaires. Les cours adaptés à leurs besoins sont dirigés par un*une enseignant*e coordonnateur*coordinatrice (éduscol, s. d.). Dans l'année 2022, 12 élèves du collège profitent de ce programme.

Le deuxième collège, Aristide Briand (AB) se situe sur l'île de Nantes. La partie principale du bâtiment a été construite dans les années 80 et présente quelques signes d'usure. Comme le collège VH il y a une chapelle qui se trouve sur le terrain. Dans l'ancienne chapelle on trouve aujourd'hui le CDI.

Le collège AB propose à ses étudiants plusieurs filières de langues. Il y a une section internationale britannique ainsi que deux sections bilangues : anglais et allemand. De plus il y a la possibilité de fréquenter une classe CHAM. À partir de la 6^{ième}, il y a la possibilité de choisir latin et pour ceux qui ne fréquentent pas une spécialisation en langues la possibilité d'apprendre une deuxième langue vivante. Le collège AB dispose également d'un dispositif ULIS pour des élèves porteurs de troubles cognitifs. Ce dispositif accueille 12 élèves de tous les niveaux du collège. Le collège AB permet en plus la scolarisation d'enfants souffrant de troubles visuels, non-voyants ou mal voyants avec une inclusion totale dans les classes. Ces élèves profitent d'une assistance pédagogique d'enseignants spécialisés. Il s'agit d'un programme soutenu par OCENS. OCENS « offre des services médico-sociaux aux enfants, aux jeunes et aux adultes avec une déficience sensorielle, des troubles du langage et des apprentissages, des troubles du spectre de l'autisme, un retard global de développement et des troubles associés » (L'Institut Public Ocens, 2022). Le collège a accueilli 470 élèves dans l'année 2022/23.

Les établissements étudiés sont donc deux collèges situés dans des quartiers et des zones de recrutement différents de Nantes. Les deux établissements ont au moins une filière linguistique et intègrent une classe inclusive dans leur système scolaire.

2.4 La politique de langue:s en France

Le thème des politiques linguistiques joue un rôle crucial dans le domaine du plurilinguisme et de l'éducation plurilingue (Hu & Grommes, 2014, p. 3). La politique linguistique éducative répond très différemment aux propriétés linguistiques des citoyens et des élèves selon le pays. La quantité de langues parlées en France et qui marquent naturellement le paysage linguistique devrait conduire à s'éloigner d'une politique linguistique monolingue. Zettelmeier dit que les évolutions du système éducatif en France sont « ein feinfühliges Gradmesser für gesamtgesellschaftliche Transformationen » (1999, p. 139). La langue ou les langues et leur dimension politique et sociale font régulièrement partie des discussions politiques (Marten, 2016, p. 11). La politique linguistique est la réaction politique ciblée à des formes de changement social.

Le choix d'une langue ou de multiples langues d'enseignement d'un pays est toujours aussi une question politique qui dépasse le cadre de l'éducation. Et elle fait l'image de leur répartition du pouvoir entre des institutions et les groupes culturels (Akkari & Coste, 2015, p. 50).

Une démocratisation ou ouverture de l'espace politique se manifeste habituellement aussi par un débat sur les langues d'enseignement.
(Akkari & Coste, 2015, p. 50)

Spolsky appelle la politique de langues de la France « one of the most sophisticated and demanding national language policies in existence » (Spolsky, 2004, p. 13).

Mais contrairement à l'idée reçue, la politique linguistique ne se résume pas à des documents ou des décisions officiels. Bien au contraire, les politiques linguistiques sont également fortement influencées par la pratique des langues (Hu & Grommes, 2014, p. 3). Spolsky donne comme définition large de politique linguistique que ce peuvent être « all the language practices, beliefs and management decisions of a community or polity » (Spolsky, 2004, p. 9). Cette définition met en évidence le rôle important que joue l'école dans la politique linguistique. D'une part, l'école est réellement sous contrôle des lois officielles et doit respecter et transmettre les règles fixées par le gouvernement (heures de cours, langues proposées à l'école, langue d'enseignement, etc.). D'autre part, l'école est aussi le lieu où se déroule la formation de la normativité. Les membres d'une communauté linguistique partagent un ensemble général de croyances sur les pratiques linguistiques appropriées. Ces croyances viennent des pratiques et les influencent au même moment. Des nouvelles règles peuvent être basées sur les pratiques préexistantes et peuvent avoir pour but de les confirmer ou de les modifier (Spolsky, 2004, p. 14). Dans un système scolaire où les élèves passent presque toute la journée avec leurs camarades de classe, il ne faut pas sous-estimer l'influence linguistique que l'environnement exerce sur la pratique linguistique personnelle. La pratique linguistique, et donc la vision de ce qui est normal, se forment à l'école et influencent à leur tour les décisions officielles en matière de politique linguistique.

Akkari et Coste évoquent le problème que pose d'un côté une concentration sur les résultats d'apprentissage et de l'autre côté la diversité linguistique des élèves et la prise en compte de leur développement personnel et leurs intérêts individuels (Akkari & Coste, 2015, p. 41).

Pour donner un bref aperçu sur les politiques de langues en France j'aimerais me pencher sur les deux sous-catégories que sont la planification de l'acquisition du langage (Spracherwerbsplanung) et la planification de l'application du langage (Sprachgebrauchsplanung) (Marten, 2016, p. 26ff). Celles-ci se concentrent plutôt sur le côté officiel de la politique linguistique éducative et moins sur le côté social de la politique linguistique, qui a également été mentionné ici. Ce deuxième aspect sera cependant

examiné en détail lorsque j'aborderai mes premières questions de recherche et que je donnerai un aperçu de l'espace que les langues peuvent occuper dans les écoles françaises. Le concept de plurilinguisme permet une évaluation critique des politiques qui sont (ou ne sont pas) destinées à renforcer le plurilinguisme et à construire des sociétés multilingues (Hu & Grommes, 2014, p. 2).

2.4.1 La planification de l'acquisition de langue:s

La planification de l'acquisition de langue:s s'occupe des possibilités d'apprendre une langue, par exemple en organisant des cours et en élaborant du matériel d'apprentissage approprié (Marten, 2016, p. 26).

Il est toutefois important de souligner l'interdépendance des différentes langues scolaires. Il ne suffit pas, par exemple, de regarder les trois heures consacrées à l'enseignement du français et les deux heures consacrées à l'enseignement de l'anglais complètement séparément :

The plurilingual approach emphasizes the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience). (Conseil de l'Europe, 2001, p. 4)

Une approche plurilingue montre l'interconnexion des langues scolaires et intègre l'enseignement scolaire dans les différentes langues familiales des élèves. Le graphique ci-dessous illustre ces différentes langues qui travaillent ensemble à l'école et comment elles s'influencent mutuellement :

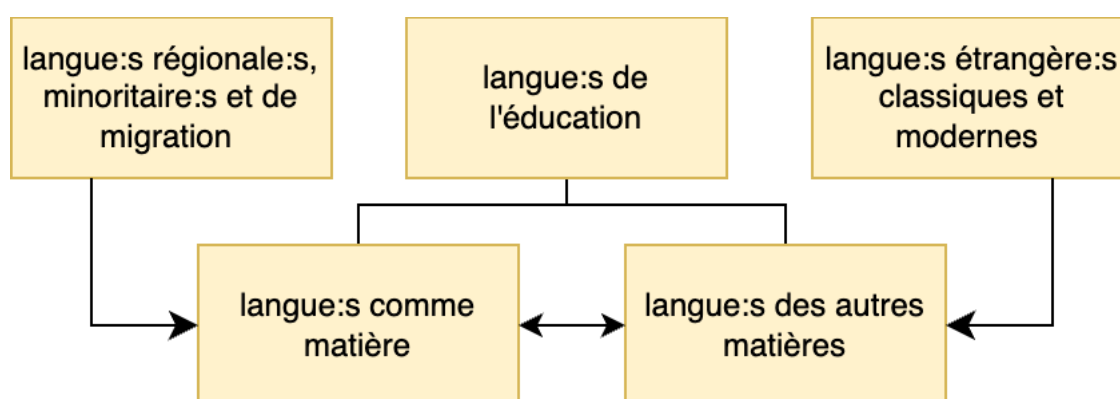


Illustration 1: Langue:s à l'école
Source: Conseil de l'Europe, s. d.

La « langue de l'éducation » désigne la langue d'enseignement, qui est le plus souvent la langue majoritaire d'un pays. Les langues de scolarisation au milieu du diagramme sont essentielles pour toute l'école, elles influencent et sont influencées par les autres éléments. La « langue comme matière » désigne tous les matières dit linguistiques par exemple les cours de français en France. « Langue(s) des autres matières » reconnaît que la langue est un outil nécessaire aux élèves pour apprendre le contenu de matières telles que les sciences, la géographie, l'histoire et les mathématiques (Beacco et al., 2009). Il faut donc élaborer une politique linguistique pour l'ensemble de l'école, dans laquelle tous* toutes les enseignant*es ont un rôle à jouer et doivent coopérer. C'est comme le disent Wellington et Osborne : « Every teacher is a language teacher. » (2001, p. 3).

Un autre élément important de la planification de l'acquisition des langues est la création d'incitations à l'apprentissage d'une langue, par exemple en créant des modèles linguistiques avec lesquelles les élèves peuvent s'identifier ou qui incitent les élèves à apprendre une nouvelle langue.

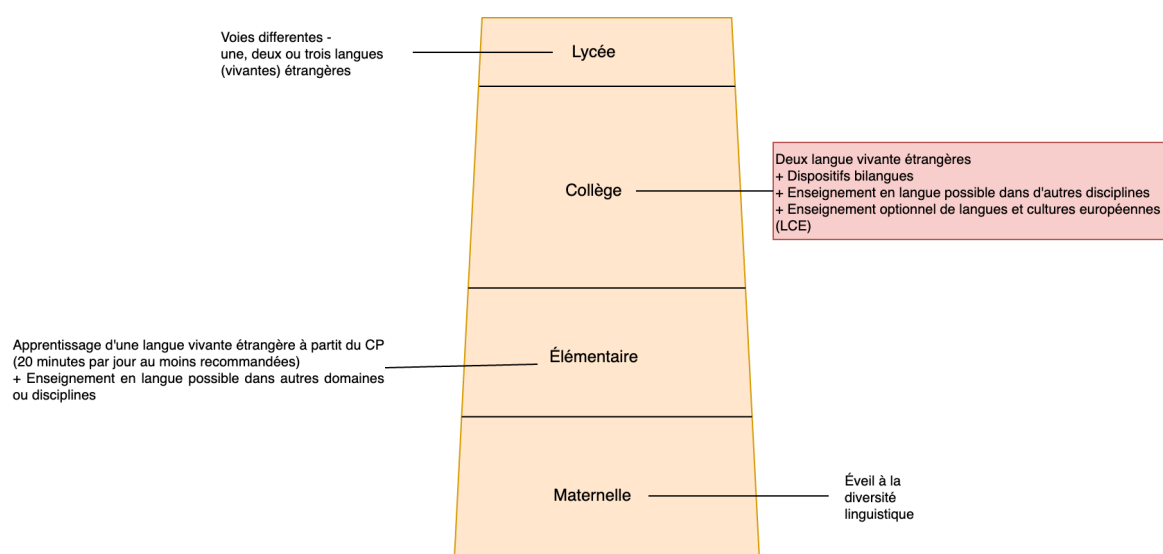


Illustration 2: Les langues vivantes étrangères de l'école au lycée
Source : Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2020, S. 3

Ce graphique montre bien la diversité des possibilités offertes par les écoles françaises, de l'école maternelle au lycée, pour permettre l'apprentissage des langues. L'exigence d'apprendre deux langues étrangères en plus de la langue de scolarisation est également satisfaite (sur le papier) dès le début du collège. Les collèges peuvent proposer à leurs élèves des enseignements facultatifs de langues. Les classes « bilangues » proposent une deuxième langue vivante étrangère ou régionale dès la 6^{ième}. L'enseignement des deux langues en sixième dure jusqu'à six heures hebdomadaires. Les options « Langues et

cultures régionales », « Langues et cultures européennes » et « Langues et cultures de l'Antiquité » offrent un choix de langues encore plus grands dont le breton, le latin et le grec. Selon le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse « ces enseignements viennent enrichir l'offre d'enseignement et contribuent à l'ouverture sur l'Europe et sur le monde, à la valorisation des racines culturelles » (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, s. d.-c).

Parlé par 38 % de la population, l'anglais est de loin la langue dominante dans les pays européennes, France incluse. L'espagnol est très répandu en France aussi, 13 % de la population parlent cette langue, ce qui fait d'elle la langue la plus parlée par les Français après l'anglais et la langue officielle (Statista & Jenik, 2019). Cela se reflète également dans le choix d'apprentissage linguistique des élèves. Malgré un choix croissant de langues, presque tous* toutes les élèves choisissent les mêmes combinaisons. En 2019, 96,1 % des élèves qui entrent au collège étudient l'anglais en première langue vivante. Parmi les élèves qui après choisissent une deuxième langue vivante l'espagnol fait la tête de la liste avec 72,2% suivi par l'allemand avec 16,3% (Rosenwald, 2020, p. 108).

Le rapport « Pour une meilleure maîtrise des langues étrangères - oser dire le nouveau monde » qui a été publié en 2018 propose de réorganiser l'apprentissage de langues grâce à une inclusion des activités culturelles physique et sportive au cours de langue (Taylor & Manes-Bonnisseau, 2018). L'intention de soutenir la compétence linguistique - dans le sens d'une compétence plurilingue et transdisciplinaire - est clair. Les langues ne devraient pas être enseignées uniquement de manière séparée dans les matières de langues étrangères. Le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse sors en 2020 un « Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2020), qui présente d'autres points de rattachement à ce modèle. En regardant les programmes scolaires et les propositions pour le développement scolaire des dernières dizaines d'années on peut alors constater que l'importance des compétences linguistiques, les langues autre que le français et la richesse des langues jouent un rôle très important. Les possibilités de choix de langues dans les collèges français laissent supposer une palette linguistique riche avec des possibilités de soutien multiples.

Mais si l'on examine de plus près les résultats de l'enseignement des langues on constate une différence entre les efforts et les résultats. Au table 1 « *Heures d'enseignement hebdomadaires* » on peut voir que les collégiens en sixième ont une demi-heure de plus de temps consacrée à une matière dit « linguistique » que par exemple les élèves en Autriche. Les collèges français offrent donc autant, voire plus, de temps d'enseignement de langues

par semaine que par exemple les écoles autrichiennes. Malgré cela, il ressort que les Français obtiennent des résultats particulièrement mauvais aux tests d'évaluation linguistique. Les niveaux de langue que les élèves doivent maîtriser à la fin de chaque cycle scolaire sont fixés par la loi et s'appliquent aussi bien aux écoles publiques qu'aux écoles privées en France. « A la fin de la scolarité obligatoire, le niveau B1 pour la première langue vivante étudiée et le niveau A2 pour la seconde langue vivante étudiée. Les programmes et méthodes d'enseignement des langues vivantes étrangères sont définis en fonction de ces objectifs. » (Code de l'éducation. Sous-section 1. Organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères., s. d.). Ces exigences ne sont toutefois pas entièrement remplies. Le ministère de l'éducation et de la jeunesse indique comme objectif pour 2025 que « au moins 80% des élèves en fin de 3e ont le niveau requis en anglais » ce qui est au minimum le niveau A2 (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, s. d.-e). Ev@lang collège est un test d'anglais pour les élèves de troisième pour évaluer leur niveau et donner aux professeur*es un suivi d'apprentissages. 800 000 élèves en France et dans les établissements d'enseignement français à l'étranger, ont passé ce test. Un élève sur deux (50,5 %) n'obtient pas le niveau A2 en fin de cycle 4 (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, s. d.-c).

Il est précisé que les ressources qui sont actuellement consacrées à cet objectif en anglais sont censés de soutenir automatiquement les autres matières linguistiques. « C'est une question de niveau d'exigence qui est due à l'ensemble des élèves et qui concerne l'ensemble des langues vivantes » (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, s. d.-e). Il n'est pas clair si le soutien de la compétence en anglais a automatiquement une influence positive sur les autres matières.

2.4.2 L'éducation national – la formation des professeur*es

Pour cet aperçu global de la situation d'éducation en France et leur développement il faut aussi regarder la formation des nouveaux*nouvelles professeur*es qui sont un élément clé dans le développement et la modernisation du système scolaire. Les INSPÉ sont des instituts professionnels de formation des enseignant*es et des personnels d'éducation. Il y'en a 32 en France dans des villes différentes et ils forment les étudiant*es destinant aux métiers de professeur*e des écoles, professeur*e de collège et lycée ainsi que de conseiller*e principal*e d'éducation et les prépare aux concours. La formation pour devenir professeur*e en France commence seulement au niveau du Master. Chaque étudiant*e qui a fini une licence appropriée et qui a passé le concours associé peut s'inscrire au Master des Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) qui dure deux ans et qui se termine avec le CAPES (Réseau des INSPÉ, s. d.). Le CAPES

(Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré) permet de devenir un*e professeur*e certifié*e dont de devenir un*e fonctionnaire de l'État. (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, s. d.) Les épreuves du CAPES sont spécifiques pour les matières étudiées et généralement n'incluent pas d'éléments pédagogiques globaux comme le multilinguisme à l'école. Pour les futur*es enseignant*es, il y a donc seulement une période de formation pédagogique de deux ans. Les enseignant*es qui sont déjà dans la vie active ont cependant une grande variété de formations continues. Pourtant le Programme National de Formation qui résume les formations continues des professeur*es propose pour l'année 2022/2023 seulement trois formations liées à l'apprentissage de langue et aucun à l'enseignement dans un monde plurilingue (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, s. d.-f). L'enseignement en langue vivante étrangère d'une discipline non linguistique est vendu aux professeur*es comme « une réelle opportunité de développement professionnel, d'innovation pédagogique et de diversification de leurs pratiques pédagogiques » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2020, p. 16). Les centres universitaires sont des partenaires officiels pour offrir des modules de formations continues. Par exemple si les professeur*es veulent faire une formation sur le système d'EMIL (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère) (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2020, p. 16). Les professeur*es des écoles reçoivent aussi une plus grande formation initiale liées aux langues étrangères et les épreuves des concours de recrutement de professeur*es des écoles ont été adaptés. Les candidat*es peuvent choisir le domaine des langues vivantes étrangères. Les langues au choix sont les quatre les plus demandées en école primaire : l'allemand, l'anglais, l'espagnol et l'italien (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2020, p. 17). On constate une fois de plus que les efforts se concentrent sur la maîtrise et l'enseignement d'une langue, mais que l'accent n'est pas mis sur les compétences plurilingues.

2.4.3 La planification de l'application de langue:s

La planification de l'application de langue:s tente de créer des possibilités dans lesquelles une langue peut être utilisée. Cela permet aux locuteurs*locutrices d'une langue minoritaire de savoir où ils*elles peuvent utiliser leur langue (Marten, 2016, p.26). Le concept de l'enseignement dans la langue maternelle se situe pour moi à la transition entre l'acquisition et l'application de langage. On encourage l'apprentissage de la langue, mais on crée surtout un espace clair pour utiliser cette langue. Les enfants autrichiens dont la première langue n'est pas l'allemand ou qui grandissent dans le bilinguisme ont le droit à un

enseignement de la langue maternelle. Celui-ci fait partie du système scolaire ordinaire autrichien et veut contribuer à l'égalité des chances dans les écoles autrichiennes.

[Der muttersprachliche Unterricht] stellt ein wichtiges pädagogisches Angebot zur Förderung der Kompetenzen in der Zweitsprache und zur Stärkung der Persönlichkeits- und Identitätsbildung der Kinder und Jugendlichen dar. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021)

Depuis quelques années les élèves français*es peuvent profiter d'une offre similaire grâce à l'Académie de Paris. Le choix de langues reste très limité et les cours s'arrêtent après le CM2, la dernière année de l'école primaire. Les élèves peuvent apprendre arabe, croate, italien, portugais, serbe et turc (Académie de Paris, 2021). Les professeur*es sont mis à disposition par les pays coopérants, mais relèvent de la loi française et sont tenus à la laïcité. Bien sûr, il y a beaucoup d'enfants en France dont la première langue dépasse cette offre, mais il faut savoir que cette offre couvre les plus grands groupes linguistiques en France.

Le collège peut également faire de la place pour l'utilisation d'autres langues en dehors de l'enseignement ciblé. Par exemple, en communiquant clairement que toutes les langues peuvent être parlées pendant les récréations. En outre, le bâtiment scolaire peut offrir des lieux d'échange dans lesquels les élèves trouvent de l'espace et du temps pour échanger entre eux. Les personnes qui parlent la langue des enfants sont également considérées comme des modèles et peuvent encourager les enfants à revendiquer un espace pour leur propre utilisation de la langue.

2.4.4 L'influence de l'Europe

L'Union Européenne est un espace politique et culturel multilingue dont la France est un des pays fondateurs (Union Européenne, s. d.).

The linguistic landscape in the EU is complex and diverse, with national factors influencing language learning and teaching, and considerable differences in legislation and practice with regard to these. (Conseil de l'Union européenne, 2014, p. 2)

Depuis toujours l'UE essaie de trouver des buts et des valeurs communs et accorde une importance particulière aux langues variées. Beacco évoque l'importance d'échange entre les Européens pour découvrir les richesses des langues différentes « le profil de chaque répertoire » et pour se reconnaître dans cette pluralité qui est au cœur de L'UE qui renforce le sentiment d'y appartenir comme citoyen européen (2006, p. 26). L'Union Européenne

souligne l'importance du multilinguisme à tous les niveaux - pour les citoyens individuels, pour les entreprises et pour la société en général (Commission européenne, s. d.). Pour Beacco, le plurilinguisme individuel est au cœur du sentiment d'appartenance à l'Europe :

Le plurilinguisme individuel, quel que soit le profil de chaque répertoire, peut jouer un rôle significatif sur le sentiment d'appartenance à l'ensemble européen et sur l'évolution de cette identité européenne en constitution. (2006, p. 26)

Comme déjà mentionné, le concept de plurilinguisme joue un rôle important dans la politique linguistique européenne. L'influence de l'UE sur son pays membre, la France, et la mise en œuvre de ses directives et suggestions en matière de politique linguistique sont donc également intéressantes pour ce travail. Les objectifs fixés en 2014 pour une meilleure formation linguistique comprennent l'adoption et l'amélioration des mesures visant à promouvoir le multilinguisme, l'amélioration de la qualité et l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, l'enseignement de au moins deux langues en plus de la:des langue:s principale:s d'enseignement et l'exploration du potentiel des approches innovantes (Conseil de l'Union européenne, 2014, p. 3). Il est intéressant de noter que cela fait référence à la qualité et à l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement. L'Union européenne définit huit compétences clés pour « une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie » (*Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, 2018, p. 7–8). Deux compétences sont de l'intérêt particulier pour ce travail, les compétences multilingues et les compétences personnelles et sociales, et la capacité d'apprendre à apprendre. L'Union européenne appelle à la promotion de ces compétences dans les systèmes scolaires européens et, au-delà, à un apprentissage tout au long de la vie. Le développement d'une compétence plurilingue aide à la formation de ces deux compétences. Malgré l'influence positif de l'UE, il ne faut pas oublier que beaucoup de pays et leur langues qui sont importantes pour les élèves français*es ne font pas partie de cette union.

Le Conseil de l'Europe est un autre acteur important de la mise en place d'une politique linguistique européenne. Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe joue un rôle important dans le domaine de transmission de langues (CELV, 2023). Malheureusement la France ne s'associe pas à tous les efforts en faveur d'une plus grande acceptation et d'une plus grande diversité des langues. Elle n'a pas accepté la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales. Elle est alors le seul pays qui n'a ni signé ni ratifié cette Convention. La France a signé mais pas ratifié la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (Conseil de l'Europe, 2023).

Comme l'a montré l'exposé théorique, il existe un écart entre ce qui est proposé et ce qui se passe réellement dans les écoles qui peut ainsi être conclue. Beacco critique que la réalisation des formations linguistiques plurilingues n'échoue pas à cause des problèmes « techniques » mais sont plutôt liées à la représentation dominante des langues et de leur apprentissage (Beacco, 2006, p. 28). D'où vient alors ce décalage entre les efforts politiques et la réalité à l'école ? Pourquoi la France est-elle si mal classée en langues alors qu'elle a le même nombre d'heures de langues étrangères ? Quelques facteurs explicatifs ont déjà été nommé comme la valeur et l'importance générales des langues et donc la motivation à les apprendre, la conception de ce que l'apprentissage des langues implique et la manière dont il est structuré, le temps consacré à l'apprentissage, qualité et l'efficacité de l'apprentissage, la qualité de la formation des enseignant*es, l'accès à des formats de formation (intra- et extrascolaire). Bien sûr, ce travail ne peut pas fournir une explication complète, mais j'aimerais m'attarder sur la valorisation et l'utilisation du potentiel multilingue des élèves. Par la suite, j'aimerais me pencher alors sur le soutien au développement individuel linguistique des élèves français*es, car je vois ici un point d'articulation important entre la politique linguistique souhaitée en France et la réalité dans les écoles.

3. QUESTIONS DE RECHERCHE

Mon projet de recherche vise donc à répondre d'abord aux questions suivantes pour déterminer quel rôle les langues individuelles des élèves jouent à l'école, quelle place leur est accordée et si l'école reflète la réalité familiale des enfants.

- (1) Quel est l'espace visuel des langues dans les collèges français ?
- (2) Quel est l'espace auditif des langues dans les collèges français ?
- (3) Quelles différences les élèves rapportent-ils*elles entre l'espace linguistique de l'école et la famille des élèves ?

Si les langues occupent une place importante à l'école et si les langues familiales individuelles peuvent être apprises et utilisées à l'école, la base pour le développement de compétences plurilingues à l'école est également donnée. Puis je voudrais plonger plus profondément dans les opinions, les idées et les souhaits des élèves afin de pouvoir identifier d'autres facteurs d'influence et répondre à la dernier question de recherche :

- (4) Quels sont les facteurs qui influencent le développement de la compétence plurilingue individuelle des élèves dans le contexte du collège français à temps plein ?

4. METHODOLOGIE

Afin de répondre aux questions de recherche un design de recherche mixte a été configuré. Les méthodes choisies, le déroulement concret de la recherche, la collecte des données ainsi que les différentes étapes de l'analyse des données sont présentés en détail dans ce chapitre.

4.1 Ethnographie

D'après Litalien mon projet s'oriente vers l'ethnographie de la classe multilingue comme ancrage et posture théorique (Litalien et al., 2012, p. 195). L'ethnographie est une stratégie de recherche multi-méthodique qui permet de recueillir des données variées et complètes lors de séjours prolongés sur le terrain étudié.

Ethnography attempts to understand social and cultural phenomena from the perspective of participants in the social setting under study. To do so, the approach builds conceptual models using a combination of experience, previous literature, and qualitative data collection techniques and then validates or 'tests' these models, both qualitatively and quantitatively. (Schensul & LeCompte, 2012, p. 241)

Breidenstein souligne qu'il est toujours possible d'appliquer uniquement certains éléments de l'ensemble riche de méthodes ethnographiques possibles. Ce qui fait d'eux une ethnographie est leur inscription dans le contexte d'une observation participante continue (Breidenstein et al., 2015, p. 71). Litalien et al. décrivent l'école comme « un milieu propice et naturel à la démarche ethnographique » (2012, p. 195). L'ethnographie de l'école et de la classe, est une des méthodologies utilisées pour rendre compte des comportements dans la situation d'acquisition de savoirs, par le biais notamment du langage (Litalien et al., 2012, p. 195). L'approche ethnographique de la recherche s'étend sur l'ensemble de mon travail de recherche en France et constitue la base de toutes les enquêtes et méthodes mises en œuvre dans le cadre du projet de recherche.

