



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 13 – juillet 2009

*Politiques linguistiques et enseignements
plurilingues francophones :
entre langage, pouvoir et identité*

Numéro dirigé par Régine Delamotte-Legrand

SOMMAIRE

- Régine Delamotte-Legrand : *Réflexions introductives et présentation du volume*
Laurent Gajo : *Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles*
Christel Troncy : *Des enseignements en français dans une université publique turque francophone : enjeux institutionnels / questions didactiques*
Sandrine Hallion Bres et François Lentz : *La filière « immersion française » au Canada : le cas de la province du Manitoba*
Catherine Julien-Kamal : *L'université française d'Égypte : spécificité et enjeux*
Salwa Aggag : *Les langues et l'internationalisation dans les choix éducatifs de l'élite égyptienne*
Belisa Salazar Orvig : *Education trilingue d'élites au Pérou : une expérience privilégiée du plurilinguisme*
Kofi Tsivanyo Yiboe : *Politique linguistique et enseignement bilingue au Ghana*
Frédéric Torterat : *Quelques éléments de réflexion sur la construction d'une grammaire bilingue créole/français*
Paul Yeung : *The plurilingual educational context of young chinese children in British Columbia, Canada*
Sofia Stratilaki : *Des identités, des langues et des récits de vie. Schèmes constitués ou nouvelles analogies dans la parole des élèves plurilingues*

Entretien

- Gabriele Budach, interviewée par Christian Münch à propos de : Gabriele Budach, Jürgen Erfurt, Melanie Kunkel (dirs.), 2008, *Ecoles plurilingues - multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure*, Frankfurt, Peter Lang Verlag.

Comptes rendus

- Philippe Blanchet : Bavoux C., Prudent L.-F., Wharton S., (dirs.), 2008, *Normes endogènes et plurilinguisme, aires francophones, aires créolophones*, Lyon, ENS-éditions, 198 p., ISBN : 978-2-84788-125-7.
Jeanne Gonac'h : Candelier M., Ioannitou G., Omer D., Vasseur M.-T. (dirs.), 2008, *Conscience du plurilinguisme : Pratiques, représentations et interventions*, Presses universitaires de Rennes, collection Des sociétés, Rennes, 277 p., ISBN : 978-2753506493.
Fabienne Leconte : Feussi V., 2008, *Parles-tu français ? Ça dépend... Penser, agir, construire son français en contexte plurilingue : le cas de Douala au Cameroun*, L'Harmattan, 288 p., ISBN : 978-2-296-06857.

REFLEXIONS INTRODUCTIVES ET PRESENTATION DU VOLUME

Régine DELAMOTTE-LEGRAND

Université de Rouen, laboratoire LiDiFra

Les débats français sur l'école présentent souvent comme une contradiction les intérêts de la masse et ceux de l'élite. Celles et ceux qui militent pour la poursuite des politiques de démocratisation scolaire sont ainsi régulièrement accusés de sacrifier l'excellence à la médiocrité, la promotion des talents au souci de la moyenne. Inversement, ceux qui défendent la nécessité d'améliorer l'élite sont généralement soupçonnés de vouloir abandonner à son sort le plus grand nombre et de faire le lit d'un nouvel aristocratie scolaire. Ecole de masse contre école de l'excellence : sommes-nous condamnés à choisir ? (Baudelot et Establet, 2009 : 35).

On excusera cette longue citation, apparemment hors des problématiques du plurilinguisme au centre du présent volume, qui cependant constitue selon moi une entrée en matière en phase avec son contenu principal.

On excusera aussi la conception peu habituelle de cette introduction qui mêle problématiques générales, expériences personnelles et présentation du volume. Mais ce sont les débats actuels sur la pluralité langagière et une expérience modeste, mais non moins réelle, de contextes spécifiques qui m'ont incitée à proposer à notre revue *Glottopol* l'intitulé du présent numéro : « Politiques linguistiques et enseignements plurilingues francophones : entre langage, pouvoir et identité ». Ainsi, cette introduction va comprendre plusieurs parties à l'image de ma propre démarche réflexive dont le point de départ sociolinguistique précède des questionnements sur l'intervention didactique pour revenir ensuite à des questions plus généralement sociologiques.

Mais commençons par le constat, somme toute très banal, d'une prolifération actuelle de travaux de recherche et d'actions sur le terrain dans le domaine de l'éducation plurilingue. Toute tentative d'en livrer une vision globale serait vaine. En revanche, la présentation d'expériences vécues de la pluralité, avec des besoins et des enjeux différents, permet de confronter les points de vue et d'affiner la réflexion générale. Ce volume, comme bien d'autres publications récentes (Billiez *et alii*, 2003, Hélot *et alii*, 2006, Varro *et alii*, 2006, Zarate *et alii*, 2008, Candelier *et alii*, 2008), propose ainsi une vision à la fois très hétérogène

et très partielle de réalités en perpétuelle évolution. Deux angles d'attaque de la question de l'éducation plurilingue permettent, cependant, de cibler le propos : le choix de présenter des situations d'enseignement dans lesquels on enseigne en plusieurs langues ; le choix de mettre en avant les débats autour d'une conception élitiste et/ou démocratique de tels enseignements dans une vision historique et politique de leur mise en place.

Diversité des paysages sociolinguistiques

Du point de vue terminologique, depuis une dizaine d'années, l'emploi du terme de plurilinguisme s'est imposé et généralisé à toutes les situations linguistiques complexes qu'il s'agisse de sociétés diversement multilingues ou de personnes diversement plurilingues. Cette extension de l'usage du terme permet de neutraliser un recours fluctuant et pas toujours éclairant aux préfixes bi, pluri, multi, inter, témoins de la complexité des problèmes que pose l'évolution des réalités sociolinguistiques internationales :

L'emploi de l'attribut « plurilingue » que proposait Martinet dès les années 1990, connaît aujourd'hui une vague de marée, corrélative à l'extension des phénomènes migratoires : sait-on qu'à l'orée du 21^{ème} siècle, une personne sur trente-cinq était un migrant international ? (Fact-file Global Migration 2006). Nulle surprise que le thème plurilingue ait pris le dessus comme, par exemple, dans le texte de présentation des objectifs de l'année européenne des langues, Plurilinguisme, diversité linguistique et sauvegarde des langues (Conseil de l'Europe 2001). Depuis, l'emploi du terme de plurilinguisme s'est généralisé... (Tabouret-Keller, 2009 : 1).

Sous cet intitulé très globalisant, les travaux actuels s'efforcent dans l'ensemble de tenir les deux bouts d'une chaîne pour faire face à deux objectifs complémentaires dont le présent volume se fait l'écho.

D'une part, l'objectif est de proposer des outils pour mettre de l'ordre dans ce foisonnement : tentative de lister les cas de figure, d'esquisser des typologies, de hiérarchiser les questionnements et, concernant l'enseignement, de comparer les dispositifs d'enseignement et des profils d'apprenants. La proposition d'un *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Zarate et alii, 2008) est révélatrice de ce besoin d'organiser les problématiques ; il ne s'agit pas dans cet ouvrage d'en faire un catalogue, mais de susciter la réflexion en proposant une « matrice conceptuelle » constituée de plusieurs « macro-entrées ».

D'autre part, l'objectif est d'explorer des situations nouvelles pour élargir le panorama des connaissances actuelles sur les configurations multilingues dans et hors des institutions d'enseignement. De nombreux contextes, s'ils sont de véritables « laboratoires » pour la recherche, nous mettent aussi devant notre responsabilité de chercheur pour avancer des solutions face aux problèmes humains et sociaux rencontrés.

Je me permets ici un petit détour personnel pour dire un mot du vaste chantier dans lequel notre équipe de recherche est engagée à Mayotte (Laroussi, 2009a et b). Cela me permet aussi de faire une transition vers le point suivant. Pour cette île, devenue cette année département français d'outre mer, l'espoir est que les relations entre communautés, cultures et langues, locales et métropolitaines, deviennent le moteur du développement des élèves et non un agent supplémentaire de leur échec scolaire. Le français est à Mayotte non seulement langue enseignée mais langue d'enseignement, ce qui n'est pas sans poser des problèmes de compréhension pour les petits Mahorais et d'usage pour les enseignants. Les entretiens menés sur place révèlent une tension dans la société entre un courant identitaire aspirant à la conservation des langues endogènes et un courant assimilationniste favorable à la promotion de la langue exogène, le français. Entre les deux, tous les positionnements intermédiaires

existent, avec leurs moments de contradiction, mais il est clair que l'institution éducative constitue dans un tel enjeu un lieu privilégié d'affrontement de ces divers courants.

C'est que la question du plurilinguisme scolaire se situe au cœur de débats de société beaucoup plus larges que la question isolée des langues, comme en témoigne cet extrait d'entretien d'un directeur d'école¹ :

... l'école en elle-même il faut qu'il tienne compte de cette réalité / voir déjà l'enfant mahorais en elle-même / que cet enfant qui se lève à sept heures qui se lève à quatre heures du mat il va d'abord à l'école coranique / après l'école coranique vite à l'école euh officielle sans rien manger euh sans rien dans son ventre... c'est un repas complet qu'il a besoin au niveau de son organisme / donc enseigner d'abord au mahorais ce que c'est que l'hygiène... au niveau du concept de l'école qu'il faut qu'il y ait ce changement / voir déjà quel type de peuple qu'on a et puis voir quel type d'école il faut faire / c'est pas une école qu'est calquée mais c'est une école qui répond aux besoins et aux réalités... (Bounou).

Diversité des politiques linguistiques

Venons-en donc à la question scolaire, plus précisément en lien avec la pluralité des langues, sans oublier que l'institution scolaire permettant aux états d'exercer un rôle central dans la socialisation des jeunes n'est pas seulement le lieu de construction de savoirs mais aussi de production de citoyennetés. Les bouleversements du monde contemporain et leurs incidences sociolinguistiques provoquent des interrogations et des implications inédites en didactique des langues.

Là encore, il devient nécessaire de tenir les deux bouts de la chaîne : articuler macro-sociolinguistique et micro-didactique. Cette difficile articulation entre sociolinguistique et didactique implique un effort de contextualisation des orientations et des moyens d'enseignement en vue de leur adéquation aux diverses situations socio-politiques et culturelles. Il s'agirait de penser une « didactique contextualisée »² dans laquelle ne doit pas être minimisée l'importance de la mise en perspective historique de l'enseignement : les institutions, les structures, les pratiques, l'héritage mémoriel et les constructions identitaires. Ce dont font état plusieurs articles de ce volume.

Les politiques linguistiques et éducatives sont ainsi mises à contribution dans ces évolutions, comme en témoigne par exemple pour les situations en Europe la réalisation du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques-éducatives* (Beacco et Byram, 2002). Toute prise en compte de la complexité langagière conduit, en effet, à des choix de politique éducative.

Ainsi, la didactique ne peut plus, comme elle l'a fait dans le passé, se retrancher derrière une neutralité technique et penser ses objets d'enseignement/apprentissage en eux-mêmes sans relation à une politique des langues (Coste, 2006). La pluralité des contacts de langues, la diversité des contextes de ces contacts, la complexité des trajectoires individuelles, tout cela interroge une didactique uniformisante basée sur des principes universalistes. Elles rendent souhaitables des approches empiriques minutieuses, attentives aux contextes locaux pour repenser les habituelles catégorisations ; comme, par exemple, les notions de « modèles didactiques » (exportés / exportables), de « répertoires didactiques » (les divers montages possibles au sein de la pratique enseignante) et de « cultures d'apprenants » (Beacco *et alii*,

¹ Cet entretien fait partie du corpus collectif du Groupe de Recherche sur le Plurilinguisme à Mayotte (GRPM), Université de Rouen.

² Voir la thèse de Normand-Marconnet (2008).

2005). Je regrette, au passage, l'absence dans ce volume d'une contribution sur ces divers modèles culturels en liaison avec le passé colonial de certains pays.

La diversité de ces cultures d'enseignement et d'apprentissage se pose avec d'autant plus d'acuité que nous avons affaire à des filières plurilingues d'enseignement dans lesquelles les langues sont à la fois objets d'enseignement, moyens de la communication scolaire et outils de transmission des savoirs disciplinaires.

Le cas des filières bi-plurilingues

Qu'en est-il donc des filières d'enseignement qui proposent deux ou plusieurs langues d'enseignement, le français se présentant souvent comme une langue seconde ? De nombreuses questions se posent, comme on le verra dans le présent volume, et sont posées dans la littérature sur cet aspect du plurilinguisme dont je rappelle et liste quelques points connus.

D'abord, suffit-il de faire plus de français pour enseigner les diverses disciplines en français ? La notion d'« intensif » est discutée par plusieurs auteurs, le quantitatif (horaire chargé en langue, niveau exigé à l'entrée et rattrapage) n'étant pas forcément un gage de réussite. Est-il finalement obligatoire de former de bons francophones pour qu'ils suivent un enseignement en français ?

De façon générale, prend-on en compte le fait que la langue 2 va être une langue de travail et pas seulement une langue de communication et de culture, c'est-à-dire le moyen de construire de nouveaux savoirs, de conceptualiser le monde ? Et quelles sont alors les relations de travail entre enseignants « de » langues et enseignants « en » langues ?

Par ailleurs, l'expérience qui a été la mienne des filières bilingues au Vietnam, et dont je dirai un mot plus loin, vient confirmer un constat : dire uniquement que le français est la langue d'enseignement occulte le fait que l'enseignement se fait non seulement « en français » mais aussi « à la française »³. Autrement dit, il s'agit de prendre en compte le fait que nous sommes devant deux réalités : l'enseignement dans une langue et l'enseignement dans une culture éducative, les deux pouvant être liées ou disjointes : par exemple, cas de figure que j'ai rencontré, enseigner en vietnamien à la manière française.

D'autres questions se posent encore : celle de l'articulation des diverses langues mises à contribution avec l'anglais langue internationale, celle de la communication au sein de l'institution, en particulier les modalités de l'interaction scolaire quotidienne.

Vient aussi la question fondamentale des savoirs. Quelles langues pour quels contenus, quelles disciplines ? Ce qui renvoie aux questions de domination, aux situations de diglossie face aux disciplines scientifiques, littéraires ou culturelles, toutes les langues n'étant pas outillées de la même manière pour devenir des moyens d'enseigner les disciplines scolaires. Cela renvoie aussi à la question de l'appropriation de la littéracie, dont on connaît le poids dans la transmission, la construction et l'évaluation des savoirs.

Sur le point de la construction des savoirs, j'adhère pleinement à la mise en garde (très bachelardienne) de Coste (2006) : la nécessaire prise en compte de la variété des contextes ne doit pas faire oublier que toute construction de savoirs exige un dépassement des circonstances de l'appropriation, une indépendance vis-à-vis des contextes et qu'un total relativisme didactique n'est pas une solution souhaitable. Une vision disons plus dialectique s'impose donc, car tout apprentissage peut être envisagé de deux manières⁴ :

³ comme le montre le corpus de thèse de Nguyen B. D. (2004).

⁴ Je reprends ici le passage de Porquier et Py, cité par Coste (2004).

... soit comme une activité idéalement dégagée de toute contrainte extérieure, autrement dit comme un ensemble d'opérations cognitives indépendantes des contextes où elles s'effectuent, soit comme une activité dont la nature même est de se développer dans un environnement dont les spécificités vont lui conférer sa forme et son contenu, autrement dit comme un processus situé pragmatiquement, historiquement, géographiquement et socialement. Ou plutôt comme les deux à la fois : on apprend toujours dans des circonstances particulières, mais on ne peut réellement parler d'apprentissage que si les savoirs acquis accèdent à une certaine autonomie par rapport à ces circonstances, autonomie qui les rend à la fois disponibles et utiles pour d'autres usages. (Porquier et Py, 2004 : 6)

L'enseignement intensif du/en français au Vietnam

Il me revient de dire quelques mots de ce projet, puisque c'est lui qui est à l'origine de la proposition du thème du présent volume que j'ai faite au comité de rédaction de *Glottopol*. C'est aussi pour moi une manière de saluer le travail de nos collègues vietnamiens avec lesquels j'ai beaucoup appris.

Le projet vietnamien dit des « classes bilingues » (« programme de l'Enseignement Intensif Du/En Français, les classes bilingues : un modèle d'avenir », EIDEF⁵) a débuté de manière expérimentale en 1992 et a été officialisé en 1994. Il était envisagé de mettre en place un enseignement du français et en français pour une population enfantine dès l'âge de six ans et devant se poursuivre dans le secondaire et le supérieur. Il s'agit donc, au départ, d'un enseignement plurilingue précoce dont on sait l'aspect innovant. Faire une place à l'apprentissage et à son usage dans la construction des savoirs d'une langue autre que celle utilisée à l'école constitue, à sa manière, une « révolution culturelle » (Garabédian et Massacret, 1998), surtout dans une école habituellement monolingue pour laquelle la langue scolaire est aussi langue de scolarisation et d'acculturation.

La mise en œuvre du programme EIDEF visait à créer les conditions d'accessibilité à l'univers de la formation linguistique et scientifique francophones par le développement de cursus spécifiques, la formation de formateurs, l'élaboration de manuels, l'amélioration des conditions matérielles de l'exercice pédagogique. Il était question aussi de proposer une politique linguistique à l'échelle de tout le pays liée au souhait de développement de la francophonie. En effet, le programme concrétisait l'adhésion du Vietnam à la communauté francophone et l'accès à une reconnaissance internationale. Le projet curriculaire visait une cohérence pour l'ensemble des études, permettant un renforcement continu des acquis et non leur remise en cause (ou même leur perte) en cours de route quand la filière bilingue n'est plus prévue. Sur le plan didactique, le projet constituait le vrai défi d'un enseignement bilingue et précoce dans un environnement non francophone et dont les objectifs étaient de mener les élèves à un niveau de maîtrise de la langue tel qu'il soit possible de construire dans cette langue des savoirs autres que linguistiques. Ajoutons que de tels savoirs passent, entre autres, par une maîtrise de l'écrit (compris et produit) et donc exigent un apprentissage de l'écrit simultanément en deux langues⁶. L'enjeu pour le Vietnam était et demeure la formation de générations de bacheliers aptes à suivre un enseignement supérieur francophone dans l'ensemble des villes universitaires du pays et à l'étranger. Les élèves acquièrent donc non seulement une langue étrangère mais aussi des compétences scientifiques en français et dans leur langue dans le but de suivre des cursus universitaires scientifiques. Pour les défenseurs d'un plurilinguisme scolaire, le bilan très encourageant des premières années du programme

⁵ Pour l'examen des textes officiels, voir la thèse de Dao A. H. (2004).

⁶ Pour cet aspect du programme EIDEF, voir la thèse de Nguyen V. H. (2005).

tend à démontrer, contrairement à ce que certains craignaient, que l'enseignement bilingue ne se fait pas au détriment de l'enseignement scientifique. La note de bilan annuel de l'AUF, Asie-Pacifique (2005 : 2) indiquait :

Après 11 ans de mise en œuvre et la certification de 7 cohortes de bacheliers bilingues, le bilan montre une stabilité quantitative des effectifs, 16 600 élèves en 2005 et une indubitable réussite en termes de diplomation et d'intégration dans l'enseignement supérieur : des taux de réussite exceptionnels aux examens de fin de cursus et aux concours d'entrée à l'université, une intégration universitaire de haut niveau dans les pays francophones et au sein même de l'appareil universitaire national.

Dans le cadre d'une réflexion générale sur l'éducation plurilingue, ce projet offre un contexte intéressant de confrontation entre une visée de formation de masse et la construction des élites. En effet, l'idée d'excellence (confier les formations aux établissements, lycées en particulier, d'excellence) est très présente dans les textes. Dans l'un d'eux, Serge Cao, à l'époque Chef du projet du Bureau Asie-Pacifique, affirme ceci, à propos de la constitution d'une élite pour le pays : « Le projet contribue à la formation d'une élite intellectuelle utile au renforcement du développement économique et social » (Hanoi, le 30-10-2003). Je pense aussi à un dossier du suivi des bacheliers bilingues (bulletin AUF, 08-12-2004) où l'on découvre une photo de la rencontre (07-10-2004) entre le président Jacques Chirac et « la Jeunesse francophone du Vietnam, Elite de demain » à l'Espace, Centre culturel français de Hanoi. Sur la photo, une jeune élève de 12^e bilingue cursus A (le plus « intensif ») au lycée d'excellence Lê Hồng Phong d'Ho Chi Minh-ville s'adresse au président français.

Il y a donc autour de ce projet une volonté de hausse du niveau général, portée par une action et une réflexion collectives et non par le seul volontarisme de quelques décideurs.

La question de la construction des élites

J'aimerais à ce niveau relever une ambiguïté. Mon idée, pour le présent volume, de proposer un débat autour de la notion d'élite portait sur l'éducation plurilingue comme voie de constitution des élites (ce qui me semble être le cas vietnamien) et non l'éducation plurilingue comme institution réservée aux élites. C'est plutôt dans ce second sens que la proposition de l'appel à communication a été comprise ou, peut-être, est-ce que les deux aspects ne sont pas si évidents à distinguer, même dans le contexte vietnamien qui me sert de repère ? En effet, quels sont réellement les acteurs qui adhèrent à un tel projet ?

Interroger les familles est une voie qui permet d'avancer sur ce point. On peut s'attendre à ce que, dans tous les contextes, les parents aient le souci de voir leurs enfants poursuivre une scolarité qui leur assure une promotion et une reconnaissance sociales. Je renvoie à nouveau au livre de Baudelot et Establet (2009 : 9) dont le propos qui porte sur la situation française me semble avoir une résonance très générale :

Depuis les chocs pétroliers des années 1970, tous les parents sont devenus, sans le savoir, des adeptes de la théorie du capital humain. Quel que soit leur milieu social, ils savent par expérience que, sur le marché du travail, le diplôme compte, que l'échec scolaire conduit à des impasses et que certaines orientations précoces sont des voies de garage qui se paient un jour au prix fort. Sans refuser que l'école forme à la culture et au civisme, les parents entendent d'abord qu'elle prépare convenablement au monde du travail. On est ainsi entré dans une culture anxieuse du résultat.

La question maintenant est d'examiner comment ce souci des parents est révélé par le choix des langues d'enseignement, lorsqu'il y a choix. En particulier, on remarquera

qu'aujourd'hui les stratégies parentales de réussite scolaire des enfants visent un avenir social qui n'est pas réduit à une échelle nationale. La question de la « globalisation », pointée par plusieurs contributions, a modifié le périmètre des ambitions des familles pour leurs enfants et met l'appropriation des langues au centre des préoccupations. Des enquêtes sociologiques et sociolinguistiques sont sans doute souhaitables dans ce domaine pour mieux connaître ceux qui entrent et poursuivent ces filières bilingues, comme le montre l'extrait significatif de l'entretien qui suit (jeune femme vietnamienne, secteur administratif⁷) :

Vu que notre famille est francophone depuis plusieurs générations et que nous souhaitons participer à la préservation du patrimoine de la langue française, nous envoyons nos enfants dans des classes bilingues, bien sûr après un concours de sélection de capacité cognitive organisé par les partenaires du projet. Nous sommes au courant des contenus, de la progression des cursus, des méthodes et des méthodologies d'apprentissage de nos enfants, à travers des cycles différents, c'est-à-dire du primaire au lycée. Ainsi nous pouvons nous apercevoir à la fois de leurs progrès et de leurs difficultés dans l'apprentissage, non seulement parce que nous les suivons de près, en les aidant à apprendre, mais aussi parce que nous confrontons nos propres observations relatives à cet enseignement intensif du français avec nos collègues et amis, qui sont également parents francophones comme nous. (Hong).

Dans son analyse d'une expérience d'appropriation de l'italien (langue officielle, mais aussi langue d'immigration en Suisse) dans un contexte d'immersion (les cours de connaissances de l'environnement – géographie, histoire, sciences naturelles – se font en italien), Marinette Matthey (2001 : 114) s'intéresse au discours des apprenants, mais nous donne aussi quelques indications du côté parental. Elle remarque, entre autres, que la filière était au départ destinée en priorité aux élèves de familles bilingues, mais que, finalement (elle parle de « dérive de profil »), on compte une minorité d'enfants bilingues français-italien et une majorité de monolingues francophones ou de bilingues avec une autre langue que l'italien.

Le libre choix laissé aux parents a comme conséquence une sur-représentation des enfants provenant de milieux socioculturels favorisés. Cette conséquence était à prévoir dans la mesure où l'on sait que les classes moyennes et supérieures attachent plus d'importance aux apprentissages linguistiques de leurs enfants que les classes populaires.

Les débats les plus récents, en particulier, qui concernent « la géométrie (très) variable » (Castellotti, Coste et Duverger, 2008 : 13) des travaux de recherche et des actions sur le terrain dans le domaine de l'éducation plurilingue reviennent sur cette question. Les auteurs rappellent les cas des premières recherches et applications dans le domaine : a) les situations minoritaires où sont à l'œuvre des politiques linguistiques dépendant du contexte et liées aux enjeux politiques de sauvegarde de groupes ou de langues minoritaires (entre autres, Catalogne, Pays Basque et Galice en Espagne, Val d'Aoste en Italie, ou encore, mais différemment, l'immersion canadienne, etc.), b) les enseignements bi-/plurilingues trop souvent réservés à des publics limités – comme, par exemple, dans les écoles européennes, certain(e)s des écoles et lycées internationaux, les écoles et sections bilingues. Les auteurs redisent tout ce que ces deux types d'expériences ont apporté en termes de recherches, de réflexions théoriques, d'interventions et tout ce qu'elles ont encore à nous apprendre, mais formulent le souhait suivant :

⁷ Corpus d'enquêtes de R. Delamotte (2004).

Mais il est grand temps que l'éducation plurilingue et pluriculturelle s'ouvre à d'autres perspectives et prenne en compte les besoins du plus grand nombre. Il est grand temps aussi que les acquis « contextualisés » de ces premières expériences plurilingues soient « sortis » de leur contexte premier pour être repensés et éventuellement utilisés avec profit ailleurs, dans d'autres situations, en lien avec d'autres approches innovantes qui, parallèlement, ont été mises en place dans des contextes plus « ordinaires ».

Les exigences aujourd'hui visent donc une démocratisation du plurilinguisme. Déjà, lors des 21^e et 22^e rencontres de l'Asdifle (1998), Dominique Groux, ouvrant une table ronde, souhaitait des échanges autour d'expériences variées, si possible ne concernant pas des publics privilégiés socialement. La présentation de tentatives dans le Val d'Aoste, en Allemagne et dans une ZEP en France montre la difficulté d'un découpage simple entre situations privilégiées et situations ordinaires. Un intervenant de l'auditoire de cette table ronde réagit aux exposés comme suit (*Les Cahiers de l'Asdifle*, 1998 : 181) :

J'attendais un petit peu dans les prolongements, mais ce n'est pas vraiment venu, qu'on pose la question non pas d'une généralisation mais d'un élargissement de ce type d'expériences à des contextes disons tout de même un peu moins particuliers. Parce que c'est vrai, même si ce ne sont pas des écoles d'élite, qu'à chaque fois vous nous avez présenté des choses qui se passent dans des contextes qui ont une spécificité assez marquée. Ce qui m'intéresserait, c'est peut-être que l'un d'entre vous dise comment il envisagerait un élargissement à des contextes disons plus ordinaires.

La réflexion à mener autour de la notion d'élite vise donc une formation au plus haut niveau pour le plus grand nombre. De ce point de vue, l'ouvrage de Baudelot et Establet, basé sur une étude des enquêtes PISA⁸, fournit des éclairages intéressants et qui confortent l'option d'un plurilinguisme de masse. Ils nous disent d'abord que, dans une vision élitiste sélective, le risque est que « le niveau monte mais les écarts se creusent » (p. 30), autrement dit, l'accroissement d'une élite de mieux en mieux formée simultanément à une masse d'élèves de plus en plus en difficulté. Or, les études statistiques confirment que « l'élite est bonne quand la masse n'est pas mauvaise » (p. 38). On peut ainsi penser que si le poids des jeunes en échec est trop important une élite conséquente aura du mal à émerger. Les auteurs notent donc que, globalement, la voie la plus sûre pour dégager des élites nombreuses et performantes consiste à faire porter l'essentiel des efforts sur l'école de masse. Ils notent aussi que « les enfants d'immigrés ne font pas baisser le niveau » (p. 85), étant donné que les élèves d'origine étrangère ne se distinguent pas, de manière significative, par leurs résultats et orientations scolaires de leurs condisciples dont les parents partagent les mêmes conditions sociales (Akinci *et alii*, 2004, Delamotte, 2008). En particulier, dans une culture familiale éloignée de la culture scolaire, le poids des langues peut devenir décisif.

Cet ensemble de constats renvoie plus généralement, au-delà de la question des institutions éducatives, à l'environnement économique, social et culturel du devenir des enfants, puisque, nous disent les auteurs, « moins une société est inégale, meilleure est son école » (p. 73), ce qui condamne la tolérance aux inégalités et leur reproduction. Les auteurs résument le propos central de leur ouvrage :

Au total, les enquêtes PISA sont donc porteuses d'une excellente nouvelle : elles montrent qu'en ce début du XXI^e siècle, la justice et l'efficacité sont condamnées à marcher main dans la main ou à décroître de concert. Les pays qui occupent les premiers rangs en matière de performance scolaire sont aussi, bien souvent, ceux qui limitent le plus les inégalités. (p. 13)

⁸ Enquêtes réalisées par le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves.

Présentation du volume

Toutes ces questions intéressent le présent volume de notre revue *Glottopol* qui souhaite apporter une petite pierre à ce vaste édifice en construction. Plus précisément, nous avons souhaité des contributions concernant la mise en place, les enjeux et le développement dans divers pays de filières d'enseignement bilingue (ou plurilingue) pour lesquelles le français est non seulement une matière enseignée, mais aussi une langue d'enseignement et en conséquence le moyen d'une égalité ou d'une promotion sociales. Les questionnements sont nombreux. Pourquoi créer de telles filières ? Pour quels publics d'apprenants ? En vue de favoriser quel(s) type(s) de bilinguisme ? Pour quel avenir au pays ou ailleurs ? Selon quelles modalités d'organisation ? En particulier quelle formation pour les enseignants ? Autrement dit, quelles sont dans ce domaine, les politiques linguistiques et éducatives qui, à long terme, sous-tendent les objectifs, les actions, les représentations de soi et du monde et les discours des acteurs ? Les contributions sélectionnées nous livrent un paysage très diversifié qui permettait des regroupements divers : selon des perspectives typologique (contextes sociaux, politiques linguistiques), historique (passé colonial, contexte d'immigration), sociolinguistique (contexte plurilingue ou non), géographique (Europe, Canada...), identitaire (discours et représentations), de niveaux d'enseignement (précoce, secondaire, universitaire), de types d'enseignement (immersion, submersion...). Notre choix est le résultat d'une combinaison de ces divers aspects en essayant d'aller des contributions à dominante générale à celles à dominante particulariste. Mais elles renvoient toutes, de par leurs questionnements, les unes aux autres.