4.2 Mixed-Method

Pour répondre aux questions de recherche un design de recherche mixte ou « Mixed Methods Research » (MMR) a été choisie. Récemment, de nombreuses méthodes de recherche qualitative ont fait leur entrée dans la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, comme l'analyse de cas individuels, la recherche sur le terrain et les techniques d'enquête et d'évaluation qualitatives telles que l'entretien guidé ou l'observation participante. Cresswell et Plano essayent de définir la MMR à l'aide de quatre

composants clés ou quatre étapes. D'abord, il faut organiser des modèles de recherche appropriés pour l'étude prévue, car toutes les questions de recherche ne nécessitent pas des données qualitatives et quantitatives. Une fois que le modèle est fixé il faut collecter et analyser des données qualitatives et quantitatives pour répondre aux questions de recherche et ou hypothèses. Enfin, il faut intégrer ou combiner les deux formes de données recueillies et leurs résultats.

L'une des conditions de base de la MMR est alors que les deux méthodes soient réellement compatibles et complémentaires et qu'elles fournissent des perspectives différentes sur le phénomène étudié (Kuckartz, 2014, p. 35). Il y a plusieurs raisons ou situations où l'approche MMR se montre particulièrement enrichissante. On peut expliquer les résultats d'une première étude à l'aide d'une deuxième, améliorer et élargir une étude expérimentale avec une méthode qualitative, explorer avant de créer des instruments adaptés et avoir des résultats plus complets (Creswell & Plano Clark, 2018, p. 7ff). Pour cette étude la raison principale pour utiliser la MMR a été la dernière. La MMR me permet d'avoir d'un côté un maximum de personnes interrogées et alors un aperçût très global sur les deux collèges étudiés et de l'autre côté une compréhension très profonde de ce qui se passe dans les collèges du point de vue des acteurs *actrices eux-mêmes*elles-mêmes. Il était essentiel d'observer les collèges et de parler avec des élèves et des professeur*es ainsi que le personnel des collèges pour avoir une idée des thèmes importantes.

J'ai donc choisi la MMR pour fournir une compréhension globale de la représentation des différentes langues et de la promotion du plurilinguisme individuel dans les collèges français, en incorporant des données qualitatives et quantitatives. Cela permet une compréhension plus nuancée et complète des facteurs.

Morse (1991) propose une forme de notation pour décrire les conceptions de méthodes mixtes. Dans ce qui suit, nous utiliserons ces formes de notation adaptées par Creswell et Plano Clark (2018, p. 62–63). Selon Creswell (2018) deux décisions clés précèdent la conception de méthodes mixtes.

Le premier critère est le déroulement temporel. Cela signifie qu'il faut déterminer l'ordre dans lequel la collecte des données qualitatives et quantitatives aura lieu. Cela peut se faire en différentes phases, c'est-à-dire de manière séquentielle (collecte des données qualitatives ou quantitatives en premier) ou simultanément. Cette temporalité peut être indiquée par « + » ou « à ». « + » signifie que les deux parties de l'enquête ont été menées simultanément et « à » signifie qu'une enquête a été terminée avant que la suivante ne soit menée. Le deuxième critère est celui de la pondération. Il faut déterminer si l'accent est

mis davantage sur la partie qualitative ou sur la partie quantitative, ou si les deux ont le même poids. La majuscule de QUAL et/ou QUANT signifié donne donc une plus grande importance à la part respective de la méthode d'enquête dans le projet de recherche.

Mon projet de recherche suit une conception exploratoire séquentielle. Selon Riazi, ce design s'impose lorsque des résultats qualitatifs sont nécessaires pour le développement d'un instrument quantitatif.

A sequential exploratory design will include a qualitative strand in which data from a smaller group of people is analysed and these results will be used to design a second quantitative strand. (Riazi, 2017, p. 99)

En outre, ce type de design est nécessaire lorsque le*la chercheur*chercheuse souhaite tirer de nouvelles questions de recherche de manière exploratoire à partir des résultats qualitatifs et les étayer ensuite avec un échantillon quantitatif plus important (Creswell & Plano Clark, 2018, p. 89). Dans mon cas, je n'ai pas formulé de nouvelle question de recherche sur la base des résultats qualitatifs, mais les enquêtes qualitatives constituent la base de la création de catégories pour le concept du soutien du développement linguistique individuel que je souhaite enrichir par ma recherche quantitative comme le proposent Schensul et LeCompte.

Exploratory research that includes both unstructured and semistructured interviewing also provides the basis for survey and other forms of research that can test theoretical hunches or propositions. (Schensul & LeCompte, 2012, p. 175)

Les approches MMR présupposent que l'on maîtrise un large éventail de méthodes et d'approches de recherche afin de pouvoir répondre au mieux à la question de recherche sur la base de ces méthodes. Teddli et Tashakkori parlent même d'un bilinguisme méthodologique, qui est une condition préalable à la MMR (Teddli & Tashakkori, 2012, p. 777). J'ai choisi trois méthodes, tous fondées dans l'ethnographie pour mon approche MMR : L'observation ethnographique, les interviews guidés échantillonnées grâce à l'observation préalable et un questionnaire ethnographique, vue qu'il est basé sur les données qualitatives et construit pour la population étudiée.

Le design de MMR choisi est illustré par le graphique suivant :

(4) Quels sont les facteurs qui influencent le développement de la compétence plurilingue individuel des élèves dans le contexte du collège français à temps plein ?

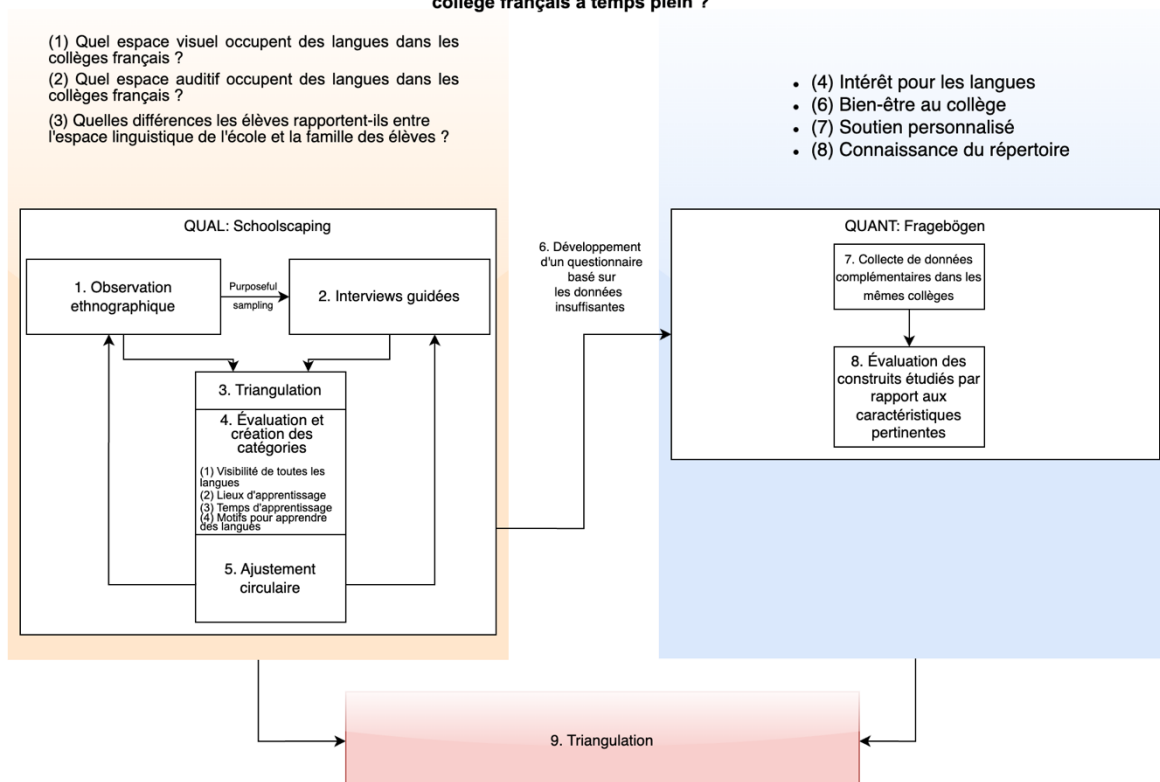


Illustration 3: Conception de la recherche

Pour résumer on peut dire que l'utilisation d'un design exploratoire séquentiel QUAL à quant s'est imposée. Selon la forme de notation de Morse cela signifie que le présent projet de recherche a collecté ses données de manière séquentielle, les données qualitatives d'abord et les données quantitatives ensuite. Les données qualitatives ont plus de poids pour répondre aux questions de recherches et étaient nécessaire pour la création de la partie quantitative.

Dans le cadre de l'observation ethnographique, j'ai visité des écoles françaises et observé le complexe en action. Il s'agissait d'observer tous les cours sans focus particulier sur les cours de langues, de parler avec les enseignant*es et les élèves, d'examiner le matériel et les ressources ainsi que la présentation visible des différentes langues au collège. Cette composante de l'étude permet une compréhension riche et détaillée du contexte dans lequel les langues sont présentes dans les collèges français.

La partie de l'étude consacrée aux entretiens a consisté à d'abord mener des entretiens avec des enseignant*es, des élèves et des membres du personnel des écoles françaises. L'objectif de ces entretiens était d'avoir un aperçu approfondi sur la situation aux collèges avant de choisir des élèves avec lesquels j'ai discuté en détail sur les expériences et leurs

perceptions en matière d'apprentissage des langues, de sensibilisation aux langues et de représentation des langues dans les écoles françaises. L'objectif est d'avoir une vision détaillée du contexte spécifique qui tient compte des expériences et perspectives uniques des personnes impliquées dans ce contexte.

Le volet questionnaire de l'étude a consisté à concevoir et à administrer une enquête à un large échantillon d'élèves de collèges français. Le questionnaire comprenait des questions ouvertes et fermées et a été administré en personne pendant les heures de cours. L'objectif de ce volet de l'étude était de recueillir des données quantitatives sur les expériences et les perceptions des élèves concernant la représentation de la langue à l'école française, ainsi que de compléter les données qualitatives et d'apporter une vision plus globale à la réponse à la question de recherche. J'aimerais aborder chacun de ces points plus en détail et décrire ma démarche dans les chapitres suivants.

4.3 Recherche qualitative

D'abord les trois premières questions de recherches sont le sujet des recherches qualitatives. À l'aide de la méthode du Linguistic Landscaping, il s'agit de se demander quelle place les langues des élèves peuvent occuper dans les collèges français et comment l'espace linguistique de l'école s'organise par rapport à l'espace linguistique de la famille.

4.3.1 Linguistic Landscaping

La méthode du Linguistic Landscaping (LL) est une tentative de rendre visible et d'analyser les espaces linguistiques publics. Une définition large considère le Linguistic Landscape comme « all the language items that are visible in a specified part of the public space » (Cenoz & Gorter, 2008, p. 267). L'étude du LL analyse ces éléments en fonction des langues utilisées, de leur visibilité ainsi que de leur structure syntaxique ou sémantique (cf. (Ben-Rafael, 2009, p. 44). Les premières définitions du LL se réfèrent ici principalement aux signes écrits. Landry et Bourhis (1997, p. 25) placent par exemple « public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings » au centre de leur recherche. Menken intègre clairement les mots parlés dans sa recherche aussi. Il souligne que le LL surpasse la représentation physique des langues (signes, affiches etc.) et qu'il faut aussi considérer les langues parlées et entendues qui sont présentes à un endroit (Menken et al., 2018, p. 102).

On voit déjà ici pourquoi le LL est si central pour ma question de recherche. Les signes linguistiques ont une fonction éducative et contribuent à l'apprentissage de la langue (Gorter & Cenoz, 2015, p. 152). Les signes peuvent être une manifestation d'identité de

certains groupes linguistiques et l'utilisation de plusieurs langues dans le paysage linguistique peut contribuer à sa diversité (Cenoz & Gorter, 2008, p. 268). Le LL peut affecter la perception et les attitudes des gens à l'égard des langues et influencer l'utilisation des langues dans la société. La recherche sur le LL révèle les relations de pouvoir et le statut des langues dans des contextes spécifiques (Cenoz & Gorter, 2008, p. 268). Shohamy et Waksman affirment que l'analyse du LL reflète et remet en question des relations culturelles et qu'elle peut être considérée comme « powerful tool for education, meaningful language learning, towards activism » (Shohamy & Waksman, 2009, p. 326).

Une façon d'aborder le système langagier complexe de l'école est alors la méthode du Linguistic Landscape, ou, transposée à l'observation de l'école, le Schoolscape. Le Schoolscape peut permettre de mieux comprendre ce qui se passe à l'intérieur des écoles et, à ce titre, peut également contribuer à la recherche sur l'éducation (Gorter & Cenoz, 2015, p. 151). Décrit premièrement par Brown le Schoolscaping est l'étude analytique de « school-based environment where place and text, both written (graphic) and oral, constitute, reproduce, and transform language ideologies » (Brown, 2012, p. 282). Le Schoolscape est « le cadre physique et social dans lequel se déroulent l'enseignement et l'apprentissage » (Brown, 2005, p. 79). Les Schoolscapes sont une façon d'analyser ce qui est sanctionné ou officiellement soutenu dans une école (Brown, 2012, p. 282). Le Schoolscaping consiste donc à examiner comment l'espace public de l'école utilise et présente différentes langues, écrites et parlées, afin d'en tirer des conclusions sur la transmission de la langue.

Le Schoolscape permet aussi de voir et d'analyser l'école du point de vue de l'élève. Il rend visible les espaces linguistiques et montre un aperçu plus global qu'une simple analyse des salles de cours et des situations éducatives en cours (Malinowski, 2015, p. 96). Pour beaucoup d'élèves et d'enseignant*es français, l'école est le premier lieu de séjour et donc leur quotidien. L'école agit en tant qu'intermédiaire pour déterminer quelles langues sont représentées et donc officiellement autorisées et lesquelles ne le sont pas. Mais cela signifie aussi que les langues des enfants qui fréquentent l'école sont représentées ou non. La représentation donne une indication indirecte de leur utilisation et de leur statut dans la société. La présence et l'absence de langues joue un rôle dans la préservation et la perte de celles (Brown, 2012, p. 282).

Le LL aide les enfants à développer des compétences linguistiques fonctionnelles. Pour les enfants plurilingues, le LL représente un espace dans lequel leurs connaissances linguistiques sont représentées ou non.

The linguistic landscape can be an important source of input in general and particularly of input for the development of pragmatic competence but, as written text, it is also linked to the development of second language literacy skills. (Cenoz & Gorter, 2008, p. 277)

La LL est donc une possibilité de rendre visible l'utilisation et la représentation de la langue. Le LL, et en particulier le Schoolscaping, est une méthode relativement nouvelle, il est possible d'en tirer de nouvelles conclusions. Shohamy and Waksman (2009) désignent l'éducation comme champ prometteur pour de nouvelles recherches sur le paysage linguistique. Gorter et Cenoz (2015, p. 151) ajoutent que principalement les endroits où plus qu'une langue est enseignée et utilisée sont intéressants.

Brown souligne que des recherches qualitatives supplémentaires sont nécessaires pour comprendre ce que l'écriture et la réécriture du paysage scolaire signifient pour ceux qui sont impliqués dans la reconfiguration de l'environnement éducatif et pour comprendre le rôle des politiques linguistiques qui maintiennent les inégalités linguistiques (Brown, 2012, p. 296). Dans les écoles, cela peut donner des informations sur la politique linguistique d'un pays et donner un aperçu de la manière dont les langues et leur apprentissage (ou leur absence) sont gérés. Le Schoolscaping peut donc apporter une contribution précieuse au développement d'offres d'apprentissage favorables. Savela souligne qu'il serait enrichissant d'étudier davantage d'écoles à l'aide du modèle de Schoolscaping afin de découvrir les similitudes et les différences entre les sites (Savela, 2018, p. 42).

J'ai réalisé le Linguistic Landscaping ou plus précisément le Schoolscaping à l'aide d'observation ethnographique.

Pendant deux mois, différentes écoles françaises ont été visitées et observées. Pour une meilleure compréhension du système scolaire français, j'ai visité non seulement des collèges mais aussi une école maternelle, une école primaire et un lycée. Dans le cadre de cette étude, je souhaite me concentrer sur les deux collèges que j'ai pu découvrir de manière approfondie. La base de données sont des grilles d'observation, un grand nombre d'images numériques des deux collèges ainsi que des entretiens avec tous* toutes les membres du collège. La recherche comprend des signes écrits dans les salles de classe mais aussi dans l'entrée, le foyer et les couloirs, ainsi que dans les selfs, la bibliothèque et les espaces de récréation ainsi que les signes auditifs dans ces endroits.

4.3.2 Interviews guidées

Pour avoir un aperçu large j'ai mené des interviews avec des élèves, des professeur*es et le personnel des collèges ainsi qu'avec une étudiante en Master des Métiers de

l'enseignement, de l'éducation et de la formation. J'ai choisi de mener des entretiens guidés avec les enfants en utilisant une liste de questions préétablie. Les interviews guidées consistent en des questions prédéterminées liées à des domaines d'intérêt. Elles sont administrées à un échantillon représentatif de répondant*es et elles confirment les domaines d'étude et identifient les facteurs, les variables et les éléments à analyser ou à utiliser dans une enquête (Schensul & LeCompte, 2012, p. 174). Ces entretiens ne sont généralement pas utilisés pour identifier des nouvelles dimensions pour le modèle d'étude bien que de nouveaux domaines puissent émerger des données (Schensul & LeCompte, 2012, p. 172). Schensuel & LeCompte (2012, p. 180f) formulent quelques lignes directrices pour la création de questions directrices appropriées, qui mettent l'accent sur la clarté des questions. Par exemple, il est préférable de poser des questions courtes, auxquelles il n'est pas possible de répondre par oui ou par non. Avec les enfants en particulier, il est important de poser des questions qui seront comprises dans leur ensemble. Il ne faut donc pas utiliser de mots ou de termes techniques qui ne correspondent pas à l'âge et au niveau de connaissances des personnes interrogées. De plus, mon groupe cible comprend aussi des enfants qui ont appris le français comme deuxième langue ou langue étrangère. Il est donc important de faire preuve de sensibilité et de s'assurer que les questions sont formulées de manière appropriée pour que tout le monde puisse participer de la même manière. J'ai laissé aux enfants le choix de mener l'interview en français ou en anglais.

Peu de questions ont été choisies afin de donner la possibilité de répondre de manière détaillée, tout en gardant les entretiens courts afin de ne pas dépasser le cadre d'une heure de cours. Même si les questions centrales sont préformulées et courtes, il faut toujours permettre à la personne interviewée de donner des réponses ouvertes et de se plonger dans un sujet (Schensul & LeCompte, 2012, p. 174). Je n'ai pas suivi le catalogue très strictement mais j'ai varié les questions d'après les réponses données et les centres d'intérêt de la personne.

Chaque interview commence par une phase d'information qui consiste à accueillir l'élève, à l'informer sur le sujet de l'étude et à souligner le caractère volontaire de la participation ainsi que le respect de l'anonymat. Le guide d'entretien peut être grossièrement divisé en deux questions initiales qui offre aux élèves la possibilité de parler de leurs expériences linguistiques personnelles, trois questions qui, selon la réponse de l'élève, vont plus loin dans les détails sur son comportement linguistique à l'école et en dehors de l'école, et une question finale sur l'approche émotionnelle de l'apprentissage des langues. Dans mes questions, j'ai mis l'accent sur des questions qui permettent une compréhension de l'utilisation personnelle des langues des enfants, que je n'ai pas pu obtenir par

l'observation. Par exemple les langues utilisées dans les familles à la maison ou les langues que les élèves aimeraient apprendre mais qui ne sont pas proposées à l'école. Quelques questions que j'ai posé selon les réponses et la situation sont :

- Présente-toi un peu s'il te plaît. Qu'est-ce que tu aimes faire?
- Quelles langues est-ce que tu utilises/parles dans ta vie quotidienne ?
- Quelle différence est-ce que tu vois entre les langues que tu utilises ou entends à la maison et à l'école ?
- Quelles langues est-ce que tu aimerais utiliser ou voir plus à l'école ?
- Quelle autre langue est-ce que tu voudrais apprendre ? Est-ce que tu voudrais apprendre certaines langues plus profondément ?

4.4 Recherche quantitative

Les résultats des entretiens et des observations ont été pris en compte dans la construction de l'instrument quantitatif. La collecte de données structurée, dans le cas présent un questionnaire basé sur l'auto-évaluation des élèves, offre un moyen de transformer les données exploratoires et semi-structurées en instruments quantitatifs. Le questionnaire quantitatif est également intégré dans l'ethnographie, il s'agit donc d'un questionnaire ethnographique. Schensul et LeCompte le définissent comme suit :

Ethnographic surveys are based on the theoretical model that has evolved over the course of other data collection during the study [...].

Ethnographic surveys flow from the systematic collection and analysis of ethnographic data. (2012, p. 246–247)

Ce graphique illustre bien comment le présent projet de recherche passe d'un niveau bas à un niveau élevé :

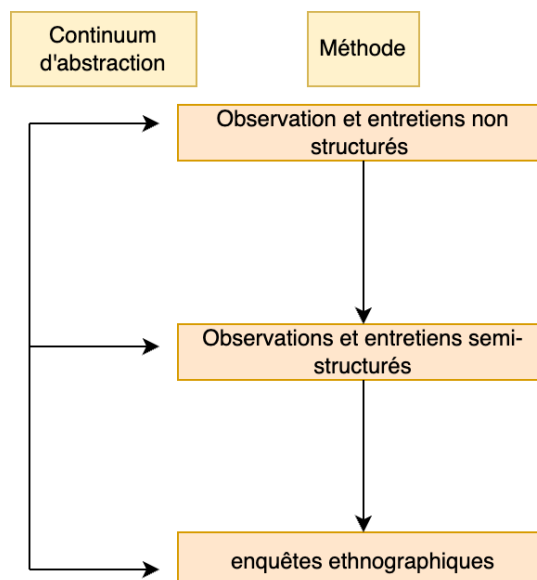


Illustration 4: Méthodes de collecte de données associées au continuum d'abstraction

Source : Schensul & LeCompte, 2012, S. 248

4.4.1 Structure du questionnaire

Les questionnaires élaborés à l'aide de méthodes ethnographiques utilisent bien entendu de nombreux éléments des questionnaires « réguliers » comme des classements, des évaluations et des questions oui/non (Schensul & LeCompte, 2012, p. 245). Il peuvent aussi intégrer des instruments ou des questions tirés d'autres études, y compris des instruments validés au niveau national (Schensul & LeCompte, 2012, p. 245). Pour formuler les items qui interrogent les enfants sur les quatre points d'intérêts j'ai mélangé des éléments et des questions d'autres questionnaires préexistants. Pour le facteur (2) Bien-être au collège j'ai adapté des items issue de l'étude PISA « Évolution entre 2003, 2012 et 2015 du sentiment d'appartenance des élèves à l'école » (OCDE, 2018) et des items venant d'une étude multifactorielle sur le bien-être des élèves et leurs résultats scolaires (Holzer et al., 2022). Pour (4) Connaissance du répertoire, je me suis inspirée des questions du programme CELV « A roadmap for schools to support the language(s) of schooling » dans le domaine « Language resources at school » (CELV, s. d.). Pour (3) Soutien personnalisé, j'ai adapté des questions du même projet dans le domaine « Attitudes towards languages ». J'ai moi-même formulé les questions pour (1) Intérêt pour les langues.

Les enquêtes ethnographiques diffèrent toutefois des autres types d'enquêtes quantitatives à plusieurs égards. Ces enquêtes « follow from and are built on unstructured and semi structured observation and interviewing done in the specific site where they are

to be administered [and] are based on items derived from ethnographic data » (Schensul & LeCompte, 2012, p. 243).

Les questionnaires ethnographiques se basent sur les données collectées dans le cadre de l'ethnographie et sont spécialement conçus pour le groupe cible à étudier. Schensul & LeCompte expliquent qu'une « enquête ethnographique est basée sur des concepts et des échelles qui émergent de la culture du territoire étudié ou qui sont adaptés à celle-ci » (Schensul & LeCompte, 2012, p. 243). Les données sont organisées en domaines, qui sont ensuite organisés en catégories et sous-catégories (Schensul & LeCompte, 2012, p. 246). C'est pourquoi le présent questionnaire comprend également des items qui sont censés répondre à des questions ouvertes et qui proviennent directement des observations des classes. La force des enquêtes ethnographiques réside alors dans leur capacité à s'inspirer et à quantifier des éléments de la culture locale ou régionale. Dans mon cas, cela signifie aussi que mon questionnaire a été spécialement conçu pour les élèves des deux collèges. Si l'on connaît parfaitement le groupe cible, on peut particulièrement bien adapter le langage et les items.

Le questionnaire se divise en deux parties : l'une portant sur les données démographiques des élèves et l'autre sur des affirmations que les élèves doivent évaluer sur une échelle de 1 à 5, où 1 représente « pas du tout d'accord » et 5 « complètement d'accord ». Les valeurs élevées sur l'échelle indiquent donc un niveau élevé de la caractéristique. À ceci s'ajoute une question ouverte qui traite des expériences d'apprentissage des élèves et une question ouverte pour des commentaires ou des suggestions.

Un sondage ethnographique ne devrait pas être analysé isolé mais en conjonction avec d'autres sources de données afin de fournir une image complète des phénomènes en question dans le contexte local (Schensul & LeCompte, 2012, p. 244). La triangulation des données - comme expliquée en plus de détail en chapitre 4.7 est alors un point central.

Schensul et LeCompte indiquent également que lors de la construction d'un questionnaire, il faut tenir compte de facteurs tels que la taille de l'échantillon, la durée du temps de remplissage et la motivation des participants (Schensul & LeCompte, 2012, p. 256). Comme lors de la construction des questions pour les entretiens directifs, il est également important d'utiliser un langage adapté aux élèves de 10 à 15 ans et de formuler des items qui soient réellement compris par tous les enfants interrogés. Le plurilinguisme comme je l'ai présenté en chapitre 2.1 remet en question les concepts normatifs et plus traditionnels tels que celui de langue maternelle ou de langues étrangères (Hu & Grommes, 2014, p. 2). Pour mon enquête par questionnaire, j'ai tout de même

travaillé avec les termes « langue maternelle » et « langue étrangère » car les élèves sont plutôt familiers avec ces termes et aucune explication supplémentaire de ma part n'était nécessaire pour saisir le concept interrogé. Il serait toutefois souhaitable qu' à l'avenir des termes plus nuancés soient utilisés en classe.

4.5 Collecte de données

Le séjour de recherche de trois mois en France, dans la ville de Nantes Pays de la Loire, a joué un rôle central dans ce travail. Ce séjour de recherche m'a permis de me concentrer entièrement sur l'ethnographie et la collecte de données pendant cette période. L'accès au terrain, c'est-à-dire l'accès aux différentes écoles françaises, a été central pour la réussite du projet de recherche. J'ai envisagé d'acquérir un maximum d'écoles participantes pour avoir une vue plus complète sur le système scolaire français et surtout sur les collèges. L'accès au terrain fait déjà partie de la recherche, car il donne des informations sur le champ à étudier (Breidenstein et al., 2015, p. 59). On obtient des informations sur l'ordre hiérarchique dans un système, l'attitude face à la recherche et la facilité de contact et l'envie de communiquer sur un sujet. Les « gatekeepers », c'est-à-dire les personnes qui permettent l'accès à un terrain, sont donc les premiers interlocuteurs lors de la planification d'un projet de recherche ethnographique. (Breidenstein et al., 2015, p. 52) Le premier accès au terrain est plus facile lorsqu'il s'effectue à l'aide de relations personnelles (Breidenstein et al., 2015, p. 52). Dans mon cas, j'ai eu la chance de connaître une enseignante à Nantes qui travaille elle-même dans un collège nantais. Au préalable, la communication avec les écoles et le recrutement des écoles participantes ont été un peu plus difficiles, mais la situation s'est considérablement améliorée avec ma présence et la possibilité de me présenter personnellement aux enseignant*es et à la direction.

4.5.1 Observation

Pour les observations, j'ai créé des grilles d'observation afin de noter les signes linguistiques tant auditifs que visuels. Pour cela, j'ai créé une grille pour « Présence de différentes langues écrites » et une grille pour « Présence de différentes langues parlées ». Pour la première grille, j'ai créé des sous-catégories pour des lieux précis (les espaces de travail comme les salles de cours, les espaces de détente comme la cafétéria, les espaces 'officiels' comme la vie scolaire, et l'espace extérieur comme la façade et l'entrée. De plus j'ai créé des sous-catégories sur les intentions de communication (information, apprentissage, décoration et présentation) avec l'hypothèse que différentes intentions d'utilisation sont reliées à différentes langues. La deuxième fiche comportait uniquement

les sous-catégories relatives au lieu précis parce que je ne m'attendais pas à pouvoir identifier les intentions de communication dans d'autres langues à l'oral.

L'objectif était de remplir les fiches d'observation sur la période de ma présence dans les écoles, c'est-à-dire sur plusieurs semaines. Il ne s'agit donc pas seulement d'un aperçu instantané, mais aussi de situations plus variées et de remplir le plan au fur et à mesure.

4.5.2 Interviews

Les entretiens accompagnent la recherche ethnographique sur le terrain et se présentent généralement sous deux formes : d'une part, les entretiens ethnographiques en tant que discussions informelles qui se déroulent dans différentes situations d'observation participante, d'autre part, les entretiens explicites convenus avec les participant*es (Breidenstein et al., 2015, p. 80).

Dans le cadre de mes recherches, j'ai mené les deux types d'entretiens. Avec le personnel de l'école et les enseignant*es, j'ai principalement mené des entretiens informels afin d'avoir un aperçu du déroulement de la journée et des règles de l'école. Avec les élèves, j'ai surtout mené des entretiens guidés avec des rendez-vous fixés à l'avance.

Dans le cas d'un « Exploratory Sequential Mixed Methods Design », où l'étude qualitative est réalisée en premier, Kuckartz propose un échantillonnage ciblé (purposeful sampling) pour l'obtention de l'échantillon.

Purposeful sampling [...] means that researches intentionally select (or recruit) participants who have experienced the central phenomenon or key concept explored in the study. (Creswell & Plano Clark, 2018, p. 176)

Lors de mon processus d'échantillonnage j'ai été aidée mais aussi influencée par les professeur*es des classes des deux collèges. Au début de mes recherches et lors des observations des cours, j'ai présenté mes questions de recherche et mes intérêts au professeur*e pour avoir leur soutien. Malheureusement, les connaissances préalables des enseignant*es sur mon intérêt pour le multilinguisme a influencé mon échantillon. Ceci est très bien illustré par la question d'une professeure qui demande aux élèves « Qui parmi vous parle une autre langue à la maison ? » lors du moment où je choisis mes partenaires d'interview. Ce n'était pas mon but ou mon intention d'interviewer exclusivement des enfants qui grandissent dans un contexte familial multilingue.

Il était important pour moi de donner aux élèves un cadre clair quant au moment et au lieu où nous allions parler. De plus, mes interviews ont été officiellement intégrées dans les cours par les enseignant*es, ce qui a également facilité l'organisation et la législation. J'ai

pu utiliser des salles de classe adjacentes aux cours, ce qui m'a permis de mener l'interview seule avec les élèves, sans être dérangée.

Les interviews ont été enregistrées à l'aide de mon téléphone, qui a été placé entre moi et mon*ma interlocuteur*interlocutrice. De plus, une pause de 10 minutes a été respectée entre chaque interview afin de noter des impressions supplémentaires sur l'interview qui venait d'avoir lieu. J'ai surtout noté des impressions telles que l'humeur, la posture ou les influences extérieures.

J'ai mené la plupart de mes entretiens avec des enfants âgés de 10 à 15 ans et il était important d'établir une relation positive avec les élèves avant de les interviewer. Ma présence dans les classes et de courtes conversations pendant les pauses pour faire connaissance ont été très utiles à cet égard. Souvent, des « probes », c'est-à-dire des questions ou des déclarations courtes, sont utilisées pour fluidifier l'interview. On peut les utiliser pour encourager les personnes interrogées à parler, les aider à se faire comprendre si elles ne trouvent pas les bons mots, vérifier que l'ethnographe a bien compris les réponses et encourager la personne interrogée à développer des réponses très courtes. Ces « probes » peuvent être verbales ou non-verbales (Gobo, 2008, p. 196). Au cours des entretiens, j'ai constaté qu'un grand nombre de ces « probes » étaient nécessaires pour structurer la discussion. Au début des entretiens, j'ai souvent parlé avec les élèves sans appareil d'enregistrement et je leur ai expliqué le type de questions que j'allais poser et ce à quoi ils*elles pouvaient s'attendre. Certain*es élèves ont choisi de passer des entretiens à deux. Même si j'ai constaté qu'ils*elles étaient souvent plus ouvert*es dans cette configuration à trois, j'ai décidé après quelques entretiens de ne mener que des entretiens individuels afin d'éviter toute influence mutuelle entre les personnes interrogées. En général les élèves m'ont très vite accueilli au collège et m'ont montré beaucoup d'intérêt. Les élèves ont profité de la possibilité d'avoir des entretiens avec moi et ont volontiers discuté avec moi, même si ces entretiens avaient lieu pendant la pause et qu'ils*elles avaient donc moins de temps libre pendant leur journée d'école.

4.5.3 Questionnaire

Pour permettre une généralisation des données, l'échantillon de l'étude quantitative doit bien évidemment être plus grand que celui de l'étude qualitative (Kuckartz, 2014, S. 85). J'ai interviewé 30 élèves sur leur expérience avec le multilinguisme au collège dont j'utiliserai 23 pour mes analyses structurées et j'ai relevé les données quantitatives de 267 élèves à ce sujet.

Pour la collecte des données j'ai décidé de distribuer les questionnaires aux élèves sur place, en classe. Une autre possibilité aurait été de réaliser l'enquête en ligne, ce qui aurait permis de gagner du temps et de collecter les données depuis l'Autriche, mais il aurait fallu que tous* toutes les élèves aient accès à un ordinateur portable ou à une tablette. Une enquête en ligne remplie volontairement par les élèves à la maison aurait probablement permis de recueillir moins de données, alors qu'une enquête en ligne dans le cadre scolaire aurait exigé des enseignant*es qu'ils*elles se rendent dans une salle informatique, ce qui aurait évidemment nécessité davantage de temps d'enseignement.

Dans le cadre de ce projet de recherche, les questionnaires ont donc été présentés aux élèves sous forme imprimée. Cela permet de répondre immédiatement aux questions des élèves pendant le processus de remplissage et de permettre ainsi une compréhension globale des différents items de la part des élèves. Cela augmente bien sûr la pertinence des données recueillies.

4.6 Évaluation de données

Ce chapitre décrit la manière dont les données recueillies lors de l'observation de l'école et des entretiens guidés sont analysés. L'analyse du questionnaire d'observation et des images est abordée en premier lieu, suivi de l'analyse des entretiens.

4.6.1 Évaluation de l'observation

En tant que chercheur*chercheuse, on a plusieurs rôles à jouer en tant qu'observateur*observatrice dans un contexte ethnographique. Ces rôles se situent sur un continuum qui va de « l'observateur passif, non engagé », qui tente de passer le plus possible inaperçu, à « l'observateur actif » qui participe aux activités du groupe (Litalien et al., 2012, p. 195). N'importe où on se place sur ce continuum on exerce toujours une influence a en tant qu'observateur*observatrice. Le*la chercheur*chercheuse ne peut toujours décrire que la situation qu'il*elle vit lui-même*elle-même, donc une situation potentiellement influencée par sa propre présence. Cette « réactivité », c'est-à-dire la réaction à l'observation, ne doit pas être minimisée dans les explications, mais observée (Breidenstein et al., 2015, p. 61). La manière dont le terrain réagit à la présence d'une personne qui fait de la recherche et observe est également enrichissante pour le processus d'apprentissage à son sujet.

Pour l'évaluation des observations scolaires, je mets en relation les fiches d'observation dans les écoles et les images prises sur les sites scolaires. Je souhaite également analyser par qui les signes sélectionnés ont été créés et quelle fonction ils remplissent (ou doivent remplir). En outre, une distinction sera faite entre les signes écrits et les signes auditifs.

4.6.2 Évaluation des interviews

Pour l'évaluation des entretiens guidés, j'ai choisi d'adapter l'analyse de contenu qualitative structurante (strukturierende qualitative Inhaltsanalyse), telle qu'elle est décrite par Kuckartz (2022). J'ai également suivi les conseils de Gropengießer (2008) concernant une analyse qualitative de contenu simplifiée dans la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Sa forme simplifiée se montre suffisante pour mes analyses des interviews pour en tirer des informations pertinentes pour mes questions de recherche. Dans une analyse de contenu le matériel est systématiquement décrit en fonction d'aspects de contenu sélectionnés. Un système de catégories approprié est donc essentiel pour l'analyse de contenu, c'est-à-dire la décision quels aspects de contenu sont particulièrement intéressants. Dans le cas de données verbales, par exemple dans l'analyse d'enregistrements sonores d'entretiens, les différents segments sont ensuite analysés quant à leur lien avec une certaine catégorie, un certain contenu (Kuckartz & Rädiker, 2022, p. 67).

La première étape de l'analyse est le tri du matériel. C'est ici que les premières catégories peuvent être identifiées. Deppermann propose de rédiger un inventaire des entretiens pour avoir une vue d'ensemble rapide de l'entretien. Un inventaire des entretiens donne un aperçu global et sert à l'accès systématique au matériel ou à la collecte de passages de comparaison (Deppermann, 2008, p. 32). Un inventaire des entretiens fournit les données les plus importantes concernant l'entretien (personnes présentes, date, durée) et ensuite un bref aperçu de ce qui a été dit (Deppermann, 2008, p. 32). Ceci constitue la base des analyses suivantes car il permet de définir des catégories pour l'évaluation des entretiens et de marquer les passages qui devront être transcrits par la suite.

Dans le cadre de ce projet de recherche, j'ai décidé de réaliser des inventaires de tous les entretiens et de les examiner à l'aide des catégories que j'ai créées, puis de ne transcrire que les passages particulièrement pertinents pour les illustrer, comme le propose Gropengießer. Après avoir écouté plusieurs fois les déclarations sur l'enregistrement, on décide quels passages sont importants pour le contenu. On obtient ainsi une réduction du matériel (Gropengießer, 2008, p. 176–180).

La création de catégories peut se faire de manière inductive ou déductive. Lors du codage inductif, il s'agit de développer les catégories directement à partir du matériel. Ce processus actif, mené par le*la chercheur*chercheuse, produit naturellement des résultats individuels. Dans l'idéal, plusieurs personnes travaillent donc à la création de codes inductifs pour une source (Müller-Benedict, 2019, p. 2). Les catégories formées de manière

déductive proviennent généralement de la littérature reçue au préalable et des domaines thématiques contenus dans le guide, mais les expériences personnelles et les suppositions peuvent également conduire à des catégories déductives (Kuckartz & Rädiker, 2022, p. 72–73). Kuckartz ne précise pas dans quelle mesure le codage doit être guidé par la théorie ou directement sur le matériel. Dans tous les cas, au moins une partie des catégories doit provenir du matériel lui-même, afin de s'assurer que les catégories et le matériel étudié sont réellement compatibles. La plupart du temps, les catégories principales sont déduites et les sous-catégories sont induites (Schreier, 2014, p. 6). Dans ce travail de recherche, le codage s'est fait à la fois par induction et par déduction. Un système de catégories hiérarchique se compose de différents niveaux supérieurs et inférieurs (Kuckartz & Rädiker, 2022, p. 61–62). Dans ce contexte, mes questions de recherche peuvent être qualifiées de supercatégories déductives et les 8 catégories formées de sous-catégories inductives.

L'analyse et la présentation des résultats constituent la dernière étape. Kuckartz (2022) présente huit formes d'analyse différentes sachant que dans le présent travail, on a travaillé avec l'analyse basée sur les catégories. Les résultats sont présentés pour chaque catégorie à l'aide des questions « Qu'est-ce qui est dit sur ce thème ? » mais aussi « Qu'est-ce qui n'est pas abordé ou seulement de manière marginale ? ». En outre, des tableaux récapitulatifs des cas ont été établis. Afin de comparer des cas individuels par rapport à des catégories sélectionnées, ceux-ci peuvent être rassemblés dans ce que l'on appelle un aperçu de cas sous forme de tableau. Les cas constituent généralement les lignes et les catégories les colonnes du tableau.

Il est possible d'indiquer combien de personnes interrogées se sont exprimées ou ne se sont pas exprimées sur un thème, mais la présentation dans le rapport de résultats ne doit en aucun cas se limiter à la fréquence des thèmes, mais présenter de manière plus approfondie les résultats de fond, tout en permettant d'émettre des hypothèses et de procéder à des interprétations. Pour une meilleure compréhension, des exemples prototypiques doivent être cités (Kuckartz & Rädiker, 2022, p. 148–149). Gropengießer recommande ici, comme dernière étape après le codage et l'évaluation, de rédiger les déclarations des élèves en déclarations plus pointues, par exemple en éliminant les mots de remplissage redondants ou les fautes grammaticales (Gropengießer, 2008, p. 179). Mes observations et les interviews me permettent de donner des résultats pour les quatre premiers facteurs pour le soutien de la compétence plurilingue individuel. Les quatre autres catégories ont alors été le sujet dans le questionnaire quantitatif.

4.6.3 Évaluation du questionnaire

Les données recueillies à l'aide du questionnaire seront transférées du papier envers le programme d'évaluation statistique SPSS. L'évaluation sera descriptive, statistique et corrélative.

J'ai interrogé quatre concepts en plus des items démographiques individuels dans mon questionnaire: (1) Intérêt pour les langues, (2) Bien-être au collège, (3) Soutien individuel et (4) Connaissance du répertoire.

La réduction des dimensions sur les quatre concepts a suivi les constructions théoriques déjà existantes et leurs items. Sur la base des réflexions théoriques, on a opté pour un modèle en 4 échelles et les facteurs ainsi générés ont été soumis à une analyse de fiabilité. Sur la base de ces analyses de fiabilité, plusieurs items ont été éliminés, qui présentent néanmoins un intérêt en tant que valeurs individuelles dans les paragraphes suivants. Neuf items ont été éliminés, les items 6 et 7 étant inappropriés en raison du format de réponse différent et l'item 11 étant formulé de manière imprécise. Il est frappant de constater que tous les items qui ont été recodés se sont révélés peu adaptés aux échelles. Pour l'échelle (1), il ne restait que très peu d'items après la réduction, ce qui était inattendu. Il apparaît par exemple que i14 et i3 ne représentent pas (exclusivement) le même construit sous-jacent, (1) Intérêt pour la langue, comme le suggère l'analyse de fiabilité. Une tentative d'explication possible pourrait être que l'item 3 lie davantage l'intérêt à un motif social, contrairement à l'item 14 qui est formulé de manière plus ouverte.

Les quatre valeurs alpha de Cronbach calculées pour les échelles ajustées ($\alpha_1 = 0,70$; $\alpha_2 = 0,75$; $\alpha_3 = 0,64$; $\alpha_4 = 0,65$) confirment la qualité utile du modèle. Les corrélations moyennes inter-items ($0,233 \leq \text{MIC} \leq 0,425$) se situent également approximativement dans les limites souhaitables de 0,2 et 0,4. L'évaluation visuelle ne permet pas de conclure à une distribution normale des données disponibles, c'est pourquoi le test d'ajustement de Kolmogorov-Smirnov est utilisé. Le test KS montre que dans les 4 cas, la distribution présente se distingue significativement d'une distribution normale, les échelles présentes ne sont donc pas distribuées normalement ($p_1 = 0,001$; $p_2 = 0,009$, $p_3 = 0,031$). Pour les analyses statistiques inférentielles, nous avons donc eu recours à des méthodes non paramétriques.

4.7 Moments de triangulation

Un élément clé dans l'approche MMR est la triangulation des données. Sous le terme de triangulation nous entendons dans la science sociale l'approche multi-méthodiques pour répondre à la ou les question:s de recherche. Différentes méthodes et ou différentes

données sont utilisées pour étudier un phénomène. La triangulation sert à compenser les faiblesses de l'une des approches méthodologiques par les forces de l'autre. L'objectif est généralement d'obtenir une plus grande validité des résultats de la recherche et de réduire des erreurs (Flick, 2011). Lors de la combinaison de données différentes, trois situations peuvent se présenter : Les données peuvent être totalement ou en grande partie identiques. Les données peuvent se compléter mutuellement. Les données peuvent présenter des contradictions (Kuckartz, 2014, p. 47). Les trois cas sont fructueux pour la suite du travail avec les données. Les différences dans les données peuvent justement indiquer une grande richesse de facettes qui n'aurait peut-être pas été visible avec une seule méthode d'enquête. Dans le présent travail les données quantitatives et qualitatives ont alors d'abord été collectées et interprétées indépendamment et mélangées lors de l'interprétation des données. Les données ont été combinées de manière à permettre une compréhension plus complète de l'objet de l'étude. L'objectif final ici est alors moins la validation mutuelle des données que l'élargissement des connaissances sur le domaine étudié (Flick, 2011, p. 52f). La triangulation dans le cadre du MMR consiste à collecter et à analyser des données quantitatives et qualitatives indépendamment les unes des autres (Riazi, 2017, p. 59f). L'intégration des données, des résultats et des conclusions se fait, selon la conception, dans la phase finale du projet de recherche ou dans des phases antérieures du projet (Kuckartz, 2014, p. 33).

MMR researches can argue for methodological triangulation if they are able to show how these two methodological approaches have helped them in conceptualizing the research problem making sense of their data and interpreting findings in an integrative way to provide a fuller understanding of the research phenomenon. (Riazi, 2017, p. 102)

Une autre distinction importante est celle entre la triangulation externe à la méthode et la triangulation interne à la méthode. Riazi parle de « triangulation through data sources » et « triangulations through methods » (Riazi, 2017, p. 102).

Dans une triangulation interne deux ensembles de données différents, mais collectés avec la même méthode sont reliés entre eux. Selon Flick (Flick, 2011, p. 50) qui inclut l'ethnographie comme une méthode, deux méthodes de collecte de données qualitatives, qui utilisent toutes deux l'ethnographie, sont donc triangulées. La triangulation externe à la méthode (Kuckartz, 2014, p. 47) consiste à combiner des données collectées à l'aide de méthodes qualitatives et quantitatives.

Dans le présent projet de recherche, il y a deux moments de triangulation. Dans une première étape, les deux approches qualitatives (observation et entretiens) sont triangulées en interne pour répondre aux deux premières questions de recherche et pour identifier d'autres facteurs d'influence sur le développement de la compétence plurilingue individuel des élèves dans le contexte du collège français à temps plein.

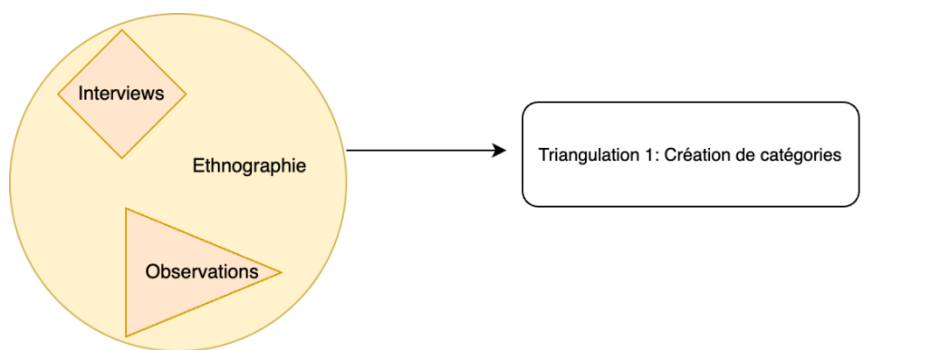


Illustration 5: Triangulation interne

Dans une deuxième étape les données qualitatives et quantitatives sont triangulées en externe afin de donner une réponse à la question de recherche centrale (4). Les trois méthodes de collecte contribuent de manière différente à la réponse aux questions de recherche.

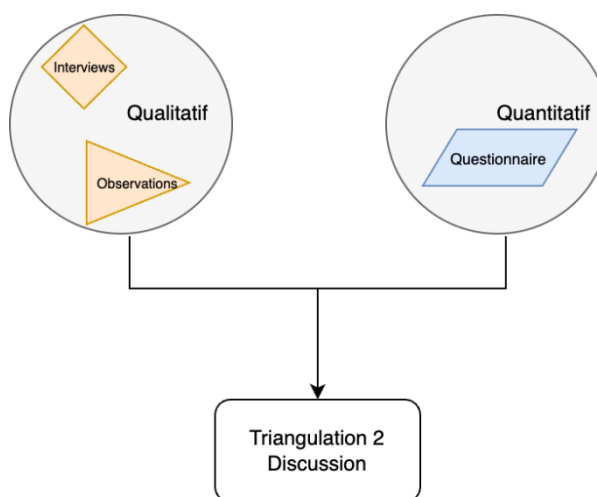


Illustration 6: Triangulation externe

5. RESULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus à l'aide du plan de recherche décrit au point précédent. La présentation des résultats sera divisée en fonction des méthodes d'enquête. Nous commencerons par le Schoolscaping et les informations obtenues par l'observation. Ensuite, nous expliquerons comment les catégories pour l'analyse systématique des interviews ont été formées et comment les interviews et les questionnaires nous aident à répondre à la dernière question de recherche en croisant les résultats des trois méthodes d'enquête.

5.1 Résultats de l'observation - Schoolscape

J'aimerais commencer ma présentation du Schoolscape par une analyse des bâtiments scolaires et des signes écrits que l'on peut y trouver. Ensuite je me concentrerai sur les signes auditifs lors des observations.

D'emblée, on constate que la plupart des signes visuels sont en français. Surtout les signes visés à informer les élèves ou les parents sont exclusivement en français.

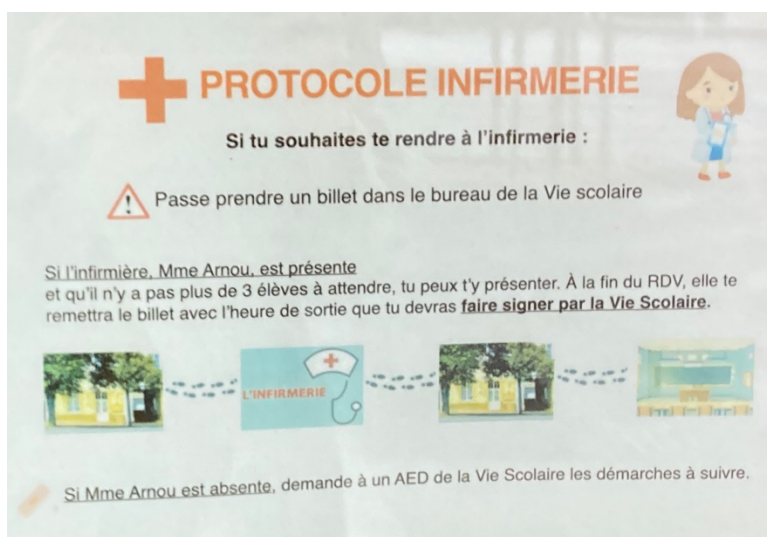


Image 1: Protocole infirmerie

Ce panneau de l'école VH explique aux élèves comment ils*elles doivent procéder lorsqu'ils*elles souhaitent consulter le médecin scolaire. Le panneau est en français, mais il est complété par des images et des dessins qui illustrent la procédure même sans mots. Il pourrait s'agir d'un soutien délibéré, car la procédure plutôt complexe est généralement difficile à comprendre.

La séparation nette des salles de classe et des couloirs est très frappante dans le collège VH. Les zones de travail sont strictement séparées de tous les autres lieux. Les élèves ne

peuvent accéder aux salles de classe qu'en présence d'un*e enseignant*e et uniquement pendant les cours, les pauses doivent obligatoirement être passées dans la cour de l'école. Les salles de classe sont spécifiques à chaque matière et ne sont pas gérées par les élèves mais par l'enseignant*e. L'enseignant*e conçoit donc sa propre salle de classe, ce qui permet souvent d'attribuer très clairement à chaque salle une matière. Les signes dans d'autres langues que le français, mais aussi la décoration murale temporaire en général, restent uniquement dans les salles de classe. On trouve beaucoup plus de signes dans les salles de cours. Cette séparation est moins visible dans le collège AB mais le règlement reste le même.



Image 2: Couloir vide au collège VH

Le collège VH et le collège AB utilisent des signes linguistiques dans les quatre domaines d'observation : information, apprentissage, décoration/art et représentation.

Les informations telles que la signalétique des classes, les règles de l'école ou les messages destinés aux responsables légaux sont communiquées exclusivement en français dans l'école VH et l'école AB. Le collège AB, qui a une spécialisation pour les personnes souffrant de troubles visuels, présente quelques panneaux en braille français. Dans les deux institutions on trouve des signes écrits qui regroupent les intentions

« apprentissage » et « décoration ». Ces signes qui ont comme but une promotion des compétences linguistiques sont représentés par des supports d'apprentissage dans une langue étrangère. Pour illustrer ce principe, on peut prendre l'exemple de deux salles de classe de VH qui sont équipées de petites étiquettes de vocabulaire en allemand et en espagnol.

Les quatre intentions de communication se retrouvent dans les nombreuses affiches que les enseignant*es de l'école VH et de l'école AB ont créé avec leurs élèves lors des projets scolaires. L'exemple suivant permet de bien l'illustrer :

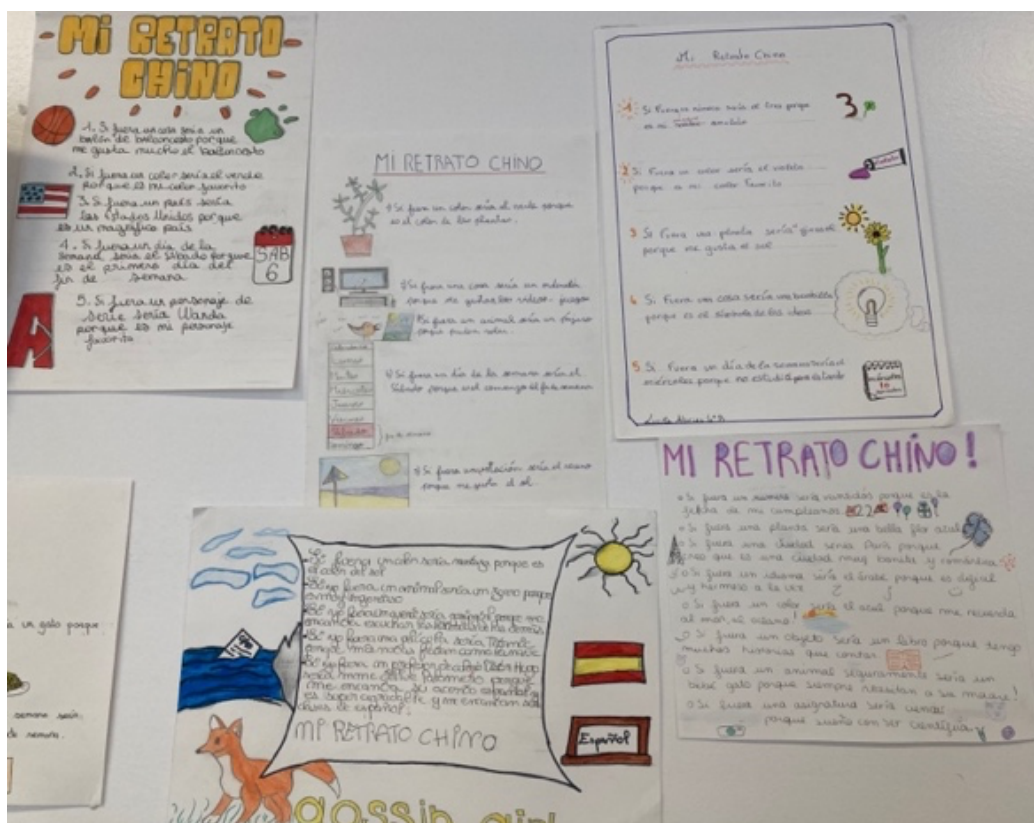


Image 3: Projet en cours de langue

Ces affiches en papier ont été créées en cours d'espagnol comme travail final d'un module sur le thème du « Retrato Chino » et ont ensuite été accrochées sur les murs de la salle de cours. Un Retrato Chino est une sorte de jeu de devinette. Il consiste en la projection de la personnalité sur différents objets animés ou inanimés. Les élèves doivent réfléchir à leurs propres traits de caractère et les présenter aux autres. Ils*Elles peuvent donc se présenter eux-mêmes*elles-mêmes ainsi que leurs préférences en Espagnol. Ces affiches sont donc le résultat d'un processus d'apprentissage et sont utilisées pour embellir le bâtiment scolaire grâce à leur belle conception. De plus les affiches servent de source

d'information pour les autres élèves de ce qui a été fait en cours. J'ai trouvé des affiches de ce type en français, en allemand, en anglais et en espagnol au collège VH.