La contribution de **Laurent Gajo**, qui ouvre le volume, offre un panorama des questionnements et des enjeux méthodologiques liés à la grande diversité des contextes que coiffe la même étiquette d'enseignement plurilingue. Après un ensemble de définitions de notions et de types des modèles, en cours actuellement dans le domaine, la réflexion se centre sur la présence du français dans les curricula en renvoyant aux types d'enjeux évoqués dans la première partie de l'article et en montrant comment l'enseignement francophone bilingue obéit à différentes dynamiques à travers le monde. **Christel Troncy** apporte des éclairages complémentaires à ce panorama en distinguant modèles immersifs et modèles intégratifs. Elle s'intéresse à la place des langues d'enseignement dans les cours de disciplines non linguistiques et, à la suite de Véronique Castellotti, pose la question de la didactisation de l'alternance des langues. Elle circonscrit son étude aux formations universitaires qui proposent des enseignements de français dès le début du cursus et qui ne s'adressent pas à de futurs spécialistes de langue, ce qui est le cas de l'université publique turque Galatasaray. La question de l'immersion est au cœur de l'article de **Sandrine Hallion** et **François Lentz** qui dressent un panorama historique du contexte sociopolitique dans lequel l'immersion française a pris naissance au Canada. Ils développent un des points central de débat présenté par Laurent Gajo : donner une réelle chance d'appropriation d'une langue en enseignant les matières non linguistiques dans cette langue seconde ou étrangère, tout en maintenant un développement normal de la langue première. Ils présentent de manière détaillée le cas du programme d'immersion française dans la province du Manitoba. C'est aussi par une approche historique que **Catherine Julien-Kamal** nous invite à suivre l'évolution du statut du français dans le paysage linguistique et éducatif égyptien. Elle centre ensuite son propos sur l'offre d'enseignement francophone dans le système universitaire égyptien avec une montée en puissance des universités privées. Son étude porte sur un établissement privé à caractère scientifique, culturel et professionnel et à but non lucratif. Elle montre à la fois l'originalité du montage et son adaptation aux besoins du marché. Comme dans l'article de Belisa Salazar Orvig présenté plus loin, une part importante de la réflexion porte sur le pari du trilinguisme avec l'anglais et le français en partage. Nous restons en Egypte avec la

contribution de **Salwa Aggag** qui apporte un éclairage important pour le présent volume sur la notion d'élite en général et sur la constitution de l'élite égyptienne en particulier. Elle poursuit le propos de Catherine Julien-Kamal en montrant comment éducation et économie libérale ont conduit à l'émergence des Ecoles d'Investissement et à une offre de produits linguistiques très hétérogènes. Elle nous propose une étude sémiolinguistique des annonces publicitaires, plaquettes et brochures des organismes de formation, révélatrice des modèles institutionnels pris entre renforcement de l'identité nationale et internationalisation. C'est dans ce même type de tension que **Belisa Salazar Orvig** présente la situation péruvienne. Sur fond de description de la situation sociolinguistique du Pérou, elle souligne les écarts entre un plurilinguisme vernaculaire et une éducation plurilingue d'élites d'où sont exclues les langues locales. Elle nous montre un système éducatif divisé en deux mondes, celui des écoles publiques qui tentent de promouvoir un enseignement moderne pour tous en tenant compte des langues locales, et un îlot privilégié d'écoles privées dans lesquelles ce sont les grandes langues internationales qui sont proposées. L'exemple choisi est celui d'une école trilingue anglo-péruvienne d'élite. Cette présentation est complétée par une petite étude concernant le devenir la première langue. Dans la contribution qui suit de **Kofi Tsivanyo Yiboe**, c'est à nouveau une société multilingue qui nous est décrite, le Ghana, dominée par l'anglais. L'auteur nous montre, dans une approche historique, les difficultés pour donner un statut aux langues locales dans l'enseignement. D'autant plus que l'intégration de la culture et des langues ghanéennes se heurte aux aspirations de la majorité de l'élite du pays dont l'attitude négative envers un usage scolaire des langues locales est profondément enracinée dans le passé colonial. Dans les écoles internationales, fréquentées par les enfants de l'élite ghanéenne et les enfants d'expatriés, l'enseignement bilingue concerne l'usage de l'anglais et du français. Les exemples pris concernent une fois encore l'enseignement supérieur. Le travail suivant, proposé par **Frédéric Torterat**, concerne le contexte haïtien. Il s'intéresse de manière pointue à une question vive dans une vision contextualisée de la didactique du plurilinguisme : la construction de grammaires bilingues comme grammaires d'enseignement. Ce qui revient dans le domaine créole à donner aux langues dominées une reconnaissance linguistique et didactique forte. La recherche présentée a été menée par une équipe de la faculté de linguistique de l'université de Port-au-Prince et a pour objet la création d'une grammaire créole-français. C'est donc à une étude de linguistique comparative que nous convie l'auteur de l'article avec son lot de problèmes de grammaticalité, de compatibilité-incompatibilité, d'appropriété-inappropriété. Il s'agit d'un travail d'aménagement linguistique dans un contexte de pédagogie bilingue universitaire dans les Grandes Antilles. Les deux articles suivants mettent plus directement l'accent sur les discours des personnes, leurs représentations et leur construction identitaire. **Sofia Stratilaki**, après une présentation historique très détaillée des lycées franco-allemands, s'intéresse aux biographies langagières des jeunes en liaison avec les notions de compétence plurilingue et de sécurité/insécurité linguistiques. Les élèves interrogés sont scolarisés dans des établissements institutionnellement valorisants et réputés, que ce soit en France ou en Allemagne. Dans ce travail, situé en analyse de discours, la parole est donnée aux élèves en appuyant la réflexion sur le concept d'identification différentielle qui permet de mieux saisir la dualité énonciative de ces récits langagiers et montre une identité plurielle et complexe de ces apprenants. Avec l'article de **Paul Yeung**, c'est la parole des parents de jeunes enfants chinois immigrés au Canada qui nous est livrée. Après avoir apporté des précisions sur l'immigration chinoise récente au Canada, en particulier sur la répartition des langues considérées comme maternelles par cette population (cantonais, mandarin, français ou anglais), il aborde la question des programmes d'immersion en français. Dans ce domaine, les recherches concernant les enfants chinois sont très peu développées. Le travail proposé est une enquête auprès des familles et nous livre le regard des parents sur l'enseignement donné à leurs

enfants. La dernière contribution se présente sous forme d'une interview entre **Gabriele Budach**, l'un des auteurs d'un ouvrage qui vient de paraître sur les écoles plurilingues (les concepts, les institutions et les acteurs concernés par ce domaine de recherche) et Christian Münch, chercheur, entre autres, dans ce domaine. Les questions abordées font écho aux débats soulevés par les autres articles, mais pointent de manière particulière la contribution des recherches en Allemagne sur le plurilinguisme. L'interview oriente, enfin, l'échange vers les objectifs sociaux et politiques de ces recherches, le public visé et qui peut être atteint par ces nouvelles propositions et termine sur le devenir des recherches, aspect qui permet de clore ce volume sur des ouvertures et perspectives de recherches et interventions.

On conclura sur le constat de la richesse et la variété des situations réunies dans ce volume, tant par les choix de politique linguistique et éducative au niveau des états et des institutions que par les contraintes matérielles, économiques, géolinguistiques qui les affectent, ou par les caractéristiques des acteurs qui les mettent en place.

Ce volume ne constitue donc en rien un aboutissement, il est essentiellement une invitation à poursuivre.

Bibliographie

- AKINCI M.-A., DE RUITER J.-J., SANAGUSTIN F., 2004, *Le plurilinguisme à Lyon*, Paris, L'Harmattan.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., 2009, *L'élitisme républicain*, Paris, Seuil, collection La République des Idées.
- BEACCO J.-C., BYRAM M., 2002, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques-éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BEACCO J.-C., CHISS J.-L., CICUREL F., VERONIQUE D., 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- BILLIEZ J. (dir.), 2003, *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, Paris L'Harmattan.
- CANDELIER M., IOANNITOU G., OMER D., VASSEUR M.-T., 2008, *Conscience du plurilinguisme*, Rennes, PUR.
- CASTELLOTTI V., COSTE D., DUVERGER J., 2008, *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, document de travail, Paris, ADEB et Tours, Université François Rabelais.
- COSTE D., 2006, « Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ? », dans V. CASTELLOTTI, H. CHALABI (dirs.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, pp. 11-25.
- DAO Ahn Huong, 2004, *Enjeux de la mise en mots de la formation dans des textes institutionnels : le cas des classes bilingues au Vietnam*, Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- DELAMOTTE R., 2008, « Usages du français écrit de jeunes bilingues et monolingues : une approche différentialiste », *Education et société plurilingues*, 25, pp. 27-40.
- GARABEDIAN M., MASSACRET M., 1998, « Introduction », *Les cahiers de l'Asdifle*, 10, *Enseignement précoce des langues. Enseignement bilingue*, Actes des 21^e et 22^e Rencontres, Paris, Asdifle, pp. 7-8.
- HELOT C., HOFFMANN E., SCHNEIDHAUER M.-C., YOUNG A., 2006, *Écarts de langues, écarts de cultures*, Bruxelles, Peter Lang.
- LAROUCSI F. (dir.), 2009a, *Mayotte. Une île plurilingue en mutation*, Mamoudzou, Les Editions du Baobab.

- LAROUSSE F. (dir.), 2009b, *Langues, identités, insularité. Regards sur Mayotte*, Rouen, PURH, Collection Dyalang.
- MATTHEY M., 2001, « Immersion et enseignement traditionnel. Ce que nous apprennent les apprenants », dans V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, PUR, Collection Dyalang, pp. 111-129.
- NORMAND-MARCONNET N., 2008, *L'auto-évaluation : évidence, défi ou utopie ? Vers une nouvelle relation enseignant-enseigné mettant en jeu des variétés de contexte et de culture éducative : le cas de l'Iran*, Thèse de doctorat, Université du Maine.
- NGUYEN Bach Duong, 2004, *La littérature en classe de langue dans la filière bilingue*, Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- NGUYEN Van Huan, 2005, *Appropriation des compétences d'écriture en vietnamien et en français par de jeunes enfants vietnamiens*, Thèse de doctorat, Université de Rouen
- PORQUIER R., PY B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours*, Paris, Didier-Érudition, collection Essais.
- TABOURET-KELLER A., 2009, « Editorial : le monde linguistique a-t-il changé et en quoi ? », *Education et société plurilingues*, 26, pp. 1-3.
- VARRO G., GADET F., 2006, *Le « scandale » du bilinguisme. Langues en contact et plurilinguisme, Langage et société*.
- ZARATE G., LEVY D., KRAMSCH C. (dirs.), 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines.

POLITIQUES EDUCATIVES ET ENJEUX SOCIO-DIDACTIQUES : L'ENSEIGNEMENT BILINGUE FRANCOPHONE ET SES MODELES

Laurent GAJO

Ecole de langue et de civilisation françaises, Université de Genève

Introduction

Etablir un modèle pédagogique pour l'apprentissage des langues revient à activer des choix à plusieurs niveaux : quelles langues ? combien ? selon quelles méthodes ? dans le cas d'un enseignement bilingue, quelles disciplines ? pour quelle population scolaire ?

Ces questions, comme toute question éducative, s'alimentent de différents enjeux, tantôt didactiques, tantôt sociopolitiques, les uns pouvant devenir les relais ou alors les prétextes des autres. Elles trouvent aussi leur résolution dans les contingences locales, notamment pratiques, l'idée de modèle se construisant bien souvent progressivement, sur la base de la régularisation d'expériences plus ou moins hétérogènes. C'est le cas des pratiques d'enseignement bilingue.

Ce type d'enseignement rencontre un vif intérêt en Europe depuis une dizaine d'années, levier, dans un premier temps, de l'éducation privée et internationale. Il revient à instaurer un univers scolaire non seulement teinté par les langues mais traversé par des pratiques bi-plurilingues. Du point de vue européen, il réalise l'ambition d'une Europe des langues et des connaissances, satisfait efficacement des attentes politiques et éducatives. Reste en suspens le glissement ou la tension qui peut exister entre, d'une part, une attention aux langues ou au plurilinguisme en tant que tel et, d'autre part, le caractère obligatoire ou électif des systèmes bilingues. Les projets qui en résultent, même coiffés de la même étiquette « enseignement bilingue », admettent alors des variations significatives.

En matière de choix de langues, si les chercheurs mettent en évidence l'atout que représente l'enseignement bilingue pour l'appropriation des langues et des savoirs, ils ne se prononcent pas vraiment sur les langues en particulier, se contentant d'encourager plusieurs formes de diversification. Or, les systèmes en place ou en expérimentation notamment en Europe montrent la position très dominante de l'anglais. A ce niveau, il s'agit toutefois de distinguer entre les situations intrinsèquement bi-plurilingues et les situations « traditionnellement » plus homogènes. C'est dans ces dernières que l'anglais s'installe en priorité comme deuxième langue. Par ailleurs, dans des situations du même type, il faut mentionner le statut souvent particulier du français, garant à la fois d'une ouverture vers la communication large et de la préservation des identités locales. De plus en plus, le français et,

partant, l'enseignement bilingue francophone, joue un rôle d'arbitre, tissant habilement les enjeux didactiques et sociopolitiques, non seulement pour servir de stricts enjeux idéologiques mais sur la base de questionnements précis et de recherches pointues. La mise en place de ce rôle se heurte néanmoins à des représentations souvent très figées sur la langue et son enseignement, et l'adhésion à l'éducation bilingue francophone ne coïncide pas toujours avec un réel élan de démocratisation.

Dans cet article, nous rappellerons les enjeux principaux de la méthodologie bi-plurilingue et dresserons, sur cette base, une typologie de modèles issue d'une grande diversité de contextes. Nous envisagerons ensuite la présence du français dans les *curricula*, avec un lien nécessaire à la situation sociopolitique de cette langue. Nous enchaînerons avec des observations sur l'enseignement bilingue francophone, en nous focalisant particulièrement sur les conditions d'accès et les représentations des acteurs pédagogiques. Nous concluons sur les liens entre enseignement bilingue francophone et formation plurilingue.

Une méthodologie, des modèles, des contextes

L'enseignement bilingue peut être défini comme l'enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs (ou d'une partie de) disciplines non linguistiques (DNL – par exemple, les mathématiques, l'histoire, la biologie) dans une langue seconde ou étrangère (L2). Il donne ainsi à la L2, qui devient langue d'enseignement et/ou de scolarisation, un statut privilégié dans la construction des savoirs. Le choix de langue se présente dès lors comme capital, tout comme celui des DNL. Mais l'élaboration des modalités de contact entre langues et DNL (choix du modèle didactique) se montre tout aussi importante. Actuellement en Europe, on parle souvent d'enseignement bilingue sous les sigles CLIL (Content and Language Integrated Learning, voir Marsh, 2001), EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère, voir Baetens Beardsmore, 1999), CLIC (Content and Language Integrated Class), AICL (Apprentissage intégré du contenu et de la langue, voir Commission européenne, 2004), BILD (Bilingual Integration of Languages and Disciplines). Ce dernier acronyme fonctionnerait bien en allemand (« Bildung » signifiant « éducation »), mais il se rapporte souvent à l'anglais, symptôme en soi d'une tendance très forte vers la langue hypercentrale. Mais tous ces sigles placent au centre l'intégration entre langues et disciplines (contenus), sans que ne soit proposée une analyse sérieuse du processus d'intégration, une telle analyse émergeant plutôt à la recherche francophone (voir Gajo, 2001 et 2007 ; Cavalli, 2005 ; Gajo *et al.*, 2008). Celle-ci met l'accent aussi bien sur les disciplines que sur les langues (voir Duverger, 2005), en parlant de « disciplines non linguistiques » (DNL), expression certes critiquable mais utile. Nous y reviendrons.

Sous ces différentes désignations, nous retrouvons des invariants, évoqués dans la définition retenue ci-dessus. Mais nous savons aussi que les variations s'installent en lien avec des cultures éducatives locales et des attentes sociopolitiques particulières. On observe alors des combinaisons variables entre enjeux didactiques et enjeux sociopolitiques, débouchant sur une grande déclinaison de méthodes et de modèles. Pour illustrer ces deux types d'enjeux, il suffit de mettre en opposition « éducation française », « éducation en français » et « enseignement bilingue francophone ». On pourra alors se demander ce qui est central dans le modèle : le format pédagogique proposé (avec ses programmes, ses références socioculturelles), la place de la langue française dans l'éducation ou le travail bilingue en tant que tel ? Ces critères, généraux, se traduiront dans une diversité de paramètres.

Nous présentons ainsi une typologie de modèles prenant principalement appui sur les paramètres du degré d'exposition à la L2, du statut sociopédagogique de la langue d'enseignement (L1 ou L2) et de la composition de la classe (élèves L1, élèves L2, élèves

bilingues). Cette typologie, présentée notamment dans Gajo (2005a), croise partiellement d'autres typologies dans le domaine (Baetens Beardsmore, 2000 ; voir aussi la récente typologie de Piketh, 2008). Elle distingue cinq cas de figure :

1. Structure bilingue pour élèves monolingues
2. Structure monolingue L2 pour élèves monolingues L1
3. Structure bilingue pour élèves bilingues
4. Structure monolingue pour élèves bilingues
5. Structure monolingue L1 pour élèves monolingues L2

Les trois premiers cas se rapportent à des structures déclarées officiellement comme relevant de l'immersion ou de l'enseignement bilingue. Dans une acception stricte, seuls 1 et 3 relèveraient de l'enseignement bilingue, au sens où deux ou plusieurs langues se partagent à des degrés divers l'espace didactique. Coste (2000) établit à ce propos une claire distinction entre immersion et enseignement bilingue. Nous pouvons toutefois considérer que l'immersion totale représente un cas extrême d'enseignement bilingue, la langue de scolarisation demeurant socialement minoritaire et l'objectif du programme demeurant le bilinguisme. Mais il est vrai que le terme *immersion* évoque trop l'idée de séparation des langues et se confond aussi avec une modalité de contact social et moins didactisé avec la langue.

Les modèles du type 1 sont illustrés par exemple par l'immersion partielle au Canada, l'École bilingue valdôtaine ou encore les sections bilingues francophones en Europe centrale et orientale. Les élèves n'y sont pas forcément monolingues au sens strict, mais largement dominants dans la langue socialement majoritaire.

Les modèles du type 2 recouvrent très clairement les programmes d'immersion totale à la canadienne. Ils ne sont pas les plus fréquents et impliquent en principe un démarrage précoce. Ils s'adressent aux élèves de la majorité linguistique et leur proposent une alternative efficace pour l'apprentissage de la (ou d'une) L2. La langue d'enseignement est clairement posée et didactisée comme L2, contrairement au modèle 5.

Les modèles du type 3 prennent place là où deux communautés linguistiques sont fortement représentées. On pensera par exemple à des expériences d'immersion réciproque (*two-way immersion* ou *dual immersion*) menées aux Etats-Unis avec l'anglais et l'espagnol. Mais on parle aussi en Suisse, sur la frontière linguistique (ville bilingue de Biel-Bienne), de *bilinguisme alterné*. Des élèves francophones et germanophones se retrouvent dans la même classe et vivent alternativement la langue d'enseignement comme L1 et L2. On pourrait aussi ranger dans cette catégorie certaines écoles internationales.

Les modèles du type 4 regroupent notamment les écoles de minorités linguistiques. En Ontario par exemple, il existe des écoles minoritaires francophones, qui dispensent un enseignement exclusivement en français à des élèves en principe issus de la communauté canadienne française, mais au moins bilingues voire anglo-dominants. Contrairement à l'immersion, la langue d'enseignement jouit officiellement du statut de L1 au niveau de l'institution, et ne permet pas l'activation franche d'une didactique L2. Pour ces écoles, il s'agit de séparer pour mieux conserver la langue minoritaire et contribuer au bilinguisme. Toujours dans cette quatrième catégorie, on citera les lycées en sol étranger (par exemple, le réseau éducatif français à l'étranger), fonctionnant sur la base d'une seule langue et du programme national d'origine mais s'adressant à une population scolaire largement concernée par la-les langue-s locale-s. Ce type d'établissement s'oriente toutefois de plus en plus vers des formats relevant des types 3 ou 1.

Les modèles du type 5 concernent essentiellement la scolarisation des enfants migrants allophones, qui vivent une situation de bilinguisme malgré le système et, dans bien des cas,

malgré eux. On y trouve parfois des aménagements particuliers, comme les classes d'accueil, ou encore *remedial programs*, *segregated programs*, *transitional bilingual education*. La prise en compte du bilinguisme n'est que transitoire, et l'objectif reste, d'une certaine manière, le passage d'une L1 à une autre L1. On parle dans ce cas de *submersion*, qui ne relève pas à proprement parler d'une méthode ou d'un modèle. Avec Baker (1995), on parlerait d'une forme faible (*weak form*) d'enseignement bilingue, à mettre en marge de cette typologie.

Dans ces cinq « modèles », la question du contact et de l'intégration entre langues ne se pose pas de la même manière. Dans certains cas, elle sera mise à l'arrière-plan, pour des raisons socio-idéologiques (plutôt les types 4 et 5) ou didactiques (plutôt le modèle 2). De même, tous ces modèles n'accordent pas la même importance au choix de la langue d'enseignement. De manière générale, il est possible de distinguer entre :

- des modèles « efficaces » (voir type 2) : préoccupés avant tout par le développement de la compétence communicative dans des langues reconnues comme « utiles » ; le choix de la méthode est primordial ;
- des modèles militants (voir type 4) : préoccupés d'abord par le maintien ou le développement d'une langue « légitime », significative pour la compétence socio-identitaire ; le choix de la méthode est subordonné au choix de la langue ;
- des modèles combinés (voir types 1 et 3) : préoccupés par l'articulation entre les deux types d'enjeux.

Le croisement entre ces trois catégories de modèles et la typologie ci-dessus ne saurait être qu'indicatif, mais il permet de mieux saisir certaines politiques éducatives autour de l'enseignement bilingue.

Il faut aussi relever que, malgré les définitions scientifiques, chaque situation pédagogique décide de son étiquette, et il n'est pas rare par exemple de rencontrer, sous « enseignement bilingue », des modèles de français renforcé, où il ne s'agit pas d'enseigner des DNL en L2 mais d'augmenter les heures de cours de langue. Le problème est que l'on peine à se déplacer d'une représentation de la (des) langue(s) à une représentation du bi-plurilinguisme, et ce quel que soit le modèle. Même lorsque l'on défend un idéal bi-plurilingue, on le conçoit bien souvent comme l'addition de plusieurs compétences linguistiques.

Par ailleurs, il faut bien remarquer que les typologies de modèles d'enseignement bilingue se basent toujours sur la variation des configurations linguistiques, qu'elles soient envisagées en rapport au curriculum ou, plus largement, au projet sociopolitique. Le choix des DNL entre rarement en ligne de compte, alors même qu'il comporte des enjeux importants à divers niveaux. Par exemple, certains systèmes éducatifs n'autorisent pas d'enseigner certaines disciplines en L2. On citera notamment la philosophie et l'histoire. Pour celle-ci, on trouve parfois des limitations pour l'histoire nationale uniquement, à enseigner en L1 – ce qui se justifie d'ailleurs sur des arguments pratiques, les supports et sources existant en priorité dans cette langue. À côté de ces enjeux idéologiques, les systèmes peuvent aussi prendre des dispositions quant à la configuration des DNL en raison de leur orientation scientifique. Ainsi, la maturité fédérale en Suisse prévoit qu'une filière bilingue fonctionne avec au moins une DNL de sciences humaines et/ou sociales et une DNL de sciences « exactes » et/ou naturelles. La tension entre enjeux didactiques et sociopolitiques intervient donc aussi pour les DNL, vues comme un filtre socioculturel plus ou moins chargé.

Derrière l'enseignement des DNL se cache un autre enjeu, celui des paradigmes de référence, renvoyant à des traditions pédagogiques et scientifiques très variables en termes de DNL, déterminant jusqu'à leur découpage. Par exemple, même en mathématiques, les objets présentés peuvent varier et s'enseigner selon des perspectives différentes (voir le cas de l'enseignement de la division en France et en Allemagne). On touche ici des aspects curriculaires et pédagogiques. Une question fondamentale se pose alors : enseigner en L2

suppose-t-il enseigner selon un curriculum 2 et/ou à la manière d'une culture 2 ? Où passe la frontière entre enseigner en français et enseigner à la française ? « Importer » une langue ne signifie pas importer, tels quels, *ses* paradigmes de savoirs et, encore moins, *son/ses* système/s éducatif/s. Mais, en même temps, la mise en rapport de différentes traditions éducatives et scientifiques enrichit grandement le processus d'enseignement/apprentissage, qui ne saurait se limiter au simple hébergement d'une L2, sans retouche aucune. Il s'agit là d'une zone relativement complexe de la politique éducative, pouvant donner lieu à d'importantes ambiguïtés. La question se présente de manière plus sensible quand la L2 est une langue à grande diffusion, comme l'anglais et le français qui, de longue date, traversent plusieurs traditions nationales et sont alimentées par une documentation scientifique et pédagogique de grande envergure.

La position du français

Selon l'Observatoire de la langue française de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), le nombre de francophones s'élèverait à environ 200 millions, y compris les francophones « partiels » (précédemment appelés « occasionnels »). De récentes estimations montrent que ce nombre aurait été en forte progression depuis 2005, où l'on faisait état de 160 millions de francophones. A cela s'ajoutent les 120 millions d'apprenants du français. Cette distinction entre francophones et apprenants du français n'est d'ailleurs pas sans poser problème, dans la mesure où, d'une part, un francophone continue de développer sa langue même à l'âge adulte et, d'autre part, un apprenant du français peut être considéré comme un usager de cette langue. L'enseignement bilingue, qui transmet des savoirs scolaires *en* français, s'accommode d'autant moins d'une telle distinction. Sans entrer dans plus de détails, nous considérerons donc la notion de « francophone » comme une forme d'idéalisation pratique (voir Schütz).

Pour revenir à la position du français, notons que l'on peut le classer, en référence au schéma de Calvet (1999), parmi les langues supercentrales. Si les locuteurs du français peuvent dans bien des situations demeurer monolingues, ils ne le sont pas souvent dans les régions où le français est langue seconde ou co-officielle (connaissance plus ou moins développée d'autres langues nationales ou régionales), et le sont de moins en moins là où le français représente la seule langue à statut, donc officielle (essentiellement en France). En effet, dans ce deuxième cas, l'anglais en particulier concerne de plus en plus les locuteurs au départ monolingues dans leurs parcours de scolarisation et de professionnalisation. La situation de locuteurs issus de la migration ou de familles mixtes se présente évidemment de manière plus complexe, mais nous ne nous y arrêtons pas ici. Dans ces conditions, les francophones développent un bilinguisme aussi bien vertical (avec la langue hypercentrale qu'est l'anglais) qu'horizontal (avec d'autres langues nationales plus ou moins diffusées). Néanmoins, le français occupe une place de choix et entre très souvent, avec la position « haute », dans des combinaisons de bilinguisme vertical, avec des langues centrales ou périphériques (cas du bilinguisme français/langue régionale en France, par exemple), ou de bilinguisme horizontal, avec d'autres langues supercentrales. Si l'on considère par ailleurs des situations de plurilinguisme et non de bilinguisme au sens strict, sa position forte apparaît de manière plus évidente.

Le français continue d'exercer un rayonnement international et à défendre sa position. Entre le combat contre l'anglais et la promotion de la diversité linguistique, l'ambiguïté peut toutefois s'installer. Toujours est-il que l'orientation des instances françaises et francophones vers le plurilinguisme relève d'un phénomène relativement récent (milieu des années '90) et en forte cohésion avec la politique linguistique et éducative de l'Union européenne. Sur le

plan extérieur, le français semble de plus en plus jouer un rôle d'arbitre vis-à-vis des tensions entre plurilinguisme et anglais, quant à l'hégémonie de ce dernier. Sur le plan intérieur, la France revalorise la place des langues régionales et, de manière plus générale, la place des langues étrangères dans les *curricula*. Cette évolution se lit dans les projets ou même dans les changements institutionnels récents. Par exemple, la Délégation Générale à la Langue Française (DGLF) s'est muée en Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF), sur le site de laquelle on peut lire :

De tous les liens que nouent les hommes dans la cité, le lien de la langue est le plus fort, parce qu'il fonde le sentiment d'appartenance à une communauté. Parce que la mondialisation des échanges et les progrès de la construction européenne ne cessent de le faire évoluer, les pouvoirs publics sont appelés à réaffirmer une politique de la langue qui, tout en veillant à garantir la primauté du français sur le territoire national, participe à l'effort de cohésion sociale et contribue à la promotion de la diversité culturelle en Europe et dans le monde (www.dglflf.culture.gouv.fr).

Une telle déclaration demeure complexe et peut donner lieu à des lectures variables, tant les liens entre primauté linguistique, diversité et cohésion nationale d'un côté, entre langues et cultures de l'autre requièrent des explicitations. Dans l'imaginaire collectif, il n'est ainsi pas rare que le français conserve son image de langue – et de seule langue – de France, son combat pour le plurilinguisme apparaissant alors comme celui d'une langue dépouillée de son ancien primat de langue hypercentrale. Pourtant, au sein de l'OIF et de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), comme au Conseil de l'Europe, la promotion du français s'exerce dans le cadre d'un appui à la diversité linguistique et culturelle.

S'agit-il aujourd'hui d'assurer au moins la deuxième place pour le français et le seul français, sans vraie solidarité envers les autres langues ? L'enseignement bilingue francophone sert-il prioritairement à réaliser un tel projet ?

La réponse n'est évidemment pas simple, mais nous pouvons tout de même poser les arguments suivants :

- toute hégémonie linguistique (aujourd'hui, celle de l'anglais) comporte des risques sociaux et intellectuels ;
- il est difficile pour une petite langue de combattre cette hégémonie ;
- le français et la Francophonie, par leur présence active sur cinq continents, entrent dans un réseau fort de collaborations ;
- la promotion de la diversité ne peut pas faire l'économie d'une réflexion sur la préservation des langues, et sur les relations qu'elles entretiennent.

Dans ces conditions, le français semble bien placé pour jouer le rôle évoqué ci-dessus, pour s'engager à la fois pour la « défense » de son « territoire » (culturel, économique, physique, symbolique) et la promotion de la diversité. Les sections bilingues, de leur côté, par l'immense capital culturel, pédagogique et intellectuel qu'elles représentent, poussent à diriger la réflexion non seulement vers la diversité, mais aussi vers la diversification et le plurilinguisme en tant que tel.

L'enseignement bilingue francophone

L'enseignement bilingue francophone peine parfois à concilier ses deux épithètes : « bilingue » et/ou « francophone » ? Si les deux termes ne se posent évidemment pas en exclusion, il est clair que le second ne saurait être qu'une déclinaison du premier. L'enseignement bilingue apparaît dès lors comme un instrument pédagogique à même de soutenir la diffusion du français. Il offre un soutien didactiquement efficace et socialement

légitime, et combine en quelque sorte les deux types d'enjeux évoqués dans la typologie en début d'article. Il se présente d'ailleurs la plupart du temps sous la forme de modèles combinés. Ces arguments doivent toutefois être nuancés, car le français occupe une position sociopédagogique variable d'une situation à l'autre.

L'enseignement bilingue francophone obéit ainsi à différentes dynamiques à travers le monde. Dans des régions ou des pays concernés par le français comme langue officielle (Suisse, Canada, Val d'Aoste, Luxembourg, etc.), l'enseignement bi-plurilingue ou immersif apparaît comme un moyen intéressant pour développer des compétences communicatives dans l'autre (les autres) langue(s) ; il répond souvent à des encouragements institutionnels et se construit sur un terrain « de proximité ». L'enjeu sociopolitique prime en général sur l'enjeu strictement utilitaire, et le choix de langues ne pose en général pas problème. L'enseignement bilingue demeure toutefois la plupart du temps optionnel, sauf au Luxembourg et au Val d'Aoste. En Suisse, où cohabitent quatre langues nationales, l'anglais (comme langue très présente dans l'économie) et de nombreuses langues de migration, le choix de langues et, surtout, l'ordre d'introduction des langues dans le curriculum va de moins en moins de soi.