AB a fait un projet avec les élèves du 6^{ième} sur les langues qu'ils*elles savent parler. Les élèves ont créé des affiches à l'ordinateur ou à la main sur lesquelles ils*elles ont énuméré les langues qu'ils*elles parlent. On peut voir que certain*es élèves s'expriment à l'aide de ces langues, tandis que d'autres utilisent l'anglais comme langue de communication.



Image 4: Les élèves présentent leur répertoire

Un cas exceptionnel a été trouvée au collège AB. Ici, on trouve également des affiches sur lesquelles les élèves ont été invités non seulement à présenter d'autres langues que le français comme faisant partie de leur identité, mais aussi à les utiliser comme moyen d'apprentissage. Dans le module scolaire où l'affiche suivante a été réalisée, il s'agissait uniquement d'apprendre et de présenter des contenus spécialisés.



Image 5: Chronologie de la détermination de l'âge de la terre 1

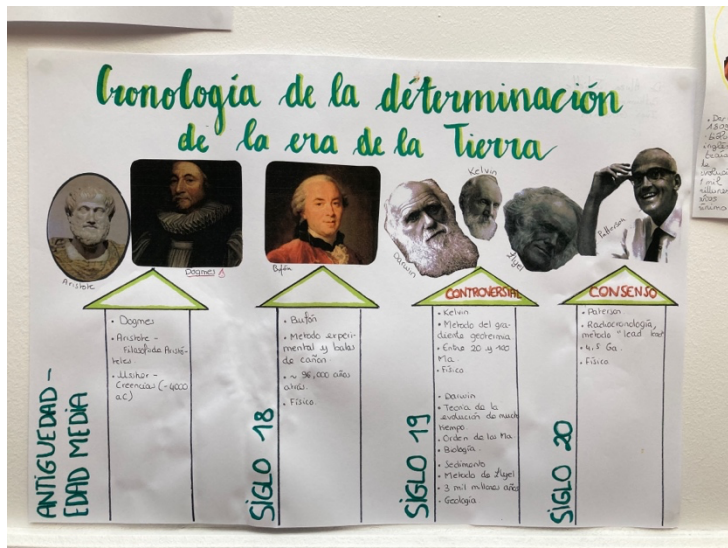


Image 6: Chronologie de la détermination de l'âge de la terre 2

Dans le collège VH on trouve des signes qui mélangent les intentions d'information et de décoration. Des panneaux comme « Psssst, ne faites pas du bruit dans les couloirs » ou « Ne courez pas », réalisés par des enseignant*es et illustrés par des dessins d'élèves se trouvent dans le collège.



Image 7: Silence: mélange entre information et décoration

Gorter et Cenoz, comme Brown, constatent dans leurs analyses qu'une différence importante dans les signes d'un Schoolscape trouve son origine dans le fait que certains signes sont limités dans le temps et autres ne le sont pas (Brown, 2012, p. 295; Gorter & Cenoz, 2015, p. 169). Gorter et Cenoz constatent que les signes visuels produits par les élèves sont le plus souvent temporaires, alors que les signes fixes proviennent plutôt des fonctionnaires scolaires ou du gouvernement (2015, p. 169).

Cela peut également être constaté en grande partie pour l'espace scolaire dans les deux collèges. Dans les deux collèges, de nombreux dessins et projets scolaires sont affichés dans les salles de classe. Ces affiches ne sont pas conçues pour être pérennisées mais sont souvent en papier et fixées avec du ruban adhésif. On peut observer que ce sont justement les salles de langues qui en sont décorées et les affiches sont facilement remplacées par des nouvelles lors d'un nouveau projet. Alors que des panneaux officiels comme « Porte Coupe-feu » ou « Sortie de secours » sont affichés sur les murs et les portes en métal rouge. Les signes comme « Psssst, ne faites pas du bruit dans les couloirs » mentionnées ci-dessus sont pour moi une sorte de mélange entre ces deux types. On peut constater que seulement les signes temporaires représentent d'autres langues que le français.

Je vois une exception à cette tendance dans les graffitis et les inscriptions que les élèves font dans les couloirs, sur les tables et dans la cour de récréation. Vetter observe: « Young children also actively engage with the land- and schoolscape. » (Vetter, 2022, p. 642). Ils*elles peuvent le faire soit de manière autorisée dans le cadre de leurs cours, soit sous forme de graffitis. Ces signes, qui ne sont évidemment pas autorisés par le personnel de l'école, ne peuvent pas être retirés ou repeints aussi facilement.



Image 8: Graffiti sur vestiaire 1

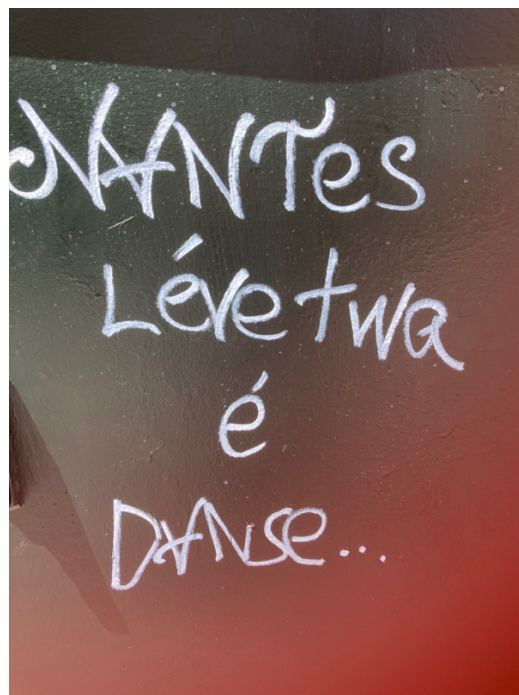


Image 9: Graffiti sur vestiaire 2

L' image 5 montre une multitude de graffitis sur un casier scolaire au collège AB. On y trouve des dessins et de courtes phrases ou exclamations. Les langues utilisées sont le français, l'anglais (BLM², ACAB³) et l'espagnol (Vive sin drogas). Il s'agit de déclarations sociopolitiques qui constituent également une manière de se situer sur le plan identitaire. L'image 6, également d'un casier d'école, contient l'inscription « Nantes léve twa é danse ». Il s'agit d'une orthographe individuelle qui ne correspond pas à la norme française.

Le CDI présentait un intérêt pour la recherche car il constitue un point de rencontre entre les espaces de travail et d'apprentissage et les espaces de loisirs. Les langues des affiches et de la littérature ont été étudiées. Le collège VH possède surtout des livres scolaires ou spécialisés dans d'autres langues que le français. Le CDI du AB consacre un endroit particulier aux livres en d'autres langues mais il n'y a pas de section pour chaque langue mais seulement un rayon commun pour la littérature en langue étrangère. Il ne s'agit pas seulement de livres scolaires, comme au collège VH, mais aussi de romans et de littérature pour enfants et adolescents. On y trouve cependant une très forte concentration de littérature en anglais. L'offre linguistique de l'école elle-même comprend cependant des

² Black Lives Matter

³ All Cops Are Bastards

cours d'anglais, d'espagnol, d'allemand et de latin. Les professeur*es de langues ont parfois des livres dans d'autres langues mais ils ne sont pas accessibles au CDI pour tout le monde.



Image 10: Bibliothèque multilingue au collège AB

En ce qui concerne le Schoolscape et les signes auditifs je n'ai vu que peu de moments où les élèves ne parlaient pas français. Dans le cadre des heures de cours, il s'agissait uniquement des cours de langues étrangère (espagnol, anglais, allemand et arabe) et de moments en classe où les élèves se parlaient « en cachette ». Ce n'est que dans les cours de langues étrangères que les élèves étaient explicitement autorisé*es à utiliser une autre langue. Les enseignant*es s'adressent en grande partie aux élèves en français, même dans les cours de langues étrangères. L'enseignement de la gymnastique en AB, dans lequel de nombreux termes anglais sont utilisés, constitue une exception.

D'autres langues ont été parlées pendant les pauses ou lors de courtes pauses en classe, par exemple pour former des groupes pour un travail de groupe. Les élèves ont profité des pauses dans la cour de récréation pour écouter de la musique. On constate ici une plus grande diversité de langues reçues. Les élèves ont écouté de la musique française, mais

aussi des chansons en anglais, en turc et en arabe. Souvent, les élèves chantaient en même temps.

Dans le cadre d'un projet scolaire, une classe de 5^{ième} a visité l'exposition sur la mythologie grecque au musée municipal de Nantes. Dans le cadre de cette excursion, les élèves ont dû jouer de courtes pièces de théâtre dans lesquelles ils*elles incarnaient les personnages des tableaux et leur donnaient une voix.



Image 11: Projet scolaire au musée

Les élèves ont joué avec différents accents et variétés de langue (par exemple un vieux français) et ont essayé d'intégrer des termes grecs dans la pièce. Lors d'un cours précédent, ils*elles avaient thématisé que certains mots français étaient issus de termes grecs.

J'ai pu observer dans les deux écoles des matières linguistiques, des matières scientifiques, la musique, les arts et le sport avec des enseignant*es différent*es. Comme déjà expliqué dans 2.4.1., la langue n'est pas quelque chose qui reste - et qui doit rester - uniquement dans les matières dit linguistiques. Tous* Toutes les enseignant*es doivent faire face aux défis que l'enseignement présente également au niveau linguistique. C'est pourquoi les matières scientifiques étaient particulièrement intéressantes pour moi. Il apparaît que les enseignant*es abordent de manière très différente les capacités linguistiques des élèves dans les matières « non linguistiques ». Dans la plupart des cas,

la matière est transmise et aucune particularité linguistique n'est abordée, même lorsque des problèmes d'expression se montrent. Pendant mon séjour, une enseignante d'une matière scientifique s'est toutefois montrée particulièrement sensible à la langue. Cela s'est manifesté dans ses stratégies d'explication ainsi que dans la définition des tâches, qui ne contenaient pas seulement des éléments textuels mais aussi beaucoup d'éléments visuels. Par exemple, dans les cours de biologie, les opérateurs d'exercice étaient explicitement thématiques et exercés. (Exemple : Que signifie comparer quelque chose ? Comment peut-on comparer des choses entre elles ? Quelles sont les connaissances grammaticales nécessaires pour exprimer des comparaisons ?)

5.2 Synthèse des résultats de l'observation

Le Schoolscaping nous permet de répondre aux premiers deux questions de recherche concernant l'espace visuel et auditif des langues dans les collèges français.

En introduction, on peut dire que les deux collèges étudiés présentent une multitude de signes linguistiques créés par différents groupes de personnes et avec différentes fonctions. Au premier abord, le français est omniprésent et la visibilité d'autres langues est peu encouragée. Cela se voit surtout dans la signalisation officielle. Différentes intentions d'utilisation sont reliées à différentes langues. Les signes officiels, les informations sur la vie du collège ainsi que l'échange avec les parents ou les responsables légaux se déroule exclusivement en français. Cela exerce une influence sur les relations avec eux. Dans certains cas spéciaux il y a des traducteurs*traductrices qui sont engagé*es pour faire la médiation entre les parents et les professeur*es mais plus souvent ce sont les élèves qui doivent traduire pour leur parents. La situation est moins claire en ce qui concerne les signes créés par les élèves. Les élèves créent des signes dans des langues différentes en cours en forme d'affiches qui sont souvent présentées sur les murs des salles de cours comme décoration. Les salles qui représentent d'autres langues que le français sont dans presque tous les cas des salles d'apprentissage des langues et sont clairement séparées visuellement du reste du bâtiment scolaire. Les graffitis, dessinés illégalement par les élèves comme expression d'identité ou de représentation dans les collèges, constituent une forme particulière. Les graffitis ou tags sont réalisés dans différentes langues.

Alors que les langues « étrangères » restent visuellement dans les salles de classe, elles sont plutôt auditives dans les couloirs, les salles de repos et la cour de récréation. C'est là que la musique et le chant jouent un rôle. En classe, la langue est parfois utilisée comme langage secret pour ne pas être comprise par les autres élèves et les enseignant*es. Mais il existe aussi de nombreuses situations où la langue est utilisée pour simplifier ou accélérer

le processus de travail. Cela se manifeste dans les moments où les élèves échangent dans leur langue primaire pour former des groupes ou pour s'expliquer mutuellement des devoirs scolaires - une observation qui est également partagée par Schroeter-Brauss et al. Ils en concluent que les élèves plurilingues ont plus de facilité à organiser leur travail dans leur langue primaire et que cela signifie pour l'enseignant*e qu'il ne faut pas empêcher l'utilisation des langues primaires dans le travail de groupe mais qu'il faut les utiliser d'une manière productive pour faciliter l'apprentissage (Schroeter-Brauss et al., 2018, p. 37).

D'autres observations ont été mises en évidence. Le lien entre l'identité et la langue est très évident pour le français. J'ai pu observer dans les écoles que j'ai fréquentées une multitude d'opportunités d'exprimer des sentiments, des idées, des rêves par des moyens linguistiques souvent mêlé à l'art ou le dessin. Pendant mon séjour à VH, j'ai eu l'occasion de découvrir divers projets qui réunissent une approche ludique et l'apprentissage de langue:s. C'est surtout le cours de français régulier qui offre une plateforme pour de telles activités. Souvent en collaboration avec le CDI, des projets d'écriture sont développés, des visites de musées sont planifiées ou des auteurs sont invités à l'école pour des lectures.

L'école VH propose également des projets dans d'autres langues ou multilingues. Chaque année scolaire est dirigée par un grand projet artistique qui réunit la chorale, l'orchestre, le théâtre et la danse. Les élèves se préparent pendant toute l'année dans des ateliers pour le grand spectacle. L'année 2021/2022 était sous l'étoile de ABBA et la comédie musicale Mamma Mia. Ce projet permettait aux professeur*es d'anglais de passionner leurs élèves pour l'apprentissage de cette langue et de créer une variété d'exercices liés à ces chansons. Le collège propose un journal scolaire hebdomadaire en anglais, géré par les élèves. L'Esmeralda Weekly, qui était à l'origine le projet d'une seule classe, est toujours alimenté, bien qu'à intervalles irréguliers, par des articles sur la politique, la mode, la lecture et la culture des jeunes. Ce projet offre aux élèves une plate-forme pour parler de sujets importants pour eux et, en même temps, pour mettre en pratique leurs connaissances en anglais dans un cadre proche de la vie courante et orienté vers l'action.

L'infrastructure joue un grand rôle dans le Schoolscape des collèges. Il apparaît qu'il existe une forte séparation entre les endroits d'apprentissage et les endroits de détente. Les salles de cours et les couloirs restent fermés pendant les pauses. Puisque que ce sont surtout ces endroits qui montrent des langues diverses cela implique également une séparation des espaces linguistiques. Beaucoup de langues utilisées par les enfants pendant les pauses sont peu présentes dans les espaces de travail officiels. Dans le cadre de mes observations, j'ai pu également remarquer les espaces et les lieux ouverts aux élèves pour l'échange, l'apprentissage et la détente. La question des possibilités d'échange

est particulièrement importante dans le cadre de l'école à plein temps et des longues journées de travail des élèves. Les deux collèges disposent d'une grande cour de récréation qui n'est pas visible de l'extérieur. Le collège AB possède aussi une salle couverte et protégée qui peut être utilisée pendant la récréation en cas de pluie. Le collège VH a un foyer qui est séparé de la cour. Conçu comme espace de détente pour tous*toutes les élèves il est équipé avec des tables, des canapes, des jeux de société etc. Cependant l'accès est très restreint et séparé par niveau. Si par exemple un*e élève d'une 3^{ième} veut profiter du foyer il*elle doit s'inscrire au préalable auprès de la vie scolaire et peut seulement y entrer le jeudi ou le vendredi entre 12 :55 –13 :20. La cour de récréation, le CDI et la cantine scolaire se sont donc révélés être les lieux d'échange les plus importants dans les deux écoles. Il serait intéressant de poursuivre la recherche sur l'infrastructure et le rôle des lieux d'échange (informels) dans la vie quotidienne du collège.

5.3 Résultats des interviews

Dans ce qui suit je voudrais présenter les résultats des interviews. J'aimerais commencer par le contenu des entretiens, qui se rapportent à la question de recherche 3. Ensuite, je voudrais expliquer quelles catégories se sont révélées importantes pour la compétence plurilingue lors des entretiens.

5.3.1 Échantillon

L'analyse suivante se base sur vingt-trois entretiens menés avec des élèves du collège VH et du collège AB. Treize entretiens ont été réalisés au collège VH et dix autres au collège AB. Il s'agit de neuf filles et quinze garçons. Neuf élèves en 6^{ième}, six en 5^{ième} et huit en 3^{ième} ont été interviewé*es.

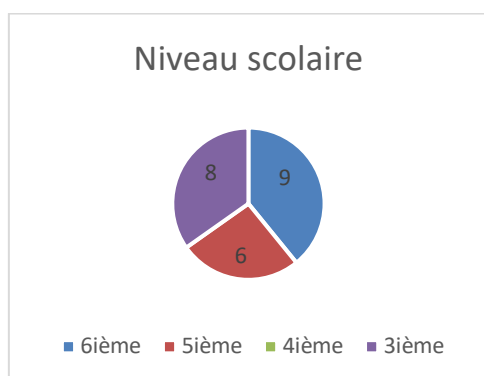


Illustration 7: Échantillon selon le niveau

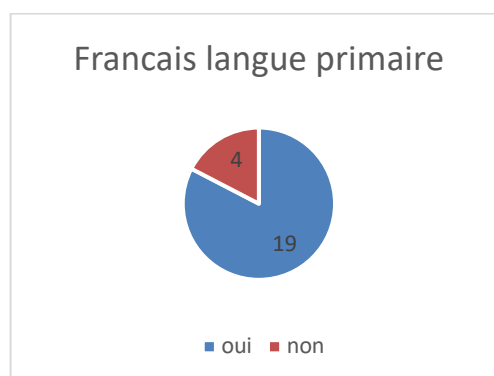


Illustration 8: Échantillon selon la langue primaire

Quatre des élèves ne sont pas né*es en France et ne considèrent pas le français comme leur première langue ou leur langue maternelle. Le reste des personnes interrogées déclarent que le français est leur langue maternelle ou l'une de leurs langues maternelles. Deux des personnes interrogées indiquent qu'elles ne parlent que le français avec leur famille (parents, grands-parents, d'autre famille proche), tous*toutes les autres participant*es parlent au moins une autre langue avec leur famille. Les interviews ont duré entre dix et quinze minutes.

5.3.2 L'espace linguistique du collège et l'espace linguistique de la famille

Dans le cadre des entretiens, je voulais apprendre davantage sur l'espace linguistique de l'école et l'espace linguistique de la famille, afin d'avoir une meilleure vue d'ensemble de la manière dont ces espaces linguistiques sont perçus, qu'ils soient séparés ou mélangés. Cela me permet de répondre à la question de recherche 3, concernant les espaces linguistiques du collège et de la famille.

20 des 23 élèves interrogé*es parlent une autre langue que le français ou une autre langue en plus du français à la maison. Les langues et le dialectes suivantes sont parlées dans les familles : l'anglais, l'arabe, l'arabe marocain, l'arabe tunisien, le breton, le créole, l'espagnol, le guègue, l'igbo, l'italien, le japonais, le mandingue, le portugais brésilien, le russe, le sango, le tigrigna et le tunen.

Les attitudes envers l'utilisation de langues au collège autres que le français varient fortement entre les personnes interrogées. Certain*es élèves rapportent qu'ils*elles n'utilisent leurs langues familiales que de manière limitée à l'école. L'une des raisons est le rejet (redouté) par d'autres personnes :

Je crois qu'ils n'aiment pas trop au collège qu'on parle une langue..une autre langue. [...] Comme ils ne comprennent pas ils se disent..il n'aiment pas ça. [...] Ils ont peur qu'on parle d'eux, qu'on se fout d'eux⁴ (E1)

Cet élève exprime le soupçon que ce rejet va avec la peur que l'on parle des autres en mal. Deux élèves que j'ai interviewées ensemble partagent ce point de vue :

Ensemble on parle arabe mais que quand on est toutes les deux. C'est irrespectueux puisque sinon ils vont penser qu'on parle d'eux [...] Ils nous l'ont clairement dit, ils pensent qu'on parle d'eux mais en fait pas du tout. On a expliqué que non et on a donné la traduction. (E5)

⁴ Commentaire: Qu'on se moque d'eux

[Int. Est-ce que vous croyez que cela aurait été le cas si vous aviez parlé une autre langue que l'arabe, l'anglais par exemple ?]

Non je ne crois pas, c'est parce qu'ils ne comprennent pas. Ca n'aurait pas été la même chose avec l'anglais (E5).

Si si je crois que c'est toujours la même chose. (E6)

D'autres élèves disent qu'ils*elles aiment utiliser leurs langues familiales à l'école parce qu'ils*elles savent que ces langues ne sont pas comprises par tous. Un élève dit que cela le motive même à apprendre la langue de son père qu'il ne maîtrise peu :

[Int. :Est-ce que tu parles le créole avec ton père ?]

Non depuis que je suis tout petit il ne s'occupe pas de moi et je ne connais personne en France qui parle le créole a part de mon ancien coiffeur.

[Int. :Mais est-ce que tu aimerais bien l'apprendre ?]

Oui comme ça je pourrais parler à mes amis en créole sans qu'on sache ce que je dis.

[Int. :Mais du coup tes amis ne vont pas te comprendre non plus ?]

En fait j'aimerais bien le savoir pour après l'apprendre à mes amis comme ça.

[Int. :Est-ce que tu voudrais prendre des cours de créole au collège ?]

Oui j'en ferais sans hésiter. (E23)

L'utilisation de la langue familiale à l'école crée parfois aussi un fort sentiment d'appartenance et est considérée comme un élément positif et fédérateur.

Déjà comme l'arabe n'est pas très parlé notamment dans les collèges je trouve qu'on est un groupe solide et du coup ça me rend fière j'aime bien. On a des choses en commun et je me fais des amis. (E19)

Les enfants font preuve d'une grande compréhension pour le plurilinguisme de leurs camarades de classe et veillent à ce que chacun comprenne bien ce qui se dit dans le cercle d'ami*es.

On est un petit groupe de quatre amis et on parle arabe quand on a des trucs personnels à se dire sans que les autres sachent et du coup on parle arabe ensemble. Et on parle en arabe parce qu'il en a qui sont tunisien et ne pas marocain et donc on parle arabe et pas marocain.

[Int. : Ah du coup vous faites attention que dans le petit group tout le monde comprend ?]

Oui c'est ça. Mais on parle aussi souvent en français parce que on parle déjà presque tous arabe à la maison et comme on n'a pas les mêmes accents des fois on ne peut pas trop bien se comprendre e et du coup on préfère parler français

[Int. : Est-ce que tu voudrais quand même parler plus de marocain au collège ?]

Déjà je parle avec mes voisins qui sont syriens et ça m'arrange parce qu'ils ne sont pas français et du coup on peut les aider et sinon avec mon père et mes amis ça me suffit. (E19)

Une fille qui raconte qu'elle parle tunisien dans sa famille raconte qu'elle préfère parler anglais avec ses ami*es qui parlent arabe.

[Int : Est-ce que ça t'arrive de parler arabe avec tes ami*es au collège hors des cours d'arabe ?]

Ah on a essayé pendant un moment mais non pas vraiment. On parle anglais des fois comme ça, plutôt anglais. C'est vrai on a plus de vocabulaire du coup il y a pas mal de midi ou on se dit bah on parle anglais.

[Int. :Et pourquoi pas en arabe, c'est parce que les dialectes sont trop différents ?]

En fait avec notre professeur on voit beaucoup de choses mais on n'arrive pas à tenir assez de vocabulaire pour avoir une conversation

[Int. :Ah même si tu parles tunisien a la maison ?]

Oui c'est ça justement parce que je peux formuler quelques phrases en tunisien mais des fois ce n'est pas dans le contexte ce n'est pas les mots que je devrais utiliser. (E7)

Interrogée plus tard dans l'interview, l'élève ajoute que le tunisien qu'elle parle à la maison est également très différent de l'arabe scolaire. De plus, il est lié à d'autres émotions et c'est pourquoi les mots lui manquent parfois lorsqu'elle est en contact avec ses amies.

Neuf des personnes interrogées ont déclaré qu'il y avait une grande différence entre l'espace linguistique de l'école et l'espace linguistique de la famille - il y a donc peu de correspondance entre les langues qu'ils*elles utilisent à la maison et celles qu'ils*elles parlent et apprennent à l'école. C'est ce que rapporte un élève :

Quand je suis chez moi on parle pas du tout français. Quand je parlerais français mon père et ma mère ils vont vraiment me regarder bizarrement. (E15).

Un élève rapporte des faits similaires de sa ville natale en République centrafricaine.

[Int. Quand est-ce que tu as appris le français ?]

J'ai appris le français depuis que j'étais né en Afrique. On a deux langues dans notre pays et du coup mon père voulait m'apprendre le français parce que quand on va à l'école on parle français et le Sango c'est juste à la maison.

[Int. :Le Sango c'est une langue que tu parles que à la maison ?]

Oui c'est interdit à l'école.

[Int. :Pourquoi est-ce que c'est interdit ?]

Bah on ne sait pas » (E18).

Un élève parle de la richesse culturelle que son père lui transmet à la maison et de l'impression qu'il n'y a pas assez de place pour cela à l'école en France:

(Mon père) aime beaucoup m'apprendre l'histoire du Maroc et la culture aussi, je suis imprégné par la nourriture par exemple, la langue ça en fait grandement partie mais oui c'est beaucoup la nourriture, la façon de s'habiller.

[Int. :Est-ce que tu as l'impression qu'il y a de l'espace pour cette culture au collège ?]

Avec mes amis, par exemple avec Samy qui parle arabe en général on parle un mélange de français et d'arabe, il parle le même dialecte que moi, le marocain. forcément on mélange l'arabe et le français. Et avec mes autres amis qui ne parlent pas marocain je parle à 100% français. En allant au collège français je suis très imprégné par la culture française [...] Je pense que c'est très centré sur le français mais après c'est normal vue qu'on est en France. Mais je ne pense pas qu'il y a vraiment beaucoup de place pour par exemple parler une autre langue à part si c'est l'anglais ou l'espagnol qu'on apprend ici. (E15)

Il exprime également le fait que les langues particulièrement répandues et enseignées au collège ont une place différente à l'école que les langues de sa famille. Une autre raison pour laquelle ces langues familiales ne sont pas utilisées à l'école est le manque de partenaires de communication.

En vrai j'aimerais bien parler plus parce qu'il y a très très peu de locuteur albanais et encore moins de locuteur guègue. Enfin, il y'en a aucun en France je pense à part ma famille. (E15).

Un élève mentionne que ce manque de partenaires de discussion ne lui dérange pas :

[Int. : Est-ce que tu as envie de parler plus souvent anglais avec des amis ?]

Avant l'arrivée du Mika (Comm. un ami anglophone) parler à la maison en anglais ça me suffisait.

[Int. : Et maintenant ?]

Encore pas autant que ça - je ne sais pas - en soit parce qu'il n'y a pas vraiment beaucoup de gens avec qui parler et puis avoir une relation amicale avec un professeur ça me paraît bizarre. (E17)

Pour lui, parler dans sa langue maternelle, l'anglais, représente probablement déjà une relation plus intense qu'il ne souhaite pas établir avec un*e enseignant*e.