Mais l'enseignement bilingue francophone se présente aussi dans des pays ou des régions où le français n'est pas ou plus langue officielle. On trouve parmi ces pays ou régions des territoires adhérant à la Francophonie institutionnelle (par exemple, la Roumanie, le Laos), mais aussi des pays francophiles et/ou marqués par des échanges privilégiés avec la France ou la f/Francophonie, tout comme des pays désireux d'offrir dans leur curriculum l'accès à des langues à grande diffusion et véhiculant un bagage culturel international.

Depuis une dizaine d'années, particulièrement en Europe, les filières bilingues francophones se constituent en réseau, occupées non seulement à réfléchir ensemble sur l'évolution de la demande pour le français, mais surtout à élaborer un substrat méthodologique commun et des outils pédagogiques performants. Cette mise en réseau se construit le plus souvent sur une base de coopération internationale, avec un investissement important du Ministère français des affaires étrangères. Mais les autorités et particularités locales priment toujours dans les démarches et donnent lieu à des modèles très variables, ancrés dans des traditions éducatives prises au sérieux. L'existence de ce réseau multiforme se traduit par la mise sur pied de manifestations nationales, régionales et internationales. On mentionnera à titre d'illustration les *Rencontres de l'enseignement bilingue francophone en Europe* tenues à Prague du 3 au 5 novembre 2005. On remarquera aussi des outils de diffusion comme le *Billet du bilingue*, édité par le CIEP (Centre international d'études pédagogiques, à Sèvres) ou la section « enseignement bilingue » de la revue *Le Français dans le monde*. Le CIEP a par ailleurs mis en circulation un outil bibliographique général mais organisé en rubriques (Condat, 2008), et il existe depuis peu un site entièrement consacré aux sections bilingues francophones dans le monde (<http://lefiledubilingue.org/>).

La constitution d'un tel réseau transparait aussi dans une recherche pointue et une optimisation constante des modèles (voir par exemple Gajo, 2005b, pour le rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne, ou encore les publications du projet européen Scala TransEurope, notamment Gajo, 2008). Si le nombre d'apprenants du français L2 est distancé par celui de l'anglais, on observe le développement de filières francophones bilingues dans bien des pays, et parfois même une rapide augmentation. Par exemple, en Pologne, le nombre de filières (environ 15 en 2005), a augmenté récemment de deux unités par année.

Ceci provient sans doute en partie de la valeur éducative du modèle bilingue dans son ensemble, les enjeux propres à la langue et, en particulier, au français, apparaissant comme un élément parmi d'autres, comme atout au sein d'un répertoire plurilingue au service de la construction des savoirs en général. Nous essaierons toutefois, un peu plus loin, de montrer en

quoi les représentations des acteurs pédagogiques peuvent se pencher sur le français en tant que tel. Avant cela, nous souhaitons revenir sur un élément important des filières bilingues francophones, à savoir les modalités de sélection des élèves.

Accès aux filières bilingues francophones

Dans les régions ou pays ayant le français comme langue officielle, l'on recense deux cas de figure. D'une part, quand le bi-plurilinguisme concerne toute la population scolaire, la question de la sélection ne se pose pas. D'autre part, quand la fréquentation d'une filière bilingue se pratique sur un mode optionnel, il est fréquent de voir un système de sélection, témoin en première analyse d'une demande excédant l'offre. Cette sélection se présente toutefois de manière douce, dans la mesure où l'on demande, par exemple en Suisse, de faire état de notes scolaires légèrement au-dessus de la barre de la réussite (ceci change toutefois en fonction des cantons). Mais ce type d'exigences varie notablement, et cache le fait que l'enseignement bilingue, dans bien des cas, est proposé essentiellement au niveau postobligatoire (lycée) et concerne déjà une population scolaire choisie. Cette pratique contribue à entretenir l'idée selon laquelle le bi-plurilinguisme n'est pas pour tout le monde, car il exigerait des capacités intellectuelles supérieures à la moyenne.

Dans les territoires où le français n'est pas langue officielle, l'accès à une filière bilingue francophone demeure toujours électif. Les élèves ont d'ailleurs souvent le choix, là où il y a une filière avec le français, entre celle-ci et d'autres filières bilingues. En Pologne, par exemple, on trouve des filières bilingues germanophones et anglophones notamment. Malgré les offres concurrentielles, les filières bilingues francophones posent souvent, en Europe centrale et orientale, des conditions strictes à l'entrée. On mesure en particulier l'aptitude aux langues et/ou les capacités scolaires. Bien des élèves se voient ainsi privés de la section bilingue. Si les critères de sélection ignorent les aspects socio-économiques et se présentent ainsi de manière démocratique, il se développe çà et là un marché de préparation aux tests d'entrée, qui profite évidemment à une frange privilégiée de la population. Quand il n'existe pas de tests spécifiques à l'entrée, on pratique une sélection sur la base des résultats scolaires dans certaines disciplines, notamment la L1.

Globalement, les sections bilingues francophones ont tendance à exercer une sélection plus dure que les autres sections, ce qui peut paraître étonnant si l'on pense aux craintes exprimées sur le recul du français en tant que grande langue internationale. Cette situation de paradoxe ou de double contrainte s'explique dans la mesure où une partie de la population se représente le français comme une langue particulièrement exigeante, ce qui contribue à son prestige et à son attrait, alors qu'une telle représentation intimide une autre partie de la population, lui faisant apparaître le français comme une langue inutilement compliquée et poussiéreuse. Il s'agit évidemment de représentations, voire de stéréotypes, mais qui pèsent dans les stratégies de communication autour des sections bilingues. Ces représentations ne tiennent évidemment pas qu'au français, mais aussi aux cultures concernées. On notera, par exemple, que bien des pays d'Europe centrale et orientale développent des concours pour les élèves et les établissements, concours très populaires et directement liés au classement des écoles. Cette orientation très compétitive de l'éducation renforce l'idée de sélection, d'une part, et de prestige, de l'autre.

Toutes situations confondues, on peut toutefois remarquer que l'enseignement bilingue, quand il est électif, s'adresse certes à des élèves plutôt motivés mais non spécialement doués. Et même quand la motivation se montre hésitante à l'entrée, la fréquentation d'une filière bilingue la stimule bien souvent. Ceci vaut aussi, toute proportion gardée, pour les enseignants, qui se disent en général très stimulés intellectuellement dans leur travail en section bilingue, malgré le manque de reconnaissance de leur investissement.

Une autre question se pose à l'entrée d'une filière bilingue. Elle concerne le niveau de confort ou de compétence requis en français pour profiter d'un tel enseignement. Là encore, les options varient d'une situation à l'autre, mais, une fois de plus, l'Europe centrale et orientale se distingue par la mise en place, dans plusieurs pays, d'une année intensive de français à l'entrée du lycée.

Une particularité : l'année intensive

Un programme d'enseignement bilingue peut démarrer de manière plus ou moins précoce. De l'école maternelle au secondaire supérieur ou même au tertiaire, la confrontation peut se faire à des âges variés (modèles précoces, moyens et tardifs) et selon différentes modalités. En général, plus le modèle est tardif, plus on hésite à commencer sans préparation aucune dans les DNL en L2. On envisage alors des phases de mise en route, qui peuvent aller de la période de sensibilisation à une année intensive d'étude de la langue concernée. Dans plusieurs pays d'Europe centrale et orientale, on trouve un tel dispositif : 18-20 heures hebdomadaires de français pendant une année. En Pologne et en Hongrie, on parle d'année « zéro », dans la mesure où celle-ci figure hors cursus (année supplémentaire). En Bulgarie, cette année est intégrée dans le cursus, mais il faut souligner le caractère obligatoire de l'étude de la L2, en l'occurrence le français, dans le cursus antérieur. L'idée de l'année intensive semble assez légitime dans un système d'enseignement bilingue tardif. Même à Genève, où l'allemand et l'anglais ont donné lieu à un enseignement préalable, l'entrée dans une filière de maturité bilingue passe par une année de sensibilisation. Notons d'ailleurs que la Pologne tend à renoncer depuis quelques années à l'année « zéro », grâce à la mise en place de sections bilingues au niveau du collège déjà. Mais, là aussi, la première année de collège fait une large place à l'étude du français (environ 8 heures) avant la confrontation avec les DNL.

Le choix des dispositifs tient évidemment en grande partie aux contingences socio-institutionnelles, et il serait inopportun de se positionner, de manière absolue, contre ou en faveur de l'année intensive. L'enjeu tient avant tout aux représentations qui sous-tendent la mise en place de ces périodes préparatoires. S'il s'agit de régler les problèmes de langue pour permettre le travail dans les DNL, on met en opposition travail *sur* la langue et travail *en* langue, ce qui va à l'encontre des objectifs pédagogiques de l'enseignement bilingue. A la limite, dans ce cas, le but serait de pouvoir conduire une classe bilingue comme une classe de L1, dans un déni de l'intérêt des obstacles linguistiques. S'il s'agit, en revanche, de donner des outils (savoirs et méthodes) initiaux en les branchant, le cas échéant, déjà sur des éléments disciplinaires, on n'observe pas de hiatus entre cette période et le démarrage effectif de l'enseignement bilingue. On pensera par exemple à l'année intensive en Hongrie, qui prévoit quelques modules d'initiation aux DNL, avec une focalisation sur les besoins linguistiques de celles-ci. Cette deuxième option, qui peut admettre bien des déclinaisons suivant les exigences contextuelles, se montre préférable à la première. Elle montre en outre que l'enseignement bilingue est accessible rapidement pour le plus grand nombre, et ne suppose pas une préparation linguistique hors du commun.

Des acteurs, des représentations : pourquoi choisir une section bilingue francophone ?

La connaissance des sections bilingues francophones passe essentiellement par des recherches scientifiques empiriques. On y voit notamment comment les langues sont utilisées, quelles sont la place et la fonction des alternances de langues (*code-switching*), comment s'articulent négociation linguistique et travail sur la DNL. Mais il s'avère aussi important de documenter le savoir sur les sections bilingues par un examen des représentations sociales des

acteurs pédagogiques (élèves et enseignants, entre autres) et des documents de politique linguistique et éducative. La mise en confrontation de ces divers observables laisse souvent apparaître des tensions ou, à tout le moins, des décalages. Nous n'avons pas la place de nous y arrêter dans les limites de cet article, mais nous nous contenterons d'évoquer quelques discours d'élèves et d'enseignants autour des sections bilingues francophones.

De tels discours, recueillis à l'occasion d'entretiens ou de questionnaires, sont traversés d'arguments hétérogènes, parfois contradictoires (chez un même locuteur), et s'alimentent en partie de stéréotypes. Nous allons ici en donner quelques illustrations, tout en traçant des invariants. Parmi ceux-ci, il faut remarquer que les personnes interrogées développent des représentations portées bien plus sur les langues que sur le plurilinguisme en tant que tel. En outre, quand on parle du bi-plurilinguisme, on le voit encore souvent comme deux monolinguisms en parallèle, socialement rare. On recense alors deux stratégies :

- celle qui consiste à voir la référence bilingue ailleurs : en Suisse, par exemple, les arguments autour du bilingue prennent souvent comme point de départ la ville de Biel-Bienne, officiellement bilingue et reconnue pour cela ; à Aoste, il n'est pas rare que les discours sur le bilinguisme voient le « vrai bilinguisme » à l'extérieur, souvent au Trentin-Haut-Adige (voir la notion de « référence zéro » dans Borel et Gajo, 2006 ; voir aussi Cavalli *et al.*, 2003) ;
- celle qui consiste à se déclarer bilingue en raison de son insertion dans une section bilingue : quand on y regarde de plus près, les raisons de ce positionnement tiennent plus souvent à la perception d'une maîtrise « parfaite » de plusieurs langues qu'au fait de les utiliser régulièrement dans la scolarisation ; la présence d'une année intensive tend à renforcer de telles représentations, qui elles-mêmes contribuent à la perception des sections bilingues francophones comme un lieu élitare.

Très souvent, les discours des acteurs pédagogiques ne mettent pas en valeur l'originalité et la force de leurs pratiques, qui sont évaluées à l'aune de catégories anciennes. Il manque ainsi souvent un point de vue délibérément bilingue sur les pratiques bilingues.

Sur le (choix du) français, on trouve une variété d'arguments, plus ou moins prévisibles et parfois contradictoires. Nous les présentons brièvement à l'aide de quelques catégories.

L'argument économique

Le français augmente les chances de trouver un travail, parce qu'il est peu appris mais bien diffusé.

« En plus, seulement 4 % des gens dans notre région connaissent cette langue, alors c'est un grand atout quand on cherche du travail. »

« Beaucoup de gens connaissent l'anglais, mais le français c'est la deuxième langue d'Europe, ça va nous donner beaucoup de chances pour trouver du travail. »

EvalPol, 2005

L'argument apparaît clairement dans ces extraits d'entretiens (ici, avec des élèves) issus de l'évaluation des sections bilingues francophones menée en 2005 en Pologne (Gajo, 2005b). Le statut ambigu du français, petit et grand à la fois, en fait une force. On remarquera en passant que les acteurs pédagogiques sont conscients des enjeux linguistiques à l'échelle nationale et internationale. Ceci souligne le fait que l'inscription dans une section bilingue francophone relève d'un choix documenté, largement tributaire des contraintes socioprofessionnelles.

« Il faut savoir que c'est toujours un facteur qui joue dans le choix par exemple de la section bilingue, c'est-à-dire on veut bien apprendre une langue étrangère pour avoir un certain plus justement sur le marché du travail, pour avoir un travail plus fascinant ; ça

joue beaucoup parce que les employeurs demandent la connaissance d'au moins deux langues étrangères si on veut avoir un bon travail. Et là les élèves en sont conscients, les gens sont conscients, et ça joue beaucoup dans leur choix. Et nous aussi nous en sommes conscients, bien sûr, nous le répétons plusieurs fois à nos élèves [...]. »

Scala Ens Pol 2

Cet extrait est tiré d'un projet suisse d'intérêt européen (Scala), impliquant des partenaires en Pologne, en Hongrie, en Bulgarie, en Roumanie et au Val d'Aoste. L'argument professionnel revient, mis en parallèle avec l'exigence de deux langues étrangère au moins. On devine le rôle majeur que peut jouer le français dans cette configuration trilingue, en alliance probable avec l'anglais. On y insiste sur la conscience socioprofessionnelle des acteurs pédagogiques, l'argumentation se basant encore sur des éléments extérieurs à la dynamique d'enseignement/apprentissage elle-même.

Sur la question de l'argument économique, il s'agit probablement de séparer les pays/régions où le français est langue du contexte (officielle, nationale, régionale). Si des études économiques confirment le sentiment que les langues « locales » représentent un ferme atout pour la carrière, de récentes études sociolinguistiques montrent aussi que les Suisses, par exemple, n'apprennent pas les langues d'abord pour des raisons de rentabilité sur le marché de l'emploi (voir Werlen, 2008). En effet, parmi les sources de motivation pour l'apprentissage des langues, le travail ne figure qu'en quatrième position, après la satisfaction personnelle, les vacances et les échanges interculturels.

L'argument disciplinaire (DNL)

Il arrive que l'intérêt de la section bilingue soit ramené à des enjeux plus strictement didactiques ou méthodologiques, et que l'on considère alors le recours à la L2 comme un atout pour la mise en place du savoir disciplinaire. Les arguments sortent toutefois davantage dans le discours des enseignants que dans celui des élèves.

48Ens2 [...] je dirais juste un exemple, en géographie, on parle de l'eau minérale, et l'eau minérale, ce mot qu'ils vont utiliser n'a pas la même chose que nous on va le comprendre

49Eq Vous dites comment vous (XX) comprenez... ?

50Ens2 Ce qu'on comprend *par* ce mot-là

51Ens3 L'eau minérale, c'est de l'eau gazeuse ?

52Ens2 Parce qu'en France il n'y a pas de standard, en Hongrie, pour appeler une eau de source 'eau minérale', il faut avoir une certaine quantité de matière dissoute dedans. En France, en Suisse, en (X) je ne sais pas, chez nous, pas toutes les eaux de source sont appelées 'eaux minérales', et il faut expliquer que en France (XX) en Hongrie, nous comprenons autrement. Mais c'est juste un exemple, il y en a plusieurs

53Ens4 Je dois dire que par exemple, les mathématiques ça gagne (*rit*), quand on a des problèmes, la mise en équation du problème, et l'exemple en français, c'est beaucoup plus simple qu'en hongrois [...] quand on se prépare pour les études universitaires, ils disent presque toujours que (XX) ça (?sert) en français « parce que je comprends mieux » (*rires*)

Scala Ens Hong 2

Il est intéressant de voir en quoi l'argument disciplinaire, quand il est évoqué, se présente de manière ambiguë : les résistances qu'impose la langue à la discipline apparaissent tantôt comme un atout tantôt comme un problème, dans une association très spontanée entre

complexité et difficulté. Mais l'explicitation de l'argument disciplinaire représente déjà une étape dans la méthodologie bilingue, et les enseignants des sections francophones sont de plus en plus sensibilisés à ces questions.

« C'est très intéressant d'enseigner l'histoire en passant d'un point de vue à l'autre, par exemple l'histoire de la seconde guerre mondiale du point de vue français et polonais »

EvalPol 2005

L'argument interlinguistique

Le choix du français répond, on l'a vu, à plusieurs motivations, mais toutes ne sont pas dirigées vers le seul français. Ainsi, la connaissance du français pourra servir de passerelle vers d'autres langues. Il est facile, évidemment, de penser aux autres langues romanes, à travers le processus d'intercompréhension de plus en plus documenté en didactique (voir Conti et Grin, 2008). Mais l'argument interlinguistique est évoqué aussi à propos de l'anglais et, de manière surprenante (non sur la question de la parenté typologique mais sur celle de la langue ancienne), du latin.

« L'étude du français aide à apprendre les autres langues, que ce soit l'espagnol ou l'anglais, pour les similarités que l'on rencontre »

EvalPol 2005

« Par exemple la biologie, comme on a étudié la biologie en français, après, ceux qui voulaient continuer leurs études en biologie, ils avaient moins de difficultés avec latin [...] parce que la langue hongroise est très différente du latin, c'est difficile d'apprendre les expressions en latin, et pour les études de médecine et de biologie (X) s'apprend tout en latin aussi XX) études de biologie »

Scala AnEls Hong 4

Il est beaucoup plus rare que l'on motive l'orientation vers une section bilingue anglophone sur ce genre d'arguments, la langue anglaise se présentant souvent comme une fin en soi. Avec le choix du français, on envisage aussi l'accès à d'autres langues et on se situe d'emblée dans une perspective plurilingue. Une telle perspective peut évidemment se présenter avec toute langue d'enseignement, mais on la sollicite moins pour l'étude de/dans la langue hypercentrale. Le même genre de tendance se retrouve en Suisse, où le choix de l'allemand L2 ou du français L2 revendique un projet plus explicitement plurilingue que celui de l'anglais. Il faut toutefois constater que l'anglais est davantage sollicité que le français dans les cantons monolingues germanophones (voir Elmiger, 2008).

Bilingue francophone et formation plurilingue

Les filières bilingues francophones et ceux qui s'y orientent, on l'aura compris, se placent souvent d'emblée dans une perspective plurilingue, où l'anglais a fait, fait ou fera partie du paysage, où d'autres langues romanes trouvent un relai. Il s'agit toutefois de dépasser le modèle minimal et d'aller vers une programmation délibérément plurilingue. Au Val d'Aoste par exemple (voir notamment Cavalli, 2005), on trouve la configuration suivante : le bilinguisme scolaire de base (français et italien), présent pour tous de manière très précoce (école maternelle), est complété par un enseignement précoce (école primaire) de l'anglais (plurilinguisme international) ainsi que par une ouverture aux langues vernaculaires (plurilinguisme patrimonial) et aux langues de la migration (plurilinguisme à visée interculturelle). On développe alors des scénarios curriculaires (voir Coste, 2006), qui présentent différentes manières de faire intervenir les langues dans la formation. La réflexion

porte aussi bien sur le choix de langues que sur le choix de méthodes. Au niveau méthodologique justement, on voit remonter en force la question de la didactique intégrée (Brohy et Rezgui, 2008), au croisement direct de la didactique du plurilinguisme.

Une telle didactique exige de regarder le plurilinguisme comme une ressource en soi, dans le cadre d'une prise au sérieux de toutes les langues présentes dans le curriculum et dans l'environnement social des élèves. C'est la direction que prend le Conseil de l'Europe (Beacco et Byram, 2003). Tout élève devrait ainsi pouvoir être formé au plurilinguisme et/ou formé dans le plurilinguisme. L'enseignement bi-plurilingue, dans cette perspective, doit s'ouvrir au plus grand nombre, avec sans doute des déclinaisons variables de parcours.

L'enseignement bilingue francophone en particulier, notamment par le fait que le français ne va pas/plus de soi comme L2 dans certaines régions, développe une conscience plus aiguisée, d'une part, de la place de L1 dans le curriculum et, de l'autre, de celle du plurilinguisme. Suivant les réalités locales et le format didactique choisi, on peine toutefois à concilier les arguments conduisant au français en tant que L2 avec ceux qui mènent au plurilinguisme. Le discours parfois ambigu autour de l'année intensive de français, par exemple, en est une trace.

Malgré la complexité du passage d'une « simple » prise en compte de la diversité sociolinguistique à une réelle diversification curriculaire, l'enseignement bilingue francophone et, surtout, la recherche francophone sur les DNL montre bien l'intérêt d'un travail interdisciplinaire et transversal impliquant la-les langue-s à divers niveaux. La nature linguistique de tous les enseignements entraîne même une remise en question de la notion de DNL, avec une proposition de la remplacer par celle de DdNL (discipline dite non linguistique ; voir Gajo, 2007). De manière parallèle, au niveau européen, on stimule une réflexion nouvelle sur la-les langue-s de scolarisation, réinterrogées à l'aune des DdNL, d'une part, et des contacts interlinguistiques, de l'autre (voir Coste *et al.*, 2007).

Bibliographie

- BAETENS BEARDSMORE H., 1999, « Consolidating experience in plurilingual education », dans D. Marsh, B. Marsland (eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium*, Univ. of Jyväskylä : Continuing Education Centre, pp. 24-30.
- BAETENS BEARDSMORE H., 2000, « Modèles d'éducation bilingue », *Le français dans le monde*, n° spécial coordonné par J. Duverger, janvier 2000, pp. 77-84.
- BAKER C., 1995, *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BEACCO J.-C., BYRAM M., 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- BOREL S., GAJO L., 2006, « Les références diatopiques dans l'argumentation autour du bilinguisme », *Tranel* 43, pp. 49-69.
- BROHY C., REZGUI S. (éds.), 2008, « La didactique intégrée des langues : expériences et applications », *Babylonia* 2008/1.
- CALVET L.-J., 1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette Littératures, Pluriel.
- CAVALLI M., 2005, *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier, coll. LAL.
- CAVALLI M., COLETTA D., GAJO L., MATTHEY M., SERRA C., 2003, *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*, Aoste, IRRE-VDA, Documents.

- COMMISSION EUROPEENNE, 2004, *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique*, Plan d'action « langue » 2004-06.
- CONDAT S., 2008, *Bibliographie – bilinguisme et enseignement bilingue*, Sèvres, Centre international d'études pédagogiques.
- CONTI V., GRIN F. (éds.), 2008, *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève, Georg.
- COSTE D., 2000, « Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial coordonné par J. Duverger, *Actualité de l'enseignement bilingue*, Paris, Hachette, pp. 86-94.
- COSTE D., 2006, « Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine – Finalités et curriculum », dans D. Coste, A. Sobrero, M. Cavalli, I. Bosonin, *Multilinguisme, Plurilinguisme et Education – Les politiques linguistiques éducatives*, Aoste, IRRE-VDA, pp. 67-89.
- COSTE D., CAVALLI M., CRISAN A., VEN P.-H. van de, 2007, *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation ?*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- DUVERGER J., 2005, *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.
- ELMIGER D., 2008, *La maturité bilingue en Suisse. La mise en œuvre variée d'une innovation de la politique éducative*, Confédération suisse, Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche.
- GAJO L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier, coll. LAL.
- GAJO L., 2005a, « Le français langue seconde d'enseignement : choix de modèles, de langues et de disciplines », dans F. Lallement, P. Martinez, V. Spaëth (éds.), *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, *Le français dans le monde*, n° spécial, janvier 2005.
- GAJO L. (dir.), 2005b, *Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne*, Varsovie, Ambassade de France et CODN (Centralny Ośrodek Doskonaleń Nauczycieli).
- GAJO L., 2007, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Trema* 28, pp. 37-48.
- GAJO L., 2008, *Parler européen aujourd'hui – Dossier didactique : Légitime, l'enseignement bi/plurilingue est un corps de savoirs linguistiques et didactiques constitué, fondé et accessible*, Association européenne des enseignants (AEDE) – Section suisse, Morteau, Bobillier.
- GAJO L. et al., 2008, *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*, Fonds national suisse de la recherche scientifique, PNR 56.
- MARSH D. et al., 2001, *Profiling European CLIL Classrooms. Languages open Doors*, Finland and Netherlands, University of Jyväskylä and European Platform for Dutch Education.
- PIKETH A., 2008, « Classifying bilingual education », *International Schools Journal* XXVII/2, pp. 54-68.
- WERLEN I., 2008, *Sprachkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz. Schlussbericht*, Fonds national suisse de la recherche scientifique, PNR 56.

DES ENSEIGNEMENTS EN FRANÇAIS DANS UNE UNIVERSITÉ PUBLIQUE TURQUE FRANCOPHONE : ENJEUX INSTITUTIONNELS / QUESTIONS DIDACTIQUES

Christel TRONCY
Université Galatasaray

Cet article porte sur les formations universitaires francophones que l'AUF et le MAE français¹ définissent comme des formations « totalement ou partiellement en français » dans des pays où le français n'est ni langue officielle, ni langue des échanges sociaux, notamment de la scolarisation obligatoire ou du monde académique. A travers le cas de l'université Galatasaray (GSÜ), nous nous intéressons plus particulièrement à des formations qui ne sont pas destinées à de futurs spécialistes de langue(s) et qui offrent des cursus de premier cycle universitaire².

La définition donnée témoigne qu'elles relèvent *de facto* de l'enseignement bilingue³. Pourtant, dans le cadre des organismes de promotion du français (AUF, MAE et ambassades), ces formations sont généralement présentées comme « francophones » et elles sont rarement qualifiées d'« enseignement bilingue », ce qui peut être une commodité de désignation. Mais ce choix, de fait, tout en assignant une caractéristique quasi identitaire à ces formations⁴, semble placer dans un hors champ et la langue commune et la didactique des langues.

¹ Agence universitaire de la francophonie (AUF), Ministère des affaires étrangères (MAE)

² Nous excluons, par conséquent, de notre propos les filières de langues, de didactique des langues et même les cursus de type « langues étrangères appliquées ». La diversité des formations concernées (Sciences politiques ; Génie informatique ; Sociologie...) nous contraint à utiliser les raccourcis « enseignement disciplinaire/de spécialité » ou « cours de discipline/de spécialité » pour désigner les cours délivrés par les spécialistes des « disciplines » en relation directe avec la spécialisation universitaire des étudiants et les différencier, par cette appellation générale, des cours de langue(s), délivrés par des spécialistes de langue(s).

³ C'est-à-dire des enseignements dont, dans leur diversité, « la seule constante transversale est qu'un rapport se trouve établi entre l'apprentissage d'une langue autre que première pour les apprenants et l'apprentissage, par l'entremise de cette langue, de contenus autres (aussi) que linguistiques » (Coste, 2006a).

⁴ Sur le site de la GSÜ, il faut aller dans la version française du site, dans la rubrique « relations internationales », pour voir apparaître l'expression « université francophone », qui n'a aucun équivalent dans la version turque. En Roumanie, Moldavie, Bulgarie, dans les langues officielles de ces pays, les institutions universitaires parlent de « la filière de... en langue française ». Il existe sans doute un « vide lexical » et, si l'on trouve en bulgare, par exemple, une expression néologique comme « programme francophone », c'est dans la traduction en bulgare de la brochure de présentation des formations, élaborée conjointement par l'Ambassade de France et l'AUF ; ce n'est pas dans les brochures ou les sites de présentation des filières elles-mêmes. Inversement, utiliser « francophone » plutôt que « en langue française », c'est, selon nous, avant de lui conférer une caractéristique fonctionnelle, octroyer au français une valeur identitaire, qui n'est pas forcément revendiquée comme telle par l'institution universitaire.

Réciproquement, alors que, dans le champ francophone, il existe une recherche et des modes d'intervention très riches et très variés concernant les formations bilingues du secondaire⁵, les didacticiens ne semblent pas s'être particulièrement intéressés à ces formations universitaires : ils restent plutôt à la marge, dans les espaces réservés des cours de langues, quand ils existent. Et les sociolinguistes abordent à peine plus cette situation particulière de contact de langues⁶.

Il est pourtant certain que la caractéristique francophone de ces filières relève d'enjeux politiques et sociétaux à plusieurs niveaux. En Europe, et en particulier dans le monde de l'enseignement supérieur et de la recherche, largement dominé par l'anglais, elles contribuent à la « diversité des modes d'accès à la connaissance des langues » (Truchot, 2008) et, en tant que telles, malgré leur caractère élitiste, elles prennent place dans les politiques linguistiques de diversification du Conseil de l'Europe, exposées dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives* (Beacco et Byram, 2007)⁷.

Même si le discours des différentes instances de la coopération⁸ ne se présente pas comme unifié, on peut, à travers la voix du MAE⁹, se faire une idée des enjeux linguistiques, culturels et scientifiques internationaux que présentent ces formations, propres à assurer :

- *la diffusion de notre langue dans l'enseignement supérieur mondial [qui] constitue plus que jamais un défi que nous devons relever.*
- *la promotion de nos idées, de nos valeurs, la mise en partage de nos méthodologies éducatives et de notre ingénierie pédagogique [qui] représentent également des priorités majeures dans la compétition internationale pour la formation supérieure.*

Il y est également précisé qu'elles « sont autant de vitrines de l'offre française de formation ». La formulation est ambiguë, à la fois flatteuse et réductrice, la formation francophone y étant confinée à un rôle de faire-valoir de la formation française. **Que se passe-t-il donc réellement dans ces formations ?** Octroyer à cette langue le statut de langue d'enseignement, c'est-à-dire la fonction de délivrer des enseignements disciplinaires, de spécialité, ce n'est neutre ni pour l'institution, ni pour les individus : à quel avenir individuel et collectif ces institutions de formation destinent-elles les élites qu'elles forment ? Ne sont-elles que des « vitrines de l'offre de formation » française ou de tout autre pays où le français est la langue commune de transmission des connaissances ?

L'utilisation de « formation francophone » plutôt que « formation bilingue » pourrait ainsi véhiculer une image un peu rapide des enseignements délivrés ou de ce qu'en attendent les instances de coopération : des transpositions en quelque sorte de ce que seraient des formations en France ou dans un pays de langue française. Or, il est peu probable que les attentes soient satisfaites (quel est le public ? quels sont les enseignants ?), ni même qu'il soit souhaitable de les satisfaire, pour au moins deux raisons.