Les élèves rapportent qu'ils*elles utilisent parfois des formes mixtes, qu'ils*elles mélangent le français et leur langues familiales :

[Int. : Est-ce que cela vous arrive de mélanger les langues avec tes amies?]

Oui tout le temps, surtout quand on revient du bled, quand on revient de l'Algérie parce que là-bas je suis habituée à parler arabe. On mélange vraiment de tout c'est un truc trop bizarre. (E6)

L'élève montre sa confusion face à ce mélange de langues, mais précise par la suite que ses ami*es la comprennent quand même - cette utilisation de la langue est normale pour eux.

En ce qui concerne la question de recherche 3, on peut donc résumer ce qui suit. Nous avons pu constater auparavant que le collège transmettait une forte séparation des langues et exigeait l'utilisation du français en dehors des heures de langues étrangères explicites. Nous voyons que pour les enfants interrogés, ces limites sont moins importantes, peut-être même impossibles. Ce sont surtout les enfants qui parlent d'autres langues avec leur famille qui rapportent des différences dans leur utilisation de la langue à la maison et à l'école. Les élèves apportent à l'école les langues qu'ils*elles maîtrisent à des degrés divers. Certains parlent souvent dans différentes langues à l'école, d'autres préfèrent parler exclusivement en français avec leurs ami*es et leurs professeur*es. Les élèves qui grandissent sans une autre première ou deuxième langue rapportent également qu'ils*elles utilisent des langues différemment à la maison qu'à l'école. Beaucoup d'entre eux*elles consomment des médias dans une autre langue pendant leur temps libre, comme je l'expliquerai plus en détail dans les analyses suivantes.

5.3.3 Création de catégories – Triangulation 1

J'aimerais d'abord décrire plus en détail les éléments qui se sont révélés particulièrement importants pour les élèves dans le cadre des entretiens et que j'aimerais illustrer, examiner et discuter plus en détail ci-après.

Le choix des catégories et l'analyse des résultats ont été fortement réduits au cours du processus de recherche. Celles qui ont été sélectionnées et analysées semblaient particulièrement pertinentes pour les élèves et pour la question de recherche (4) sur le développement de la compétence plurilingue. Les catégories ont été formées par un mélange de processus de dérivation inductifs et déductifs. Les catégories comme les lieux et le temps d'apprentissage ont résulté de manière inductive de mon intérêt pour le système de l'école à temps plein et le Schoolscape. Le soutien des intérêts personnels et les motifs d'apprentissage de langue ont gagné en importance lors des interviews. De plus, les catégories choisies sont faciles à étudier à partir des données recueillies. Bien entendu, le concept étudié est encore plus complexe et les entretiens offrent encore une multitude de catégories à étudier.

Les lieux d'apprentissage et d'utilisation

L'apprentissage de langue:s nécessite des lieux qui offrent un environnement d'apprentissage approprié. Cela comprend au collège les salles de classe, les salles de travail, les lieux de détente et les lieux d'échange libre. L'observation peut donner une idée de l'existence et de l'aménagement de tels espaces. Les interviews donnent un aperçu de l'utilisation de l'offre ainsi que de la question de savoir si l'offre est suffisante.

Le temps d'apprentissage et d'utilisation

Il faut du temps d'apprentissage et d'utilisation pour vraiment s'engager avec une langue. La question centrale est de savoir si le système scolaire à temps plein offre suffisamment de temps pour le développement du plurilinguisme personnel des élèves et de savoir dans quelle mesure la charge de travail est effectuée au sein de la maison/dans la famille.

Motifs d'apprentissage

Les motifs englobent toutes les raisons qui poussent les élèves à apprendre une langue concrète ou à souhaiter apprendre une langue à l'avenir.

Le soutien des intérêts personnels

Le soutien des intérêts personnels (linguistiques ou généraux) est au cœur du développement linguistique individuel des élèves. Les élèves doivent pouvoir s'exprimer librement et de manière créative et avoir le sentiment de pouvoir s'épanouir dans leur travail à l'école. Ici, la question des choix des élèves et des tâches personnalisées pour les élèves

est également importante. Les interviews donnent un aperçu de l'opinion personnelle des élèves, à savoir s'ils*elles ont le sentiment d'être soutenu*es dans leurs intérêts personnels ainsi que leurs souhaits et exigences à ce sujet.

D'autres facteurs d'influence se sont révélés intéressants dans le cadre du projet. Le questionnaire devrait permettre d'élargir l'ensemble des données relatives à ces aspects et de donner un meilleur aperçu de leur interaction et de leur impact sur la compétence plurilingue des élèves. Ils constituent donc la base de l'élaboration du questionnaire. Ces facteurs sont le soutien individuel des élèves, la connaissance du répertoire linguistique des élèves, l'intérêt pour l'apprentissage des langues et le bien-être à l'école.

L'intérêt pour l'apprentissage des langues

L'intérêt pour l'apprentissage est considéré de manière distincte dans la mesure où l'intérêt est plus global et ne doit pas se concentrer sur l'apprentissage d'une langue concrète. Il peut s'agir aussi bien des langues proposées à l'école que de langue:s quotidienne:s des élèves ou de toute autre langue. Le questionnaire fournit des informations générales sur l'intérêt des élèves interrogé*es pour l'apprentissage des langues. Les interviews donnent en outre un aperçu des motivations variées des élèves pour apprendre une langue.

Le bien-être à l'école

Le collège, en tant que lieu de développement de la personnalité, devrait veiller à ce que les élèves se sentent en sécurité et à l'aise.

La connaissance du répertoire linguistique des élèves.

On ne peut soutenir le plurilinguisme que si l'on est au courant de la diversité linguistique qui règne dans les écoles. Les enseignant*es et les élèves sont-ils*elles au courant du plurilinguisme des autres élèves ? Cela se traduit par un intérêt et un échange sur la:les langue:s aussi bien entre les élèves qu'entre les enseignant*es et les élèves.

Maintenant je voudrais donner les résultats des interviews en suivant les quatre catégories établies : les lieux d'apprentissage et d'utilisation de langue, le temps d'apprentissage et d'utilisation de langue, les motifs d'apprentissage pour une langue et le soutien individuel des élèves par les professeur*es.

5.3.4 Les lieux d'apprentissage et d'utilisation

Les élèves parlent de différents endroits où ils*elles apprennent des langues et partagent leur opinion sur le fait de savoir s'ils*elles souhaitent apprendre la:les langue:s de leur famille à l'école ou s'ils*elles préfèrent la cultiver pendant leur temps libre.

E14 qui a commencé à apprendre l'arabe à l'âge de trois ans avec sa famille a commencé ces cours d'arabe à la mosquée :

Au début ils m'ont parlé qu'en français exprès pour que j'apprenne le français et je pense que vers 3 ans ou quelque chose comme ça ils ont commencé à parler un peu d'arabe et à force de les écouter c'est venu tout seul.

[Est-ce que c'était difficile pour toi quand tu as commencé des cours d'arabe ?]

Quand j'ai commencé à écrire oui c'était compliqué. Parce que moi quand j'étais petit j'avais déjà fait des cours d'arabe pendant un an mais ce n'était pas à l'école je suis allé dans une mosquée où ils faisaient des cours d'arabe. Du coup je connaissais un peu l'alphabet etc. mais c'est vrai j'avais l'impression de redécouvrir comme si c'est nouveau.

[Est-ce que tu préfères les cours à la mosquée ou au collège ?]

Non je préfère les cours à l'école parce que l'ambiance est différente et je trouve qu'ici c'est beaucoup mieux. Mais je ne voudrais pas avoir plus de cours, peut-être 30 minutes ou une heure de plus mais je pense que c'est suffisant ce qu'on a. (E14)

Il exprime l'impression que l'enseignement scolaire est meilleur. Une des raisons pour lesquelles certain*es élèves aimeraient apprendre les langues à l'école est la structure qu'elle offre. Une élève raconte de ses cours d'igbo organisées par la communauté igbo :

Avec mon père je parle français, un peu d'anglais et après la langue de son village en Afrique - l'igbo. Mais je parle plus l'anglais avec lui parce que sinon c'est compliqué.

[Int. Est-ce que tu parles Igbo aussi ?]

Igbo, un peu je dirais. Avant je faisais des cours mais avec le covid on n'a pas pu continuer. C'était tous les Igbos à Nantes et ils venaient pour faire des cours. Mais du coup c'était un peu bruyant, ce n'était pas agréable. (...)

[Int. :Qui a fait ces cours ?]

C'était quelqu'un qui parlait anglais, français et igbo – bien, couramment. Et du coup lui il a parlé français parce que la plupart parlait français. Mais après il avait aussi des personnes qui parlaient déjà bien l'igbo parce que leurs deux parents le parlaient et du coup pour eux c'était plus facile. Du coup quand ils ont demandé quelle langue ils veulent qu'on parle pour expliquer ils ont dit igbo ou anglais sauf que moi, je parle anglais mais pas au point de pouvoir suivre un cours d'une autre langue. C'était compliqué. Bah.. après j'ai quand-même réussi à comprendre j'ai recopié et tout ça et j'avais un cahier. (E7)

L'élève exprime le fait que le lieu d'apprentissage extrascolaire était bruyant et inconfortable. On peut supposer que ses besoins n'ont pas été suffisamment pris en compte en raison de l'hétérogénéité de la classe.

Un élève raconte que ses parents l'ont aidé à apprendre le tunen et qu'il apprécie cette manière d'apprendre:

[Int. Comment est-ce que tu apprends cette langue ?]

Chez ma mère c'est plutôt des mots comme ça au quotidien c'est-à-dire 'ça s'appelle comme ça' etc. et mon père a carrément fait un document où il y a toutes les traductions avec la grammaire et tout.

[Est-ce que tu voudrais avoir des cours au collège ?]

Pas forcément parce que j'essaie plus d'apprendre petit à petit mais oui je trouve que ça pourrait être intéressant.(...) C'est un alphabet différent de l'alphabet français (...)

[Int : Et tu arrives déjà à le lire un peu ?]

Phu..à lire c'est dur je n'arrive pas mais j'arrive à comprendre. (E13)

Il ne ressent donc pas forcément le besoin de suivre des cours à l'école.

Les élèves expriment souvent le fait qu'ils*elles n'ont pas le choix quant au lieu d'apprentissage. Un élève dit qu'il voudrait bien continuer à apprendre l'albanais mais que ce n'est pas possible à Nantes. Je suis entrée en contact avec l'association culturelle des Albanais de France qui se situe à Nantes. Selon leur site web, elle s'occupe de la défense des droits des aspects culturels, de la vie locale de l'éducation et de la formation. On m'informe que des cours d'albanais officiels à Nantes n'existent pas mais que ce serait possible de prendre des cours particuliers payants avec des membres de l'association.

Le CDI du collège VH est cité à plusieurs reprises comme lieu d'apprentissage dans l'établissement. C'est un lieu accessible aux élèves à des heures précises de la semaine et pendant les récréations, et qui peut aussi être utilisé comme lieu de détente.

[Int. :Est-ce que tu peux te présenter un peu ?]

J'aime bien lire. Je vais tout le temps au CDI, le lundi en récré ou quand j'ai des heures de permanence. C'est une ancienne chapelle, il fait beau dedans, il y a des fauteuils pour s'asseoir, il y a plein de livres et parfois j'amène les miens aussi

[Int. :Est-ce qu'il y a beaucoup d'élèves qui y vont ?]

Bah oui on y va entre copines du coup, pour discuter des fois et surtout lire et dessiner aussi.

[Int. :Qu'est-ce que tu aimes bien lire ?]

Surtout des mangas, parce que j'aime bien les dessins et j'aime bien les choses japonaises, les graphismes dans le manga. (E22)

Plusieurs lieux d'apprentissage des langues sont mentionnés par les élèves. Il s'avère que beaucoup d'entre eux ne se trouvent pas à l'école, mais sont fréquentés pendant le temps libre. On pourrait interpréter cela comme le fait que l'école n'offre pas assez de lieux d'apprentissage et qu'il faut donc recourir à des possibilités alternatives. L'évaluation du Schoolscapes a montré, par exemple, que les collèges possèdent même quelques lieux qui invitent les élèves à apprendre et à utiliser des langues différentes, mais que leur potentiel n'est pas pleinement exploité.

5.3.5 Le temps d'apprentissage et d'utilisation

Les élèves ont des opinions différentes quant à savoir si l'enseignement des langues à l'école est suffisant pour eux*elles. Certain*es élèves disent qu'ils*elles aimeraient apprendre une autre langue à l'école ou approfondir la langue qu'ils*elles parlent avec leur famille, mais que cela est difficile à cause des longues journées d'école.

Une élève rapporte qu'elle était reconnaissante pour les cours d'arabe à la mosquée, mais que c'est un soulagement temporel pour elle d'apprendre l'arabe au collège :

[Int :Tu as déjà fait des cours d'Arabe avant ?]

J'avais pris je crois deux ans de cours d'arabe à la mosquée donc on avait appris le vocabulaire de base et surtout à lire les lettres et c'est ce qui m'a permis de bien pouvoir continuer ici parce que j'ai vu que certains n'avaient pas fait ça et qu'ils avaient donc des difficultés avec le début. [...] J'avais 8 ans quand j'ai commencé les cours. On était classés par niveaux, il y avait plein d'âges différents mais c'était par niveau et on a augmenté chaque année. Par semaine c'était 2-3 heures le weekend.

[Int : Comment c'était pour toi de passer ton weekend avec ça ?]

En fait ça allait parce que je l'ai fait avec une amie à moi du coup c'était sympa et l'ambiance était bien mais au bout d'un moment ça m'a ...il fallait y aller et rester longtemps du coup j'ai voulu arrêter.

[Int. :Mais maintenant que tu peux le faire à l'école et c'est plus équilibré ?]

Oui c'est ça exactement. (E19)

L'élève précise qu'elle aimerait continuer à apprendre l'arabe au lycée et que si elle n'était pas acceptée au lycée Clemenceau, elle verrait une autre possibilité d'apprendre l'arabe :

Je continuerais par le CNED c'est sur internet. On s'inscrit - c'est payant malheureusement mais voilà - et après on a les mêmes cours qu'au lycée mais il faut le faire chez nous. Par contre je crois que je ne prendrais pas une autre langue et ils me laisseront le faire pendant mes heures de permanence. Mais il n'aura pas de professeur pour nous du coup. (E19)

Cette solution lui permettrait donc d'apprendre l'arabe de manière volontaire et organisée, tout en restant dans le cadre des horaires scolaires hebdomadaires.

Une élève voudrait apprendre le belge ou le romain mais elle fait déjà trop d'activités :

Je ne fais ni CHAM ni CHAD mais je fais de la gymnastique et j'ai un atelier de peinture qui est aussi dans mon collège que je vais peut-être arrêter parce que j'ai trop d'activités et j'aimerais commencer le piano mais....voilà.

[Int: Et tout ça c'est des activités extrascolaires?]

Non la gym c'est dans le cadre scolaire mais sans faire partie de mes notes et sinon mon atelier de peinture c'est le mercredi soir de 17 à 19. (E4)

Lors de la présentation, E4 détaille l'histoire linguistique dans la famille mais revient sur le sujet du temps de travail :

Du côté de mon père je suis belge et roumaine et du côté de ma mère je suis 100% française. [...] En fait ce sont les origines, mon père ne parle ni roumain ni belge mais il est de sang directement belge et roumain. C'est deux familles mais on ne parle pas la langue.

[Int: Est-ce que tu voudrais apprendre une de ces langues parce que ça fait partie de ta famille?]

En vrai ça pourrait être intéressant mais comme il n'y a pas d'option au collège et qu'après ça va me rajouter beaucoup d'heures de cours surtout si je veux continuer après. Et en plus le truc c'est que moi je ne suis pas - comment dire - très forte en cours du coup plus on me rajoute des cours moins j'avance. Ah mais le lundi c'est vrai qu'on l'a ! 8 :00 jusqu'à 15:30 c'est pas mal quand-même, franchement. (E4)

La peur de faire trop d'activités à la fois et d'avoir moins de succès à l'école empêche donc l'élève d'apprendre d'autres langues, même si cela l'intéresse.

Certain*es élèves rapportent également qu'ils*elles ont l'impression de passer suffisamment de temps à parler leur langue familiale. Plusieurs élèves rapportent qu'ils*elles ne sont pas intéressé*es par des cours de la langue de leur famille parce qu'ils*elles n'en voient pas la nécessité :

[Int. Est-ce que tu voudrais avoir des cours de portugais ?]

Pas la peine franchement parce que je parle depuis que je suis petite et je parle couramment donc ça ne va pas m'apprendre grand-chose.

[Int. :Oui mais tu as aussi des cours de français même si tu parles très bien français]

Oui c'est vrai (pause) pourquoi pas mais je ne le ferais pas dans mon temps privé le weekend. (E20)

Un thème qui revient souvent dans les interviews est la fatigue qui accompagne les élèves et qui leur pose des problèmes pour se concentrer ou pour réaliser toutes les activités souhaitées. Les élèves commentent leur comportement par des phrases telles que « Je suis trop fatiguée pour me disputer. », « Je ne peux pas me concentrer. » ou « J'avance moins l'après-midi ». J'ai choisi de ne pas consacrer de chapitre à cette catégorie en raison de la problématique de ma recherche, mais j'aimerais quand même la mentionner ici. La fatigue est certainement due au nombre élevé d'heures de cours et à la quantité de tâches à effectuer à la maison après les heures de cours.

En ce qui concerne le temps d'apprentissage, on peut dire que l'apprentissage des langues (en particulier les langues qui ne sont pas proposées à l'école) représente souvent une charge de temps supplémentaire pour les élèves. D'une manière générale, les élèves pratiquent une multitude d'activités de loisirs en dehors de l'école. Il apparaît paradoxal que, malgré un système scolaire à plein temps, une telle quantité de travail doive être transférée sur le temps libre, qu'il s'agisse de devoirs scolaires supplémentaires, d'activités sportives ou de cours de langue. Les classes CHAM/CHAD, qui tentent d'intégrer la musique et la danse dans le quotidien scolaire, n'ont que peu de succès dans l'allègement de la charge de travail de leurs élèves, qui rapportent même une augmentation par rapport à celle de leurs camarades de classe.

Pourtant cela ne pose pas de problème à tous les élèves et certain*es ne souhaiteraient pas avoir plus de temps pour apprendre les langues.

5.3.6 Les motifs d'apprentissage

Les résultats sur les motifs d'apprentissage montrent une grande diversité. Les entretiens révèlent une grande variété de motifs pour l'apprentissage actuel d'une langue ou pour le souhait d'apprendre une langue à l'avenir.

Une raison fréquemment évoquée par les élèves pour expliquer leur désir d'apprendre une langue est le lien entre cette langue et leur culture d'origine. Les élèves voient la langue

comme un moyen de se confronter à leurs origines et d'apprendre quelque chose sur eux-mêmes*elles-mêmes et sur leurs parents.

Mes parents ont toujours parlé Tunen à la maison mais ça fait depuis pas longtemps – a peu près un an – que j'essaye à apprendre un peu des mots (...) J'ai pris conscience que j'étais fier d'être Camerounais et Banen et du coup je voulais apprendre ma langue. (E13)

Cela peut être lié à une langue d'origine non française ou être considéré comme un prérequis pour une meilleure compréhension du français.

J'ai envie [d'apprendre le latin] parce que c'est un peu la moitié de la racine de la langue française. Le grec parce que c'est magnifique, j'adore la culture et aussi parce que c'est la deuxième moitié de la racine de la langue française. (E20)

Cela n'est pas le cas pour tous*toutes les élèves. Un élève raconte qu'il n'est pas intéressé par l'apprentissage du japonais alors qu'il s'agit de la langue principale avec laquelle sa mère lui parle.

Je suis à moitié japonais parce que ma mère est japonaise et à moitié français parce que mon père est français. Et du coup à la maison elle me parle en japonais et du coup bah je comprends ce qu'elle me dit mais moi je ne sais pas parler (pause).

[Int. : Quand tu étais petit ta mère te parlais toujours en japonais ?]

Bah elle m'a parlé comme maintenant japonais et un peu en français.

[Int. : Et est-ce que tu sais répondre en japonais ?]

Bah je ne sais pas. Je ne parle pas du tout japonais (pause) Je ne m'y suis pas tellement intéressé et je ne comprends même pas...

[Int. : Est-ce que ta mère voudrait que tu apprennes le japonais ?]

Bah elle est d'accord, d'ailleurs ma sœur elle apprend le japonais. Elle fait japonais dans un club de japonais dans son temps privé.

[Int. : Okay mais toi cela n'intéresse pas ?]

Ah bah non je suis bien.

[Int. : Est-ce que ça peut être difficile de communiquer avec ta mère ?]

Non ça va, elle me parle en japonais et je réponds en français

[Int. : Et s'il y a par exemple un mot que tu ne comprends pas ?]

Bah parfois mais elle parle souvent avec des mots que je connais, elle utilise un japonais un peu facile. (E11)

En réponse à mes questions, l'élève me dit qu'il ne retournera probablement pas au Japon et qu'il a donc moins de raisons d'apprendre la langue :

[Int. : Est-ce que tu es mal à l'aise si on parle du japonais ?]

Non c'est juste que ça ne m'intéresse pas beaucoup et je ne sais pas si je vais retourner là-bas aussi, je ne sais pas.

[Int. : Du coup tu ne vois pas vraiment l'intérêt de l'apprendre ?]

Oui voilà c'est ça. (E11)

Pourtant une des raisons les plus souvent citées pour laquelle les élèves aimeraient apprendre une langue est le souhait de pouvoir visiter le pays dans lequel cette langue est principalement parlée et de pouvoir s'y débrouiller seul*e. Souvent il s'agit du pays d'origine des parents ou des grands-parents qui sont également cités.

Lorsque je leur demande s'ils*elles sont fiers*fières de leurs compétences linguistiques, tous*toutes les élèves répondent positivement. Il y a cependant une nuance entre « Oui, mais je ne veux pas me vanter » et « Oui, je sais faire quelque chose que les autres ne savent pas faire ». Certain*es élèves considèrent leurs compétences linguistiques comme un avantage et mentionnent déjà l'interconnexion de langues.

[Int. : Tu parles beaucoup de langues. Est-ce que l'apprentissage de langues t'intéresse ?]

Oui mais j'ai aussi un peu des facilités - ou on m'a toujours dit que j'avais des facilités.

[Int. : Comment ça ?]

Parce que on m'a dit que vu qu'on m'a appris à parler deux langues quand j'étais petite, peut-être que c'est plus facile.

[Int. : Et est-ce que tu as remarqué que c'est vraiment plus facile pour toi ?]

Oui parce que en fait dans le brésilien il y a des sons qu'on ne retrouve pas dans la langue française et du coup j'ai la capacité de produire plus de sons que la langue française donc de sons que les personnes françaises n'arrivent pas à faire. Et du coup ça facilite les accents. (E20)

Quant à ma question quelle autre:s langue:s les interviewé*es voudraient apprendre en plus de leurs langues la plupart a mentionné le japonais ou le chinois. Plusieurs interviewé*es mentionnent qu'ils*elles aimeraient apprendre le japonais pour pouvoir lire des mangas ou regarder des animes.

Je suis à fond dans les mangas j'aime bien ça. J'aimerais apprendre le japonais comme ça je pourrais lire des mangas...mais des vraies versions parce que les versions françaises ne sont jamais les vraies. (E21)

L'élève en conclut que les traductions ne sont pas suffisantes et qu'il aimerait lire les textes originaux en japonais.

Dans certaines interviews, le rôle des parents dans les motivations d'apprentissage des langues des élèves est abordé. Par exemple, une élève dit que sa mère est une modèle pour elle parce qu'elle maîtrise cinq langues et que c'est pour cette raison qu'elle veut également apprendre plus de langues (E20). Un élève souligne qu'il était particulièrement important pour son père qu'il apprenne l'arabe afin de pouvoir lire le Coran (E15).

Certain*es élèves racontent qu'ils*elles apprennent une langue à la demande de leurs parents, mais qu'ils*elles auraient fait un autre choix pour eux-mêmes*elles-mêmes :

C'est pas trop moi qui a choisi (Com. l'allemand) c'est mes parents qui ont choisi parce qu'ils disent que c'est mieux pour l'avenir. (...) Souvent c'est une classe avec des élèves plus compétente et puis aussi pour les métiers c'est plus utile (...) L'allemand c'est plus compliqué et ça ne ressemble pas du tout au français alors que l'espagnol bah... (E22).

Dans cet extrait, l'élève mentionne également que ses parents pensent que les élèves particulièrement compétents choisissent l'allemand comme langue étrangère et suggère que c'est parce que l'allemand est le choix le plus difficile. Comme on peut le voir dans l'interview précédente, les langues sont souvent considérées comme un accès vers un avenir professionnel prometteur. Le souhait de pouvoir s'installer professionnellement dans ce pays ainsi que de prendre l'avance sur la concurrence professionnelle se trouve également dans les interviews :

Je ne veux pas apprendre une nouvelle langue. Je voudrais apprendre plus d'anglais, une langue qui peut me servir et ne pas juste apprendre une langue 'comme ça'. (E14)

Un élève qui parle l'arabe et le français à la maison avec ses parents raconte que leur choix de l'apprendre le français d'abord était aussi un choix pratique pour ses parents :

Mon père il m'a expliqué qu'ils ne savaient pas s'ils voulaient m'apprendre le français ou l'arabe mais qu'ils se sont dit qu'ils comptaient vivre en France plus tard et que c'était mieux pour moi de commencer par le français et ensuite petit à petit apprendre l'arabe. [...] Au début ils m'ont parlé qu'en français exprès pour que j'apprenne le français et je pense que vers trois ans ou quelque chose comme ça ils ont commencé à parler un peu d'arabe et à force de les écouter c'est venu tout seul. (E14)

Une raison spécifique pour le collège VH est le choix de l'option arabe pour pouvoir ensuite fréquenter un certain lycée à Nantes. L'option « arabe bilangue » permet aux élèves d'apprendre l'arabe dès la 6^{ième}. Il n'existe qu'un seul établissement secondaire à Nantes qui permet aux élèves d'apprendre l'arabe en s'appuyant sur les connaissances déjà acquises. Il est possible de postuler pour ce lycée sur dossier même si l'on ne se trouve pas dans la carte scolaire de l'école. Un élève décrit pourquoi il s'intéresse à ce lycée comme suit :

C'est un bon lycée.[...] C'est un lycée technique qui offre plus de choix scientifiques et tout ça pour les métiers d'avenir et donc ça me paraît plutôt meilleur personnellement. (E17)

Un élève raconte qu'il a choisi l'option arabe parce qu'il voulait relever un défi :

Je vois ça un peu comme un défi parce que c'est un peu plus intéressant que d'apprendre l'espagnol ou l'italien selon moi parce que c'est complètement différent. C'est pas du tout le même genre de structure et il y a pas du tout les mêmes lettres, les mêmes caractères et le même système. J'étais déjà fort en anglais et l'italien ou l'espagnol ça serait trop proche. (E17)

Les élèves présentent une grande variété de motivations pour l'apprentissage des langues. Beaucoup d'entre eux peuvent être soutenus par l'école, comme le désir d'une offre linguistique qui aide les élèves dans leur vie professionnelle ou le désir d'apprendre une langue en relation avec les médias. De nombreux enfants multilingues souhaitent apprendre les langues familiales d'eux-mêmes ou de leurs parents.

5.3.7 Le soutien individuel des élèves.

Les résultats concernant le soutien personnel montrent également une grande diversité. Certain*es élèves rapportent que leurs souhaits et leurs questions sont très bien pris en compte en classe et qu'ils*elles reçoivent des tâches adaptées à leur niveau d'apprentissage, d'autres rapportent de l'ennui en classe. Des nombreux élèves qui parlent (aussi) d'autres langues que le français à la maison soulignent le soutien des parents dans le processus d'apprentissage de la langue.

Un élève raconte comment c'était d'être scolarisé en France sans parler français. Il souligne que certain*nes professeur*es l'ont aidé.

[Int. : Comment c'était pour toi d'arriver en France et de ne pas parler français ?]

Au début c'était très frustrant. Je me rappelle j'étais petit et j'étais en CM1 ou CM2 je ne sais plus très bien. Mais c'était genre quand on me parlait en français, et je ne comprenais

vraiment rien quand je suis arrivé, et du coup mon premier réflex - je sais que c'est pas bien - mais le premier jour je me suis battu avec quelqu'un. Mais après j'ai vite appris en moins d'un an je parlais assez de français. Quand on est petit de toute façon on apprend mieux je pense.

[Int. : Est-ce qu'il y avait des gens qui t'ont aidé ?]

Oui ma mère beaucoup et les professeurs aussi. J'avais des cours et les professeurs de sport parfois ils restaient pour me parler. On va dire que certains professeurs ils m'ont aidé à apprendre le français genre avec des exercices spéciaux.

[Int. : Est-ce qu'il y avait quelqu'un qui parlait une des tes langues maternelles ?]

Ma mère, seulement ma mère. (E15)

Il rapporte de manière positive que certain*es enseignant*es ont parfois simplement parlé avec lui. Il a donc fait état d'une amélioration de l'apprentissage grâce à des tâches explicites et à une communication informelle. Le fait d'accorder aux enfants un temps de parole en classe est généralement considéré comme positif.

Ce n'est pas que le français, le français, le français. Elle prend le temps de nous expliquer sans dire 'ça veut dire ça et maintenant tu te tais'. (E23)

Cet élève mentionne aussi que la professeure dont il parle leur donne la possibilité d'être créatif dans le cours et de s'exprimer librement. En ce qui concerne le soutien personnel individuel en classe, les élèves abordent souvent le thème de leur relation personnelle avec leurs enseignant*es. On entend des phrases comme « Je n'aime pas la prof. », « La prof est sympa. », « La prof nous parle d'elle. ».

Généralement l'enseignement des langues est fortement lié à l'enseignant*e, comme le montre cet exemple :

[Int. Est-ce que tu as des langues que tu n'aimes moins ?]

Ca c'est une question où j'ai du mal à y répondre.[...] Je ne veux pas faire de la peine aux professeurs même si je sais qu'ils ne vont jamais entendre ces propos. (E17)

En ce qui concerne le soutien individuel, il est intéressant de voir ce que les élèves disent de la manière dont leurs professeur*es adaptent l'enseignement à leur langue familiale. Par exemple, un élève qui a appris l'anglais pendant des années en Australie en tant que deuxième langue raconte ce qui suit à propos de l'enseignement de l'anglais :

Les cours d'anglais sont très faciles. Le problème est que la professeure trouve que je ne participe pas assez. Comme j'ai quasiment toujours les bonnes réponses on m'a toujours dit qu'il fallait que je laisse les autres répondre mais apparemment pas cette année.

[Int. : Comment tu te sens avec ce reproche ?]

J'essaie parfois de participer un peu plus mais bon il faut y penser.

[Int. : Est-ce qu'on te donne parfois des exercices adaptés à ton niveau ?]

Non jamais. (E17)

Il signale qu'il n'a jamais reçu d'exercices adaptés à son niveau de la part de ses enseignant*es. Il trouve les cours d'anglais peu intéressants. On peut déduire de sa réponse que les attentes à son égard ont changé et qu'il n'y était pas préparé.

Un élève raconte comment tout le monde profite des cours d'arabe adaptés aux élèves les moins performants :

[Int. : Est-ce que tu aimes les cours d'arabe ?]

Bah oui parce que déjà la prof elle est sympa et on s'entend bien et on s'entraide. Par exemple moi comme je sais lire et tout ça j'aide mes camarades à apprendre. On est à peu près cinq à savoir lire et écrire et comprendre et du coup on aide les autres. On a des activités et des évaluations mais elle nous aide à nous préparer. En anglais, par exemple il faut tout apprendre chez soi mais les parents ont fait anglais aussi quand ils étaient jeunes mais l'arabe - ceux qui n'ont pas des parents qui savent parler arabe ils ne peuvent pas faire des devoirs tout seul. C'est pour ça que la prof souvent elle nous en donne pas beaucoup ou elle nous explique très bien comment les faire avant.

[Int. : Est-ce que parfois tes parents vont t'aider avec tes devoirs ?]

Oui par exemple on a eu un devoir à la maison et du coup mon père il sait que je sais lire et il me fait lire des choses en plus. On avait qu'un mot à trouver mais il me faisait lire tout ce qui était écrit dessus. (E10)

Il explique pourquoi et comment la professeure adapte son enseignement aux élèves qui parlent moins bien l'arabe et qui ont moins de soutien à la maison. L'élève raconte qu'il est déjà très avancé en arabe par rapport à ses camarades de classe. Il remarque néanmoins l'effet positif qu'un enseignement conçu de cette manière a également sur lui. En outre, il remarque que son père rend les devoirs un peu plus difficiles pour lui, en fonction de ses connaissances préalables.

Certain*es élèves reçoivent beaucoup de soutien individuel de leurs parents à la maison. Cela inclut l'aide aux devoirs dans des langues étrangères comme l'anglais, l'espagnol ou l'arabe. Certain*es élèves soulignent également que leurs parents les aident à apprendre la:les langue:s familiales à la maison. Les parents ont différentes techniques pour faire connaître leur première langue aux enfants. La plupart des enfants disent qu'ils apprennent la langue de leurs parents à travers les échanges quotidiens. Mais il y a aussi des élèves qui disent que leurs parents les soutiennent individuellement et leur donnent de petites tâches.

[Int. :Est-ce que tu as eu des cours de Tigringna ?]

Non c'est que mes parents, ils m'apprennent. Ils ont commandé une sorte de grande affiche avec l'alphabet. C'est un peu difficile mais ça va, je sais déjà écrire mon prénom. (E8)

Plusieurs élèves mentionnent au cours des entretiens qu'ils*elles n'ont pas été suffisamment informé*es au préalable sur le choix des langues et les options possibles.

On m'avait dit qu'on pouvait le (Com. l'arabe) faire que pendant la 6^{ième} et du coup je ne l'ai pas choisi. (E12)

Je me suis d'abord concentrée sur le soutien de l'école et des enseignant*es. Les interviews ont cependant montré que parfois c'est le soutien ou la compréhension par les camarades de classe qui manquent. Comme le rapporte par exemple cette élève :

Quand j'ai fait des heures d'anglais il y a beaucoup d'élèves qui ont dit « Ah tu essaies de faire l'américaine. Tu es là et tu changes d'accent, n'oublie pas que tu es française ». Je pense qu'ils veulent nous rabaisser parce qu'on a un meilleur accent qu'eux pour se sentir....pas super...fin...pas supérieur non, mais pour qu'on soit tous au même niveau quoi. (E12)

Il apparaît ici que le soutien individuel peut provenir des enseignant*es, des camarades de classe et des parents. Une formulation plus nuancée des questions pourrait donner un meilleur aperçu. En général, les personnes interrogées souhaitent être soutenues dans leur processus d'apprentissage. Le fait que quelqu'un prenne le temps de les aider dans leur processus d'apprentissage de la langue est souligné de manière positive.

5.4 Synthèse des résultats des interviews

Les entretiens donnent d'abord une réponse à la question de recherche 3. Pour les élèves francophones, peu de différences apparaissent entre l'espace linguistique de l'école et

celui de la famille. Certain*es élèves plurilingues font état d'une grande différence et de l'impact de cette différence sur leur comportement et leur vie quotidienne.

Beaucoup de langues familiales sont enseignées en privé hors des heures de cours au collège. Ce sont souvent des institutions religieuses, des cours particuliers ou des cours d'une façon informelle à la maison. Dans les interviews, il apparaît clairement que les lieux d'apprentissage et d'utilisation de langue:s sont fortement ancrés dans le privé. Ceci nous donne une idée sur le fait que les collèges n'offrent pas assez d'espace pour l'apprentissage. En même temps, nous avons constaté qu'il n'y a souvent pas non plus le besoin ou l'envie de porter davantage la langue familiale à l'école. L'utilisation de la langue familiale comme langue secrète montre une grande différence entre l'espace linguistique de l'école et l'espace linguistique de la famille. Les élèves partent du principe qu'au collège très peu de personnes parlent leur langue familiale et qu'ils*elles peuvent ainsi échanger en secret. Les interviews révèlent cependant un grand sentiment de solidarité entre les élèves qui partagent la même langue.

En ce qui concerne la question de recherche 4, il est déjà possible de regarder quelques facteurs d'influence sur la formation de la compétence plurilingue des élèves de plus près.

Les lieux d'apprentissage sont très divers. Les élèves ont la possibilité de postuler sur dossier, c'est-à-dire de fréquenter une autre école que celle de leur quartier. Il s'agit donc également d'un choix de l'endroit où les élèves peuvent étudier. Souvent, ce n'est pas le lieu qui est choisi pour la langue, mais la langue qui est considérée comme une sorte de clé pour pouvoir choisir le lieu. Ainsi, certain*es élèves ne s'inscrivent pas au collège VH pour apprendre l'arabe parce que c'est le seul établissement qui leur offre cette option, mais acceptent plutôt d'apprendre l'arabe pour pouvoir fréquenter un bon établissement. Il en va de même pour l'école bretonne Diwan. Un élève raconte qu'il a fréquenté l'école bretonne et qu'il y a appris le breton sans que sa famille n'ait de lien avec cette langue. Ses parents auraient choisi cette école pour qu'il ait plus de chances de se présenter à d'autres écoles. Avec les cours en ligne tels que ceux organisés par le CNED, l'internet devient un lieu d'apprentissage supplémentaire. Les élèves ont la possibilité d'apprendre à l'école, pendant les heures de cours habituelles, une langue qui n'est pas enseignée à cet endroit. Cela signifie pour eux non seulement un détachement de l'apprentissage de la langue du collège, mais aussi un gain de temps. Les élèves qui souhaitent apprendre leur langue d'origine, mais qui n'ont pas la possibilité de le choisir comme option au collège et qui n'ont pas le temps de l'apprendre le week-end, peuvent y trouver une solution possible.

Les élèves ont des opinions très différentes sur la quantité de temps pour développer et utiliser leur répertoire linguistique au collège. Cependant, de nombreux élèves affirment que les longues journées d'école ont une influence sur leur comportement d'apprentissage et sur leur liberté de choix. Souvent il est nécessaire pour les élèves de dévier leur travail et leurs intérêts personnels vers l'extra-scolaire.

Pourtant les élèves rapportent beaucoup de choses positives sur l'enseignement (des langues) dans les écoles. Les élèves abordent souvent le thème de leur relation personnelle avec leurs enseignant*es. Cela souligne toutefois le rôle important que les enseignant*es jouent pour les élèves dans le processus d'apprentissage. L'élève, qui parle de la possibilité d'apprendre l'arabe à l'aide du CNED mentionne l'absence d'un*e professeur*e dans un tel système. L'enseignement de l'arabe au collège VH est particulièrement apprécié. Certain*es élèves souhaiteraient pouvoir apprendre la langue de leur famille à l'école, car l'environnement de travail y est plus structuré.

Certaines critiques des élèves sont également soulignées par la littérature à ce sujet. Un élève se plaint de ne pas être informé de ce qu'on attend de lui en classe (en tant que locuteur natif). Beacco exige une meilleure communication entre les professeur*es, les élèves et les parents en ce qui concerne l'apprentissage de langue. Il souhaite des actions de sensibilisation au moment des choix (Beacco, 2006, p. 29). En général, on peut supposer que les élèves sont privés d'informations importantes sur leur processus d'apprentissage de la langue. Les interviews ont montré que les élèves ne sont pas tous*toutes conscient*es de leurs choix de langues qu'ils*elles peuvent faire ou qu'ils*elles avaient au collège. Cela affirme la demande de Legendre de mieux informer les familles :

Affirmer le principe de la liberté de choix des familles suppose qu'en contrepartie leur décision soit éclairée par une information claire et objective sur les enjeux de l'apprentissage des différentes langues. Or, aucune campagne de sensibilisation des familles n'est mise en place au niveau national par l'éducation nationale. (Legendre, 2003, p. 23)

Un début serait de mieux informer sur les certificats de langue. Le brevet ou diplôme national du brevet est l'examen commun pour tous*toutes les élèves à la fin du collège et évalue les connaissances et les compétences acquises. L'attribution du diplôme nécessite l'acquisition du niveau A2 dans une langue vivante (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, s. d.-e). Le plupart des élèves choisissent l'anglais mais en réalité le choix est plus grand. Les élèves peuvent choisir entre une langue proposé à l'école ou leur seconde langue si c'est dans le cadre de capacités du collège de la tester.

Lors des interviews j'ai aussi noté que parfois les élèves ont du mal à préciser les langues qui sont parlées dans leur famille ou de définir ce qu'est exactement leur répertoire linguistique. Des tentatives d'explication sont possibles ici. Il se peut que les élèves ne soient pas sûrs d'eux-mêmes*elles-mêmes et ne sachent pas comment classer la langue qu'ils*elles parlent dans leur famille. Dans le cas de l'arabe on peut supposer que l'arabe littéraire est plutôt considéré comme « officiel » et qu'ils*elles n'étaient pas sûr*es que le marocain « soit considéré comme une langue ». Un élève interviewé compare l'arabe littéraire et l'arabe marocain au français soutenu et français parlé. D'après la loi l'arabe marocain n'est pas considéré comme une langue officielle mais comme un dialecte arabe. Je crains également qu'une certaine honte ou insécurité par rapport à leurs propres langues familiales ne se manifeste parfois. Un élève me confie seulement après la partie enregistrée de l'interview que son père lui parle le mandingue et qu'il a appris cette langue jusqu'à l'âge de cinq ou six ans. Lorsque je lui demande pourquoi il ne l'a pas mentionné plus tôt, il me répond qu'il ne s'était pas rendu compte que cela était intéressant. Il n'y a pas d'enregistrement audio de ses propos.

L'élève, qui parle de son approche sur la langue primaire de sa mère, le japonais, semble parfois confus par mes questions, il ne semble pas que ce soit des questions sur lesquelles il a déjà beaucoup réfléchi et auxquelles il a une réponse préformulée. Une hypothèse serait que le système de communication qu'il a mis en place avec sa mère est tellement évident pour lui qu'il ne peut pas comprendre mes questions et mon incompréhension partielle.

On peut grossièrement repartir les motifs des élèves d'apprendre une langue en motifs émotionnels (communication avec la famille, culture) et professionnels (meilleure école, métiers d'avenir). Les langues familiales jouent un rôle important dans la perception des langues par les élèves. Certain*es élèves sont en train d'apprendre activement les langues parlées par leurs parents ou grands-parents. Certain*es élèves n'ont pas d'autre choix que de payer pour apprendre les langues qu'ils*elles souhaitent apprendre. Même s'il existe une certaine offre de cours gratuits pour les élèves qui souhaitent apprendre les langues de leur famille, elle ne couvre pas toutes les langues dont ils*elles ont besoin. Les parents doivent payer les frais si les élèves suivent par exemple le système du CNED ou des cours spéciaux (comme pour l'albanais).

5.5 Résultats du questionnaire

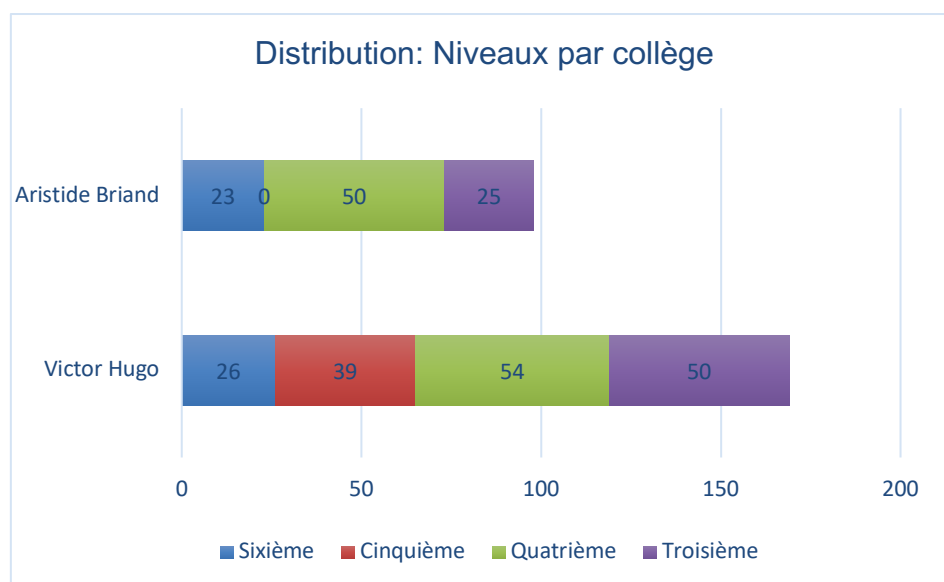
Les résultats du questionnaire sont présentés ci-dessous. Ils devraient permettre d'éclairer plus précisément quatre facteurs d'influence sur le développement plurilingue des élèves,

qui ont été mentionnés dans les entretiens. Le questionnaire a fait l'objet d'une analyse descriptive et de statistiques d'inférence. En outre, des corrélations ont été établies entre les différentes constructions. Les items individuels sont analysés séparément à des fins d'illustration.

5.5.1 Échantillon

Des données ont été collectées auprès de 267 élèves. Parmi eux, 169 fréquentent le collège VH et 98 le collège AB. Des personnes de quatre niveaux scolaires des collèges ont été interrogées. La plus grande partie des personnes interrogées, soit 39% (104), fréquentent une classe de 4^{ième}, 28,1% (75) fréquentent une classe de 3^{ième}, 18,4% (49) une classe de 6^{ième} et 14,6% (39) une classe de 5^{ième}.

Table 2: Échantillon concernant le niveau scolaire



Parmi les élèves, 46,6% (124) déclarent être de sexe masculin et 52,1% (139) de sexe féminin. En outre, 3 personnes interrogées ne se sentent appartenir à aucun des deux sexes et une personne s'abstient de répondre.

5.5.2 Création d'échelles et analyse de fiabilité

Après la réduction des dimensions, les groupes de variables sur les concepts se présentent de la manière suivante. Les valeurs élevées sur une échelle de notation de 1 à 5 expriment une forte expression des caractéristiques.

Table 3: *Vue d'ensemble des échelles*

Skala/Item	Valeur moyenne (écart type)
(5) Intérêt pour les langues	4,02 (0,93)
$\alpha = 0,70$	
13 Je suis fier/fière des langues que je parle et/ou que j'apprends.	4,06 (1,3)
14 Je m'intéresse à l'apprentissage des langues.	3,97 (1,1)
15 Quand j'apprends une nouvelle langue, j'essaie de prendre le bon accent.	4,04 (1,2)
(6) Bien-être au collège	3,23 (0,79)
$\alpha = 0,75$	
21 J'aime bien aller à l'école.	3,17 (1,2)
23 Les élèves de ma classe aiment m'écouter.	2,61 (1,1)
24 Les élèves de ma classe m'aident.	3,05 (1,2)
27 Les autres élèves m'apprécient.	3,47 (1,0)
28 Je me fais facilement des amis à l'école.	3,86 (1,1)
(7) Soutien personnalisé	3,31 (0,74)
$\alpha = 0,64$	
8 Je peux utiliser mes connaissances de langue de manière créative en cours de langue.	2,89 (1,4)
10 En cours de langue, j'apprends aussi des choses sur d'autres pays et cultures.	4,06 (1,0)
12 Les autres langues que je connais m'aident en classe.	2,58 (1,5)
16 Au collège je peux apprendre des choses sur moi-même.	2,76 (1,3)
18 Je peux m'exprimer d'une manière naturelle à l'école.	3,99 (1,0)
26 J'apprends des choses intéressantes à l'école.	3,62 (1,1)
(8) Connaissance du répertoire	2,76 (0,90)
$\alpha = 0,65$	
1 Mes camarades de classe connaissent ma/mes langue(s) maternelle(s).	4,24 (1,2)
2 Mes enseignants s'intéressent à la/aux langue(s) que je parle.	2,48 (1,5)
4 Mes enseignants s'intéressent à la/aux langue(s) que j'aimerais apprendre.	2,5 (1,4)
5 Je parle avec mes camarades de classe des différentes langues que je parle.	2,03 (1,3)
9 La/les langue(s) que je parle est/sont considérée(s) comme une ressource par mes enseignants.	2,57 (1,5)

5.5.3 Statistique descriptive

En ce qui concerne l'utilisation de la langue, on peut constater que :

91,4% (244) des élèves déclarent que le français est leur langue maternelle et 8,6% (23) déclarent que le français n'est pas leur langue maternelle.

59,9% (160) ne parlent que le français avec leur famille. 40,15% (107) de l'échantillon parlent (aussi) d'autres langues que le français avec leur famille. 36% (88) du groupe qui considèrent le français comme leur langue maternelle parlent aussi d'autres langues que le français à la maison. Quatre personnes indiquent que le français n'est pas leur langue maternelle, mais qu'elles ne parlent que le français à la maison.

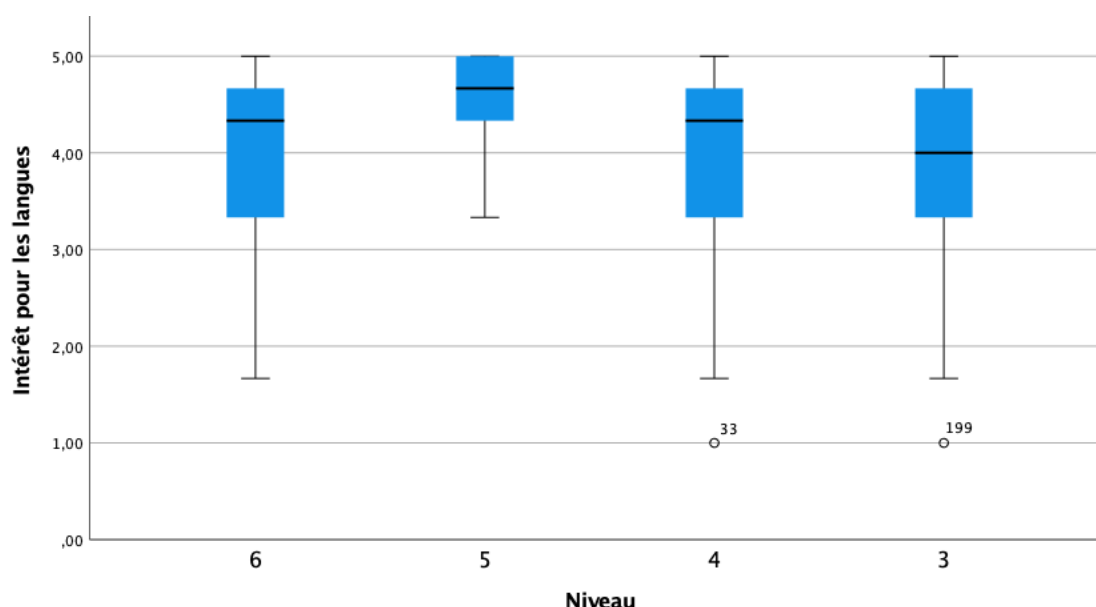
La liste des langues que les élèves apprennent et utilisent en famille qui a été établie lors des interviews peut être étendue. Sur les 107 élèves qui utilisent d'autres langues que le français dans un contexte familial, 45 langues différentes ont été citées par les élèves (plusieurs réponses par enfant étaient possibles). Les langues les plus souvent citées sont l'anglais (38 fois), l'arabe (26) et l'espagnol (22). Il convient également de mentionner que

la combinaison la plus fréquente de langues familiales est « anglais/espagnol » ou « anglais/arabe ».

5.5.4 Statistiques d'inférence : Y a-t-il des différences entre les groupes ?

Il est également intéressant de comparer les données selon les différents groupes. Dans un premier temps, il s'agit d'examiner si des différences apparaissent en fonction du niveau scolaire. Comme quatre groupes sont comparés ici, un test de Kruskal-Wallis est utilisé. Le test montre que les distributions des quatre échelles relevées pour les différents niveaux scolaires sont significativement différentes. Il est toutefois évident que les différences sont dues à des valeurs remarquablement élevées dans les quatre domaines pour la 5^{ème}, comme on peut le voir par exemple sur l'échelle (1) Intérêt pour les langues :

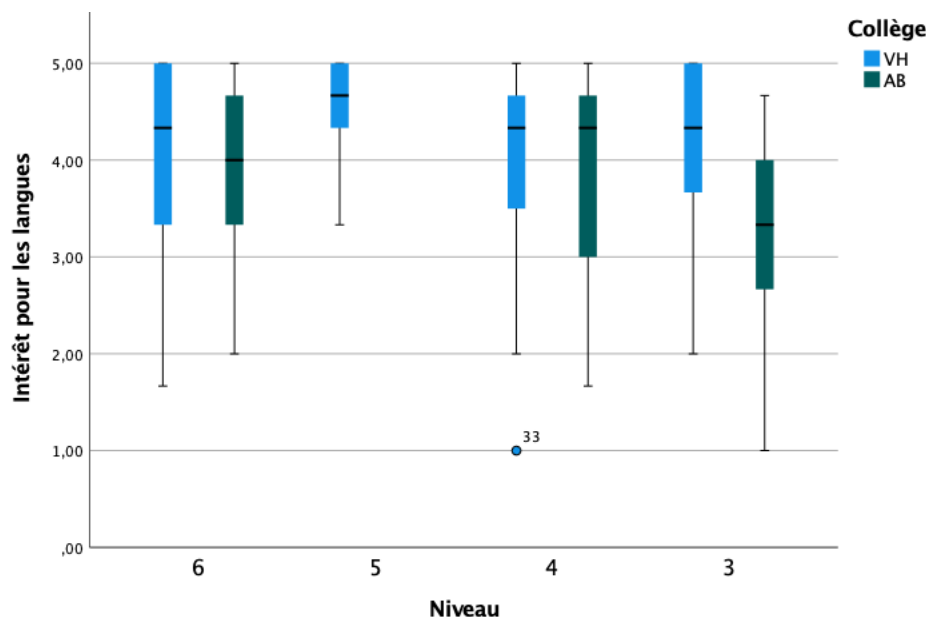
Table 4: *Intérêt pour les langues par rapport au niveau scolaire*



Sur ce graphique, on peut voir que la 5^{ème} présente des valeurs plus élevées que les autres niveaux scolaires dans le domaine (1) Intérêt pour les langues. Une explication possible de ce phénomène est que, pour la 5^{ème} seules les données des élèves scolarisés à VH sont disponibles. Cela suggère qu'il est possible de trouver des différences entre les collèges en ce qui concerne les quatre échelles étudiées. Dans une prochaine étape, il s'agira donc de comparer uniquement les deux collèges.

Lors de la comparaison entre les écoles, le test U de Mann-Whitney montre que toutes les distributions des quatre échelles sont significativement différentes dans les deux écoles. L'école VH présente des valeurs plus élevées dans les quatre domaines, comme on peut le voir ici à titre d'exemple pour l'échelle (1) Intérêt pour les langues ». L'école AB présente des valeurs légèrement plus basses.

Table 5: *Intérêt pour les langues par rapport à l'école*



Sur ce graphique, on voit maintenant les différences entre les écoles en ce qui concerne (1) L'intérêt pour les langues. Il en va de même pour les autres échelles.

La formation des groupes de comparaison en ce qui concerne l'utilisation de la langue est également intéressante. Avec les données disponibles, trois répartitions différentes des groupes s'offrent à nous. La première possibilité consiste à diviser les groupes en fonction de l'indication de la langue maternelle, c'est-à-dire « Le français est ma langue maternelle/primaire » oui ou non. Or, on constate ici une répartition inadaptée. La taille très inégale des groupes, 244 contre 23, ne se prête pas à des comparaisons fiables.