La première concerne les processus d'acquisition. Un enseignement bilingue permet de renforcer les apprentissages langagiers et les apprentissages disciplinaires (la discipline favorisant l'acquisition de la/des langue(s) ; la/les langue(s) favorisant l'acquisition des disciplines et se renforçant mutuellement), à certaines conditions. Une de ces conditions est de situer les apprentissages dans une « zone proximale de développement » et de recourir à

⁵ Entre autres, pour le Val d'Aoste et pour la Suisse.

⁶ Il convient toutefois de mentionner P. Dumont (1999), qui, en tant qu'ancien Recteur-adjoint de l'Université Galatasaray, juge en termes particulièrement sévères la coopération franco-turque. Nous y revenons plus loin.

⁷ Désormais *Guide EPLE*.

⁸ AUF, ambassades de France, Délégation Wallonie-Bruxelles..., partenaires universitaires...

⁹ En l'occurrence son site Internet.

l'alternance des langues, notamment en ce qu'elle favorise la conceptualisation (Cavalli, 2005 ; Coste, 2003 ; Gajo, 2006).

La deuxième raison concerne les perspectives professionnelles et/ou académiques des étudiants de ces filières et leurs besoins langagiers, leurs aspirations linguistiques. Dans quelle mesure les savoirs acquis (d'ordre académique et/ou professionnel) en français seront-ils réinvestis en français ? Autrement dit, à des degrés variables selon leur public (son répertoire langagier, ses aspirations), ces formations ne peuvent éviter, selon nous, de mener une réflexion sur la pertinence d'introduire au moins trois langues dans le curriculum :

- le français, langue institutionnellement choisie et bénéficiant d'un statut privilégié, celui de transmettre des contenus disciplinaires,
- la langue commune, langue des premiers apprentissages, comme de l'environnement social, économique, professionnel¹⁰, culturel...,
- l'anglais, langue des échanges économiques et scientifiques internationaux, « évidente et incontournable composante de toute politique linguistique » (Coste, 2006b : 15) et présente, d'une manière ou d'une autre, dans le répertoire langagier des étudiants¹¹.

Pour résumer, une formation bilingue doit certainement résoudre des questions d'économie cognitive et des questions d'économie curriculaire, qui sont largement liées. Ce qui nous intéresse, c'est de voir comment ces formations posent cette équation à plusieurs éléments et dans quelle mesure les solutions qu'elles proposent sont tenables pour l'ensemble des acteurs. A partir de là, nous serons en mesure de proposer s'il y a lieu des aménagements d'ordre didactique.

La/les politique(s) linguistique(s) éducatives : objet d'étude et cadre conceptuel pour une didactique « contextualisée »

L'intervention didactique

On considère que l'un des objectifs de la didactique des langues est de gérer les parcours et répertoires langagiers pluriels des individus, tout en favorisant le développement de leur compétence plurilingue¹², et de gérer, par conséquent, dans une certaine mesure, les contacts de langues. Nous assumons ainsi une position qui tient l'intervention didactique, dans le domaine de l'enseignement des langues, comme nécessairement située ou « contextualisée »¹³.

¹⁰ Y compris dans le cas d'une insertion dans une entreprise française locale.

¹¹ On désigne par « répertoire langagier », « l'ensemble des variétés linguistiques (...) maîtrisées par un même locuteur, à quelque degré et pour quelque usage que ce soit. Le répertoire individuel est variable tout au long de la vie » (*Guide EPLE*, glossaire). En ce qui concerne la langue anglaise, on imagine en effet difficilement que, si elle n'a pas donné lieu à un apprentissage antérieur en milieu scolaire – ce qui est déjà peu probable –, cette langue soit totalement étrangère aux étudiants et qu'ils n'en aient pas au moins une « image ».

¹² Voir en particulier Coste, Moore et Zarate (1997). Le Cadre européen de référence (CECR) en donne la définition suivante : « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. » (2001 : 19).

¹³ Voir, pour une synthèse récente de l'évolution de la notion de « contexte » (notion extensible) dans la didactique des langues, Castellotti et Moore (2008) ou Coste (2006c).

En contexte institutionnel – tout particulièrement dans le cas d’une formation bilingue –, une gestion économique de la diversité des langues/des répertoires et de leur développement nécessite une didactique de la gestion de cette pluralité. Cette didactique du plurilinguisme¹⁴ relève à la fois de méthodologies particulières, les approches plurielles (Candelier, 2007 et 2008), et d’une organisation curriculaire, articulant l’ensemble des variétés langagières et des disciplines dans un curriculum langagier global (Coste, 2007)¹⁵. Si bien que la didactique est en relation étroite avec les politiques linguistiques éducatives, dans la mesure où l’une, par les choix langagiers et éducatifs qu’elle opère, et l’autre, par la gestion raisonnée et économique de ces choix, ne peuvent être qu’étroitement associées dans l’élaboration d’un curriculum par nature situé.

La politique linguistique éducative

Nous avons retenu comme angle d’étude la politique linguistique éducative, en ce qu’elle permet de rendre compte de la façon dont sont gérés les contacts de langues dans un cadre éducatif et de fournir les bases à une éventuelle intervention didactique¹⁶.

Une politique linguistique éducative – en particulier une formation bilingue – devrait procéder d’« une approche globale et cohérente de l’enseignement de la planification et de la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives qui inclut toutes les langues et toutes les variétés en question » (*Guide EPLE*, version de synthèse, 2007 : 12).

Dans les faits, ce principe de cohérence est difficile à réaliser car il se situe dans des « champs de tension » (Coste, 2006b : 16) dus à la multiplicité des finalités générales, potentiellement contradictoires, et des facteurs concernés ; dus aussi à la multiplicité des acteurs, parties prenantes des politiques linguistiques éducatives¹⁷, et donc à la multiplicité des points de vue et idéologies (linguistiques, éducatives...) potentiellement contradictoires eux aussi, y compris pour les individus eux-mêmes.

Ce principe de cohérence peut aussi être occulté ou caché, car « les principes mêmes sur lesquels se fondent les politiques linguistiques éducatives sont souvent peu identifiés. Ces principes, qui peuvent prendre la forme d’idéologies linguistiques, existent pourtant et sont la source de politiques linguistiques différentes » (*Guide EPLE* : 17).

Nous abordons les politiques linguistiques des formations universitaires francophones à travers une étude de cas, celui de l’université Galatasaray. Notre ambition se limite à présenter :

- les contours de cette formation, le curriculum global, et son adéquation aux caractéristiques du public et aux moyens disponibles ; nous tenterons d’en dégager le principe organisateur et les points d’incohérence ou de tension possibles.
- quelques éléments qui se sont dégagés d’une étude des représentations des étudiants.

En tant que principaux bénéficiaires de cette formation, les étudiants sont particulièrement impliqués par les choix éducatifs. Les représentations qu’ils ont de leur formation et du statut des langues dans cette formation nous paraissent susceptibles de mettre à jour des résonances et des discordances entre leurs attentes et la formation proposée.

¹⁴ Voir, notamment, Moore (2006) et Candelier (2008).

¹⁵ Un enseignement bilingue relève de ces deux aspects : à la fois d’approches particulières (l’articulation langue(s)/discipline(s)) et d’une articulation curriculaire des différents enseignements / différentes langues (Cavalli, 2005).

¹⁶ La politique linguistique (« politologie ») est « la science des interventions linguistiques... et des politiques linguistiques » (Calvet, 2002 : 25), **une/les** politique(s) linguistique(s), les interventions elles-mêmes.

¹⁷ Dans notre cas, les responsables institutionnels, les responsables politiques, les acteurs de la coopération, les enseignants, les étudiants...

Nous nous référons au concept de « représentation sociale », issu de la psychologie sociale, qui présente une vision dynamique des liens qui se tissent entre l'individu, inséré dans des réseaux multiples, et le collectif. Selon Jodelet (2003 : 53), une représentation sociale est :

Une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.

Dans la mesure où c'est précisément « la construction de cette réalité commune », « socialement élaborée et partagée » que vise un projet de politique éducative, il semble indispensable, dans une perspective interventionniste, de tenir compte des représentations sociales (entendues comme englobant aussi les attitudes et les idéologies) des individus¹⁸.

Mais, dans un premier temps, s'agissant de voir, non comment intervenir, mais s'il faut intervenir, c'est davantage la « construction d'une réalité commune » qui nous intéresse en ce qu'elle comporte de tensions et de négociations entre les individus. Nous considérons que les représentations sociales sont des « principes organisateurs de différences entre les prises de position individuelles » dans un ensemble social (Doise *et al.*, 1992 : 18) et que les discours des individus les révèlent. Selon nous, les représentations des étudiants (représentations du statut institutionnel des langues, représentations de leurs attentes), hautement impliqués dans cette formation, sont en grande partie fonction du cadre didactique/idéologique avec lequel ils interagissent et dans lequel ils « prennent position », selon des intérêts communs et personnels. Les représentations sociales se situent donc dans une dynamique sociale, « déterminées à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social » (Abric, 2003 : 206). Une étude des représentations sociales des étudiants nous semble par conséquent susceptible de révéler en partie :

- leur positionnement par rapport à leur formation bilingue : l'adéquation de l'offre avec leurs attentes (avec leurs aspirations langagières, mais aussi leurs attentes en formation),
- les idéologies à l'œuvre concernant les langues, la formation et le statut des langues,
- les tensions, les négociations qui sont en jeu dans le cadre didactique/idéologique de leur formation.

En nous focalisant sur ces deux aspects – les contours de l'offre et les représentations des étudiants –, nous ne prétendons pas rendre compte de l'ensemble des champs de tension possibles et des compromis réalisés. Mais nous pensons en obtenir un aperçu global.

Le statut du français dans sa fonction de langue d'enseignement à la GSÜ : des défis institutionnels

Après un historique rapide de la GSÜ et de son choix de la francophonie, nous essaierons de relever les tensions dans les mises en œuvre d'un enseignement bilingue.

Prestige d'une université francophone en Turquie

L'Université Galatasaray occupe une place particulière dans le paysage universitaire turc : université publique turque instituée par un accord de coopération entre la France et la Turquie, en 1992, signé par les deux présidents de la République de l'époque, elle est une université prestigieuse. La particularité francophone de l'université prend naissance dans les liens historiques qu'ont noués les élites turques avec la France, dès l'époque de l'Empire ottoman. Le lycée impérial Galatasaray, « institué sur le modèle français, pour former des élites et leur

¹⁸ *Guide EPLE*, Chapitre 3.1.

donner une connaissance de la culture française et occidentale, afin qu'elles puissent participer à la modernisation du pays »¹⁹, fut fondé en 1868. A la fin du siècle dernier, l'Université est née de la volonté de ses fondateurs turcs, issus du lycée, de créer un « établissement d'enseignement intégré Galatasaray », qui puisse former une élite depuis l'école primaire jusqu'à la fin des études supérieures.

A bien des égards, cette université francophone constitue une exception dans le paysage universitaire en général, et dans le paysage turc en particulier.

C'est une exception quand le monde universitaire, comme le monde économique, est dominé par la langue anglaise²⁰.

C'est une exception dans un pays qui a construit son identité collective sur la langue turque. Associée à la révolution kémaliste, la révolution linguistique, « *Dil devrimi* », fait de la langue turque, imposée et standardisée par la volonté d'Atatürk, le symbole de la Turquie républicaine. Et même si les formations universitaires bilingues jouissent d'un certain prestige, elles sont loin de faire l'unanimité au sein de la société turque²¹.

C'est une exception enfin dans un pays avec lequel la France n'a pas eu de liens historiques de type colonial et où le français, s'il a pu participer historiquement, comme dans bien d'autres pays, à la formation des élites, ne jouit plus, aujourd'hui, d'une présence significative au sein de la société turque ni, par ailleurs, d'un climat politique favorable, en raison, notamment, des positions de la France sur l'entrée de la Turquie dans l'Union européenne.

L'institution, dans une large mesure, tire avantage de cette exception francophone, qui lui permet d'occuper une position distinctive, de prestige, au sein du monde universitaire turc. En 2001, « un consensus s'est fait [au sein des facultés] sur l'indispensable maintien d'une **spécificité**, conséquence de la coopération franco-turque, de l'enseignement qui est dispensé à Galatasaray »²². De nouveau, en 2002, est affirmé « l'attachement à la francophonie de l'Université Galatasaray, ce qui lui confère une **originalité** et un **atout** essentiels ». Si on admet que « l'identité est un construit qui s'élabore dans une relation qui oppose un groupe aux autres groupes avec lesquels il est en contact » (Cuche, 2004 : 85), on peut dire, de ce point de vue, que, dans la mesure où le français est perçu comme une valeur constitutive de son identité, l'Université Galatasaray est bien une université « francophone ».

C'est bien sûr l'excellence qui a présidé à la coopération franco-turque et que l'on retrouve, invariablement, au fil des comptes rendus annuels du comité paritaire franco-turc de la GSÜ : « attirer les meilleurs étudiants », appui technique et apport d'un « savoir-faire » français en matière de formation des élites, constitution d'un « pôle européen de formation et de recherche d'excellence », avec le soutien d'un important consortium d'universités²³. Francophonie et excellence apparaissent ainsi inextricablement liées.

Pourtant, l'« incarnation » de cette francophonie, à travers des enseignements en français, est perçue comme problématique à la GSÜ.

¹⁹ Site de la GSÜ : <http://www.gsu.edu.tr/fr/>

²⁰ L'installation d'entreprises françaises en Turquie s'est accrue ces dernières années. Mais, l'emploi de l'anglais y est sans doute plus courant que celui du français. Et surtout, ces entreprises ne constituent pas les débouchés principaux des étudiants. Selon une enquête récente effectuée par l'université auprès des diplômés de la GSÜ (janvier 2009), 60 % des répondants, toutes filières confondues, travaillent dans une structure turque, en Turquie même, et seulement 15 % des répondants ont intégré une structure française, en Turquie ou en France.

²¹ « A gauche comme à droite de l'échiquier politique, ses adversaires, se réclamant de valeurs nationales, y voient un signe inacceptable de domination culturelle, qui place le turc dans une position de langue par défaut, presque au rabais, inapte à la formation des élites... » (Pérouse, 2004 : 100).

²² Comité paritaire de 2001. C'est nous qui soulignons.

²³ Aujourd'hui plus de 20 universités font partie du Consortium de soutien à l'université Galatasaray.

Comme on le rappelle dans le projet d'établissement de 2001, « la vocation de la GSÜ est de dispenser en français, à **titre principal**, et en turc à des étudiants turcs et étrangers, une formation qui, par les programmes ainsi que par les méthodes d'étude et le corps enseignant, doit attirer les meilleurs étudiants ». Toutefois, à plusieurs reprises, le comité paritaire émet une « *inquiétude devant la faiblesse d'enseignement de spécialité en français dans certains départements (...). [il] souligne l'impérieuse nécessité que les enseignants francophones fassent le maximum d'efforts pour enseigner en français et que l'on attache une attention particulière au caractère francophone des enseignants recrutés* ». Conséquence d'une mauvaise volonté politique ? De la difficulté à recruter des enseignants francophones ? Nous voyons en tout cas dans l'expression de cette difficulté le signe d'une mauvaise appréciation de ce que devraient être des formations francophones hors d'un contexte francophone. Et le système universitaire turc, hautement centralisé, complique singulièrement cette mise en place « idéale » d'enseignements en français, sur le modèle de ce qu'on ferait en France.

Contraintes imposées par le système universitaire turc : un poids sur les formations francophones de la GSÜ

Né du coup d'Etat militaire de 1981 pour remettre de l'ordre dans les universités, en harmonisant les cursus et les programmes, le *YÖK*²⁴ exerce un contrôle à la fois idéologique et technique sur l'ensemble du système universitaire, universités privées, comme publiques : il préside au recrutement de tous les enseignants et recteurs (présidents d'université), fixe les programmes, supervise le concours national d'entrée à l'Université (*ÖSS*) et établit la répartition des effectifs entre les universités – privées et publiques – et les différentes filières, ce qui laisse peu de liberté aux établissements.

En ce qui concerne le recrutement des enseignants, la GSÜ peut faire valoir sa priorité francophone pour sélectionner ses candidats mais son problème tient à la rareté des candidatures d'universitaires à la fois spécialistes d'une discipline et francophones.

Une autre des difficultés qui se pose à l'université Galatasaray concerne le recrutement des étudiants. Aussi surprenant que cela puisse paraître, les étudiants de la GSÜ ne choisissent pas de faire des études en français : le choix de la GSÜ est un choix largement contraint par le système. Cela paraît surprenant car « en principe », ce n'est pas par hasard que l'on choisit de faire des études en langue étrangère, en langue française... En principe, on suppose qu'une formation universitaire bilingue va procéder au recrutement des étudiants sur critères linguistiques et qu'elle dispose en quelque sorte d'un public « naturel », celui des établissements bilingues francophones du secondaire ; en principe, on suppose aussi que ces mêmes étudiants auront déjà une vocation, une motivation ou une compétence en langue française suffisamment élevées pour choisir cette formation.

Mais ce n'est pas exactement ce schéma qui s'applique en Turquie. A la fin de leurs études secondaires, pour entrer à l'université, les étudiants passent un concours national, très sélectif, puisque, chaque année, moins de 400 000 étudiants accèdent à l'enseignement supérieur sur presque deux millions de candidats : ce sont donc seulement 25 à 35 % des candidats qui trouvent une place dans l'enseignement supérieur. Précisons qu'on ne peut intégrer l'enseignement supérieur sans passer ce concours : il concerne tous les étudiants et toutes les universités, y compris les universités privées. A l'issue du concours, les candidats classés effectuent des choix et les mieux classés sont prioritaires pour satisfaire leurs choix. Ils se dirigent vers les universités et les filières qui ont le plus grand prestige. Si bien que :

²⁴ *Yükseköğretim Kurulu* : Conseil de l'enseignement supérieur.

- Le choix des étudiants est un choix quasiment arithmétique : ils se sont préparés à réussir au mieux ce concours, mais pas à choisir une discipline ou une université²⁵ ; ils n'ont pas décidé à l'avance de leur avenir universitaire : ils iront simplement dans l'université et dans la filière la mieux cotée à laquelle leur nombre de points leur donne accès²⁶. S'ils font partie des tous premiers, ils iront, par exemple, dans la filière de Droit de la GSÜ, une des filières les mieux cotées en Sciences humaines en Turquie. S'ils ont moins bien réussi, ils iront dans une filière et/ou une université moins cotée. S'ils ne sont pas classés parmi les premiers 400 000, ils pourront repasser le concours l'année suivante, entrer sur le marché du travail ou se rendre à l'étranger pour y suivre des études supérieures²⁷. Si les mieux préparés à réussir ce concours ne sont certainement pas les plus défavorisés socialement, les étudiants qui intègrent une université constituent cependant une population relativement diversifiée de par ses origines sociales et ils ont généralement suivi une scolarité dans les meilleurs lycées publics – donc gratuits – de Turquie que l'on intègre aussi par un concours national.
- Recrutés selon leur rang à l'ÖSS, les étudiants de l'université Galatasaray ne sont, par conséquent, pas tenus d'avoir appris le français lorsqu'ils y entrent. Or, comme nous l'avons dit plus haut, il s'agissait pour les fondateurs de l'université de créer un établissement « intégré » Galatasaray : l'université devait être « en principe », dans l'esprit de ses fondateurs, le prolongement naturel du lycée Galatasaray.

C'est par de petits arrangements avec le YÖK que, en partie, et en partie seulement, l'université peut sélectionner ses candidats : une moitié du recrutement des étudiants (dénommés « nouveaux francophones » par l'institution) provient directement de l'ÖSS, sans avoir jamais appris le français au lycée ; l'autre moitié des places est « réservée » aux étudiants issus des lycées bilingues francophones ou de lycées proposant le français comme langue étrangère. Ce contingent dit d'« anciens francophones »²⁸ se répartit à proportion égale entre élèves issus du lycée Galatasaray et élèves issus des autres lycées où, de façon très variée, on a appris le français²⁹. Toutefois, ces élèves ne sont pas dispensés de l'ÖSS et ils doivent se trouver parmi les 25 000 premiers du classement national pour intégrer l'université Galatasaray³⁰.

La GSÜ peut être considérée comme une université prestigieuse : si l'on en juge par le niveau de recrutement opéré elle a bien su, conformément à l'un des objectifs qu'elle s'était assigné « attirer les meilleurs étudiants » et se forger ainsi une réputation d'excellence dans le paysage universitaire turc. En ce sens, cette université a bien réussi le pari de la francophonie

Avant de nous intéresser aux représentations d'étudiants qui effectuent une formation universitaire en français, sans l'avoir véritablement choisie, voyons quelles sont les implications de ce système de recrutement contraignant sur la mise en œuvre d'enseignements

²⁵ Le concours d'entrée ne comporte que deux grandes options : Sciences ou Sciences humaines. Et, s'il y a une épreuve de langue turque obligatoire, il n'y a pas d'épreuve de langue(s) étrangère(s).

²⁶ Lors d'entretiens avec des étudiants de la GSÜ, quand nous leur demandions s'ils avaient choisi l'université, leur première réponse était rarement « oui » ou « non », mais ils commençaient de manière quasi invariable par : « vous connaissez le système de l'ÖSS... ». Comme si le choix était inextricablement lié au concours.

²⁷ Soulignons aussi que ce système de classement ne permet pas de changer d'université, ni même de filière au sein d'une même université, en cours de cursus : sauf cas très exceptionnels, il faut repasser le concours.

²⁸ Nous emploierons désormais ces appellations institutionnelles : « anciens francophones » pour désigner les étudiants issus des lycées bilingues francophones ; « nouveaux francophones » pour désigner les étudiants issus directement du concours national.

²⁹ Par un raccourci, certes peu approprié à la diversité des cas, mais commode, nous désignerons désormais l'ensemble de ces établissements par « lycées bilingues francophones ».

³⁰ Même dans le cas des anciens francophones, se pose le problème du « choix » : les places réservées aux lycéens de Galatasaray sont loin d'être remplies, sauf pour les filières les mieux cotées. Les résultats des lycéens de Galatasaray à l'ÖSS sont excellents : eux aussi choisissent les universités les mieux cotées auxquelles leurs points leur donnent accès. Le choix de l'université est bel et bien, en grande partie, contraint par le système...

en français à la GSÜ et comment l'université Galatasaray gère ce public pour le moins hétérogène en ce qui concerne notamment sa compétence en langue française et parmi lequel les nouveaux francophones pourraient être mis en situation d'insécurité linguistique.

Les enseignements en français et la place des langues dans le curriculum : frontières entre langues et mises en œuvre problématiques

L'organisation des enseignements témoigne des difficultés permanentes de l'institution à gérer ce public hétérogène et à donner au français le statut de « langue principale d'enseignement ».

Comme nous l'avons vu, lors des comités paritaires, la partie turque comme la partie française s'inquiètent de la faible présence d'enseignements en français dans certains départements. Quelle est donc la place du français dans les différentes filières d'études ? La GSÜ disposait en 2007 de 11 filières d'études pour le premier cycle universitaire de 4 ans, le cursus de « Lisans » :

- deux filières d'ingénierie et technologie (FIT) : Génie industriel et Génie informatique ;
- neuf filières de Sciences humaines : « Linguistique et littérature comparée »³¹, Philosophie, Sociologie, Communication, Droit, Sciences économiques, Gestion, Relations internationales, Sciences politiques.

La place du français y est extrêmement variable d'une filière à l'autre, mais il est difficile de s'en faire une idée précise. En effet, sur quels critères l'institution et les acteurs vont-ils décider qu'un cours est en français ? S'agit-il d'utiliser exclusivement la langue française pendant tout le cours ? Sinon, dans quelle proportion peut-on encore estimer que le cours est bien « en français » ? Est-ce que recourir à de la documentation en français, comme support du cours, mais donner des explications en turc sera bien encore perçu comme faire cours en français ? En bref, à quels critères les acteurs – administration, enseignants, étudiants – vont-ils se référer ? Ce travail d'enquête, sans doute long et délicat, mais intéressant, reste encore à faire. Nous supposons néanmoins, à travers un ensemble de « signes » plus ou moins convergents, que notre connaissance du contexte nous donne à percevoir³², qu'il existe une certaine tension entre une vision haute d'un cours en français et les caractéristiques des étudiants et des enseignants, ce qui peut potentiellement mettre les uns et les autres en situation d'insécurité linguistique.

C'est donc essentiellement à partir des rapports des chefs de départements remis annuellement au comité paritaire que l'on peut tirer des conclusions approximatives sur la place du français dans les enseignements, sans savoir selon quels critères ils ont été établis. En tout cas, ils offrent des bases pour comparer les filières les unes aux autres.

Les FIT sont à part. La volonté que les deux premières années de *Lisans* ressemblent à celles de classes préparatoires françaises, Math sup et Math spé, a été et est toujours une des priorités de la coopération française : dans les deux premières années n'interviennent que des enseignants français. Les cours y sont donc délivrés exclusivement en français, par des « locuteurs natifs ». En revanche, dans les troisième et quatrième années, les cours sont presque totalement dispensés en turc.

Pour les filières de Sciences humaines, on peut effectuer le classement suivant, compte tenu de l'ambiguïté qu'il y a concernant la définition d'un « cours en français » : les filières où le français est bien langue « principale » d'enseignement (Philosophie et Sociologie) ; les filières où le français est langue d'enseignement pour « une partie non négligeable » des cours

³¹ Que nous excluons d'emblée de notre propos, puisque, malgré l'imprécision de son intitulé, elle vise à former des spécialistes de langue(s).

³² Posture certes périlleuse d'être à la fois acteur et observateur du système, mais qui fournit des éléments heuristiques précieux.

(Sciences économiques ; Relations internationales et Sciences politiques) ; les filières où le français est « très marginalement » langue d'enseignement (Droit, Communication, Gestion).

Comment expliquer ces différences et ces imprécisions ? Il semble se dessiner des lignes de partage entre les filières de Sciences humaines et il faudrait pouvoir en justifier la pertinence en fonction de différents paramètres³³. Pourquoi les disciplines *a priori* les plus abstraites recourraient-elles davantage au français que les autres ? Existe-t-il un lien (lequel ?) entre les épistémologies et les langues (la constitution de chaque discipline en Turquie) ? Un lien entre les discours académiques et disciplinaires et les langues (les contraintes discursives propres à chaque discipline) ? Un lien entre les finalités de la formation et les langues (plus pratiques/plus théoriques ; à vocation nationale/internationale) ? Ne serait-ce pas tout autant des représentations ou des principes idéologiques qui tracent en partie ces territoires de langues ? En tous cas, lors des comités paritaires, les commentaires auxquels donnent lieu ces estimations sont uniquement d'ordre quantitatif et le problème est traité en termes de recrutement problématique des enseignants francophones dans les filières les moins francophones. Les programmes d'études, par ailleurs, sont calqués sur des programmes français, on n'y trouve pas mention, par exemple, d'approches comparées, ni comment les sous-disciplines se distribuent ou pourraient se distribuer entre langues.

La coopération institutionnelle avec l'université Galatasaray est une coopération que l'on peut juger assez exceptionnelle par les moyens humains qui sont alloués à cette université. Si bien que, entre les moyens mis à disposition par la coopération, ceux de l'université elle-même – qui réussit à embaucher des docteurs natifs, de langue française, malgré les difficultés légales à opérer un tel recrutement –, on peut compter dans les filières de Sciences humaines, bon an, mal an, au moins un enseignant français dans chaque filière. Toutefois, là encore les comptes rendus des comités paritaires fournissent des éléments intéressants que l'on peut résumer de la façon suivante : s'il n'y a pas assez d'enseignements en français, c'est qu'il n'y a pas suffisamment d'enseignants français, comme si les enseignants natifs étaient les mieux à même de délivrer des cours en français. D'autre part, jusqu'à présent, les enseignants français n'avaient pas, dans leurs prérogatives, à soutenir leurs collègues turcs dans l'élaboration de cours en français : leur mission essentielle était d'enseigner ou, plus occasionnellement, de participer à des activités de recherches.

Ce qui revient le plus souvent dans le discours des enseignants français, comme dans celui des enseignants turcs, c'est le fait que leur public est extrêmement hétérogène, que leur mission est d'abord d'enseigner leur discipline et qu'ils ne sont pas spécialistes de l'enseignement des langue(s). En conséquence, en schématisant et en généralisant de façon sans doute abusive, soit ils recourent au français, comme ils y recourraient devant un public d'étudiants français ; soit ils recourent au turc. Il existe évidemment aussi des pratiques d'alternance au sein des cours et il est probable que de nombreux enseignants turcs recourent aux deux langues. Mais elles se donnent à voir moins facilement. En revanche, il existe aussi des pratiques d'alternance « contraintes ». Le statut officiel du français étant relativement imprécis, comme nous l'avons relevé (langue « principale » d'enseignement), une pratique semble assez courante, que nous estimons contrainte par le système : les examens officiels (hors contrôle continu) ont généralement lieu en français, alors même que le cours a pu être délivré entièrement en turc ou essentiellement en turc. Ce sont donc les étudiants qui doivent par eux-mêmes trouver les moyens de restituer/adapter le contenu du cours en français et remplacer une langue par une autre, ce qui ne peut pas manquer d'être et difficile et périlleux.

³³ De même qu'il y a une réflexion disciplinaire dans le secondaire. Voir, par exemple, les travaux menés dans le cadre de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe sur les langues de scolarisation / langues de l'éducation. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_FR.asp#P35_3049

Un autre élément peut aussi montrer comment s'établissent des frontières peu propices à l'alternance des langues : l'offre de cours proposée aux étudiants Erasmus³⁴. Ces étudiants présentent la particularité de venir de pays francophones, le plus souvent, et, généralement, de peu maîtriser la langue turque, tant et si bien que c'est une offre de cours « totalement en français » qui leur est faite et ils doivent compléter l'offre de leur filière d'accueil par des cours délivrés dans d'autres filières, dans les quatre années de *Lisans*. L'institution semble donc considérer comme peu envisageable une offre partiellement en français à des étudiants Erasmus, peu turcophones. Cela a pour conséquence que le service des enseignants français est parfois entièrement constitué de cours optionnels, choisis par les étudiants Erasmus et délaissés par les étudiants turcs. Et c'est, sans doute, à cause de cette vision haute de ce que devrait être un cours en français et de la façon dont il devrait être délivré que les enseignants turcs évitent de se placer en situation d'insécurité linguistique devant ce public de natifs.

Il nous semble que l'ambiguïté du statut du français au sein des cours tient d'abord à un problème de représentations de ce qui doit être enseigné et appris dans le cadre de formations en langue étrangère – la même chose que dans une formation en langue maternelle ? – et à une absence de cadrage didactique tenant compte du contexte.

Il n'est sans doute pas simple d'appliquer une solution qui permettrait de gérer l'hétérogénéité du public et l'hétérogénéité des enseignants. On peut envisager des moyens collaboratifs d'enseigner et d'apprendre. Mais le premier travail devrait sans doute porter sur la représentation même de ce qu'est un cours en français et de ce que signifie être enseignant de discipline, sur la mise en place d'argumentaires valorisant les compétences partielles, la pratique alternée des langues, etc.