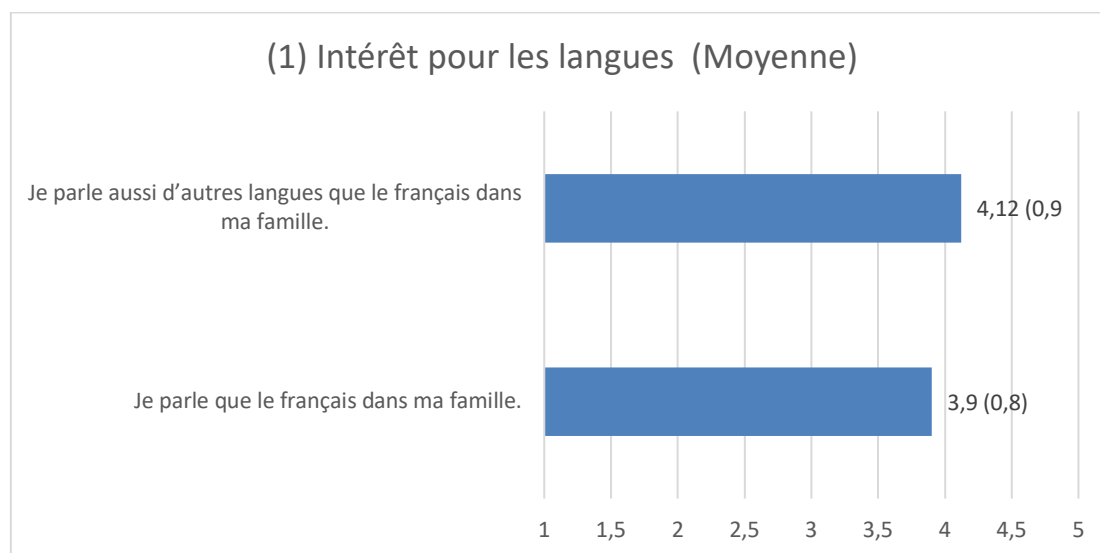
La deuxième possibilité consiste à diviser les groupes en fonction du nombre de langues apprises et utilisées dans la vie quotidienne. Quasiment tous*toutes les élèves ont indiqué qu'ils*elles utilisaient au moins deux langues. Pour cette raison, la formation de groupes « 1-2 langue :s » par opposition à « 3+ langues » s'avère pertinente. La troisième possibilité de comparaison serait entre les élèves qui ne parlent que le français avec leur famille et ceux qui parlent d'autres langues dans leur famille. Les trois systèmes de regroupement ont leur justification, mais en ce qui concerne ma question de recherche, le troisième système de regroupement s'avère particulièrement intéressant. Surtout dans le cas de l'école à temps plein, qui doit prendre en charge des aspects de la formation linguistique des élèves parce que ceux-ci passent moins de temps dans le cercle familial. Dans cette répartition des groupes, il s'agit donc moins du nombre exact de langues maîtrisées que du contexte plurilingue des élèves. Il y a donc un groupe 1 (Je parle aussi

d'autres langues que le français dans ma famille) et un groupe 2 (Je parle que le français dans ma famille).

Un test U de Mann-Whitney a été calculé afin de vérifier si le groupe 1 diffère du groupe 2 en ce qui concerne les quatre échelles étudiées. Les distributions des deux groupes sont significativement différentes pour les échelles (1) et (3), avec un niveau de signification de $p < .05$. Les élèves qui ne parlent que le français avec leur famille font état d'une connaissance plus élevée du répertoire linguistique ($p < .001$).

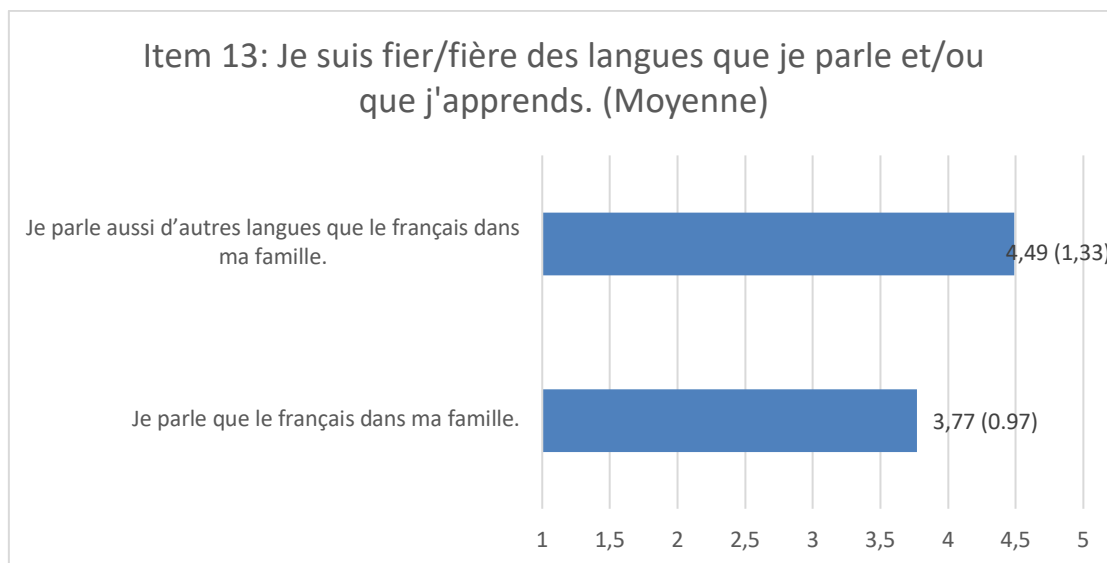
Les élèves qui parlent d'autres langues dans leur famille en plus du français rapportent un intérêt significativement plus élevé pour l'apprentissage des langues ($p < .001$).

Table 6: *Intérêt pour les langues selon la langue familiale*



Si on regarde l'item 13, qui ne fait pas parti d'une échelle mais que j'ai analysé singulièrement on peut constater que ces élèves font aussi épreuve d'une grande fierté pour les langues.

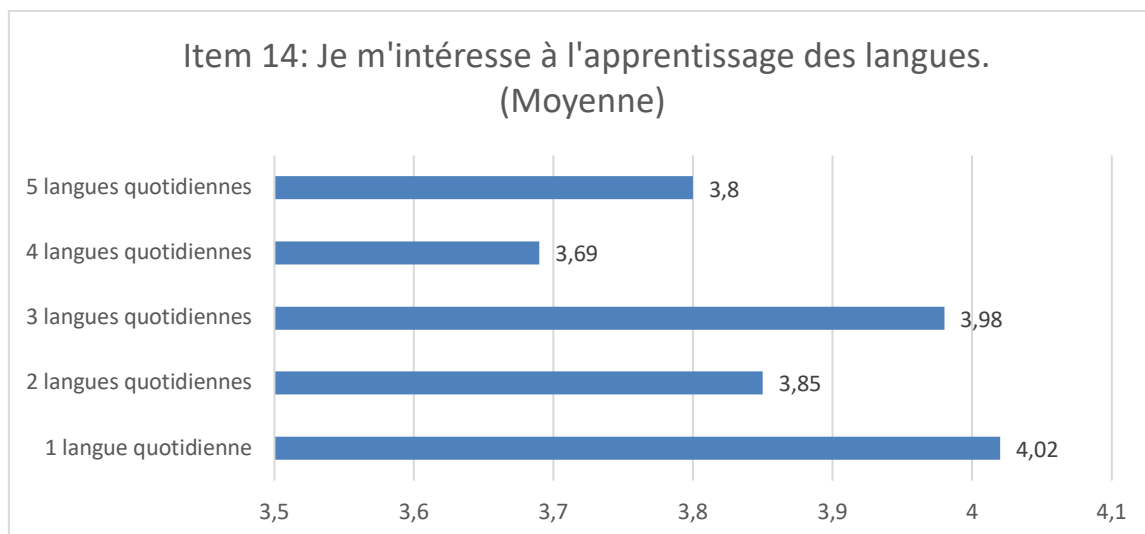
Table 7: *Fierté selon la langue familiale*



Les élèves interrogés font tous état d'un haut niveau de fierté pour les langues qu'ils*elles parlent. Le groupe d'élèves qui parlent (aussi) d'autres langues que le français à la maison a cependant une moyenne encore plus élevée (4,49) que l'autre groupe (3,77). De plus, l'écart-type est encore plus faible que pour l'autre groupe. On peut donc parler d'un niveau de fierté particulièrement élevé pour tous*toutes les élèves ayant (aussi) d'autres langues familiales.

Si l'on se penche sur l'item 14 « Je m'intéresse à l'apprentissage des langues » et que l'on répartit les résultats sur le nombre de langues parlées au vie quotidienne, on constate que les élèves qui ne parlent qu'une seule langue dans la vie quotidienne présentent le plus grand accord pour cet item.

Table 8: *Intérêt pour les langues selon les langues parlées*



La question se pose alors de savoir pourquoi ces enfants montrent un tel intérêt pour l'apprentissage des langues mais ne parlent aucune autre langue au quotidien.

5.5.5 Analyse de corrélation

Une analyse de corrélation a été calculée afin de déterminer le lien entre les quatre échelles. Comme les échelles ne sont pas distribuées normalement, la corrélation est calculée avec Spearman.

Table 9: *Corrélation des échelles*

Corrélation	(1) Intérêt pour les langues	(2) Bien-être au collège	(3) Soutien personnalisé	(4) Connaissance du répertoire
(1) Intérêt pour les langues	1	,373**	,544**	,375**
(2) Bien-être au collège	,373**	1	,427**	,356**
(3) Soutien personnalisé	,544**	,427**	1	,570**
(4) Connaissance du répertoire	,375**	,356**	,570**	1

**p<0,01 = hautement significatif

Toutes les échelles sont corrélées de manière très significative. Les élèves qui ont par exemple des valeurs élevées dans (1) Intérêt pour les langues ont aussi tendance à avoir des valeurs élevées dans (2), (3) et (4). Dans l'analyse de corrélation, l'échelle (3) Soutien personnel apparaît comme le déterminant le plus significatif avec des liens particulièrement forts avec (1) Intérêt (0,544), (2) Bien-être (0,427) et (4) Connaissance du répertoire (0,570). Ces coefficients de corrélation plaident en faveur d'un effet important. Cela signifie que $\pm 25\%$ de la variance est expliquée par (3) Soutien individuel (Field, 2013, p. 179).

5.6 Synthèse des résultats du questionnaire

Les langues familiales les plus fréquentes dans les deux collèges sont, par ordre décroissant, l'anglais, l'espagnol et l'arabe. Les noms de langues mal orthographiés, mais clairement attribuables, par exemple « Grek », ont été recodés. Les noms de langues suivants n'ont pas pu être clairement attribués. « Kurde » et « Langue du Cameroun » n'ont pas pu être attribués avec précision, car tous deux comprennent plusieurs langues et variations. En outre, la langue « Cuniin » n'a pas pu être attribuée, car il n'existe aucun enregistrement concernant cette langue. Il est possible que la langue envisagée ait été écrite de manière trop différente ou qu'une mauvaise réponse ait été donnée. Une problématique qui s'est déjà manifestée lors de l'évaluation des entretiens apparaît également dans les questionnaires. Il a été difficile d'attribuer des cas dans lesquels l'arabe et le marocain ont été distingués ou non. On trouve ainsi des cas où le marocain a été biffé et remplacé par l'arabe ou encore l'arabe avec l'ajout du marocain entre parenthèses (« ~~Marocain~~ Arabe », « Arabe (Marocain) »). Les mêmes tentatives d'explication que pour les interviews sont également valables ici. J'aurais dû rendre la question plus inclusive parce que j'ai voulu avoir un aperçu sur tous les dialectes et variations utilisés. Néanmoins, la liste des langues parlées par les élèves ou dans leurs familles s'est allongée par 40 nouvelles langues.

L'item 1 « Mes camarades de classe connaissent ma/mes langue(s) maternelle(s) » est (bien évidemment) moins vrai pour les élèves qui parlent d'autres langues que le français à la maison que pour leurs camarades qui parlent le français à la maison, mais il reste relativement élevé avec une moyenne de 3,65. Dans les entretiens, de nombreux élèves ont également déclaré qu'ils*elles aimaient parler de la langue de leur famille avec leurs ami*s et leur apprendre des mots ou de courtes phrases pour le plaisir. Les chiffres et les rapports suggèrent que les élèves ont une connaissance plutôt élevée du répertoire linguistique de leurs collègues. Malheureusement, les données recueillies ne permettent pas d'obtenir des résultats précis sur le degré de connaissance du répertoire linguistique par les enseignant*es. Avec une moyenne de 2,5, l'item 2 « Mes enseignant*es s'intéressent à la/aux langue(s) que je parle » obtient en tout cas des valeurs plutôt faibles chez les élèves interrogé*es.

Les élèves de VH présentent des scores plus élevés dans tous les construits interrogés, se montrent plus intéressés par l'apprentissage des langues, ressentent un plus grand soutien et une plus grande connaissance de leur répertoire linguistique, et se sentent en général plus à l'aise au collège que leurs collègues du deuxième collège étudié. L'évaluation des autres catégories au cours des entretiens n'a pas révélé de différences

claires entre les récits des élèves en ce qui concerne les deux collègues. Il serait intéressant d'examiner dans une étude ultérieure les multiples facteurs d'influence sur les construits formés et de se demander pourquoi les élèves d'AB présentent des valeurs si nettement plus élevées.

Une proposition d'explication réside dans la forte corrélation des différents construits entre eux. Dans l'analyse de corrélation, l'échelle (3) Soutien individuel apparaît comme le déterminant le plus significatif avec des liens particulièrement forts avec les autres échelles. La forte corrélation entre les échelles pourrait indiquer qu'en soutenant l'une des variables, il se produit également une influence positive sur les autres variables. Si l'école soutient davantage l'un de ces facteurs, par exemple le (3) Soutien individuel qui s'y prête particulièrement bien, il peut avoir une grande influence sur l'ensemble. Je pars du principe que toutes ces échelles font partie du concept de « développement du plurilinguisme individuel des élèves ». Les quatre approches sont donc appropriées pour soutenir le plurilinguisme, mais il est particulièrement prometteur de commencer par le soutien individuel. Ceci est important dans la mesure où tous*toutes les élèves bénéficient d'un soutien personnalisé, quelle que soit leur langue:s familiale:s et quelle que soit leur expérience linguistique antérieure. De plus, un soutien à l'apprentissage personnalisé a bien sûr des effets positifs sur de nombreux autres facteurs de la vie (scolaire) quotidienne. Par exemple, au sein de la structure (3), l'item 16 « Au collège je peux apprendre des choses sur moi-même » est le moins bien accepté par les élèves avec une moyenne de 2,76. Dans la période critique entre 10 et 15 ans que les élèves passent au collège, il serait pourtant particulièrement important de leur donner la possibilité d'apprendre quelque chose sur eux-mêmes*elles-mêmes. La confrontation avec son propre répertoire linguistique accompagne souvent - comme on l'a vu dans les interviews - un processus important de recherche d'identité.

L'observation lors des interviews qu'une des raisons principales pour lesquelles les élèves apprennent des langues est le désir de mieux communiquer avec les membres de leur famille se voit que partiellement confirmé par les résultats qualitatifs. Les élèves qui parlent (aussi) d'autres langues que le français dans leur famille confirment cette affirmation avec une moyenne de 2,91.

6. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

J'aimerais introduire la discussion sur les résultats globaux avec ce graphique sur les langues et variations parlées par les élèves des collèges AB et VH d'après les données des interviews et du questionnaire. Ce nombre est encore plus impressionnant si l'on considère seule une partie de la population scolaire a été interrogée.

Table 10: Liste des langues parlées par les élèves

Allemand	Lingala
Anglais	Louchébem
Arabe	Malgache
Arabe marocain	Mandingue
Arabe tunisien	Mayo
Bassa	Mina
Bérbère	Néerlandais
Breton	Peul
Bulgare	Polonais
Catalan	Portugais
Chinois	Portugais brésilien
Congolais	Provencale
Créole	Québécois
Dioula	Roumain
Espagnol	Russe
Fon	Sango
Grec	Soussou
Guègue	Suedois
Guinée	Swahili
Hasania	Thai
Igibo	Tigrigna
Indonesien	Tunen
Italien	Turc
Japonais	Vietnamais
Japonais	Wolof
Kirundi	Yoruba

Les écoles françaises étudiées recèlent donc un potentiel incroyable de diversité linguistique et de connaissances linguistiques qui sont (ou qui ne sont pas) transmises aux élèves. Dans les deux collèges, au moins 53 langues sont donc parlées par les élèves. Bien plus que ce que l'on peut voir ou entendre dans leur Schoolscape. Les langues familiales les plus fréquentes dans les deux collèges sont l'anglais, l'espagnol et l'arabe. Comme on peut le voir dans la littérature, l'anglais et l'espagnol sont aussi les langues vivantes étrangères les plus choisies par les élèves français.

Si l'on considère l'espace linguistique de l'école par rapport à l'espace linguistique de la famille, on pourrait donc constater un grand point commun entre ces espaces. Pour les deux collèges étudiés, on peut même supposer que le choix de ces matières est aussi motivé par les langues familiales. Néanmoins cette offre n'est pas suffisante. Les chiffres

montrent que 29,2% (78) des élèves apprennent la:les langue:s parlée:s dans leur famille en dehors de l'école. En outre, les entretiens avec des enfants plurilingues ont montré qu'il existe de nombreux cas individuels dans lesquels l'école est totalement déconnectée de l'expérience linguistique préalable des enfants. Certains élèves rapportent qu'il n'y a pas de place pour leurs langues familiales à l'école et qu'ils*elles manquent non seulement d'occasions d'utiliser leur répertoire linguistique, mais aussi d'interlocuteurs à l'école.

Les élèves rapportent que leurs ami*es sont informé*es sur leur première langue (moyenne : 4,2). Selon les interviews ils*elles la portent parfois activement à l'école, en apprenant quelques mots ou phrases à leurs camarades. Les enseignant*es abordent rarement les langues premières des élèves, même s'il existe bien sûr des contre-exemples très positifs.

Au cours de ma recherche, huit facteurs d'influence sur la formation de la compétence plurilingue individuelle des élèves dans le contexte du collège français à temps plein ont été mis en évidence. Ce sont la visibilité de toutes les langues, la connaissance du répertoire linguistique des élèves, le bien-être au collège, l'intérêt pour l'apprentissage de langues, le soutien personnalisé, les motifs pour apprendre des langues, le temps d'apprentissage et d'utilisation de langues, et les lieux d'apprentissage et d'utilisation de langues. Les catégories étudiées ont été remplies avec des résultats diverses et riches.

Les catégories sont issues de processus inductifs et déductifs et ont été examinées plus en détail à l'aide d'observations, d'entretiens et d'un questionnaire. Le présent modèle n'a pas encore pour but de porter un jugement de valeur sur les facteurs, mais seulement de souligner leur influence général.

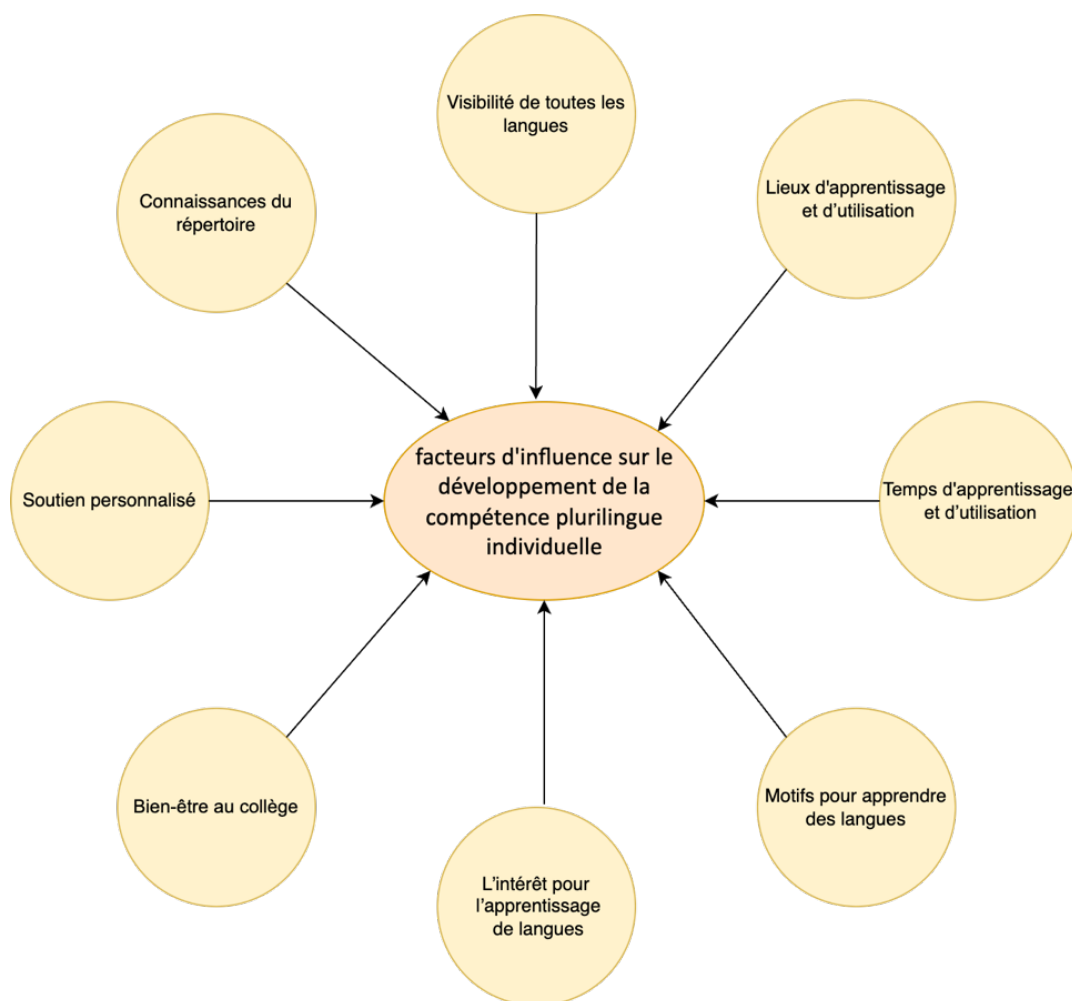


Illustration 9: Facteurs d'influence

Finalement une nouvelle question se pose : Comment soutenir l'arrivée de la compétence plurilingue dans les écoles ? Mon étude fournit déjà quelques éléments de réponse.

Dans les collèges étudiés le français est omniprésent et la visibilité et l'utilisation d'autres langues est peu encouragée. L'exigence de la Commission européenne d'une plus grande interconnexion des langues n'existe peu dans le Schoolscape des collèges étudiés. Les langues sont clairement séparées les unes des autres. Les matières dit linguistiques ne permettent pas non plus de penser en termes de réseaux linguistiques. Shohamy souligne qu'il est important de dépasser la croyance selon laquelle une langue n'a de valeur que si elle est maîtrisée dans son intégralité. Pour elle, le multilinguisme idéal à l'école se démarque par le fait que le mélange des langues et la création de néologismes sont également légitimes (Shohamy, 2006, p. 172). J'observe que chez de nombreux élèves interrogés, ces formes mixtes font partie de leur langage naturel et qu'ils sont conscients

de ces formes et variants de langue sans les juger. Dans les interviews, les élèves rapportent qu'ils utilisent des formes mixtes de langage. Les limites montrées ou même exigées à l'école ne semblent donc pas être automatiquement adoptées par tous les élèves. Je pense donc qu'il y a déjà un grand savoir intuitif de la part des élèves dans les collèges, qui n'est pas suffisamment intégré activement dans l'enseignement pour être formé.

Comme l'a montré l'évaluation quantitative, l'aspect du soutien individuel a une influence particulièrement positive sur d'autres facteurs d'influence pour la formation de la compétence plurilingue. Ceci devient également visible lors des entretiens. Les élèves apportent avec eux une multitude de motifs et d'attitudes différentes vis-à-vis de l'apprentissage des langues et veulent les négocier et les vivre en classe. Les élèves apprécient particulièrement les cours qui offrent un soutien important, même s'ils sont performants dans la matière. Il faudrait pourtant encore plus d'informations pour tous les enfants scolarisés sur l'offre linguistique à l'école, le droit à l'enseignement dans la langue maternelle et la possibilité de suivre des cours à distance qui seraient pris en compte dans la scolarité. Mais la communication scolaire se fait surtout en français. Les parents qui parlent eux-mêmes peu de français ont donc un accès plus difficile à l'information. Il peut cependant y avoir d'autres stratégies. Le centre scolaire Aimé Césaire à Nantes comprend une école maternelle, une école primaire, une crèche associative et un centre de loisirs. Ici, on travaille actuellement à la traduction des fiches d'information pour les parents.

Les élèves rapportent beaucoup de choses positives sur l'enseignement (des langues) dans les écoles. Les élèves soulignent positivement les moments où ils peuvent exprimer à la fois leur/s langue/s et leur identité. Même si je peux constater un manque d'appréciation et d'attention pour les autres langues que connaissent et utilisent les élèves c'est une chose remarquable que le français soit utilisé dans des manières créatives et innovantes et que les professeur*es donnent aux élèves la possibilité de développer leurs propres avis grâce à la langue. L'expression artistique est importante pour les élèves, également hors des cours. La musique, le dessin, l'écriture créative occupent une place importante. Ils*Elles chantent dans d'autres langues, écrivent des bandes dessinées en anglais ou dessinent des graffitis dans d'autres langues. L'intégration d'aspects créatifs et de l'identité des élèves dans le processus d'apprentissage de la langue est un premier pas vers un enseignement linguistique plus interconnecté et plus global. Une approche créative du français seul renforce également le répertoire linguistique des enfants. Comme le montrent clairement les compétences de base formulées par l'UE, la compétence plurilingue est aussi la capacité d'utiliser ses connaissances linguistiques de manière

appropriée dans différentes situations. De plus le travail avec les personnalités des élèves permet souvent d'évoquer leur plurilinguisme et de le rendre plus visible dans le bâtiment scolaire, comme nous l'ont montré par exemple les affiches des élèves. Ce qui est frappant dans l'observation de l'enseignement et de l'organisation scolaire, c'est que les enfants sont parfois encouragés de parler et d'écrire *sur* leurs langues, mais ne sont pas autorisés à parler et à écrire *dans* leurs langues. Cela donne le sentiment que l'on fait preuve d'ouverture et d'estime envers les langues, mais que la compétence d'action n'est pas transmise aux élèves. Ils ne peuvent pas faire preuve de leur connaissance hyperlinguistique. Pourtant le plurilinguisme ne consiste pas seulement à pouvoir parler ou apprendre une langue, mais aussi à avoir des connaissances sur les langues en général et à pouvoir les utiliser de manière créative.

L'étude montre que le CDI est un lieu qui a du potentiel. Il est une interface dans l'école entre lieu d'apprentissage, de travail et de détente. Il peut être un lieu d'échange et offre, grâce au choix de littérature, jeux et CDs, un vaste espace pour présenter la diversité des langues. Des projets y sont déjà organisés et les documentalistes sont des personnes qui ont parfois un échange plus étroit avec les élèves que leurs enseignant*es. De plus, certains enfants disent déjà utiliser ce lieu pour lire et échanger.

Un résultat particulièrement intéressant est que les élèves qui parlent aussi d'autres langues que le français dans leur famille ont des chiffres plus élevés pour l'échelle (1) Intérêt pour les langues. Ils rapportent un intérêt significativement plus élevé pour l'apprentissage des langues que le groupe des élèves qui ne parlent que le français avec leur famille. Les entretiens ont révélé aussi que les élèves qui parlent plusieurs langues (à la maison) mentionnent qu'ils ont un talent particulier pour l'apprentissage des langues. Cela va également de pair avec une étude de la Commission européenne qui a comparé des personnes qui parlent au moins une langue et des personnes qui en parlent au moins trois. Les personnes qui ne parlent qu'une langue sont plus nombreuses à dire qu'elles ne sont pas assez motivées pour apprendre une autre langue (36% contre 26%). Ils sont également plus nombreux à dire qu'ils ne sont pas doués pour les langues (24% contre 12%) (Commission européen, 2012, p. 105). Pourtant mon étude a montré que les élèves qui ne parlent qu'une langue dans leur vie quotidienne aimeraient en apprendre une autre. Il y a là un potentiel et ce sont précisément ces élèves qui devraient être bien soutenu*es pour pouvoir réaliser ce souhait. Les élèves qui se disent monolingues peuvent déjà avoir des compétences plurilingues dont ils ne sont pas conscient*es. L'enseignement d'une compréhension plus large de la compétence linguistique pourrait aider à faire évoluer cette situation. La raison pour laquelle un grand nombre d'élèves français déclarent malgré tout

n'utiliser que le français dans leur vie quotidienne - surtout dans des collèges où l'apprentissage d'une langue vivante est obligatoire - ne peut pas être élucidée, mais pourrait faire l'objet de nouvelles interviews.