Le curriculum n'apparaît pas construit d'une façon intégrée et on voit apparaître des frontières entre langues. Cela d'autant plus si l'on en juge par la place extrêmement marginale réservée à l'anglais. Les étudiants ont pratiquement tous des compétences en anglais quand ils intègrent l'université. En Turquie, jusqu'à une période récente, il n'y avait qu'une seule langue étrangère obligatoire pendant toute la scolarité (primaire-secondaire). Ce n'est que depuis 2005 que, progressivement, a été introduit l'apprentissage d'une seconde langue obligatoire. Au moment de notre enquête, en tous cas, hormis les étudiants des lycées bilingues, les étudiants n'avaient généralement rencontré qu'une langue étrangère dans leur scolarité. La plupart du temps, il s'agit de l'anglais, mais on trouve aussi, très rarement, des étudiants issus de lycées où la langue à apprendre était l'allemand. Les compétences en anglais sont extrêmement variables. L'institution fait passer un test d'anglais (que nous évaluons globalement à un niveau B1) : les très rares étudiants qui échouent à ce test ont alors à suivre des cours d'anglais, jusqu'à ce qu'ils réussissent le test. Pour les autres, rien n'est proposé, si ce n'est en quatrième année, la plupart du temps de façon optionnelle, des cours « d'anglais de spécialité ». Ce vide institutionnel révèle aussi une vision cloisonnée des langues et une difficulté à intégrer plusieurs langues dans le curriculum. Ce vide révèle aussi certainement des enjeux de territoires : quand le sujet de l'anglais est abordé en comité paritaire, c'est essentiellement des réticences de la partie française qui s'expriment. Il est d'ailleurs intéressant de voir comment, dans ces mêmes comités paritaires, l'anglais apparaît ou n'apparaît pas, mis à distance dans les mots mêmes : par exemple, on évoque à plusieurs reprises la nécessité de « former des étudiants trilingues dans un monde internationalisé », mais sans jamais désigner l'anglais explicitement. On peut évidemment supposer que les étudiants auront de toute façon des occasions relativement nombreuses de développer leurs compétences en anglais. Mais ce vide, s'il est ressenti comme un manque, pourrait aussi bien conduire à déplacer les frontières entre langues, entre celles qui ont une place institutionnelle

³⁴ Pour environ 1400 étudiants suivant le cursus de *Lisans* à la GSÜ, les étudiants Erasmus « entrants » représentent, chaque semestre, presque 10 % des effectifs totaux de *Lisans*.

forte et celles qui n'en ont pour ainsi dire pas, et ce pourrait bien être au détriment du français... .

Comment, dans ces conditions, les étudiants de l'université Galatasaray se représentent-ils leur formation universitaire, la place qu'y tiennent les langues, leurs enseignements en français ? Pensent-ils retirer des bénéfices de leurs enseignements en français ? Retrouve-t-on dans leurs représentations les aspects problématiques que nous venons d'exposer et la vision haute de ce que doivent être des cours en français ?

Représentations du français dans sa fonction de langue d'enseignement

Méthodologie de l'enquête

L'analyse qui suit s'appuie sur une étude conduite entre janvier et mai 2007 auprès de la population étudiante de *Lisans* de l'Université Galatasaray : il s'agissait de récolter auprès des étudiants leurs représentations du statut des différentes langues pouvant a priori prétendre avoir une place dans le curriculum (le turc, le français et l'anglais) et de voir, entre autres, comment ils vivaient la situation institutionnelle de ces langues.

Comme l'objet de représentation est relativement complexe (le statut des langues au sein de l'institution et des enseignements) et les positions par rapport à cet objet nécessairement impliquées et potentiellement contradictoires (une formation universitaire au cœur des pratiques quotidiennes, sociales et d'un projet de vie), nous avons, dans un premier temps, conduit dix-neuf entretiens individuels plutôt ouverts, n'ayant retenu comme guide que quelques thèmes (le choix de la formation, les cours en français, les langues à apprendre...). Ces entretiens ont permis de relever les argumentations auxquelles se livrent les étudiants et les négociations qu'ils opèrent parfois avec eux-mêmes (et/ou avec les attentes supposées de l'enquêtrice). Ils ont permis aussi de dégager, en catégorisant les représentations³⁵, des séries d'items utilisées pour mener à bien l'étude quantitative. En effet, dans la perspective d'une intervention potentielle, il s'agissait de repérer des champs de tension et des idéologies communs pouvant donner lieu à débat et à un éventuel recadrage politique/didactique. Les données statistiques, associées aux données qualitatives qui viennent les nuancer, pouvaient permettre d'établir les termes de ce débat.

Pour offrir une vision plus synthétique, nous présentons conjointement les données quantitatives et les données qualitatives

Afin de mesurer les différences supposées de représentations entre anciens et nouveaux francophones, d'une part, et filières d'études, d'autre part, nous avons ciblé l'ensemble des étudiants de 2^{ème} et de 4^{ème} année de chaque filière, soit une population effective de 607 individus : les effectifs de la GSÜ sont en effet des petits effectifs et, pour établir des comparaisons entre filières, il nous a paru nécessaire de sélectionner un nombre important d'étudiants. Le questionnaire a été distribué par nos soins à la fin d'un cours : seuls les étudiants présents ce jour-là ont donc participé à l'enquête. Après avoir éliminé les questionnaires incomplets ou présentant des défauts manifestes de remplissage (8 questionnaires), nous avons traité 382 questionnaires, soit 63 % de la population des étudiants de 2^{ème} et 4^{ème} années, ce qui rend notre échantillon quantitativement représentatif de la

³⁵ Catégorisations nécessairement marquées par des choix et une certaine subjectivité. Le questionnaire distribué en turc a été testé de différentes façons ; la formulation des items a donné lieu à de nombreuses corrections et ajustements, après les tests (véritables entretiens en eux-mêmes !). Précisons que les entretiens ont été effectués en français, en recourant parfois au turc, parfois à l'anglais, mais plutôt rarement.

population ciblée. Par ailleurs, les tests de significativité, appliqués selon différents critères retenus (année d'étude, filière d'étude, origine éducative des étudiants³⁶) montrent que la population traitée peut être considérée, selon ces critères, comme représentative de la population étudiante de la GSÜ.

Outre les variations de représentations entre différents groupes (origine éducative ; filières d'études), nos hypothèses portaient sur les attentes des étudiants quant à la place à réserver au français dans leur formation universitaire et nous pensions valider les corrélations suivantes :

- 1- Plus on escompte des bénéfices avec la langue française, plus la place à réserver au français dans les cours de disciplines est élevée ;
- 2- Plus l'utilisation du français comme langue d'enseignement est perçue comme une entrave aux acquisitions disciplinaires, moins la place à réserver au français dans les cours de discipline est élevée.

C'est à partir de ces résultats, complétés par les analyses des entretiens, que nous souhaitons montrer que les représentations des étudiants révèlent bien le statut problématique du français à l'Université Galatasaray. Nous verrons d'abord quels bénéfices les étudiants escomptent de leur apprentissage des langues française et anglaise, avant de nous intéresser plus précisément au français langue d'enseignement et aux corrélations que nous venons de présenter.

Statut du français et de l'anglais dans le répertoire langagier des étudiants

Comment les étudiants situent-ils l'anglais et le français dans leur répertoire langagier³⁷ et quel intérêt ces langues présentent-elles pour eux³⁸ ?

Sans surprise, à l'unanimité, l'anglais est perçu comme une langue indispensable professionnellement, tant dans les usages qu'ils estiment en avoir, que pour leur future embauche professionnelle. Selon eux, le français ne leur sera que d'une faible utilité en ce qui concerne ses usages professionnels, en revanche, les étudiants voient dans cette langue une façon de se valoriser à l'embauche, ce qui nous semble tout à fait lié à une forme de distinction sociale, dans le domaine économique essentiellement.

Lors des entretiens³⁹, le « plus » apporté par le français par rapport à ceux qui ne parlent qu'anglais est quasiment une constante. Cette constante n'a sans doute rien d'exceptionnel pour un public qui a beaucoup investi dans l'apprentissage de la langue française et qui la maîtrise à un niveau globalement « élevé »⁴⁰. Ces attitudes nous semblent aussi tout à fait caractéristiques d'une élite sociale qui souhaite s'assurer un profit de distinction par son capital langagier (Bourdieu, 1979) et pour qui la langue anglaise, banalisée, ne constitue plus une valeur sociale et économique distinctive à elle seule (*Guide EPLE*, 2007 : 30). Wagner (2007 : 45-46) note que les nouvelles élites mondiales se constituent des compétences internationales, parmi lesquelles, évidemment, les langues étrangères présentent un enjeu majeur. En ce sens, le français constitue bien pour les étudiants de Galatasaray une valeur distinctive qui, en plus de l'anglais, leur permet de se poser en (futurs) élites nationales/internationales.

³⁶ Par « origine éducative », nous entendons la scolarité antérieure des étudiants : les « anciens francophones », d'une part, et les « nouveaux francophones », d'autre part.

³⁷ Voir note 11.

³⁸ Les répondants devaient, pour chaque langue, évaluer une série de critères permettant d'apprécier les bénéfices attendus de l'apprentissage de ces langues. Ces critères se répartissent en deux grandes catégories : les critères d'usage (économique/professionnel, académique, personnel) et les critères relevant d'une valorisation (économique/professionnelle (atout à l'embauche), sociale) ou d'une relation affective ou culturelle à la langue.

³⁹ Voir en annexe 1 le corpus de citations issues des entretiens sur les représentations de l'anglais et du français.

⁴⁰ Avec les réserves que nous avons émises plus haut et en rappelant qu'il existe de fortes disparités.

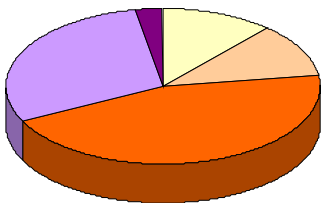
Cependant, cette valorisation escomptée avec la langue française « nécessite »-t-elle une formation universitaire bilingue *a priori* exigeante, où le français occupe, en partie, le statut de langue d'enseignement ? Celui-ci n'entre-t-il pas dans cette fonction en concurrence et avec la langue turque et avec la langue anglaise, jugée indispensable dans le monde professionnel ?

Le français dans sa fonction de langue d'enseignement : un statut à conserver, malgré les obstacles

Pour évaluer quelle place les étudiants souhaitent allouer au français dans leurs cours de discipline, et face à la difficulté à établir une mesure commune, compréhensible par tous (différences d'usage et d'expérience du français pendant les cours de discipline, selon les filières ou l'origine éducative ; différences de représentations de ce qu'est un cours en français...), nous avons choisi de recourir à une série de critères qui présentaient la place relative du français dans les cours par rapport aux langues turque et anglaise⁴¹.

Tableau I : Place à réserver au français au sein des cours de discipline

Place à accorder au français langue d'enseignement		
Question 11 : "En Lisans, à la GSÜ, en ce qui concerne la totalité de vos cours, pouvez-vous choisir l'une des cinq propositions ci-dessous ?"		
-Le français ne doit pas du tout être langue d'enseignement. ("Pas du tout")		
-Le français doit être langue d'enseignement à la GSÜ, mais moins qu'une ou d'autres langues (turc et/ ou autre). ("Part moins")		
-Le français doit être langue d'enseignement à part égale avec une ou d'autres langues (turc et/ou autre). ("Part égale")		
-Le français doit être langue principale d'enseignement à la GSÜ. ("Part plus")		
-Le français doit être la seule langue d'enseignement à la GSÜ. ("Totalement")		
Moyenne = 2,01		
Valorisation des échelons : de 0 (Pas du tout) à 4 (Totalement)		
	Nb	% cit.
Pas du tout	44	11,5%
Part moins	43	11,3%
Part égale	172	45,0%
Part plus	113	29,6%
Totalement	10	2,6%
Total	382	100,0%



Il ressort que le français, pour une très grande majorité d'étudiants, doit, en proportion variable, rester langue d'enseignement à la GSÜ. Pourtant, le croisement de cette variable avec les variables concernant les représentations mêmes du français dans sa fonction de langue d'enseignement, récoltées lors des entretiens, puis catégorisées et présentées en items standardisés, donnent quelques résultats surprenants que l'analyse des discours récoltés lors des entretiens permet d'affiner quelque peu.

Les entretiens nous avaient permis de catégoriser 17 représentations du français (5 positives et 11 négatives) quand il est langue d'enseignement⁴² :

- des représentations en lien avec les acquisitions (le français dans les enseignements comme obstacle/facilitateur d'acquisitions langagières ou disciplinaires),
- des représentations des modalités communicatives (difficulté à suivre des cours en français, par exemple, ou exigence des enseignants français, ou « étrangeté » d'une communication en langue étrangère entre interlocuteurs de langue turque),
- des représentations que nous avons jugées plus idéologiques, voire « identitaires », à savoir, la nécessité que les enseignements soient en turc dans une université turque ou, au contraire, la nécessité que les enseignements soient effectués en français pour garantir à l'université Galatasaray son « prestige », retrouvant dans ces deux aspects idéologiques

⁴¹ Précisons que le questionnaire avait été testé avant sa diffusion dans les classes et que, arrivés à ce point du questionnaire, les étudiants ne pouvaient avoir de doute sur la nature des cours en question : il s'agissait bien de la place du français dans les cours de disciplines de Lisans.

⁴² Voir en annexe 2 le classement rapide de ces représentations.

contradictoires, la « dualité identitaire » que doit assumer la GSÜ, celle d'être à la fois une université publique turque et une université francophone.

Notons que nous avons écarté du questionnaire une représentation qui est revenue fréquemment lors des entretiens : la prétendue mauvaise compétence en français des enseignants turcs. Tous les relecteurs turcs du questionnaire, eux-mêmes enseignants, ont eu la même réaction outrée et nous ont vivement engagée à supprimer cet item du questionnaire. Ce qui est intéressant, c'est que cet item perdu est réapparu dans les espaces libres de remarques que nous avons laissés dans le questionnaire. Il est ainsi revenu spontanément chez 40 répondants⁴³, ce qui ne nous semble pas être marginal, dans un questionnaire déjà long et plus ou moins standardisé. Nous y voyons bien une expression de l'idéologie haute de ce que devrait être des cours en français et que l'institution contribue à véhiculer. Si nous la mettons en perspective avec « l'exigence des enseignants français », il commence à se constituer un ensemble où pointent les insécurités langagières, où l'on voit apparaître des tensions diverses entre acteurs, mais qui procèdent toutes de la même vision idéalisée.

Ce recueil, issu des entretiens, permet déjà de tirer quelques conclusions sur les représentations des étudiants. Le français comme langue d'enseignement est perçu comme un bénéfice concernant les acquisitions en langue française : ce qui semble a priori normal ; il serait curieux, voire inquiétant, qu'une exposition à la langue lors d'enseignements disciplinaires ne remplisse pas au moins cette fonction. En revanche, il est invariablement présenté comme un obstacle à d'autres acquisitions : obstacle à la langue turque elle-même, en ce qui concerne la maîtrise du champ conceptuel en turc ; obstacle surtout aux acquisitions disciplinaires, ce qui nous semble être un problème important dans le cadre d'une formation universitaire devant assurer une spécialisation disciplinaire. Nous associons volontiers à ce problème celui de la communication en cours : pourquoi les étudiants perçoivent-ils les échanges en cours comme problématiques ? N'y a-t-il pas moyen de les faciliter et de faciliter ainsi la maîtrise des contenus ? En ce qui concerne l'anglais, si la langue française peut être vue comme un facilitateur d'accès vers cette langue, en revanche, le statut du français comme langue d'enseignement est parfois, mais plutôt rarement, perçu négativement, comme une entrave à cet apprentissage, en réduisant le temps accordé à l'anglais. Dans tous les cas, sans exception, et sans relation directe avec le statut du français, les étudiants estiment que, de façon inadmissible, l'institution ne réserve pas une place suffisante à cette langue.

Comment comprendre, dans cette série d'obstacles, que les étudiants, dans leur très grande majorité souhaitent que le français occupe, en partie, la fonction de langue d'enseignement ?

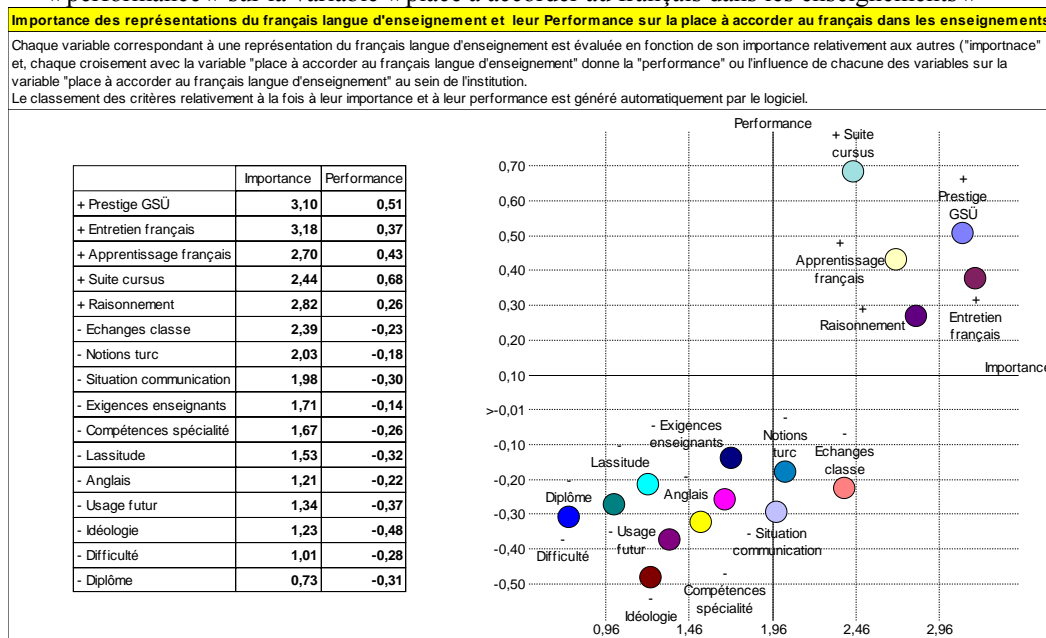
Accorder au français le statut de langue d'enseignement : dans quel but ?

Pour espérer obtenir quelques éléments de réponse, nous avons croisé la variable « place à accorder au français dans les enseignements » avec les différentes variables correspondant aux bénéfices escomptés de l'apprentissage de la langue française (usage professionnel, valorisation du diplôme, à l'embauche, usage personnel...) : contre toute attente, aucune de ces corrélations n'est significative. La première hypothèse émise plus haut n'est donc pas validée. Ce n'est pas parce qu'on a des attentes fortes en ce qui concerne les bénéfices que doit apporter la langue française, que, pour autant, on estime plus que les autres que cette langue doit servir de langue d'enseignement, y compris si l'on escompte en avoir un usage professionnel. Et inversement, ce n'est pas parce qu'on pense que cette langue ne présente pas ou qu'elle présente peu d'intérêt, que l'on estime qu'elle ne doit pas servir de langue d'enseignement.

⁴³ « Les professeurs turcs ne peuvent pas parler français » ; « On ne comprend rien quand les professeurs turcs font le cours en français »...

Nous avons aussi croisé cette même variable avec les représentations du français langue d'enseignement recueillies lors des entretiens et présentées, lors de l'étude quantitative, sous la forme de 17 items à évaluer sur une échelle à 5 points (hypothèse 2).

Tableau II : représentations du français langue d'enseignement réparties selon leur importance respective et leur « performance » sur la variable « place à accorder au français dans les enseignements »



Sur les 17 croisements effectués, seules trois corrélations sont significatives entre les représentations et le statut du français souhaité au sein de la formation universitaire (colonne « performance »)⁴⁴:

- Plus la langue d'enseignement est perçue comme la suite normale du cursus antérieur, plus la place à accorder au français dans les enseignements est élevée (variable « *Suite cursus* » ; coefficient de corrélation de +0,68).
- Plus le français comme langue d'enseignement est perçu comme une composante indispensable du prestige de la GSÜ, plus la place à accorder au français dans les enseignements est élevée (« *Prestige GSÜ* » ; coefficient de corrélation de +0,51).
- Plus la GSÜ est perçue comme devant délivrer des enseignements en langue turque, plus la place à accorder au français langue d'enseignement est faible (variable « *Idéologie* » ; coefficient de corrélation de -0,48).

Là encore, les absences de corrélation sont tout aussi intéressantes que les corrélations significatives. A priori, il est surprenant de ne voir aucune corrélation entre ce qui relève des acquisitions (acquisitions en français ; obstacle à la langue turque ; obstacle aux acquisitions disciplinaires ; obstacle à la langue anglaise...) et la place que les étudiants souhaitent accorder au français dans leurs cours de discipline.

En examinant de plus près les trois variables corrélées de façon significative, on note qu'elles ont en commun de ne pas concerner les acquisitions actuelles des étudiants. La première permet de donner du sens à la formation antérieure et de rentabiliser ses apprentissages passés (on a suivi une formation bilingue francophone au lycée, il est donc « normal » de la continuer... d'autant qu'elle a permis d'intégrer une université prestigieuse

⁴⁴ La colonne « importance » ne nous paraît pas très pertinente pour départager les représentations positives des représentations négatives : les items positifs les mieux évalués, sont aussi les moins nombreux dans la liste (4 sur 17). Deux d'entre eux concernent les acquisitions en français (améliorer / maintenir sa compétence en français) : ce qui semble assez « normal » pour des cours en français.

de manière privilégiée). Les deux autres sont les facteurs que nous avons qualifiés d'idéologiques. Pour une part des étudiants, une université turque doit délivrer des enseignements en turc (elle ne peut, par conséquent, être francophone) : c'est un facteur assez puissant pour expliquer les attitudes de rejet du français dans les enseignements (axe d'ordonnées « performance ») ; cependant c'est un facteur qui n'est évalué important que par un nombre restreint d'individus (abscisse « importance »).

Enfin, pour d'autres, plus nombreux, la présence du français au sein des disciplines serait une nécessité au maintien du prestige de la GSÜ. C'est ce dernier aspect qui nous intéresse plus particulièrement : le français langue d'enseignement comme marque du prestige de la GSÜ.

Les entretiens réalisés montrent assez bien comment, les trois fois où le rejet du français comme langue d'enseignement s'est clairement exprimé (par lassitude, difficulté, inutilité, frein à la formation disciplinaire...), les étudiants négocient finalement la nécessité de maintien de cours en français, afin de préserver la spécificité de la GSÜ⁴⁵.

Les trois extraits présentent comment les étudiants se livrent à une véritable argumentation qui leur permet de négocier et de concilier leurs représentations. Si le refus de la langue française apparaît d'abord manifeste, dans les trois cas, intervient ensuite un mouvement restrictif fort (« non ») argumenté (présence d'éléments de justification) : le français ne peut être supprimé parce que c'est la marque de l'université (argument présent explicitement dans les trois corpus), et que, de fait, ceci constitue sa différence (argument explicite dans les corpus 1 et 3), et la marque de son prestige (argument explicite dans le corpus 1). Le corpus 3, qui est un monologue, sans intervention aucune de l'enquêtrice, nous semble particulièrement révélateur de cette négociation que l'étudiant effectue avec lui-même : parti de l'idée que les cours en français devraient être remplacés par des cours en anglais, finalement, il en aboutit, de lui-même, à la conclusion que les cours ne peuvent pas être en anglais... puisqu'il faut bien laisser toute sa place au français au sein de l'Université Galatasaray.

De même, lors du test du questionnaire, nous avons demandé à certains étudiants de justifier la « contradiction » entre leurs réponses aux questions 10 (« pas de français en *Lisans* ») et 11 (« le français doit être [partiellement] langue d'enseignement »). Les explications que nous avons reçues peuvent être résumées de la même façon : il *fallait* bien qu'il en soit ainsi à la GSÜ. De toute évidence, le problème ne tenait pas à la compréhension des questions, ni à la façon dont elles avaient été posées. Cette apparente contradiction s'est ensuite de nouveau exprimée dans plusieurs questionnaires que nous avons reçus.

Ainsi, ces entretiens, qui constituent des cas limites, permettent-ils de préciser quelque peu la nature de la corrélation révélée par le test statistique entre la place à allouer au français dans les enseignements et le prestige de la GSÜ. Davantage que des contradictions, nous y voyons une concurrence de représentations négociée entre un « refus personnel » (la langue française dans les enseignements disciplinaires, pour soi, en vue de réaliser des acquisitions) et l'acceptation d'une valeur « sociale » (la langue française dans les enseignements pour l'identité du groupe, fondement de sa différence)...

Si les étudiants souhaitent qu'une partie de leurs cours se déroule en français, ce n'est donc ni par la représentation d'un usage futur de la langue française – qui pourrait justifier la nécessité d'un usage particulièrement intensif de la langue pendant les cours –, ni parce que cela ne leur poserait pas de problèmes⁴⁶, mais surtout parce qu'il est nécessaire que l'université conserve sa caractéristique francophone, sans laquelle « *elle sera la même avec les autres universités. Il y aura pas de différence* »⁴⁷. Ceci nous semble tout à fait conforme au

⁴⁵ Voir en annexe 3 les trois extraits en question.

⁴⁶ Les évocations de la difficulté, par exemple, revenaient de façon récurrente lors des entretiens.

⁴⁷ Annexe 3, extrait 1.

statut institutionnel du français : d'une part, un moyen d'incarner la francophonie ; d'autre part, un problème non résolu dans ses usages, en tant que langue étrangère, au sein des disciplines.

C'est en termes de « conflit diglossique » que Dumont (1999 : 92) analyse la situation du français à Galatasaray :

Un campus universitaire (surtout lorsqu'il a l'ambition d'être « francophone », c'est-à-dire « bilingue » dans un pays à l'identité « collective » pour ne pas dire « culturelle » aussi forte que la Turquie) nous paraît être un lieu prédisposé aux conflits linguistiques, que ceux-ci soient dus au simple contact des langues en présence ou à une représentation péjorée de l'un des pôles linguistiques, dans le cas précis, à une diglossie français/turc, dont le turc serait le pôle bas.

On perçoit effectivement des frontières entre langues au sein de l'institution. Ce n'est néanmoins pas en termes de conflit diglossique que s'expriment les représentations des étudiants : ils ont plutôt une vision pragmatique et négociée de ce que leur apporteront leurs langues et leur formation et le souci de rentabiliser leurs apprentissages. Ce n'est pas le « simple contact des langues » qui est problématique, mais la manière dont est géré ce contact institutionnel. Et il est probable qu'une solution relève, au moins partiellement, de la didactique.

Conclusion

A la GSÜ, le français dans sa fonction de langue d'enseignement a un statut ambigu. On peut le schématiser grossièrement de la façon suivante : utilisé comme dans une université française ou non utilisé, parce que, précisément, les conditions ne sont pas réunies pour qu'il puisse être utilisé comme dans une université française⁴⁸.

Ces ambiguïtés et ces problèmes se retrouvent dans les représentations des étudiants de la GSÜ qui, rappelons-le, n'ont pas vraiment choisi leur formation et n'ont pas non plus été, pour beaucoup, préparés à suivre des enseignements en français, à la française.

Vu comme garantie du prestige de l'institution, le français ne remplit pas pour autant sa fonction de langue d'enseignement : les seuls bénéfices perçus concernent la compétence en langue française, mais au détriment des connaissances disciplinaires, des échanges et de la communication pendant les cours... Le français entrerait ainsi, dans cette fonction, en concurrence avec la langue turque, plus propre à transmettre des connaissances, et parfois jugée insuffisamment maîtrisée dans ses dimensions académiques et/ou scientifiques et professionnelles. Quant à l'anglais, sans être perçu en concurrence avec le français dans son statut institutionnel, il constitue un manque important pour les étudiants.

Sachant que de façon quasi unanime, la caractéristique francophone de l'université est à maintenir, et que l'université a réussi à faire valoir et à imposer son identité francophone et le pari d'attirer les « meilleurs étudiants », comment assurer au mieux, sans surcharge cognitive, la formation à une discipline et à un domaine professionnel, en plusieurs langues ? Si le français constitue bien un enjeu important pour toutes les parties, alors cela vaut certainement la peine au moins de réfléchir à une manière de poser les équations (formation/étudiants/enseignant, langue(s)/disciplines) différemment.

⁴⁸ Un travail précis serait à entreprendre auprès des enseignants turcs et français. Pourquoi enseignent-ils ou n'enseignent-ils pas en français ? Quel sens confèrent-ils à des enseignements en français ? Comment conçoivent-ils un cours en français, quand il s'agit d'une langue étrangère ? A quels types de difficultés sont-ils confrontés quand ils enseignent en français ?

La réponse semble bien revenir en partie à la didactique. Dans quelle mesure peut-on transposer/adapter dans le supérieur des modèles intégrés et les réflexions développées dans le secondaire autour des formations bi-plurilingues ? Nous faisons l'hypothèse que, malgré de nombreuses inconnues, il pourrait y avoir une transposition intéressante qui permettrait de résoudre, en partie, les problèmes qui se posent à l'institution dans ses efforts à établir des cours en français.

On peut supposer que la discipline y gagnerait en empruntant des méthodes comparatives et en mettant en regard des sous-champs disciplinaires dans le curriculum, sur le modèle de disciplines déjà constituées en mode comparatif (Droit comparé ; Sciences politiques comparées...) : mise en perspective de différentes cultures disciplinaires, mise en relation de champs conceptuels et de modèles différents, comparaison entre théories de référence différentes, comparaison des champs d'application, comparaison des discours disciplinaires / professionnels... Ce ne sont là bien sûr que quelques exemples qui n'ont aucune valeur programmatiques et dont il faudrait interroger la pertinence pour chaque discipline, dans chaque contexte.

On peut supposer aussi que les étudiants gagneraient un meilleur ancrage des ensembles conceptuels de leur discipline, dans toute leur complexité et leur diversité, en recourant à plusieurs langues ; qu'ils gagneraient une plus grande assurance linguistique, une richesse intellectuelle et culturelle, dans plusieurs langues et une maîtrise de la discipline non seulement en français, mais aussi en turc.

On peut tout autant supposer que les enseignants « non natifs » y gagneraient aussi en sécurité linguistique et en dynamique de cours, en adaptant leur intervention pédagogique et en recourant à l'alternance des langues aussi en fonction de leurs compétences (plus ou moins partielles).

Enfin, dans un tel modèle, les langues ne sont plus en concurrence, mais en complémentarité : l'anglais pourrait aussi être intégré, selon des modalités variables, à la fois comme langue déjà disponible et comme langue à développer dans le répertoire.

Evidemment, ces gains ne vont pas sans un certain « investissement cognitif » de la part des enseignants et des étudiants (Gajo, 2008), sans une nécessaire révision du curriculum et sans un travail assurément lourd pour les enseignants. En effet, il s'agirait pour eux d'envisager leurs cours « autrement » et tout serait a priori à construire, même si nous faisons l'hypothèse qu'il existe déjà dans les faits des pratiques plus ou moins spontanées d'alternance.

Par ailleurs, on peut se demander si le monde universitaire se prête à l'intervention didactique. Et si oui, de quelle façon la didactique pourrait-elle intervenir ? Avec quelle connaissance des champs disciplinaires universitaires ? Et comment serait-elle accueillie hors de son champ disciplinaire ?

Mais la première étape de la construction de ce projet consisterait à agir en profondeur sur les représentations et sur l'idéologie prégnante du modèle de la formation francophone idéale, sans quoi il y a bien peu de chances qu'un tel projet, par son ambition, son ampleur, les modifications de pratiques qu'il implique, puisse même être envisagé. Il faudrait développer un argumentaire puissant sur les avantages multiples d'un enseignement intégré, tant auprès des responsables institutionnels, que des instances de coopération, des enseignants et des étudiants. Argumentaire d'autant plus puissant que là la réponse ne peut être que politique. Car si la didactique peut accompagner et favoriser un changement de pratiques, elle n'a pas l'autorité pour décider de ce changement.

Références bibliographiques

- ABRIC J.-C., 2003, « L'étude expérimentale des représentations sociales », dans D. Jodelet, *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- BEACCO J.-C., BYRAM M., 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BEACCO J.-C., BYRAM M., 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Version de synthèse*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BOURDIEU P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Editions de Minuit, Paris.
- CALVET L.-J., 2002, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.
- CANDELIER M. (coord.), CAMILLERI-GRIMA A., CASTELLOTTI V., DE PIETRO J.F., LÖRINCZ I., MEIßNER F.J., NOGUEROL A., SCHRÖDER-SURA A., 2007, *A travers les langues et les cultures. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Centre européen pour les langues vivantes, Graz.
- CANDELIER M., 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Cahiers de l'ACEDLE*, 5, disponible sur internet : <http://acedle.org/spip.php?rubrique56>
- CASTELLOTTI V. (dir.), 2001, *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations*, Rouen, PUR, Collection Dyalang.
- CASTELLOTTI V., MOORE D. (coords.), 1997, *Alternances des langues et apprentissages*, *ELA*, 108, octobre-décembre 1997, Paris, Didier Erudition.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2008, « Contextualisation et universalisme, quelle didactique des langues pour le XXI^e siècle », dans P. Blanchet, D. Moore, S. Asselah-Rahal, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF / Editions des Archives contemporaines, pp. 181-201.
- CAVALLI M., 2005, *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier / LAL.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier / Conseil de l'Europe.
- COSTE D., 2003, « Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue », disponible sur internet : http://www.adeb.asso.fr/archives/problematique/dnl/Coste_Santiago_oct03.pdf
- COSTE D., 2006a, « De la classe bilingue à l'éducation plurilingue », *Le Français dans le monde*, 345, mai-juin 2006.
- COSTE D., 2006b, « L'Europe et les langues. Multilinguisme et politiques linguistiques », dans D. Coste, A. Sobrero, M. Cavalli, I. Bosonin, *Multilinguisme, plurilinguisme, éducation. Les politiques linguistiques éducatives*, *Cahiers de l'IRREVDA*, 4, Aoste, août 2006.
- COSTE D., 2006c, « Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ? », dans V. Castellotti, H. Chalabi (dirs.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, pp. 11-25.
- COSTE D. (dir.), CAVALLI M., CRIŞAN A., VAN DE VEN P.-H., 2007, *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible sur internet : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_Terminologie_FR.doc
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

- CUCHE D., 2004, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La découverte.
- DOISE W., CLEMENCE A., LORENZI-CIOLDI F., 1992, *Représentations sociales et analyses de données*, Grenoble, PUG.
- DUMONT P., 1999, *La politique linguistique et culturelle de la France en Turquie*, Paris, L'Harmattan.
- GAJO L., 2006, « D'une société à une éducation plurilingues : constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants », *Synergie Monde*, 1, pp. 62-66.
- GAJO L., 2008, « L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue », dans les Actes du colloque *L'intercompréhension entre langues voisines*, 6-7 mai 2006, Genève.
- GREERE A. (coord.), 2008, *Redefining 'CLIL' – towards Multilingual Competence*,
- JODELET D., 2003, « Représentations sociales : un domaine en expansion », dans D. Jodelet, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, pp. 47-78.
- LANQUA subproject on Content and Language Integrated Learning, European Communities Lifelong Learning Erasmus Network Programme, disponible sur internet : <http://www.lanqua.eu/>
- MOLINER P., RATEAU P., COHEN-SCALI V., 2002, *Les représentations sociales. Pratiques et études de terrain*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier / CREDIF, LAL.
- PEROUSE J.-F., 2004, *La Turquie en marche. Les grandes mutations depuis 1980*, Paris, Editions de la Martinière.
- TRUCHOT C., 2008, *Europe : l'enjeu linguistique*, Paris, La documentation française.
- WAGNER A.-C., 2007, *Les classes sociales dans la mondialisation*, Paris, La découverte.

Documents officiels

La contribution de la coopération française au développement de l'Université Galatasaray. Principales conclusions de la mission effectuée à la demande du Ministère des affaires étrangères, juillet 2002, par Elie Cohen, Jacqueline Domenach, Jean-Marie Gautherot, Jacques Gelas, Jacques Vauthier.

Accord du 14 avril 1992 créant l'EEIG.

Protocole annexe à l'accord du 14 avril 1992, signé le 13 octobre 1994.

Convention-cadre de coopération universitaire relative à l'Université Galatasaray, Paris le 13 octobre 1994.

Procès verbaux des comités paritaires de la GSÜ : du 12 novembre 1992 (1er comité paritaire) au 9 février 2007 (24ème comité paritaire).

Sites officiels

Agence universitaire pour la francophonie :

<http://www.auf.org/actions/filieres-franco/liste-des-filieres-universitaires-francophones/accueil.html>

Ministère des affaires étrangères :

http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/education-universite-formation_1043/promotion-du-francais_11320/les-etudes-francophones-etranger_4773/index.html

Université Galatasaray : <http://www.gsu.edu.tr>

Annexes

Annexe 1 : L'anglais et le français : corpus de citations issues des entretiens

L'anglais, nécessité économique

« -Tu as plus de chances de te servir de l'anglais ?

- Bien sûr. Parce que **tout le monde** parle anglais... L'anglais, c'est une **obligation**, c'est une langue obligatoire. **Tout le monde** parle anglais. » ;

« L'anglais, c'est une **nécessité** quand on fait Economie, comme je fais. On ne peut pas travailler sans l'anglais. » ;

« Et à la fin, on va avoir des diplômés de ces universités [universités privées] dans le même milieu et puis je pense qu'ils vont bien réussir à parler, parler mieux que nous l'anglais. Je pense que ça va être un problème pour nous tous, tous les diplômés de Galatasaray... (...) On sait comment résoudre un problème juridique, mais ils veulent aussi des traducteurs gratuits, polyvalents, c'est pour ça qu'ils veulent des gens qui parlent très très bien l'anglais, mais qui font la traduction gratuit à peu près... » ;

« **Tout le monde** en aura **besoin** (...) Même en travaillant en Turquie. Parce que toutes les relations internationales sont en anglais et les contrats... Même entre eux pour les contrats en anglais. » ;

« - De quelle langue tu penses avoir le plus besoin ?

- L'anglais. » ;

« Je dois l'apprendre ; c'est pour le métier... Oui, c'est nécessaire. »

Le français : un avantage par rapport à ceux qui ne parlent que l'anglais

« Vous trouvez un travail avec l'anglais, mais avec **français en plus, c'est mieux**. » ;

« Je parle déjà anglais. J'espère que le français sera un **avantage** pour moi. » ;

« C'est une **qualité** pour la personnalité, pour le monde du travail... Pour tout. » ;

« Ca donne une **chance supplémentaire**... Je pense, j'espère... » ;

« Vous savez qu'il n'y a **pas beaucoup de personnes qui parlent le français en Turquie**, donc pour moi, c'est **une chance** ; ça m'a fait sentir bien. » ;

« Tout le monde parle anglais. Français, c'est **une chance** pour moi, parce que c'est une **spécification extra de parler français**, mais l'anglais c'est une obligation, c'est une langue obligatoire. Tout le monde parle anglais. » ;

« Je suis contente, parce que c'est une langue que **tous les gens ne peuvent pas apprendre**... C'est une langue que **tout le monde ne parle pas**, c'est pourquoi c'est **une qualité**. » ;

« Le français, c'est bien de la connaître. C'est **un avantage**. Tout le monde peut parler anglais. Mais le français... mais l'anglais, c'est obligatoire. » ;

« Je pense que j'ai **une différence avec les autres personnes**. Parce que tout le monde parle anglais. Aujourd'hui la langue la plus courante, c'est l'anglais. Tout le monde peut l'apprendre. » ;

« [C'était important d'apprendre le français] parce que tout le monde peut parler anglais maintenant, **mais le français et peut-être d'autres langues**, c'est plus difficile, je pense. (...) Ca donne **une chance supplémentaire**. » ;

« Tout le monde parle anglais en Turquie. Mais **tout le monde ne sait pas parler français**, c'est... ça devient **une qualité** de savoir parler français... ou allemand. » ;

« Je me sens beaucoup **mieux que tous ces gens-là, que ces gens qui parlent seulement anglais**... (...) Il y a beaucoup de gens qui parlent anglais ici... oui, c'est nécessaire... (...) Mais apprendre le français, c'est quelque chose qui n'a **pas beaucoup de gens qui le font**. ».

Annexe 2 : Classement sémantique des représentations du français langue d'enseignement recueillies lors des entretiens

Représentations défavorables du français langue d'enseignement

Entrave cognitive /	Entrave socio-économique	Entrave communicative	Entrave psychoaffective	Entrave idéologique
<ul style="list-style-type: none"> • Entrave à la langue turque • Entrave aux acquisitions disciplinaires • Entrave à la langue anglaise 	<ul style="list-style-type: none"> • Absence d'utilité d'un traitement intensif pour l'usage futur de la langue / Absence de finalité ultérieure / perte de temps • Entrave à l'obtention du diplôme 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté à suivre des cours • Entrave aux échanges en classe entre étudiants • Exigence des enseignants français • Artificialité de la situation de communication entre interlocuteurs de langue turque • <i>Déficit linguistique des enseignants turcs</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Saturation de la langue française 	<ul style="list-style-type: none"> • Nécessité de la langue turque dans les enseignements universitaires

En gras, tout ce qui pouvait justifier un recours à la langue turque et/ou une attention plus grande à porter aux aspects langagiers dans les cours de discipline.

En italiques, l'item qui n'a pas été placé dans le questionnaire pour raisons déontologiques.

Représentations favorables du français langue d'enseignement / bénéfices escomptés

Bénéfices acquisitionnels en français	Bénéfices culturels/académiques	Un débouché	Bénéfice idéologique
<ul style="list-style-type: none"> • Poursuivre l'apprentissage du français • Ne pas oublier le français 	<ul style="list-style-type: none"> • Acquérir des compétences autres que langagières, en lien avec une culture éducative et des méthodes d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • Normal après avoir autant appris le français : poursuite normale du cursus 	<ul style="list-style-type: none"> • Une caractéristique normale de la GSÜ (prestige de l'établissement)

Annexe 3 : négociations de représentations. Extraits de corpus

Extrait 1 : deux étudiantes de troisième année, G et I, de la faculté de Génie informatique

- G : Professionnellement, **on n'a pas besoin du français**, tous les cours en informatique sont en anglais, donc je ne pense pas utiliser mon français dans l'informatique, donc **maintenant ça me suffit**. [...]

- C : Est-ce que pour vous, ce serait mieux s'il n'y avait pas de français à Galatasaray ?

- G : D'un côté les cours en informatique si ce serait en turc, c'est mieux pour nous, parce que l'informatique est un peu ...

- I : Nous serons les ingénieurs informatiques. C'est pourquoi c'est mieux d'apprendre des choses dans notre langue maternelle pour l'informatique ce serait mieux je pense. [...]

- Est-ce que tu penses qu'à l'Université Galatasaray tous les cours devraient être en turc ?

- I : Non, non, **parce que** si c'était comme ça, je sais de mon lycée, **le français sera un cours moins important, ça devient moins important si ce sera comme ça**.

- Et pour toi c'est bien que l'Université Galatasaray reste francophone ?

- I : **Si ils perdent les relations avec la France ce sera au même niveau des autres universités et il va baisser sa réputation**.

- C : Et qu'est-ce que tu en penses toi (G)?

- G : La même chose, je crois. **Car Galatasaray c'est toujours un nom francophone. Donc, ça doit continuer ainsi**.

- I : Oui, **parce que ce sera la même avec les autres universités. Il n'y aura pas de différence**.

- C : C'est ce qui fait sa différence avec les autres ?

- G : **et aussi le nom de Galatasaray**.

Extrait 2 : Z, étudiante de deuxième année, de la faculté de Sciences économiques

- Est-ce que, Z., tu as choisi d'être à la GSÜ ?

- Oui et non. En fait, je préférerais Boğaziçi. J'ai fait tout le lycée avec le français. Je voulais une université anglophone. **Le français, c'est suffisant, je crois. Je ne voulais plus de français**. [...]

- Alors, on abandonne le français à Galatasaray ?

- **Non, non. Ça, c'est pas possible. C'est université francophone**. Mais quelques uns des cours en anglais, ce serait mieux [...]

- J'ai aimé apprendre le français. Mais maintenant c'est suffisant... [...] on n'a pas besoin du français. C'est pas essentiel pour moi.

Extrait 3 : M, étudiant de quatrième année, de la faculté de Droit

Je pense que oui... que oui, **ça** [les cours en français] **peut être remplacé par des cours en anglais**. C'est pas très bien de les mettre en français... Mais après une fois qu'on a appris, **il faut bien donner des cours en français**. [...] Pour l'instant je pense ainsi, **mais il ne faut pas supprimer tout le français, parce que ça fait partie aussi de l'université**, parce qu'on sait très bien qu'on est dans une université francophone, et c'est la seule université francophone en Turquie, il faut garder quand même certains points : droit administratif, les principes, tout ça. Les détails il faut les donner dans la langue maternelle. Il faut donner pas aussi intensif comme le français, mais l'anglais... **Pas des cours, non je ne suis pas d'accord, non je ne suis pas d'accord, avec le droit administratif anglais**, et ça va être trop... Le français, le turc...

LA FILIERE « IMMERSION FRANÇAISE » AU CANADA : LE CAS DE LA PROVINCE DU MANITOBA

Sandrine HALLION BRES

Collège universitaire de Saint-Boniface

François LENTZ

Collège universitaire de Saint-Boniface

L'immersion française au Canada a souvent été qualifiée de révolution tranquille dans les milieux de l'éducation et plus particulièrement de l'enseignement des langues. Révolution sans doute par son audacité [sic] et aussi par son expansion rapide au Canada et ailleurs dans le monde. Ce phénomène, qui a commencé vers le début des années 60, a fait tâche d'huile dans les principales villes [...] et se retrouve aujourd'hui dans toutes les provinces et territoires. On l'appelle curieusement l'immersion française, comme s'il s'agissait d'une étrange cérémonie baptismale dont le résultat pour les adeptes est un bilinguisme assuré. (Obadia, 1997 : 175).

A la suite des premiers programmes d'immersion en langue française mis en place au Québec dans les années 60, ce système d'enseignement du et en français langue seconde¹ s'est répandu dans le reste du Canada. Au Manitoba, l'immersion française a pris sa place, depuis maintenant plus de trente ans, dans le paysage éducatif de la province. On se propose ici d'apporter, dans une perspective essentiellement descriptive, quelques éclairages sur le champ de l'immersion au Manitoba, sans viser à expliquer les tenants et les aboutissants de celui-ci. Un portrait de l'évolution de l'immersion au Manitoba reste en effet à élaborer : le présent article se donne notamment pour objectif de contribuer partiellement à ce projet. Après une brève mise en contexte de l'immersion au Canada, on présente, dans un premier temps, un survol historique du programme d'immersion au Manitoba : des débuts timides à la légitimité institutionnelle. Celle-ci ne s'accompagne pourtant pas d'une pleine compétence fonctionnelle en français L2 comme le montre un regard critique porté sur la représentation des compétences en langue française acquises par les élèves au sein d'un programme qui affiche comme objectif principal l'acquisition d'un bilinguisme précisément fonctionnel : c'est l'objet

¹ Désormais « français L2 ».

du deuxième temps. Quant au troisième et dernier temps, il est consacré à la présentation de quelques questions d'ordres didactique, sociopolitique et systémique qui engagent l'avenir de l'immersion. En somme, on cherche ici à mettre en évidence certaines particularités du cas de la province du Manitoba mais également, et plus largement, à interroger certaines dimensions d'un modèle d'enseignement du et en français L2 qui bénéficie à bien des égards d'une plus-value didactique et sociale.

Mise en contexte canadienne : quelques éléments

Toile de fond

Le contexte sociopolitique dans lequel l'immersion française a pris naissance a été relaté à maintes reprises : Rebuffot (1993 : 3-28) en particulier le présente de manière très précise. Rappelons-en brièvement les principaux éléments.

Dans le Canada du début des années 1960, l'anglais est la langue des affaires, du travail et de l'appareil gouvernemental ; elle est aussi, pour la majorité des Canadiens, la langue de l'éducation. Quant au français, il est associé, au Québec comme au sein des minorités de langue française dans la confédération, aux relations familiales et sociales ; l'apprentissage de l'anglais est donc nécessaire pour la réussite sociale. « La situation linguistique canadienne de l'époque est ainsi perçue comme diglossique avantageant l'anglais, langue prestigieuse, au détriment du français, langue de second ordre. » (Rebuffot et Lyster, 1996 : 277).

Durant la décennie des années 1960, le Québec connaît d'importants changements politiques, sociaux, économiques et scolaires, qui sont l'œuvre surtout de francophones. C'est la Révolution tranquille dont le cheval de bataille est l'affirmation identitaire et nationale qui se cristallise sur la langue française. Le paysage linguistique en sortira transformé : ainsi, la *Loi sur la langue officielle*, résultat des travaux de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec, établit en 1974 le français comme seule langue officielle de la province. En 1977, le gouvernement du Québec, issu de l'arrivée au pouvoir du Parti Québécois, adopte la *Charte de la langue française* qui fait du français la langue de la très grande majorité des sphères de l'activité sociale telle que monde du travail, commerce et affaire, administration publique et enseignement.

Ces transformations dans les politiques d'aménagement linguistique ont leur pendant au niveau du gouvernement fédéral. Ainsi, en 1969, la *Loi sur les langues officielles*, résultat des recommandations de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (dite *Commission Laurendeau-Dunton*) est adoptée : elle fait de l'anglais et du français les deux langues officielles de l'appareil parlementaire et gouvernemental fédéral. En 1970, le Programme des langues officielles dans l'enseignement est mis sur pied : il devient une source financière importante pour le développement de l'enseignement dans la langue de la minorité dans les provinces et les territoires (anglais au Québec et français à l'extérieur du Québec).

Mais, à bien des égards, ce nouveau dispositif fédéral a été une réponse à « l'agitation politique d'un Québec revendicateur exigeant une plus grande participation dans la gestion du pays ainsi qu'une plus grande protection de sa langue et [de sa] culture » (Dubé, 2008 : 9). Dans un tel contexte, il n'est pas inintéressant de rappeler ici le rôle qu'a joué la figure emblématique de Pierre Elliott-Trudeau, élu premier ministre du Canada en 1968, « personnage charismatique qui incarne la dualité [linguistique] officielle, dont l'origine est québécoise, [...] qui parle parfaitement les deux langues, une personne brillante, éloquente, passionnée mais nuancée dans ses prises de position, affichant une indépendance qui plaît [...] » (*ibid.*) et qui incarne la valeur et le prestige retrouvés de la langue française, « au point

où « PET » devient le modèle [et] l'émule de la nation » (*ibid.*). Cette « réévaluation » de la langue, qui renvoie au « capital symbolique » cher à Bourdieu (1991), « ou la valeur qui lui est [désormais] accordée grâce à sa nouvelle place dans le marché des biens symboliques [...] modifie [...] profondément la relation que ses utilisateurs entretiennent avec elle [...], non seulement celle que les nouveaux convertis – les Anglais – veulent avoir avec le français, mais aussi chez les [francophones] qui retrouvent fierté et désir d'être francophones après avoir languï si longuement dans les marges de l'histoire » (Dubé, 2008 : 9).

C'est donc sur cette double toile de fond – québécoise et fédérale – que l'émergence de l'immersion gagne à être pensée. Gajo (2001 : 23) la résume ainsi :

[A] une période où les francophones commencent à jouir d'un statut plus affirmé dans l'économie notamment, les anglophones du Québec sentent de plus en plus la nécessité du français et par là du bilinguisme pour garder une place de choix. En outre, ils croient aux valeurs du bilinguisme pour le Canada. Les écoles d'immersion naissent de cette situation, de la traduction d'un problème sociopolitique dans une structure pédagogique.

L'expérience de Saint-Lambert

S'il semble qu'il n'y ait pas un consensus complètement partagé quant à l'école canadienne où la première expérimentation en immersion vit le jour, c'est l'expérience dite de Saint-Lambert au Québec qui est la plus connue. En 1965, un groupe de parents aisés de langue anglaise qui voyait l'importance d'une bonne connaissance du français pour l'avenir de leurs enfants au Québec mais qui étaient insatisfaits des résultats produits par les programmes d'apprentissage du français L2 alors existants, réussit à convaincre les autorités d'une commission scolaire – entité administrative gérant l'éducation au niveau local – d'ouvrir, à Saint-Lambert dans la banlieue-sud de Montréal, une classe maternelle expérimentale où tout l'enseignement serait entièrement dispensé en français : il s'agissait de plonger les enfants dans un bain de langue française. Le plus grand défi qu'eut à relever ce groupe de parents était de faire accepter que les enfants puissent apprendre le français par la voie de l'immersion sans qu'il y ait à craindre une incidence négative sur leur compétence en langue anglaise. Dans cette optique, Gajo (2001 : 23) souligne que « ce groupe de parents eut la grande sagesse de canaliser ses intuitions et ses volontés de réalisation pratique à travers un accompagnement scientifique sérieux et permanent ». Ainsi, des consultations eurent lieu avec le professeur Lambert, directeur du programme de recherches linguistiques à l'Université McGill à Montréal, relatives à l'acquisition d'une langue seconde et avec le docteur Penfield, neurochirurgien à Montréal, qui avait, sur la base de ses travaux sur la plasticité cérébrale, émis l'hypothèse qu'avant l'âge de 9/10 ans l'être humain est le plus apte à apprendre une langue étrangère.

L'expérimentation fut également conçue avec un volet portant sur son évaluation systématique ; celle-ci, menée par les chercheurs du département de psychologie de l'Université McGill, portait sur le rendement académique des élèves en français, anglais et mathématiques ainsi que sur leur développement intellectuel général, en comparaison avec un groupe contrôle composé d'élèves anglophones dont la langue d'enseignement était l'anglais. Les rapports de recherche positifs (voir, entre autres, Lambert et Tucker, 1972) qui furent publiés sur l'expérience de Saint-Lambert contribueront largement à la généralisation de l'immersion au Canada. De ces recherches émerge, entre autres, le couple bilinguisme additif/soustractif (Lambert, 1975) : une éducation bilingue a des bénéfices aux niveaux linguistique, cognitif, scolaire et affectif, surtout quand il s'agit d'enfants provenant de groupes linguistiques majoritaires ; plus spécifiquement, des bénéfices sur la maîtrise de la langue première (ici l'anglais), une capacité accrue dans l'analyse du fonctionnement du langage, des habilités plus grandes touchant à la flexibilité cognitive et à la pensée créative.

Expansion pancanadienne

L'expérience de Saint-Lambert allait très rapidement faire tache d'huile au Québec d'abord, au Canada ensuite. Rebuffot et Lyster (1996 : 281) citent dans cette perspective un extrait du rapport annuel de 1980 du Commissaire aux langues officielles : « En 1969, [l'immersion] s'appliquait au stade expérimental à quelques centaines d'enfants de la région de Montréal, et, dix ans plus tard, quelque 15 000 participent à des programmes d'immersion [au] Québec et quelque 26 000 dans huit autres provinces ». Dans les années 1980 et 1990, les inscriptions scolaires en immersion sur l'ensemble du Canada connaissent un taux d'augmentation spectaculaire ; en 2005/2006, plus de 320 000 élèves sont inscrits dans les programmes d'immersion (Canadian Parents for French, 2006), d'un océan à l'autre, dans les centres urbains et, dans une moindre mesure, dans les petites villes en milieu rural. Aujourd'hui, le régime pédagogique de l'immersion « à la canadienne » s'est répandu dans d'autres pays ou régions du monde tels que la Finlande, la Suède, la Catalogne et les Etats-Unis (voir, entre autres, Obadia, 1997 ainsi que Johnson et Swain, 1997). Il importe également de signaler deux événements majeurs qui ont eu lieu en 1977 : une association nationale de parents engagés dans la promotion de l'immersion, *Canadian Parents for French*, voit le jour ; l'*Association canadienne des professeurs d'immersion* est également fondée cette même année. L'une et l'autre de ces deux associations joueront, dans leur champ respectif, un rôle clé de promotion et de revendication auprès des instances décisionnelles dans le développement des programmes d'immersion ainsi qu'un rôle fédérateur d'encouragement, de soutien, de partage et d'encadrement. Bénéficiant toutes deux d'un soutien financier de la part du gouvernement fédéral, elles auront aussi pour fonction de démultiplier la promotion du bilinguisme officiel, surtout dans le Canada anglophone.

L'immersion doit également s'envisager en tenant compte des facteurs sociaux et politiques qui ont exercé une influence sur son expansion au Canada (Olson et Burns, 1983 ; Heller, 2003). Lamarre (1997) et Makropoulos (1998), entre autres, ont mis en évidence les dynamiques de pouvoir qui ont joué entre les deux groupes de langue officielle au Canada et l'impact que celles-ci ont eu sur la croissance de l'immersion. Ainsi, comme on l'a déjà signalé, les transformations sociopolitiques qui se sont produites au Québec durant la Révolution tranquille se sont traduites, chez les parents anglophones aisés, par la mise sur pied d'une structure socioéducative qui permette à leurs enfants d'avoir accès au bilinguisme. Celui-ci devient alors un enjeu de position de classe. Par la suite, l'investissement massif du gouvernement fédéral dans le Programme d'appui aux langues officielles, réponse politique au nationalisme québécois, n'a pas peu contribué à l'expansion pancanadienne de l'immersion. Ce programme s'est doublé d'un discours officiel légitimant le bilinguisme comme valeur fondamentale du pays, comme facteur essentiel du maintien de l'unité canadienne et comme plus-value professionnelle sur le marché de l'emploi. Cette vision politique a constitué le terreau de l'adhésion de la classe moyenne à l'immersion².

Immersion : définition et objectifs

Au plan didactique, « [l']école de Saint-Lambert a ouvert la voie à une didactique immersive, ou du moins à un regard nouveau sur les situations bilingues d'enseignement. Il s'agit d'optimiser l'apprentissage de la langue seconde en y consacrant plus de temps. Consacrer plus de temps à l'apprentissage ne peut toutefois pas signifier consacrer beaucoup plus de temps à son enseignement, mais tout simplement donner du temps à la langue. Pour ce faire, on décide d'enseigner des matières non linguistiques (aussi) en langue seconde » (Gajo,

² Selon Olson et Burns (1983), c'est la plus-value professionnelle du bilinguisme sur le marché de l'emploi qui constituerait le principal facteur d'adhésion des individus de la classe moyenne à l'immersion parce que ces derniers associent fortement ce programme aux possibilités d'emplois les plus valorisés.

2001 : 24). Dès 1981, Stern (1981 : 3) définissait l’immersion dans la même optique : « il s’agit en somme de faire d’une pierre deux coups : étudier un sujet et apprendre une seconde langue en même temps ».

Quant aux objectifs des programmes d’immersion, Rebuffot et Lyster (1996 : 282) en rappellent quatre, généraux :

Le premier est de rendre les élèves fonctionnellement compétents en français (oral et écrit). Le deuxième est de favoriser et de maintenir, chez eux, un développement normal de la langue première. Le troisième objectif est de faire également acquérir par ces élèves des connaissances disciplinaires dans des matières scolaires adaptées à leur âge et à leur niveau scolaire. Enfin, le dernier objectif est de développer chez ces jeunes anglophones, à l’égard des Canadiens français, de leur langue et de leur culture, une attitude de compréhension et de respect, tout en préservant leur propre identité culturelle.

Le programme d’immersion française dans la province du Manitoba : un survol historique

Dans le climat idéologique général d’ébullition qui caractérisait la fin des années 1960 et le début des années 1970 où le potentiel de changement semblait inépuisable, dans une conjoncture économique canadienne favorable, l’immersion française au Manitoba naît, dans le contexte fédéral promouvant le bilinguisme, sous l’influence d’un groupe de parents influents de langue anglaise, comme au Québec. Elle profitera également d’une disposition légale qui stipule qu’une commission scolaire au Manitoba doit donner suite à la demande d’au moins 23 parents de mettre sur pied un programme d’enseignement en langue française.

Les débuts : l’école Sacré-Cœur

De 1968 à 1973, à Winnipeg, capitale de la province, un très petit groupe de parents anglophones – cinq ou six –, sensibles aux grands avantages que représenterait pour leurs enfants l’apprentissage du français L2 en bas âge pour les positionner favorablement en vue d’opportunités d’emplois, par exemple dans la fonction publique fédérale, informés de l’expérience prometteuse de Saint-Lambert, cherche à établir un programme qui s’appelait *Language Switch Program*. L’école Sacré-Cœur, au centre-ville de Winnipeg, sera au cœur du débat.

Petite école paroissiale tenue par une congrégation religieuse, l’école ne recevait aucun financement provincial ; les religieuses y enseignaient en français. La clientèle scolaire comptait, outre des élèves francophones, des enfants d’immigrants italiens, portugais et philippins catholiques.

Le groupe de parents commence alors à inscrire ses enfants à cette école pour qu’ils puissent bénéficier d’un enseignement en français. Rapidement, il entreprend des démarches, auprès de la commission scolaire de Winnipeg, pour faire transformer cette école privée en une école publique. Les discussions seront longues – cinq années, difficiles, empreintes parfois de méfiance, voire houleuses. « *Les commissaires d’école avaient peur*, se rappelle Sœur Léonne Dumesnil, la première directrice de la première école d’immersion au Manitoba. *Ils ne voulaient pas que les deniers publics financent une école catholique* » (*Entretien avec Sœur Léonne Dumesnil*, 17 avril 2008) ou perçue comme telle. En 1973, les parents gagnent finalement leur cause : l’école Sacré-Cœur accueillera, en septembre 1973, 41 élèves appartenant à la majorité anglophone, qui vont faire leur scolarisation en français ; ces élèves s’ajouteront aux 175 élèves déjà inscrits à l’école.

Sœur Dumesnil (*ibid.*) raconte : « *J'ai été embauchée en juin et je n'avais que très peu de temps pour recruter une équipe d'enseignants. En plus, je devais gérer toute cette question politique. Il ne fallait pas que ça échoue. [...] On a modelé notre programme sur celui de Saint-Lambert* ». Les inscriptions scolaires vont très rapidement augmenter dans les deux années suivantes pour atteindre 300 – dont 125 élèves en maternelle repartis dans 6 classes –, un nombre grandissant d'élèves venant de quartiers plus éloignés. L'école devra s'agrandir pour accueillir jusqu'à 580 élèves en 1984. Dès 1976, l'engouement pour le Programme d'immersion à Winnipeg est tel que des classes d'immersion s'ouvrent dans d'autres écoles. Des écoles secondaires seront bientôt ouvertes.

Sœur Dumesnil se souvient, avec émotion, du climat d'ébullition qui entourait le début du Programme d'immersion au Manitoba : les mots « énergie », « enthousiasme », « passion » reviennent souvent dans ses propos. Elle insiste également sur certaines conditions qui ont assuré le succès du programme. Les enseignants d'abord : « *innovateurs, débrouillards, inventifs, travaillants, disponibles, confiants en eux-mêmes, fiers modèles de la langue cible* » (*ibid.*). Et il est vrai que, lancés dans l'aventure sans programmes d'études vraiment adaptés, sans guère de matériel, sans bibliothèque fournie, les enseignants ont vécu ces premières années dans l'exaltation propre aux pionniers, voire aux missionnaires, puisqu'ils allèrent même jusqu'à investir une partie de leurs vacances dans des formations intensives à Ottawa et à Montréal. « *Il y avait un véritable esprit de corps chez le personnel enseignant, ajoute l'ancienne directrice. On croyait à cette nouvelle formule d'enseignement. On a accepté de relever des défis de taille. On a été capable de vivre dans l'incertitude. On a accepté que notre public nous observe et nous questionne. Nous avons un credo, précise-t-elle encore : donner à chaque enfant qui se présentait à notre école (parce que les parents choisissaient le programme) une ambiance et un enseignement qui lui permettaient de développer un bilinguisme fonctionnel* » (*ibid.*).