Une étude européenne portant sur les facteurs qui encouragent les personnes interrogées à apprendre une langue ou qui les en dissuadent a trouvé que le facteur de motivation le plus souvent cité est l'offre de cours gratuits pour apprendre une langue. En France les plus fortes motivations sont « si les cours étaient gratuits », « s'il y'avait une possibilité de voyager à l'étranger par la suite » avec 26% et 27% d'affirmations (Commission européen, 2012, p. 90). En plus de l'aspect financier, on peut donc supposer une tendance vers le besoin de situations linguistiques authentiques et d'un apprentissage immersif. Cette étude se reflète également dans mes interviews. Beaucoup d'élèves disent qu'ils veulent apprendre une langue avant tout pour pouvoir se débrouiller dans le pays où elle est parlée. L'aspect financier est également mentionné par deux élèves en ce qui concerne les cours payants de leur première langue qui se déroulent en extra-scolaire. Aucun enfant ne devrait avoir à payer pour apprendre sa langue primaire d'une manière structurée.

Les élèves interrogés font tous état d'un haut niveau de fierté pour les langues qu'ils parlent. Le groupe d'élèves qui parlent (aussi) d'autres langues que le français à la maison a cependant une moyenne encore plus élevée (4,49) que l'autre groupe (3,77). La fierté des langues est également un thème récurrent dans les interviews. Non seulement les langues associées au succès ou au prestige (comme l'anglais ou l'allemand pour le monde du travail), mais aussi les diverses langues d'origine sont considérées avec fierté. Selon moi, cette fierté est un signe que les élèves ont une vision tout à fait valorisante de leur première langue:s, deuxième langue:s et langue familiale:s. Il est important de mentionner que même si les résultats de ma recherche ne montrent pas nécessairement un grand intérêt ou une grande appréciation pour le répertoire linguistique des élèves, ceux-ci en parlent avec fierté.

6.1 Limitations et perspectives de recherche

Pour conclure, j'aimerais aborder quelques limites de ce travail et les points de jonction qui s'ouvrent ici pour la poursuite du travail.

Dans mon travail sur le Schoolscape, je n'ai pas impliqué activement les acteurs*actrices du collège. Il y a des formes d'interaction que je n'ai pas pleinement exploité. Il serait enrichissant de poursuivre la recherche en impliquant activement l'ensemble du collège surtout les élèves eux-mêmes*elles-mêmes.

LL is a useful engagement tool for students, to develop awareness and critical understanding of public spaces. A willingness to transform the space results from this engagement in documentation, analysis, and interpretation. (Shohamy, 2017, p. 62)

Ainsi, la recherche pourrait non seulement donner un aperçu de la situation actuelle, mais aussi permettre de la faire évoluer.

Pour des raisons d'organisation, le questionnaire n'a pas pu être prétesté. Un concept comporte moins d'items qu'il n'en faudrait et, avec plus d'items, il donnerait aussi des valeurs plus significatives. Un développement du questionnaire serait souhaitable. Il est également dommage que les personnes qui ne se sentent ni de sexe masculin ni de sexe féminin n'aient pas pu être prises en compte dans le cadre de l'évaluation, l'échantillon étant trop faible (N=4) pour pouvoir établir des valeurs comparatives. Mais il serait également pertinent d'aborder ce groupe dans le cadre d'un travail sur l'espace d'expression (linguistique). La méthode d'enquête sur papier et en classe peut avoir une influence sur les réponses. Les élèves donnent éventuellement des réponses socialement souhaitées ou s'adaptent aux réponses des voisins de classe. Une enquête en ligne encore plus anonyme serait bien sûr une bonne solution, pour autant que l'on obtienne malgré tout un échantillon aussi élevé.

La formation de facteurs d'influence sur la compétence plurilingue a été l'objectif central de ma recherche. J'ai analysé certains facteurs à l'aide des entretiens et d'autres à l'aide du questionnaire. Bien sûr, il serait intéressant d'interroger par la suite toutes les catégories avec des entretiens et des questionnaires. Pourtant dans le présent travail, l'intérêt de la recherche a dû être fixé de manière relativement étroite afin de ne pas dépasser son cadre. C'est pourquoi seuls les entretiens avec les élèves ont été utilisés pour les résultats. Pourtant de nombreuses interviews ont été menées avec des enseignant*es, qui ont également donné un aperçu passionnant de la thématique. Il serait donc intéressant d'évaluer plus précisément les données collectées qui n'ont pas pu être intégrées ici et de les utiliser pour créer un modèle encore plus pertinent. De plus, les entretiens pourraient être analysés de manière encore plus précise et des catégories inductives encore plus fines pourraient être formées. Dans ce cas, il serait également enrichissant d'un point de vue méthodologique, de travailler avec plusieurs personnes afin d'augmenter la fiabilité.

Il apparaît que la situation dans les deux collèges est différente selon que l'on regarde les interviews ou le questionnaire. Si l'on regarde les données quantitatives, on peut dire que les élèves interrogés présentent des valeurs plutôt élevées dans les domaines étudiés, qu'ils se sentent généralement bien dans les écoles et qu'ils bénéficient d'un soutien

personnel, même si des différences sont visibles entre les groupes créés. C'est un constat positif. Mais cela ne signifie pas que la situation dans les collèges français ne mérite pas d'être améliorée, comme le montrent les entretiens menés principalement avec des enfants dont la langue familiale n'est pas le français. Certains élèves parlent du fait que le collège ne leur offre pas assez d'espace pour développer leur répertoire linguistique. C'est là que réside la force d'une méthode mixte. Ma recherche m'a permis, grâce aux entretiens, d'aller en profondeur et de mettre en évidence les problèmes liés à la gestion des compétences multilingues tout en reflétant l'image globale. Ce serait un point de départ pour des recherches plus approfondies.

The results they (Com. ethnographic surveys) generate often call for further qualitative data collection and analysis, either to resolve contradictions between qualitative and quantitative data or for further explanation of why observable quantitative relationships have occurred. (Schensul und LeCompte, 2012, page 245)

Les résultats des questionnaires peuvent être réintégrés dans les interviews et les différences et les similitudes des données peuvent être mises en évidence.

7. BIBLIOGRAPHIE

- Académie de Paris. (2021). *Enseignements Optionnels de Langues Vivantes étrangères (Eile/Elco)*. <https://www.ac-paris.fr/enseignements-optionnels-de-langues-vivantes-etrangees-eileelco-124772>
- Akkari, A., & Coste, D. (2015). Les langues d'enseignement entre politiques officielles et stratégies des acteurs : Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70, 41-52. <https://doi.org/10.4000/ries.4487>
- Beacco, J.-C. (2006). L'Europe des langues aujourd'hui : De technique en politique. *Synergies Pays Scandinaves*, (1), 20-31., 1, 13.
- Beacco, J.-C., Coste, D., Byram, M., & Fleming, M. (2009). *Langue(s) de scolarisation*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a2239>
- Ben-Rafael, E. (2009). A sociological approach to the study of Linguistic Landscapes. In E. Shohamy & D. Gorter (Éds.), *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery* (p. 40-53). Routledge.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., & Kalthoff, H. (2015). *Ethnografie : Die Praxis der Feldforschung* (2^e éd.). UTB GmbH UVK. <http://www.elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838544977>
- Brown, K. D. (2005). Estonian Schoolscapes and the Marginalization of Regional Identity in Education. *European Education*, 37(3), 78-89.
- Brown, K. D. (2012). The Linguistic Landscape of Educational Spaces : Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia. In D. Gorter, H. F. Marten, & L. Van Mensel (Éds.), *Minority Languages in the Linguistic Landscape* (p. 281-298). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230360235_16
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2021). *Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch*. oesterreich.gv.at - Österreichs digitales Amt. https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/Seite.110005.html
- Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Lehrpläne der Mittelschulen erlassen und die Lehrpläne für den Religionsunterricht an den Mittelschulen bekannt gemacht werden, (2012). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>
- CELV. (s. d.). *A roadmap for schools to support the language(s) of schooling*. Consulté 27 septembre 2022, à l'adresse <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/roadmapforschools/Roadmaptool/tabid/4186/language/en-GB/Default.aspx>
- CELV. (2023). *Supporting multilingual classrooms*. <https://www.ecml.at/Portals/1/SupportingMultilingualClassrooms/flyer-SMC-2022-EN.pdf>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2008). The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3). <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.012>
- Code de l'éducation. Sous-section 1. Organisation de l'enseignement des langues vivantes

- étrangères., Pub. L. No. Article D312-16, Article D312-16. Consulté 5 avril 2023, à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000006182505>
- Collège Victor Hugo | Collège—Nantes. (s. d.). Consulté 22 avril 2023, à l'adresse <https://vhugo-nantes.loire-atlantique.e-lyco.fr/>
- Commission européenne. (s. d.). *À propos de la politique du multilinguisme | European Education Area*. Consulté 6 avril 2023, à l'adresse <https://education.ec.europa.eu/fr/node/1487>
- Commission européen. (2012). *Rapport.EUROBAROMETRE 201. Les Européens et le rapport à leurs langues*. https://www.strasbourg-europe.eu/images/2019/12/Rapport-EUROBAROMETRE-2012_Les-Europ%C3%A9ens-et-le-rapport-%C3%A0-leurs-langues.pdf
- Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française, (1994).
- Conseil de l'Europe. (s. d.). *Language(s) of schooling—Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education—Www.coe.int*. Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education. Consulté 28 avril 2023, à l'adresse <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling>
- Conseil de l'Europe (Éd.). (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Conseil de l'Europe (Éd.). (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Council of Europe Publishing.
- Conseil de l'Europe. (2023). *Framework Convention for the Protection of National Minorities—Impact de la Convention européenne des droits de l'homme*. Impact de la Convention européenne des droits de l'homme.
- Conseil de l'Union européenne. (2014). *Conclusions on multilingualism and the development of language competences*. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). Plurilingual and Pluricultural Competence. *Council of Europe, Reference Study*. https://www.academia.edu/6261507/Plurilingual_and_Pluricultural_Competence_By_Daniel_Coste_Dani%C3%A8le_Moore_and_Genevi%C3%A8ve_Zarate
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design : Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5^e éd.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research. Third Edition* (3^e éd.). SAGE. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/designing-and-conducting-mixed-methods-research/book241842>
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France. (2016). *Références 2016 Les langues de France*.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Direction de l'information légale et administrative. (2023). *Qu'est-ce qu'un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ?* <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1441>

- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2016). School and community influences on human development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Éds.), *Developmental Science. An Advanced Textbook* (7^e éd., p. 645-728).
- éduscol. (s. d.). *Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS)*. éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté 26 avril 2023, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/1164/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis>
- EFNIL. (2014). *ELM 3*. <https://juniper.nytud.hu/elm4/index>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publications Ltd. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/discovering-statistics-using-ibm-spss-statistics/book257672>
- Flick, U. (2011). *Triangulation : Eine Einführung* (3^e éd.). VS Verlag.
- Gobo, G. (2008). *Doing Ethnography*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9780857028976>
- Gogolin, I. (2010). Stichwort : Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 529-547. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0162-3>
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2015). The linguistic landscapes inside multilingual schools. In B. Spolsky, M. Tannenbaum, & O. Inbar (Éds.), *Challenges for language education and policy : Making space for people* (p. 151-169). Routledge Publishers.
- Gropengießer, H. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In M. Gläser-Zikuda & P. Mayring (Éds.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2^e éd.). Beltz Verlagsgruppe. Framework
- Héran, F. (2013). L'anglais hors la loi ? Enquête sur les langues de recherche et d'enseignement en France: *Population & Sociétés*, N° 501(6), 1-4. <https://doi.org/10.3917/popsoc.501.0001>
- Holzer, J., Bürger, S., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2022). Revealing associations between students' school-related well-being, achievement goals, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 95, 9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102140>
- Hu, A., & Grommes, P. (2014). *Plurilingual Education : Policies – Practices – Language Development*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hsld.3>
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5^e éd.). Beltz Juventa. <https://content.select.com/de/portal/media/view/5e623532-20b8-4f33-b19e-4a1db0dd2d03?forceauth=1>
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality : An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23-49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Legendre, J. (2003). *Rapport d'information fait au nom de la Commission des affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France*. <https://www.vie-publique.fr/rapport/26505-enseignement-des-langues-etrangees-face-au-defi-de-la-diversification>

- L'Institut Public Océans. (2022, octobre 18). *L'Institut Public Océans*. L'Institut Public Océans. <https://www.oceans.fr/>
- Litalien, R. J., Moore, D., & Sabatier, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité : Pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 192-211.
- Lüdi, G. (2020). Lingua franca. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Éds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (p. 47-51). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>
- Malinowski, D. (2015). Opening spaces of learning in the linguistic landscape. *Linguistic Landscape. An International Journal*, 1(1-2), 95-113. <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.06mal>
- Marten, H. F. (2016). *Sprach(en)politik : Eine Einführung*. Narr Francke Attempto.
- Menken, K., Pérez Rosario, V., & Guzmán Valerio, L. A. (2018). Increasing multilingualism in schools: New scenery and language education policies. *Linguistic Landscape. An International Journal*, 4(2), 101-127. <https://doi.org/10.1075/ll.17024.men>
- Ministère de la Culture. (s. d.-a). *Langue française et langues de France*. Consulté 5 avril 2023, à l'adresse <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France>
- Ministère de la Culture. (s. d.-b). *Promouvoir les langues de France*. Consulté 8 février 2023, à l'adresse <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Agir-pour-les-langues/Promouvoir-les-langues-de-France>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2014). *Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : Quel plan pour qui ?*
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (s. d.-a). *Conseiller principal d'éducation*. Consulté 5 janvier 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/conseiller-principal-d-education-11459>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (s. d.-b). *Devoirs faits : Un temps d'étude accompagnée pour réaliser les devoirs*. Consulté 8 avril 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/devoirs-faits-un-temps-d-etude-accompagnee-pour-realiser-les-devoirs-7337>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (s. d.-c). *Le collège*. Consulté 13 décembre 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-college-4940>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (s. d.-d). *Les horaires par cycle au collège*. Consulté 5 janvier 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/les-horaires-par-cycle-au-college-9884>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (s. d.-e). *Les langues vivantes étrangères et régionales*. Les langues vivantes étrangères et régionales. Consulté 5 janvier 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (s. d.-f). *Se former tout au long de la vie— Devenir enseignant*. Consulté 19 janvier 2023, à l'adresse <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid99169/se-former-tout-long-vie.html>

- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2020). *Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée*. <https://eduscol.education.fr/366/guide-pour-l-enseignement-en-langue-vivante-etrangere-de-l-ecole-au-lycee>
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (s. d.). *Enseigner au collège ou au lycée général: Le CAPES - Devenir enseignant*. Consulté 8 février 2023, à l'adresse <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33985/enseigner-college-lycee-general-capes.html>
- Morse, J. (1991). Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. *Nursing Research*, 40(2). https://journals.lww.com/nursingresearchonline/Fulltext/1991/03000/Approaches_to_Qualitative_Quantitative.14.aspx
- Müller-Benedict, V. (2019). *Der Einsatz von Maßzahlen der Interkoder-Reliabilität in der Inhaltsanalyse*. gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-1259-v2-4>
- OCDE. (2018). Le sentiment d'appartenance des élèves à l'école et leurs relations avec les enseignants. In *Résultats du PISA 2015 (Volume III). Le bien-être des élèves* (p. 117-132). OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264288850-11-fr>
- Oeter, S. (2020). Sprachpolitik und Sprachenrechte. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Éds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (p. 329-335). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>
- Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. (2018). C 189.
- Réseau des INSPÉ. (s. d.). *Qui sommes-nous ?* Réseau des INSPÉ. Consulté 19 janvier 2023, à l'adresse <https://www.reseau-inspe.fr/reseau-inspe/qui-sommes-nous/>
- Riazi, M. A. (2017). *Mixed Methods Research in Language Teaching and Learning*; A. Mehdi Riazi. Equinox. <https://www.equinoxpub.com/home/mixed-methods-research-in-language-teaching-and-learning-a-mehdi-riazi/>
- Rosenwald, F. (Éd.). (2020). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2020*. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP).
- Savelle, T. (2018). The advantages and disadvantages of quantitative methods in schoolscape research. *Linguistics and Education*, 44, 31-44. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.09.004>
- Schensul, J. J., & LeCompte, M. D. (2012). *Essential ethnographic methods: A mixed methods approach* (2^e éd.). AltaMira Press.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1).
- Schroeter-Brauss, S., Wecker, V., & Henrici, L. (2018). *Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht: Eine Einführung* (UBHD-68264593). Waxmann.
- Shohamy, E. (2006). Chapter 8. Imagined Multilingual Schools: How Come We Don't Deliver? In *Imagining Multilingual Schools* (p. 171-183). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598968-009>

- Shohamy, E. (2017). Linguistic landscape : Interpreting and expanding language diversities. In A. De Fina, D. Ikizoglu, & J. Wegner (Éds.), *Diversity and Super-Diversity : Sociocultural Linguistic Perspectives* (p. 37-63). Georgetown University Press; eBook Collection (EBSCOhost).
- Shohamy, E., & Waksman, S. (2009). Linguistic Landscape as an Ecological Arena : Modalities, Meanings, Negotiations, Education. In E. Shohamy & D. Gorter (Éds.), *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery* (p. 313-331). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203930960-30>
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Statista, & Jenik, C. (2019). *Infographie : Les langues étrangères les plus parlées en Europe*. Statista Infographies. <https://fr.statista.com/infographie/5994/les-langues-les-plus-parlees-en-europe>
- Taylor, A., & Manes-Bonnisseau, C. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères—Oser dire le nouveau monde*. <https://www.education.gouv.fr/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etranangeres-7052>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2012). Common “Core” Characteristics of Mixed Methods Research : A Review of Critical Issues and Call for Greater Convergence. *American Behavioral Scientist*, 56(6), 774-788. <https://doi.org/10.1177/0002764211433795>
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International Standard Classification of Education (ISCED)*. UNESCO. <https://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>
- Union Européenne. (s. d.). *France – Profil des pays membres de l’UE | Union européenne*. Consulté 6 avril 2023, à l’adresse https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/country-profiles/france_fr
- Veil, M. (2002). Ganztagschule mit Tradition : Frankreich. *Politik und Zeitgeschichte*, 41, 29-37.
- Vetter, E. (2022). Linguistic Landscapes in School. In A. Stavans & U. Jessner-Schmid (Éds.), *The Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism* (1^{re} éd., p. 623-648). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108669771.034>
- Vigner, G. (2015). Le français, langue de l’école, langue à l’école : Sur un consensus encore inentamé en France. *Revue internationale d’éducation de Sèvres*, 70, 97-106. <https://doi.org/10.4000/ries.4507>
- Wellington, J., & Osborne, J. (2001). *Language and Literacy in Science Education*. Open University Press Buckingham.
- Zettelmeier, W. (1999). Bildungssystem im Wandel. In M. Christadler & H. Uterwedde (Éds.), *Länderbericht Frankreich : Geschichte · Politik Wirtschaft · Gesellschaft* (p. 139-163). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97412-9_8

8. ANNEXE

8.1 Liste des tableaux

Table 1: <i>Heures d'enseignement hebdomadaires</i>	15
Table 2: <i>Échantillon concernant le niveau scolaire</i>	82
Table 3: <i>Vue d'ensemble des échelles</i>	83
Table 4: <i>Intérêt pour les langues par rapport au niveau scolaire</i>	84
Table 5: <i>Intérêt pour les langues par rapport à l'école</i>	85
Table 6: <i>Intérêt pour les langues selon la langue familiale</i>	86
Table 7: <i>Fierté selon la langue familiale</i>	87
Table 8: <i>Intérêt pour les langues selon les langues parlées</i>	88
Table 9: <i>Corrélation des échelles</i>	88
Table 10: <i>Liste des langues parlées par les élèves</i>	91

8.2 Liste d'illustrations

Illustration 1: Langue:s à l'école	20
Illustration 2: Les langues vivantes étrangères de l'école au lycée.....	21
Illustration 3: Conception de la recherche	31
Illustration 4: Méthodes de collecte de données associées au continuum d'abstraction .	37
Illustration 5: Triangulation interne	47
Illustration 6: Triangulation externe	47
Illustration 7: Échantillon selon le niveau.....	59
Illustration 8: Échantillon selon la langue primaire	59
Illustration 9: Facteurs d'influence	93

8.3 Liste des images

Image 1: Protocole infirmerie.....	48
Image 2: Couloir vide au collège VH	49
Image 3: Projet en cours de langue.....	50
Image 4: Les élèves présentent leur répertoire	51
Image 5: Chronologie de la détermination de l'âge de la terre 1	52
Image 6: Chronologie de la détermination de l'âge de la terre 2.....	52
Image 7: Silence: mélange entre information et décoration	53
Image 8: Graffiti sur vestiaire 1.....	54

Image 9: Graffiti sur vestiaire 2.....	54
Image 10: Bibliothèque multilingue au collège AB	55
Image 11: Projet scolaire au musée	56

8.4 Abstract Français

Dans un système scolaire à temps plein, les élèves passent la majeure partie de leur temps à l'école. Le soutien à l'apprentissage linguistique relève donc de plus en plus de la responsabilité de l'école. La formation de la compétence plurilingue signifie créer de l'espace et du temps dans les écoles pour le riche mélange de langues premières, de langues familiales et de langues étrangères qui caractérise les élèves. Le soutien des compétences linguistiques individuelles des élèves est une tâche interdisciplinaire. Le présent projet de méthodes mixtes se penche sur la question de savoir dans quelle mesure le système de l'école à plein temps en France favorise le développement de la compétence plurilingue des élèves. La recherche a été menée à Nantes, en France, dans deux collèges. Le processus de recherche est divisé en trois étapes : Schoolscaping, entretiens qualitatifs guidés et enquête quantitative par questionnaire. Le Schoolscaping des signes visuels et auditifs reflète une forte focalisation des écoles sur le français. Ce n'est qu'à travers les interviews et les questionnaires avec les élèves qu'une grande variété de ressources linguistiques apparaît. La connaissance du répertoire linguistique des élèves et sa représentation dans le Schoolscape, le temps et l'espace pour apprendre et utiliser ces langues, le soutien individuel, l'intérêt et les motifs d'apprentissage des langues ainsi que le bien-être général au collège influencent la formation de la compétence plurilingue des élèves. La prise en compte de ces facteurs d'influence au collège et le soutien individuel des élèves pourrait jouer un rôle important dans la promotion des compétences plurilingues.

8.5 Abstract Deutsch

In einem ganztägig geführten Schulsystem verbringen die Schüler*innen viel Zeit im Kontext Schule mit Lehrpersonen und Klassenkamerad*innen. Unterstützung von sprachlicher Bildung rückt damit aus dem familiären Feld immer stärker in den Verantwortungsbereich der Schule. Die Ausbildung von individueller Sprachlichkeit bedeutet auch, Raum und Zeit in den Schulen zu schaffen für die reichhaltige Mischung von Erstsprachen, Familiensprachen und Fremdsprachen, welche die Schüler*innen auszeichnet. Unterstützung der individuellen sprachlichen Kompetenzen von

Schüler*innen braucht Platz und ist eine fächerübergreifende Aufgabe. Die französische Sprachenpolitik zeichnet sich allerdings durch eine starke monolinguische Einstellung aus und schöpft die sprachlichen Ressourcen der plurilingualen Schüler*innen nur bedingt aus. Das vorliegende Mixed-Methods Projekt geht der Frage nach inwieweit das System Ganztagschule in Frankreich die individuelle sprachliche Entwicklung von Schüler*innen fördert. Hierfür wurde in Nantes, Frankreich an zwei Mittelschulen geforscht. Der Forschungsprozess ist in drei Schritte gegliedert: Schoolscaping, qualitative Leitfadeninterviews und eine quantitative Fragebogenerhebung. Das Schoolscaping der visuellen als auch der auditiven Zeichen bildet eine starke Fokussierung der Schulen auf das Französische ab. Erst durch die Interviews und Fragebögen mit den Schüler*innen zeigt sich eine große Bandbreite an sprachlichen Ressourcen. Das Wissen um das sprachliche Repertoire der Schüler*innen, und dessen Abbildung im Schoolscape, Zeit und Raum, um diese Sprachen zu lernen und anzuwenden, individuelle Unterstützung, Sprachlerninteresse und -motive als auch generelles Wohlbefinden in der Schule beeinflussen die Ausbildung der plurilingualen Kompetenz der Schüler*innen. Die Berücksichtigung dieser Einflussfaktoren könnte eine wichtige Rolle in der Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen spielen.

Je suis ☐ garçon ☐ fille ☐ autre

Le français est ma langue maternelle/primaire. ☐ non ☐ oui

Combien de langues utilises-tu dans ta vie quotidienne ? _____

Je parle aussi d'autres langues que le français dans ma famille. ☐ non ☐ oui

Si oui, lesquelles ?

Évalue les affirmations suivantes en disant si tu n'es pas du tout d'accord ou complètement d'accord :

		Pas du tout				Complètement
1	Mes camarades de classe connaissent ma/mes langue(s) maternelle(s).	☐	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4	5
2	Mes enseignants s'intéressent à la/aux langue(s) que je parle.	☐	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4	5
3	Je m'intéresse aux langues que parlent mes amis.	☐	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4	5
4	Mes enseignants s'intéressent à la/aux langue(s) que j'aimerais apprendre.	☐	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4	5
5	Je parle avec mes camarades de classe des différentes langues que je parle.	☐	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4	5
6	J'apprends d'autres langues en dehors de l'école.				☐	☐
					Non	Oui
7	J'apprends la/les langue(s) parlée(s) dans ma famille en dehors de l'école.				☐	☐
					Non	Oui
	Si oui, de quelle manière ? (à l'aide des parents/famille, institution religieuse, cours privés organisés...)	_____ _____ _____				

		Pas du tout				Complètement
8	Je peux utiliser mes connaissances de langue de manière créative en cours de langue.	☐	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4	5
9	La/les langue(s) que je parle est/sont considérée(s) comme une ressource par mes enseignants.	☐	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4	5
10	En cours de langue, j'apprends aussi des choses sur d'autres pays et cultures.	☐	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4	5
11	Si je ne comprends pas un mot en classe, j'ose demander.	☐	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4	5
12	Les autres langues que je connais m'aident en classe.	☐	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4	5

		Pas du tout				Complètement
13	Je suis fier/fière des langues que je parle et/ou que j'apprends.	☐	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4	5
14	Je m'intéresse à l'apprentissage des langues.	☐	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4	5
15	Quand j'apprends une nouvelle langue, j'essaie de prendre le bon accent.	☐	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4	5
16	Au collège je peux apprendre des choses sur moi-même.	☐	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4	5
17	Mes camarades de classe se moquent de moi si je fais des fautes en cours de langue.	☐	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4	5
18	Je peux m'exprimer d'une manière naturelle à l'école.	☐	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4	5
19	Je me sens différent/e des autres à l'école.	☐	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4	5
20	Je voudrais apprendre une langue pour mieux communiquer avec mes parents/ma famille.	☐	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4	5

		Pas du tout			Compl ète me nt
21	J'aime bien aller à l'école.	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4
					5
22	Les élèves de ma classe me taquent.	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4
					5
23	Les élèves de ma classe aiment m'écouter.	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4
					5
24	Les élèves de ma classe m'aident.	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4
					5
25	Je suis souvent fatigué/e.	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4
					5
26	J'apprends des choses intéressantes à l'école.	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4
					5
27	Les autres élèves m'apprécient.	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4
					5
28	Je me fais facilement des amis à l'école.	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4
					5

J'aimerais encore dire quelque chose sur mon expérience avec le multilinguisme à l'école :