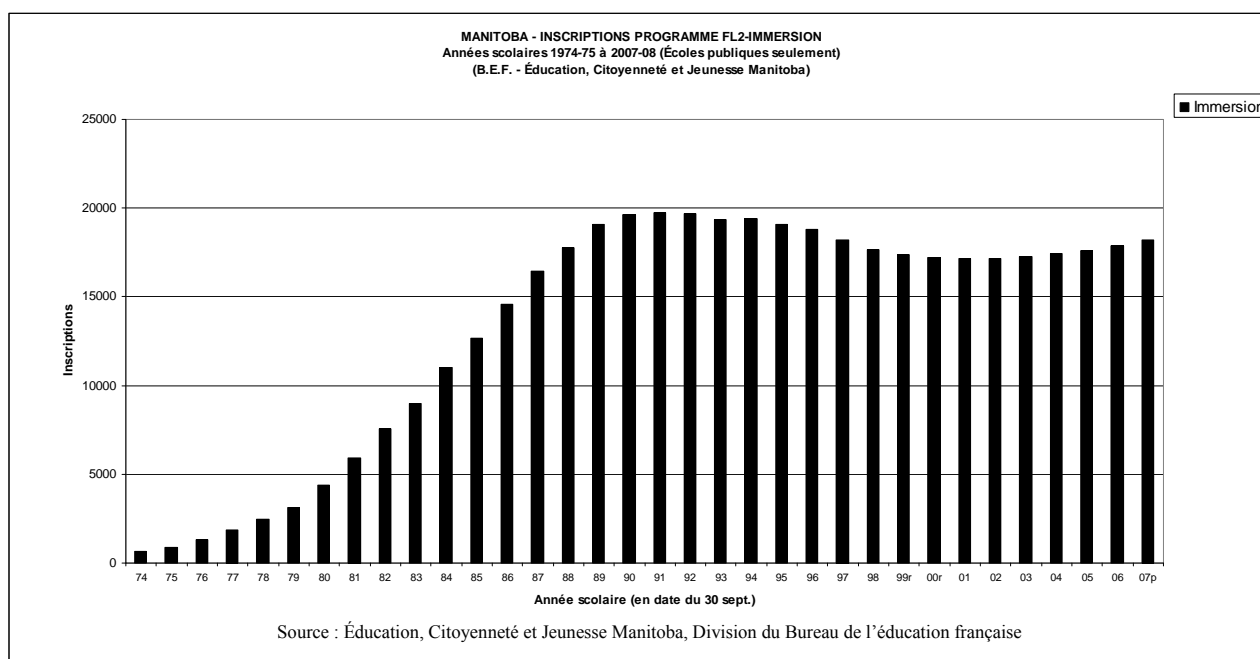
Les parents ensuite : le rôle clé qu'ils ont joué dans l'établissement du Programme, le soutien indéfectible qu'ils ont apporté à la directrice et au personnel enseignant ; les relations entretenues par l'école avec les parents ont également été cruciales : contact constant et très souvent individualisé, pleine confiance réciproque, croyance partagée quant au succès du Programme (« *Ça ne pouvait pas faillir !* » affirme l'ancienne directrice, confiante dans ses intuitions et ses expériences), adhésion mutuelle à la vision du Programme. Sœur Dumesnil rappelle sans équivoque le rôle stratégique des parents : « Le fait que les parents anglophones ont délibérément choisi d'inscrire leurs enfants dans le Programme d'immersion a certainement été une des clés du succès. Ils se sont beaucoup impliqués et savaient pourquoi ils avaient fait ce choix » (*ibid.*). Elle rappelle également qu'il fallait aussi rassurer les parents, en faisant appel au « bon sens » : « *Comment vais-je aider mon enfant si je ne parle pas le français? J'ai dû répondre à cette question des milliers de fois. Je leur répondais alors : pour que votre enfant joue du piano, est-ce que vous devez en jouer aussi ?* » ou encore « *Est-ce que mon enfant va devenir un petit Français ? – Ne vous inquiétez pas, il va toujours demeurer un anglophone mais qui aura appris une deuxième langue* » (*ibid.*), comme si la perception d'un bénéfice linguistique était masquée par la peur d'une perte identitaire.

Le climat de l'école enfin : ambiance totalement française maintenue en tout temps dans l'école, forte collégialité professionnelle, dynamique d'innovation pédagogique, choix méthodologiques endossés par tous tels que la décision de faire enseigner l'anglais par un spécialiste autre que le titulaire de classe (de manière à faciliter la cohérence du bain linguistique en français, aux yeux mêmes des élèves), fierté de faire partie de la vague historique – qui peut paraître, avec le recul, presque messianique – de construction d'un Canada bilingue.

Trente-cinq ans après, trois observations peuvent être dégagées de ce bref retour sur les débuts du Programme d’immersion au Manitoba. Le rôle stratégique joué par quelques personnes clés dans des postes clés lors du démarrage du programme d’abord : la directrice de l’école d’abord, à la fois insufflant un élan et cristallisant sur elle cet engouement pour l’immersion ; les parents ensuite, influents et organisés ; des responsables de l’éducation au niveau local enfin, qui ont su favoriser le démarrage et la croissance du programme. La particularité du contexte d’émergence ensuite : à la différence de l’expérience québécoise de Saint-Lambert – il importe de souligner cette particularité, l’école Sacré-Cœur a été caractérisée, dès ses tous débuts, par une grande mixité socio-économique : « *parce que l’école était située dans un milieu plutôt défavorisé*, déclare Sœur Léonne Dumesnil, *nous avons eu l’avantage d’avoir toutes les strates sociales et beaucoup d’ethnies représentées dans nos classes* » (*ibid.*). Cette hétérogénéité, la directrice l’a constamment valorisée. « Je ne voulais pas que [le programme] soit vu comme un programme élite » (*ibid.*), perception souvent associée à l’immersion française. Le credo enfin (le mot « croire » revient à plusieurs reprises dans les propos de Sœur Léonne Dumesnil) – la foi peut-être – qui inspirait les premières années : « *croire que l’enfant peut apprendre ce que les parents n’ont pas appris* » ; « *là où les conditions sont favorables, apprentissage il y aura* » et « *fierté et amour de la langue : ainsi elle se transmettra* » et « *on croyait qu’on était des êtres humains ordinaires, appelés à faire des choses extraordinaires, mais pas de miracles* » (*ibid.*).

Une croissance impressionnante

L’expérience de la première école d’immersion française au Manitoba allait rapidement s’étendre à bien d’autres écoles dans la ville de Winnipeg et, au-delà, dans d’autres villes de la province, sous l’impulsion, toujours et encore, de parents anglophones qui percevaient les avantages socioprofessionnels et symboliques du bilinguisme. Des rencontres s’organisaient, des discussions, souvent émotionnelles, avaient lieu, des pétitions circulaient. Le Programme d’immersion au Manitoba connaîtra, dans les années 1980, une croissance impressionnante : en 1974 (première année de collecte des inscriptions scolaires en immersion), 652 élèves étaient inscrits dans le programme ; ils seront 19 751 en 1991, année du point maximal de croissance, comme le montre le tableau ci-après.



Il ne faudrait cependant s'imaginer qu'une telle croissance s'est effectuée sans heurts ni remous. Les embûches furent, dans certains contextes, nombreuses : trajets d'autobus scolaires aux frais des parents, écoles éloignées, voire délabrées. Par ailleurs, il a fallu informer, sensibiliser, voire corriger des perceptions erronées : « *Le gros travail*, précise Sœur Léonne Dumesnil, *a été de faire comprendre aux gens qu'apprendre une langue seconde ne signifiait pas pour autant qu'on allait perdre sa langue maternelle* » (*ibid.*).

Il importe de souligner de manière particulière le rôle clé qu'ont joué des parents anglophones de la classe moyenne, influents et organisés, dans le démarrage puis la croissance du programme d'immersion au Manitoba comme dans le reste du Canada. Les travaux de Olson et Burns (1983) menés dans la province de l'Ontario mettent en évidence l'importance de la motivation de ces parents, de leur croyance dans l'éducation comme tremplin social et de leur attitude favorable au bilinguisme, quant à la décision de scolariser leurs enfants en immersion. Ceux plus récents de Dagenais (2003) et de Dagenais et Moore (2008), menés dans la province de la Colombie-Britannique, s'intéressant aux perceptions des immigrants valorisant la réussite scolaire, montrent que, pour eux, l'immersion française est envisagée comme un « capital d'investissement symbolique, social et économique pour leurs enfants » (Dagenais et Moore, 2008 : 19) et que la langue française bénéficie à leurs yeux « d'un fort pouvoir symbolique dans le grand contexte canadien » (*op. cit.* : 27). De telles analyses qui mettent en évidence le positionnement stratégique de certains parents sur le marché des langues, même si elles ont été faites dans d'autres contextes que la province du Manitoba, sont sans doute transférables à celle-ci.

La mise en place d'un soutien institutionnel

La croissance du Programme d'immersion au Manitoba s'est accompagnée, relativement tôt, d'un soutien institutionnel qui s'est progressivement mis en place sur deux niveaux stratégiques : les programmes d'études et la formation du personnel enseignant.

Le ministère de l'Éducation de la province a joué un rôle clé dans la mise sur pied d'un encadrement curriculaire au Programme d'immersion. Créée en 1974, la Division du Bureau de l'éducation française, responsable de l'enseignement en français dans la province, recrute, dès 1976, un premier conseiller pédagogique dont les tâches porteront sur la promotion du Programme d'immersion française et la programmation à y mettre en œuvre ; un deuxième poste est créé l'année suivante. En septembre 1980, des conseillers pédagogiques ayant une expertise disciplinaire autre que dans la seule langue française, sont en poste et se lancent dans l'élaboration de la première génération de programmes d'études pour toutes les disciplines enseignées en français dans le Programme d'immersion, dans un triple souci d'encadrement provincial, d'orientation didactique et de soutien professionnel ainsi que d'établissement d'une cohérence, voire d'une vision, provinciale. Une entreprise qui ne fut pas sans défis : « *Je me faisais souvent demander, se rappelle un ancien conseiller pédagogique au Bureau de l'éducation française, quelle histoire on allait enseigner : celle des francophones du Québec ou celle des anglophones hors Québec ! C'est comme si les gens redoutaient d'y laisser une partie d'eux-mêmes, s'ils optaient pour l'immersion* » (Allard, 2005).

La formation du personnel enseignant fut très vite, elle aussi, l'objet d'une grande attention, d'autant plus qu'au début des années 1980, aucune université manitobaine ne dispensait de cours de pédagogie axés sur l'enseignement en classe d'immersion. Il a fallu faire valoir non seulement la nécessité d'une pédagogie propre à l'immersion mais également sa pertinence : ni pédagogie de la langue première ni pédagogie de la langue seconde au sens habituel. La Faculté d'éducation du Collège universitaire de Saint-Boniface, université de langue française du Manitoba, allait progressivement intégrer la composante immersion dans ses cursus de formation, tant du premier cycle que du second.

Signalons enfin que le ministère de l'Éducation commandite, au début des années 1980, une recherche sur le Programme d'immersion au Manitoba : visant les deux niveaux scolaires stratégiques (fin du cycle élémentaire et fin du cycle présecondaire), la recherche portait – comme bien d'autres effectuées au même moment ailleurs au Canada et sans doute avec le même double objectif : (se) rassurer et pouvoir disposer de données particulières à son propre contexte – sur le rendement académique en anglais et en mathématiques : les résultats, comme ailleurs également, montrèrent que le Programme d'immersion n'avait aucun effet négatif sur les résultats obtenus dans ces deux disciplines.

Les années 1990 : l'institutionnalisation

Durant les années 1990, l'assise institutionnelle du Programme d'immersion française au Manitoba se met en place : quatre moments marquent ce tournant significatif dans l'évolution de l'immersion française dans la province. D'abord, en 1994, le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle rend public le document *Nouvelles directions : plan d'action pour le renouveau de l'éducation* (Gouvernement du Manitoba, 1994), dans lequel, entre autres dispositions, sont identifiées quatre « matières de bases obligatoires » : les langues (français et anglais), les mathématiques, les sciences de la nature et les sciences humaines – le français L2 en immersion a donc désormais le statut d'une matière de base.

Ensuite, en 1995, le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle publie le document *Nouvelles directions pour le renouveau de l'éducation. Les bases de l'excellence* (Gouvernement du Manitoba, 1995), dans lequel le Programme d'immersion française cesse d'être une option au sein du Programme anglais pour être reconnu dans sa pleine légitimité de Programme scolaire officiel – « [u]n [P]rogramme scolaire est un ensemble de cours menant à un diplôme spécifique » (*op. cit.* : 25), au même titre que le Programme anglais (langue majoritaire) ou le Programme de français langue première.

Puis, en 1996, cette reconnaissance statutaire institutionnelle est appuyée par le document *Politique curriculaire pour le Programme d'immersion française* publié par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Manitoba, 1996b) après une gestation d'environ dix ans. Dans sa fonction de référence commune provinciale, au-delà des divers programmes d'immersion qui s'étaient établis dans la province, ce document « fait état des bases légales, didactiques et administratives sur lesquelles repose l'approche immersive dans sa planification, sa mise en œuvre et son existence au Manitoba. Il énonce la position du ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba quant aux conditions favorisant l'atteinte des objectifs du Programme d'immersion française au Manitoba. » (*op. cit.* : vii).

Dans cette perspective, il s'articule en trois grandes sections : l'approche immersive en français (buts, fondements, implications pédagogiques) ; les types d'organisation de l'enseignement (intensité, longueur et milieu scolaire) ; la mise en œuvre d'un programme d'immersion française (planification, ressources, compétences du personnel, langue d'administration et de mise en œuvre de programmes d'études, services aux élèves présentant des besoins spéciaux).

La *Politique* apporte une définition institutionnelle au Programme d'immersion française :

L'approche immersive vise, outre la maîtrise de la langue anglaise, le développement des compétences langagières dans la langue française : les élèves pourront ainsi communiquer dans ces deux langues tant au plan personnel que professionnel [...]. De plus, l'approche immersive favorise une ouverture sur la francophonie et sa diversité culturelle. (op. cit. : 3)

La *Politique* présente par ailleurs les modèles d'organisation de l'enseignement, résultat de la combinatoire de deux facteurs : l'intensité et la longueur (*op. cit.* : 9-12). Le tableau ci-après présente une vue d'ensemble de cette combinatoire.

Longueur en fonction du point d'entrée	Intensité : temps d'enseignement en français			
	Maternelle	1 ^{ère} - 3 ^e année	4 ^e - 6 ^e année	7 ^e - 12 ^e année
Immersion longue (entrée en maternelle ou 1 ^{ère} année)	100 %	Tous les cours enseignés en français sauf anglais (75 % à 80 %)	Tous les cours enseignés en français sauf anglais (75 % à 80 %)	Tous les cours enseignés en français sauf anglais (80 %) OU <i>certain</i> s cours enseignés en français pour un minimum de 50 % du temps total
Immersion moyenne (entrée en 4 ^e année)	-	-	Tous les cours enseignés en français sauf anglais (75 % à 80 %)	Tous les cours enseignés en français sauf anglais (80 %) OU <i>certain</i> s cours enseignés en français pour un minimum de 50 % du temps total
Immersion courte (entrée en 7 ^e année)	-	-	-	Tous les cours enseignés en français sauf anglais (80 %) OU <i>certain</i> s cours enseignés en français pour un minimum de 50 % du temps total

Le plus grand nombre des élèves inscrits dans le Programme d'immersion française au Manitoba sont actuellement en immersion longue. Le document stipule également que tout élève qui a obtenu au moins la moitié des crédits exigés pour l'obtention du diplôme d'études secondaires en français recevra le « diplôme provincial du Programme d'immersion française ».

La *Politique* présente enfin les trois modèles caractérisant « le milieu scolaire » (*op. cit.* : 13) : « l'école d'immersion logée dans un bâtiment qui lui est propre [, ce] qui favorise la création d'une ambiance française » (*ibid.*) ; « le centre d'immersion, établi dans le même bâtiment qu'un Programme anglais, lorsqu'il n'est pas possible de créer un école d'immersion [mais qui] a sa propre administration et [qui est] autonome » (*ibid.*) et, enfin, « l'école à deux voies [qui] offre un Programme anglais et un Programme d'immersion française dirigés par une même administration » (*op. cit.* : 14), le potentiel de création d'une ambiance française au sein de l'école étant évidemment moindre dans ce dernier modèle. Les données provinciales indiquaient qu'en septembre 2007 environ 53 % des élèves inscrits dans le Programme d'immersion se trouvaient dans une école ou un centre d'immersion³.

Enfin, l'importance accordée aux matières de base obligatoires a conduit à énoncer des attentes précisant les habiletés, les connaissances et les attitudes qu'un élève doit avoir acquises à la fin d'une année scolaire. Ces attentes sont exprimées en termes de résultats d'apprentissage. C'est dans cette perspective que la province du Manitoba a participé au *Protocole de collaboration en éducation dans l'Ouest et le Nord canadiens (de la maternelle à la douzième année)*. Sous l'égide de ce Protocole, le *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)* a été élaboré de 1994 à 1996 (PONC, 1996).

Ce *Cadre commun* se compose de deux parties : une vision particulière à l'apprentissage du français langue seconde-immersion dans l'Ouest et le Nord canadiens et les résultats

³ Il est intéressant de signaler que la division scolaire de Saint-Boniface au Manitoba a été la première au Canada à adopter et à mettre en œuvre le modèle de l'« école d'immersion » pour son programme d'immersion longue (DeGagné, 1995).

d'apprentissage qui en découlent. Cette initiative du *Cadre commun* est importante car l'espace politique qui était ainsi créé s'est vite transformé en un espace didactique : pour la première fois en effet dans l'Ouest et le Nord canadiens, on rassemblait des éducatrices et des éducateurs en immersion et on les mandatait de construire une vision spécifique à l'apprentissage du français langue seconde-immersion et d'articuler celle-ci en attentes sociales balisant annuellement le parcours scolaire de l'élève. Cette vision n'est plus, comme certains avaient pu le dire au début des années 1980, du « français langue seconde renforcé ou du français langue maternelle dilué » ; elle promeut le développement chez l'élève en immersion d'une compétence langagière en langue française qui renvoie aux fonctions communicative, heuristique et de structuration cognitive de la langue ; elle promeut également « l'épanouissement personnel, intellectuel et social de l'élève, par l'utilisation de la langue dans des expériences significatives de communication » (PONC, 1996 : viii) ; elle se propose enfin de « développer chez l'élève une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones telles qu'elles se vivent dans l'espace francophone régional, national et international » (*ibid.*). Ces énoncés illustrent l'élargissement, intervenu au fil des années, des objectifs langagiers et culturels du Programme d'immersion : non plus seulement l'apprentissage de « l'autre langue officielle du Canada » et « compréhension et respect à l'endroit des Canadiens-français » mais désormais ouverture sur la langue française, facteur d'enrichissement, et sur l'espace francophone dans ses multiples dimensions.

Quant à sa fonction curriculaire, ce *Cadre commun* a permis une harmonisation des résultats d'apprentissage en français langue seconde-immersion dans l'Ouest et le Nord canadiens (Dufresne, Lavoie, Lentz et Wright, 1997). Ce *Cadre commun* a servi de base à l'élaboration du document *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue seconde-immersion (M-12)*, publié en 1996 par la Division du Bureau de l'éducation française du ministère de l'Éducation de la province (Gouvernement du Manitoba, 1996a). Ce document a ensuite constitué le socle pour l'élaboration et la mise en place du dispositif curriculaire pour l'enseignement du français en situation d'immersion dans la province. En mai 2009, une mise à jour de ce *Cadre commun* est sur le point d'être entamée.

2009 : la normalisation

En 2009, le Programme d'immersion française du Manitoba s'est institutionnalisé, normalisé voire banalisé. 18 562 élèves étaient inscrits, en septembre 2008, dans le Programme d'immersion de la province, réparties dans 99 écoles relevant de 22 divisions scolaires. Ces chiffres doivent cependant s'accompagner d'une double mise en perspective : d'après les inscriptions compilées par Education, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, le nombre d'élèves dans les quatre dernières années du Programme (soit le cycle secondaire) décroît significativement –3 968 seulement – pour diverses raisons ; le nombre d'élèves anglophones inscrits dans les cours de français L2 – non obligatoires – dans le Programme anglais reste bien supérieur : environ 65 000. Cette diffusion géographique du Programme s'est accompagnée d'une hétérogénéisation socio-économique de la population scolaire.

Le financement fédéral du Programme est en place ; un encadrement curriculaire de la part du ministère de l'Éducation provincial est acquis ; une formation pédagogique, initiale et continue, est elle aussi en place : ainsi, l'organisation professionnelle qui regroupe les enseignants manitobains enseignant en français met sur pied, tous les deux ans, un « symposium de l'immersion » destiné à ses membres œuvrant dans le Programme d'immersion. Ceux-ci ont maintenant pleinement accès, comme leurs homologues des autres provinces et territoires, aux services pédagogiques que leur offre la très active *Association canadienne des professeurs en immersion*, qui a désormais pleinement pignon sur rue.

Des partenariats se sont établis pour promouvoir l'immersion et, plus largement, l'apprentissage du français L2 : le ministère provincial de l'Éducation, les directions d'école

en immersion (regroupés en une association provinciale) et la branche manitobaine de *Canadian Parents for French* animent la campagne *French for Life*, dans un contexte canadien favorable au bilinguisme :

L'appui de la population canadienne au bilinguisme a bondi depuis 2003, passant de 56 % à 72 % selon le Commissariat aux langues officielles. [Par ailleurs] le Plan d'action pour les langues officielles, créé par le gouvernement [fédéral] cette année-là vise à doubler le nombre de Canadiens bilingues d'ici 2013. (Nadeau, 2006 : 90).

La dernière pièce apportée à la normalisation du Programme d'immersion au Manitoba est sans doute le récent *French Immersion in Manitoba: A Handbook for School Leaders* (Gouvernement du Manitoba, 2007). Fruit d'un travail de plusieurs années entre divers partenaires rassemblés autour du ministère provincial de l'Éducation, cet ouvrage de référence, rédigé en langue anglaise, se présente comme la codification d'une pratique. S'appuyant sur la longue expérience canadienne de l'immersion française et la contextualisant à la situation manitobaine, il présente, outre un historique, les diverses dynamiques qui contribuent au succès du Programme d'immersion française : les principes et les pratiques de l'immersion française, les conditions à mettre en place pour le succès, le leadership à exercer aux niveaux de la province, de la commission scolaire et de l'école, la collaboration avec les parents, le recrutement et la rétention des élèves, les soutiens institutionnel et pédagogique à mettre en place pour appuyer les élèves dans leur diversité, les occasions pour utiliser la langue, le suivi au niveau postsecondaire et les partenaires.

En somme, en 2009, le Programme d'immersion française au Manitoba fait indubitablement partie du paysage éducatif de la province. Il semblerait même qu'il se porte bien : après une période stationnaire, ses inscriptions sont à la hausse, alors que les inscriptions provinciales dans leur ensemble sont, elles, à la baisse. Conséquence sans doute de l'effet de l'institutionnalisation du Programme, mais également des initiatives, toujours et encore, de promotion, surtout pour le point d'entrée en maternelle.

Un collègue manitobain, bénéficiant d'un point d'observation privilégié pour l'ensemble du Canada puisqu'il est membre du conseil d'administration de l'*Association canadienne des professeurs en immersion*, faisait récemment remarquer que la province du Manitoba est sans doute le contexte au Canada où le Programme d'immersion française bénéficie de la plus grande structuration, en particulier institutionnelle.

Et pourtant...

S'il paraît acquis que la scolarisation dans la langue seconde n'a pas d'incidence négative sur la maîtrise de la langue première – il semblerait même que « l'acquisition d'une nouvelle langue puisse favoriser un usage poétique de sa propre langue maternelle » (Neufeld, 1993 : 10), il paraît également acquis que les diplômés de l'immersion eux-mêmes témoignent, dans leur pratique langagière de la langue seconde, de certaines insuffisances, que Lapkin et Swain (1984 : 53) résumaient en ces termes : « [...] indépendamment du cadre scolaire, il est manifeste que les capacités productives en langue seconde ne se comparent pas à celles des locuteurs d'origine. Les élèves des cours immersifs n'ont guère de mal à se faire comprendre, mais leur façon de s'exprimer les distingue nettement de leurs camarades francophones ». Sept années plus tard, Calvé (1991 : 15) dressait un constat similaire :

Sur le plan de l'expression, si les étudiants atteignent tous aisément le fameux seuil de "compétence fonctionnelle", à l'écrit comme à l'oral, il semble que la grande majorité se butte éventuellement à un certain "plafonnement" qui ne laisse aucun doute quand à leur origine "non francophone". Le problème réside en grande partie dans la "fossilisation" de nombreuses erreurs touchant entre autres la morphologie verbale, l'emploi des pronoms, des prépositions, le genre des mots de même que les transferts linguistiques, les

créations spontanées et bien entendu, la prononciation. Des faiblesses apparaissent aussi au niveau du vocabulaire, de l'articulation du discours, de l'usage de certaines formes (imparfait, conditionnel...).

Les élèves d'immersion, en tous cas un bon nombre d'eux, utilisent donc une interlangue « où apparaissent des erreurs dues à la fois au transfert négatif de l'anglais et aussi à la généralisation excessive des règles de fonctionnement du français » (Rebuffot, 1993 : 182). Lyster avait, dès 1987, présenté quelques caractéristiques de cette interlangue – « appelée “classolect” ou dialecte propre à la classe de langue en contexte d'immersion française » (Germain, 1993 : 318) – dans un article au titre éloquent et significatif : « Speaking immersion ». Au Manitoba également, Doney et Duchesne (1992) ainsi que Duchesne (1994 et 1995) avaient mené un travail analogue.

La province du Manitoba paraît donc, puisqu'il semblerait qu'il n'y ait pas d'autre instance au Canada où le Programme d'immersion française ait fait l'objet d'une institutionnalisation aussi forte, être le lieu idéal pour poser la problématique suivante : si les élèves d'immersion ne parviennent pas aux compétences attendues en langue seconde, quand sont en place le temps d'exposition maximal à la langue (7 000 heures, soit le montant estimé lorsque tous les cours, à l'exception du cours d'anglais, sont enseignés en français de la maternelle à la 12^e année), le modèle administratif a priori plus propice – une école d'immersion – ainsi qu'une approche pédagogique elle aussi a priori favorisante – l'apprentissage de la langue seconde par le truchement d'autres disciplines scolaires –, c'est que le modèle structurel a priori le plus apte à fournir un contexte facilitant l'acquisition de la langue seconde – une école d'immersion couplée au temps maximal d'enseignement en français – n'est qu'une condition nécessaire, mais non suffisante. Une interrogation sur les compétences réelles des élèves d'immersion dans la langue seconde paraît donc légitime, d'autant plus qu'elle conduit à une interrogation plus fondamentale : dans quelle mesure les élèves atteignent-ils le bilinguisme fonctionnel, objectif affiché du Programme d'immersion ?

Le Programme d'immersion française dans la province du Manitoba : une étude de cas

Acquisition d'un bilinguisme « fonctionnel » ?

Une partie de la recherche sur la question de l'efficacité du système d'apprentissage d'une langue seconde en milieu immersif a été consacrée à l'acquisition de la compétence sociolinguistique et pragmatique par les apprenants d'une langue étrangère (voir Dewaele et Wourm, 2002 pour une synthèse sur la question). Cette compétence passe par la maîtrise de la variation sociostylistique et par le développement « d'un éventail de schémas, qui regroupent à leur tour une multitude de scripts spécifiques, auxquels adhèrent des communautés de locuteurs natifs » (Dewaele et Wourm, 2002 : 130). Ces notions renvoient à la mise en pratique réelle de la langue et rassemblent les réflexes routiniers, souvent prévisibles, dépendant de contextes stylistiques et socioculturels particuliers, que tout locuteur natif met en œuvre de manière spontanée dans son usage quotidien de la langue. Être compétent en langue seconde, c'est donc être capable de mettre en forme un message répondant aux règles phonétiques, syntaxiques et lexicales de la langue cible, mais aussi de l'adapter à la situation stylistique et à l'environnement social et culturel de la communauté linguistique dans laquelle il est délivré. Pour le français, l'acquisition de la compétence sociolinguistique et pragmatique comprend, par exemple, celle de l'utilisation adéquate des pronoms d'adresse marquant le vouvoiement ou le tutoiement.

Dans le cadre scolaire, une telle mise en contexte de la langue peut évidemment poser de grands défis. D'une part, les contacts avec la langue seconde s'effectuent essentiellement dans le cadre formel de la salle de classe, au cours d'interactions entre les élèves et les enseignants qui correspondent à des schémas que l'on pourrait qualifier de relativement « invariants », en tous les cas limités, et dont le degré de formalité a notamment été souligné par Mougeon *et al.* (2002) dans les résultats d'études réalisées auprès d'élèves inscrits dans des programmes d'immersion française dans la province de l'Ontario. D'autre part, ces mêmes recherches ont également montré que le matériel pédagogique utilisé en immersion française présente souvent un degré d'artificialité d'emploi de la langue et une insuffisance dans la variation des registres sociostylistiques auxquels les élèves sont exposés. Enfin, les enseignants d'immersion semblent, en salle de classe, privilégier nettement l'emploi de variantes formelles et évitent de manière quasi systématique les variantes populaires.

Compte tenu des résultats de ces recherches menées en contexte canadien majoritairement anglophone, il est pertinent de se demander dans quelle mesure l'immersion française au Manitoba réussit à développer chez l'apprenant un français fonctionnel répondant à des situations de communication diverses et variées. L'acquisition d'un tel degré de compétence est l'une des attentes en matière d'apprentissage en français L2. *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue seconde - immersion (M-S4)* précisent en effet que l'élève d'immersion développera, parmi tout un ensemble de compétences langagières, une compétence sociolinguistique qui englobe la maîtrise des registres de langue et des variantes dialectales/régionales (Gouvernement du Manitoba, 1996a : xiii). Pour ce qui a trait à l'identification et à l'emploi des registres de langue, l'élève d'immersion à la fin du secondaire doit avoir les capacités d'analyse et de production suivantes :

- faire une présentation à caractère formel,
- déterminer le registre de langue approprié à la situation de communication,
- respecter les règles propres au registre de langue approprié à la situation de communication (*op. cit.* : 67, 71 et 73).

Un autre énoncé d'ordre général, placé en appendice des *Résultats*, peut également être rattaché à l'acquisition de la variation :

Lors d'une pratique de langue, l'intention de communication de l'élève influe sur le discours, oral ou écrit, retenu ainsi que sur le type auquel il se rattache (ex.: narratif, descriptif, argumentatif) et le support qui le véhicule (ex.: cassette, texte transmis par voie électronique). L'élève doit être placé, tout au long de sa scolarité, dans des situations d'apprentissage où il comprend et produit une gamme, aussi large que possible, de discours oraux et écrits, afin qu'il puisse, entre autres, se familiariser avec leurs caractéristiques (op. cit. : 129).

L'élève en contexte manitobain a-t-il effectivement acquis, à l'issue de son parcours à l'école secondaire d'immersion, un bilinguisme « fonctionnel » comme le prévoient les énoncés politiques ? Rappelons ici que cet objectif est le premier que visent les programmes d'immersion et que c'est celui que l'on retrouve dans le discours des acteurs impliqués dans leur mise en place. Cette question sera ici considérée à la lumière de l'analyse de perceptions d'élèves inscrits dans une école d'immersion de la province du Manitoba.

Le contexte de l'enquête

L'enquête manitobaine a été réalisée au cours de l'année 2002 au Collège Béliveau, une école d'immersion française de Winnipeg (Hallion Bres, 2003). Cet établissement est logé dans un bâtiment qui lui est propre. Il accueille les élèves à partir de la 7^e année jusqu'à la fin du secondaire. D'autre part, tous les élèves qui y sont inscrits sont en immersion longue : ils

ont débuté l'immersion française en maternelle ou, au plus tard, en première année et comptabilisent donc douze à treize années de scolarité en français⁴. Pour ce qui est de la proportion de temps d'enseignement en français, il faut remarquer que tous les élèves reçoivent la totalité de leurs cours dans cette langue à l'exception du cours d'anglais. En plus d'être la langue d'enseignement, le français est la langue de communication dans l'école, c'est la langue de l'administration et de toutes les activités parascolaires (sports, musique, sorties scolaires, etc.). La *Politique curriculaire pour le Programme d'immersion française* présente les contextes de l'école ou du centre d'immersion comme particulièrement propices à « l'acquisition d'une haute compétence langagière en français » (Gouvernement du Manitoba, 1996b : 13). La *Politique* précise que, dans la mesure où l'élève d'immersion n'a que peu ou pas de contact avec la langue française en dehors du contexte scolaire, les écoles ou centres d'immersion lui donnent « l'occasion d'entendre le français et de le parler avec divers interlocuteurs (membres du personnel, direction de l'école, etc.) dans une variété de situations de communication naturelles et authentiques » (*op. cit.* : 6).

Au Collège Béliveau, les élèves sont incités à utiliser activement le français le plus souvent possible à l'intérieur comme à l'extérieur de la salle de classe et l'établissement élabore son code général de conduite autour de la pratique régulière et assidue du français comme condition de l'acquisition d'une compétence bilingue : « We recognize that to become bilingual, we need to practice our French language skills at every available opportunity⁵ » (Site Internet du Collège Béliveau, *Code of Behaviour*). Les élèves sont par ailleurs tenus d'employer cette langue en présence des membres des personnels administratif et enseignant et dans leurs rapports avec eux : « Students will communicate in French in the presence of any staff member or delegate (includes support personnel, guests, etc...) »⁶ (*ibid.*). Afin d'inciter les élèves à parler en français en salle de classe dans toutes les situations de communication (enseignant-élèves, mais aussi élèves-élèves), certains professeurs mettent au point des systèmes de contrôle d'usage de cette langue qui récompensent les plus volontaires et sanctionnent les moins assidus puisque la politique du collège précise que « each staff member has evolved a classroom plan to promote le FRANÇAIS [sic] as the only language of communication in their classroom⁷ » (*ibid.*).

La localisation géographique de l'établissement est une autre particularité de l'enquête à signaler : l'école est située dans un quartier désigné bilingue de la ville de Winnipeg qui, pour des raisons historiques, accueille une assez forte proportion de francophones natifs. L'école d'enquête représente donc un environnement d'apprentissage optimal de la langue seconde en contexte scolaire et présente également des caractéristiques qui pourraient favoriser l'utilisation du français dans les activités parascolaires, voire extrascolaires. Ce cadre structurel qui se veut favorable à l'acquisition du français L2 dans différents contextes sociostylistiques est-il suffisant pour donner aux élèves le sentiment d'avoir acquis une compétence élevée et adéquate en français à la fin de leurs études secondaires ?

Résultats et analyses

Vingt-cinq entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès d'élèves de 12^e année du Collège Béliveau à la rentrée scolaire 2002. En fin d'entrevue, la question suivante leur était

⁴ Il est intéressant de signaler que le Collège Béliveau a été la première école secondaire d'immersion au Canada où toute l'instruction est donnée en français à l'exception du cours d'anglais (DeGagné, 1995).

⁵ « Nous reconnaissons que, pour devenir bilingues, nous devons mettre en pratique nos habiletés en français à chaque fois que l'occasion se présente » (Nous traduisons).

⁶ « Les élèves emploieront le français en présence de l'ensemble du personnel scolaire ou de ses représentants (y compris le personnel de soutien, les intervenants extérieurs, etc.) » (Nous traduisons).

⁷ « Chaque membre de l'équipe enseignante aura élaboré un code de conduite en salle de classe afin de promouvoir le FRANÇAIS comme la langue unique de communication dans ce contexte. » (Nous traduisons).

posée : « *Maintenant que tu as presque complété ton secondaire, est-ce que tu penses que tu es bilingue ?* ». Cette question sur le bilinguisme revient à vérifier la perception du degré de satisfaction de l'élève vis-à-vis de sa compétence en français L2. Le tableau ci-dessous donne la répartition des 23/25 réponses disponibles selon diverses catégories allant de l'affirmation à l'infirmité d'une compétence bilingue.

Catégories	« Oui, je pense que je suis bilingue »	« Oui parce que... »	« Oui et non »	« Non, je pense pas »
Nombre	2	5	15	1

On peut noter d'emblée qu'un peu plus du tiers des élèves a plutôt confiance dans son niveau de bilinguisme, que plus de la moitié y apporte des conditions ou des nuances et que seul un des élèves a répondu par la négative à la question posée. Il faut signaler que ce dernier répondant modère l'appréciation de son niveau de bilinguisme en différenciant sa compétence passive orale, qu'il juge bonne, et sa compétence active orale, qu'il estime laborieuse, comme il en témoigne dans l'extrait suivant :

Non. Non je pense pas. Je suis encore en train de / like savoir tout le langue like quand quelqu'un me parle en français je peux comprendre tout qu'est-ce qu'il dit mais quand i' demande moi like à moi de parler c'est plus difficile à / like penser aux mots. Lequel utiliser. Je sui' aussi un peu / like self-consciousness like des / la grammaire et / la structure des phrases les choses comme ça alors / Yeah. C'est tout (N39).⁸

La distinction entre ces deux types de compétence réapparaît souvent dans les commentaires des élèves et sert généralement d'argument pour nuancer l'autoévaluation de leur niveau de bilinguisme. La réponse de cet élève montre également qu'à un stade avancé de son apprentissage du et en français L2, il ne semble pas encore avoir surmonté un certain nombre d'obstacles linguistiques (disponibilité lexicale et intériorisation des structures grammaticales) qu'on s'attendrait à voir intégrés à ce degré d'études.

Analysons maintenant les commentaires, conditions ou nuances qui accompagnent la plupart des réponses obtenues. La catégorie « *Oui parce que...* » est celle qui regroupe les locuteurs qui semblent les mieux disposés à se définir comme bilingues tout en ressentant le besoin d'en expliquer la raison. Ces raisons sont essentiellement de trois types, donnés ici dans leur ordre d'importance : i) la longueur de la scolarité en contexte immersif qui est présentée comme la garantie de l'obtention d'une compétence bilingue : « *je vais dire que je suis bilingue parce que j'ai complété treize années à l'école / française* » (N42) ; ii) la possibilité de comprendre un interlocuteur francophone et, dans une moindre mesure, de s'en faire comprendre – l'idée que la compétence active à l'oral représente le point faible de la compétence en langue seconde réapparaît ici : « *même si je peux pas parler vraiment bonne je peux / le comprendre et le lire et l'écrire [...] oui je considère moi-même bilingue* » (N45) ; iii) l'utilisation du français en dehors du contexte scolaire dans le cadre familial avec les frères et sœurs, eux-mêmes inscrits dans des programmes d'immersion, ou avec la famille à l'extérieur de la province⁹.

Dans la catégorie « *Oui et non* », qui regroupe le plus grand nombre de réponses, il est possible de classer celles des élèves qui apportent une condition ou une nuance dans l'affirmation d'un bilinguisme totalement satisfaisant. La principale condition invoquée par

⁸ L'enquête avait pour principal objectif de recueillir un corpus de français parlé par des élèves d'immersion qui servirait de base à une analyse sociolinguistique variationniste. Les extraits de corpus contenus dans cet article respectent l'essentiel du protocole adopté pour la transcription.

⁹ Certains élèves ont de la famille au Québec avec qui il leur arrive de communiquer en français.

les répondants est celle de la conservation et/ou du perfectionnement de la compétence acquise en français lors de leur scolarité à l'issue de leur parcours scolaire : « *je dois continuer comme parler en français parce que c'est ça va pas jus' rester avec moi pour tout le temps [...] alors au moins si j'ai un chance de utiliser je pense que je considère moi d'être bilingue* » (N46) ou « *j'aimerais aller à le Collège universitaire de Saint-Boniface puis avec cela j'espère que je peux dire comme je suis totalement bilingue alors* » (N55). Pour la très grande majorité des élèves, l'école constitue le seul lieu de contact avec le français. De ce fait, plusieurs témoignages révèlent l'inquiétude fondée de certains face au maintien de leur compétence en français après le secondaire et l'urgence de profiter pleinement de leur dernière année d'immersion pour l'améliorer le plus possible : « *Cette année je veux lire plus de livres et faire plus d'effort parce que / après ça sera plus difficile je pense. Jus' aller au université je vas prendre essaye de prendre des cours de français mais / ça dépend qu'est-ce qu'i' offre / et si c'est offert en français* » (N 50). A contrario, on constate que des élèves inscrits en 9^e année dans la même école font preuve d'une plus grande assurance quant à leur compétence bilingue future. A la question « *Est-ce que tu penses que tu seras bilingue quand tu auras terminé ton secondaire ?* », la plupart d'entre eux (20/24 élèves sondés) répondent par l'affirmative et ont le sentiment qu'ils conserveront leurs compétences en langue seconde à vie : « *je sais déjà comment parler. J'ai encore quatre années pour parler alors je vas / souvenir comment parler toute ma vie* » (N11). Cette comparaison montre qu'en 12^e année certains élèves ressentent avec une plus grande acuité et avec appréhension l'imminence de la fin de leur scolarité qui s'associe, dans leur esprit, à la menace de voir disparaître les occasions d'entendre et d'utiliser le français et, par là même, au risque de voir s'évanouir les compétences acquises dans cette langue au cours des treize années passées à l'école.

Lorsque les élèves introduisent l'idée de relativité de leur bilinguisme, le terme « *bilingue* » peut s'assortir d'un adverbe, le plus souvent « *assez* », et s'étend sur toute une gamme de nuances allant du « *pas mal bilingue* » au « *un peu bilingue* ». Quels sont les principaux facteurs qui influencent ces perceptions relatives ? Le principal facteur négatif est celui que nous avons déjà mentionné et qui met en avant la faiblesse de la compétence active à l'oral :

Je pense pas que je suis vraiment bilingue mais comme je sai' assez pour [z] avoir comme [\n] / conversation et comme quand je parle à toi je j'aussi changeais des mots anglais que je ne save pas. Mais je sais que la grammaire est pas / comme super ou rien mais / je sais qu'il / je peux parler le personne va comprend' mais / Je sais je ne considère pas comme bilingue bilingue. Mais / j' sais pas / C'est s je pense I guess not pas exactement bilingue mai' un peu bilingue / au même temps. (N51)

D'autre part, les propos de certains élèves témoignent également de leur sentiment d'insécurité linguistique¹⁰ lorsqu'ils précisent qu'ils ne se sentent pas assez bilingues « *pour aller vivre au Québec* » (N32) – ce sont aussi les différences culturelles qui sont ici invoquées pour renforcer ce sentiment d'inadaptation – ou qu'ils se trouvent parfois bloqués dans leur compréhension orale lorsque le débit de leur interlocuteur est trop rapide : « *des fois comme quand les personnes parlent je suis / perdu ou ils parlent trop vite so... Je peux pas comprendre beaucoup so...* » (N54). D'un autre côté, plusieurs élèves avancent l'argument comparatif pour rehausser l'appréciation de leur niveau de bilinguisme. Ces comparaisons

¹⁰ Les élèves qui ont évalué négativement leurs compétences en L2 appartiennent, pour la plupart, à la catégorie des élèves identifiés par leur enseignant de français comme ayant une compétence élevée en L2. Le décalage existant entre leur perception et l'évaluation plus objective des enseignants est donc un indice d'insécurité linguistique. Ajoutons ici que le sentiment d'insécurité linguistique a pu être accentué par l'origine française de l'enquêtrice.

sont de trois types : i) notre bilinguisme est supérieur à celui de la plupart des Canadiens qui s'affichent comme bilingues : « *on est plus bilingues que la majorité des personnes au Canada qu'ils dit qu'ils sont bilingues* » (N47) ; ii) notre niveau de compétence en français est égal à celui d'un Québécois en anglais : « *les personnes qui vient du Québec leur anglais n'est pas comme 100 % donc oui je dirais que je suis bilingue* » (N31) ; iii) notre bilinguisme est adéquat par rapport au standard local « *pour les standard ici I guess oui je suis bilingue* » (N53).

Réflexions

Que peut-on retenir de l'examen de ces autoévaluations du niveau de bilinguisme acquis à la fin du secondaire recueillies auprès d'un échantillon qualitatif d'élèves inscrits en immersion française au Manitoba ? D'une part, on constate que, bien que les conditions optimales d'utilisation du français dans le cadre scolaire, mais également parascolaire, soient réunies, ceci ne suffit pas à donner à tous les élèves le sentiment qu'ils possèdent une forte compétence en langue seconde, adaptée à toutes les situations de communication. D'autre part, malgré l'engagement des concepteurs de programmes, des éducateurs et de l'ensemble du personnel scolaire, les témoignages des élèves montrent qu'il y a souvent une grande distance entre les énoncés de politique, les attentes et la pratique réelle. Les élèves en immersion utilisent-ils vraiment le français aussi souvent que pourraient nous le laisser croire les règles de conduite fortement recommandées dans l'établissement ? Si l'on en croit les témoignages des élèves, il semble que ceci ne soit pas le cas : « *Je pense que personne ici est complètement bilingue puis comme si [il] était il le parlerait dans les couloirs... [...] puis il ferait des choses comme ça même si c'était seulement comme une fois par semaine puis on ne le fait jamais alors...* » (N55) ou « *je parle pas vraiment à tous les jours so c'est pas comme fluent* » (N36).

L'affirmation d'une compétence bilingue ne s'appuie pas, dans la plupart des cas, sur une évaluation de la pratique langagière réelle, mais sur des représentations qui confèrent au programme d'immersion la lourde responsabilité de garantir le bilinguisme aux élèves qui suivent ce programme long et intensif. On peut également noter que les discours de certains élèves placent la transmission du contenu du message comme suffisante et évacuent la notion de correction de la forme de ce message ou la maîtrise de la diversité des énoncés possibles selon la situation de communication. Ces représentations ont comme conséquence de donner une relative confiance à bon nombre d'élèves. Du côté des élèves qui témoignent d'une insécurité linguistique, un constat se dégage : les occasions de s'exprimer en français ne sont pas assez nombreuses pour qu'ils atteignent un niveau de bilinguisme qui les satisfasse. Comme il semble que le contexte scolaire ne réussisse pas à remplir cette mission, il apparaît important d'élargir le cadre d'expériences en français en dehors de l'école. A Winnipeg, n'est-il pas possible de « sortir » le français de la salle de classe en exploitant davantage le potentiel offert par la proximité d'une assez forte communauté francophone, bien organisée sur les plans institutionnel et culturel et faisant, en outre, preuve d'une volonté d'ouverture à la Francophonie au sens large¹¹ ? Une telle démarche pourrait avoir des retombées favorables sur la compétence linguistique des élèves d'immersion en favorisant une mise en pratique de la langue seconde dans des situations authentiques. Sur le plan psychologique, elle élargirait le champ d'application de ces compétences en faisant du français une langue extrascolaire et en l'associant à des expériences réelles et variées. Ceci pourrait renforcer l'assurance des élèves qui ont le sentiment de ne pas assez employer le français, notamment à l'oral, pour se

¹¹ Nous reviendrons, par la suite, plus amplement sur cette question de la relation avec la communauté francophone au Manitoba.

sentir complètement à l'aise dans cette langue et qui craignent de voir rapidement disparaître leurs acquis à la fin de leur scolarité.

Ces différents aspects sont les mêmes qui ressortaient d'un sondage plus large effectué auprès des finissants de l'immersion française au Manitoba à la fin des années 1990 (Gouvernement du Manitoba, 2001). Dans le sommaire présentant les principaux résultats de cette étude, on retrouve notamment l'idée que le Programme d'immersion française garantit le bilinguisme : « Le plus important résultat de l'éducation en immersion, c'est d'être bilingue » (*op. cit.* : 2). D'autre part, les suggestions proposées par les élèves pour améliorer le programme placent en tête : 1) « une présence plus importante d'interaction, de français oral » ; 2) une « présence plus importante d'activités culturelles, sorties, voyages » (*op. cit.* : 56). Le rédacteur du rapport analyse ainsi ces résultats : « [Ces recommandations] vont dans le même sens, c'est-à-dire de mettre en valeur la raison d'être du programme, d'abord en assurant une cohésion interne en favorisant l'usage du français oral au maximum à l'école et ensuite en démontrant la pertinence de ce choix éducatif par une participation active à la vie culturelle francophone d'ici et d'ailleurs » (*op. cit.* : 62). Il y aurait donc lieu de s'attarder sur ces questions si l'objectif de l'immersion française est d'améliorer les compétences perçues et réelles des élèves inscrits dans ce programme et de favoriser la rétention de ces compétences en français au-delà du secondaire.

Le Programme d'immersion française dans la province du Manitoba : de quelques questions qui engagent l'avenir

Intervenir, de manière consciente et systématique, sur les apprentissages langagiers en langue seconde durant le processus de la scolarisation

Parmi les nombreuses pistes de travail qui pourraient concrétiser une telle réorientation, celle relative à l'articulation entre la pratique communicative de la langue et l'apprentissage linguistique (ou l'équilibre entre l'aisance et la précision) est, à n'en pas douter, la plus stratégique.

Dans les situations d'apprentissage proposées aux élèves, il s'agit de faire vivre à l'apprenant des expériences d'apprentissage dans un environnement linguistique riche, en l'exposant au vaste répertoire des ressources langagières dans des situations de communication diverses, variées et significatives et en mettant en place de nombreuses occasions de pratiques de langue significatives. Ces contextes significatifs de communication assurent la dimension expérientielle de l'apprentissage langagier en immersion. Mais cette dimension doit s'accompagner – nécessairement – d'une autre : la dimension plus spécifiquement analytique, qui vise l'usage correct de la langue des points de vue phonologique, lexical, grammatical, syntaxique et sociolinguistique. Il importe par ailleurs de considérer cette double dimension non pas comme une dichotomie mais plutôt comme un continuum : les composantes expérientielle et analytique s'intègrent selon des proportions qui varient en fonction des résultats d'apprentissage prescrits par les programmes d'études et les besoins des élèves.

Les interactions entre les élèves et l'enseignant ou entre les élèves eux-mêmes peuvent être de deux types selon qu'elles portent sur le sens des messages ou sur la forme des messages. Dans cette double perspective, il importe de « pousser les élèves à produire de la langue » (Rebuffot, 1997 : 25). Dès le milieu des années 1980, Swain (1985) indiquait en effet que, si la compréhension fait appel à un traitement de données sémantiques – « semantic processing », c'est la production, elle, qui mobilise le traitement de données syntaxiques – « syntactic processing » : c'est en effet la production langagière qui permet aux élèves d'être

attentifs non seulement au message mais également aux moyens d'expression nécessaires à la transmission du message ; c'est la rétroaction de l'enseignant et des pairs qui incite les élèves non seulement à se faire comprendre mais également à s'exprimer de manière précise, cohérente et appropriée. Dans ce « processus à la fois interactif et heuristique » (Rebuffot et Lyster, 1996 : 292), l'attention se porte sur le sens des messages ainsi que sur leur forme.

Rebuffot et Lyster indiquent que « [e]n tant que stratégie analytique, la négociation de la forme diffère de la négociation du sens en ce sens qu'elle encourage les élèves à ne pas se contenter de simplement transmettre leur message. En poussant les élèves à produire des énoncés plus précis et plus appropriés, on cherche à les faire puiser dans leurs propres ressources (socio)linguistiques. Une telle stratégie semble plus efficace que « l'écho », technique de correction très répandue par laquelle l'enseignant répète l'énoncé de l'élève, tout en le corrigeant, alors que l'élève reste passif et probablement inconscient de l'erreur commise » (*ibid.*). La négociation de la forme sert donc de « lien intégrateur » (*op. cit.* : 293) entre les dimensions expérientielle et analytique de l'expérience langagière en immersion dans la mesure où elle constitue une dynamique pédagogique qui encourage tantôt la communication, tantôt une réflexion sur cette même communication.

Mougeon et Mougeon (2003 : II-1) vont dans le même sens : « (...) le personnel enseignant devrait apporter une attention particulière à la résolution des erreurs les plus fréquentes et les plus persistantes, qui l'obligent à regarder de plus près certains aspects fondamentaux du français ». Ils résument ainsi le problème :

Les activités d'apprentissage de français, et en français, ne ciblent pas assez les difficultés des élèves en classe d'immersion. Ceux-ci ne manquent certainement pas d'occasions de participer à des activités de communication authentique [...]. Cependant, ils travaillent rarement de façon systématique et intensive sur des aspects spécifiques de la structure du français et encore moins sur ceux qui leur posent problème (op. cit. : II-2).

En somme, « l'introduction d'une forme renouvelée et créative de l'étude structurale de la langue en classe d'immersion » (Duchesne, 1995 : 513) reste, plus de quarante ans après le début de l'immersion française, pleinement à l'ordre du jour et constitue sans doute, au Manitoba comme ailleurs, le chantier didactique le plus urgent¹² et celui dont les résultats sont les plus visibles.

S'interroger sur les mythes fondateurs du programme et les limites du système

À la lumière des témoignages d'élèves que nous avons analysés, il est pertinent de revenir sur l'idée communément admise que la longueur de l'immersion détermine le niveau d'acquisition en L2. Plusieurs recherches ont montré (Lazaruk, 2007 : 635-636) que l'intensité d'un apprentissage à court terme peut être aussi déterminante que les heures accumulées dans le programme d'immersion précoce qui, rappelons-le, sont estimées à 7 000 à la fin du secondaire. Ces études ont également révélé l'importance d'adapter le contenu des programmes aux différentes étapes de l'acquisition linguistique. On voit qu'il est donc essentiel de se pencher sur ces aspects afin d'améliorer le contexte scolaire d'apprentissage de la L2. Il nous semble également important de noter qu'il est sans doute illusoire de penser

¹² En atteste, entre autres signes, l'appel à soumission d'articles pour un numéro thématique de *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* portant sur les « développements récents dans la recherche sur l'interaction centrée sur la forme et le développement de la langue seconde » à paraître en septembre 2010 : « Les interactions centrées sur la forme réfèrent à toutes tentatives d'attirer l'attention des apprenants sur des éléments langagiers dans un contexte communicatif. Elles correspondent, entre autres, à toutes formes de rétroactions correctives ou interactionnelles. Les travaux récents publiés dans ce domaine sont essentiellement descriptifs et se centrent souvent sur la présence ou non des rétroactions correctives dans des échanges ou ayant lieu lors de conversations. Ainsi, peu d'études ont, à ce jour, exploré les mécanismes exacts par lesquels les interactions sur la forme facilitent l'acquisition de la L2 ».

qu'il est possible de recréer en milieu scolaire des conditions d'apprentissage de la L2 assimilables à celles entourant l'acquisition d'une langue première, principe implicite qui, à bien des égards, semble avoir présidé à la conception de l'immersion. En effet, de même que « l'apprentissage du français par des élèves anglophones ne peut se comparer à l'apprentissage du français comme langue maternelle » (Mougeon et Mougeon, 2003 : II-5), la salle de classe et son environnement immédiat ne contiennent évidemment pas tous les paramètres qui constituent les contextes d'acquisition d'une langue première.

Il faut également admettre que le système d'acquisition d'une L2 en immersion a des limites qui lui sont inhérentes. Ainsi, on peut reconnaître avec Arraïchi (2007 : 77), que « certaines compétences ne peuvent être le fait des seules actions scolaires (quelles que soient leur nature et leur ampleur) ». D'une part, la salle de classe ou le milieu scolaire n'offrent qu'un éventail restreint de contextes d'emploi de la langue. En utilisant un matériel pédagogique qui accorde une plus grande place à l'authenticité des sources et intègre l'écrit comme l'oral, il serait possible d'amener l'élève à une sensibilisation plus marquée à la variation sociolinguistique et de mieux le préparer à des échanges réels et fréquents avec des locuteurs natifs du français. Pourtant, comme le soulignent Dewaele et Wourm (2002 : 140), « on ne peut apprendre un sport quelconque en s'enfermant dans la bibliothèque avec un manuel » et rien ne peut remplacer les contacts avec des locuteurs natifs et les voyages pour mettre à l'épreuve et modeler les acquis linguistiques scolaires. D'autre part, le fait qu'une partie de l'acquisition linguistique de la et en L2 se déroule pendant l'adolescence, période au cours de laquelle les choix parentaux – qui sont généralement à la base de l'inscription de l'enfant en immersion – sont souvent remis en question, ne facilite pas la tâche des éducateurs qui doivent faire preuve d'une plus grande imagination pour stimuler l'investissement personnel supplémentaire que représente un enseignement en L2. Dire que l'implication de l'élève est au cœur de la réussite de son apprentissage n'est sans doute pas spécifique à l'immersion, mais la valorisation par l'élève lui-même de l'apprentissage en L2 et de la L2 elle-même est une des conditions essentielles de la réussite du programme ; la prise en compte de cette donnée permettrait de réduire la portée de la remarque suivante faite par un élève à l'issue de son éducation dans le contexte immersif : « *I wish I'd have taken it more seriously*¹³ » (Gouvernement du Manitoba, 2001 : 62).

Exploiter le potentiel d'interactions avec la communauté francophone locale

Comme le déclare Gajo (2001 : 163), « [l']immersion bouleverse particulièrement parce qu'elle propose un bilinguisme non seulement individuel mais institutionnel. La langue déclarée *seconde* devient langue de scolarisation. L'arrivée du bilinguisme à l'école ou par l'école ne peut donc pas être considérée comme un simple aménagement didactique concernant l'enseignement des langues ; elle implique bien davantage. ». En effet, au Manitoba et dans les autres provinces hors Québec, l'acquisition du français L2 ne se présente pas uniquement comme une plus-value individuelle, mais elle s'inscrit dans un projet de société plus global qui vise à concrétiser et à généraliser l'usage des deux langues officielles à l'échelle du pays. Ce sont donc des « motivations sociopolitiques » (*ibid.*) qui sous-tendent l'existence d'un tel programme. Il nous semble pourtant que de telles motivations ne trouvent pas de résonance si, au cours de son parcours scolaire et à l'issue de celui-ci, l'individu bilingue ne dispose pas d'un réseau institutionnel assez dense pour servir de relais à l'institution scolaire dans les différents domaines de la sphère publique. Pour le cas manitobain qui nous intéresse, c'est ici que pourrait être davantage exploité le potentiel offert par la communauté francophone. A Winnipeg, comme on l'a déjà signalé, il existe en effet un bassin de population francophone assez important. La communauté francophone est, en outre,

¹³ « *J'aurais aimé la prendre plus au sérieux* » (Nous traduisons).

institutionnellement et culturellement bien structurée. Cet espace francophone de proximité pourrait donc représenter, pour les élèves d’immersion, un lieu propice à l’emploi « déscolarisé » du français L2 dans des domaines variés de la société tels que les activités communautaires, culturelles, sportives, ludiques, etc. Il est vrai que les rapports entre la communauté anglophone majoritaire et la communauté franco-manitobaine, pour des raisons sociohistoriques, n’ont pas été exempts de tensions dans le passé. Et ces rapports restent encore aujourd’hui parfois tendus. Pourtant, dans un entretien récent avec Daniel Boucher, actuel président-directeur général de la Société franco-manitobaine (SFM), l’organisme porte-parole de la communauté, il ressort que la communauté franco-manitobaine est, ou du moins se déclare, plus ouverte que jamais à l’idée « *d’élargir ou d’agrandir l’espace francophone* » (*Entretien avec Daniel Boucher*, 18 avril 2008) dans le contexte particulier de ces dernières années. Ce contexte, précisons-le, se caractérise par les enjeux sociopolitiques suivants : i) Une présence accrue d’immigrants venus d’autres pays francophones dont il faut penser et mettre en œuvre l’intégration ; ii) La fréquence des mariages exogames qui, notamment, modifient rapidement le visage de la population scolaire en milieu francophone puisque « *[s]ept sur dix enfants dans [les] écoles [de la Division scolaire franco-manitobaine] viennent de mariages exogames* » (*ibid.*) ; iii) Des données démolinquistiques qui illustrent, à chaque recensement décennal, l’affaiblissement du poids relatif des francophones dans la province et du français comme langue d’usage au foyer ; iv) Une conscience aiguë que les diplômés d’immersion constituent un apport non négligeable pour la francophonie locale et qu’il faut trouver les moyens de les faire participer à son développement. Les élèves en immersion ou issus de ce système ont en effet, aux yeux de Daniel Boucher, leur place dans ce projet d’élargissement, mais à condition de faire preuve de « *capacité* » de « *volonté* » et d’« *engagement* » (*ibid.*) vis-à-vis de la communauté francophone. La vision véhiculée par le président-directeur général de la SFM présente la communauté franco-manitobaine comme un « *cœur* » qui doit nécessairement – c’est une question de survie malgré les résistances que certains membres de la communauté peuvent encore avoir – se trouver « *alimenté* » par tous « *les gens qui s’intéressent à valoriser la langue française* » (*ibid.*). Ces apports périphériques – et les francophiles¹⁴ en font partie – doivent adhérer, d’une manière consciente et résolue, au projet de construction et de développement de la communauté francophone de demain. Nous en sommes encore aux prémises d’une ouverture que Daniel Boucher espère voir gagner en force et se banaliser afin que la participation des francophiles à la vie communautaire devienne normale et naturelle et qu’elle ne soit plus accidentelle. Certains organismes incluent en effet cette catégorie de locuteurs du français de manière très active dans les manifestations qu’ils organisent – c’est le cas, par exemple, du Conseil jeunesse provincial (CJP) – alors que d’autres se montrent plus réticents à l’intégration des élèves d’immersion. Il n’en reste pas moins que, pour reprendre les paroles d’une francophile enthousiaste et convaincue, « *[s]eule une vraie collaboration entre les francophiles et les francophones peut assurer un bel avenir à la langue française au Manitoba parce qu’ensemble nous sommes plus nombreux et plus forts* » (Jiménez, 2007 : 64). Cette réflexion, bien qu’un peu idéalisée dans sa forme, montre que les francophiles témoignent effectivement d’une volonté de jouer un rôle dans l’édification de cet espace francophone qui reste, par bien des côtés, à construire collectivement.

Repenser l’immersion ?

Le temps n’est plus, semble-t-il, où l’on pensait l’immersion comme la voie royale de « l’apprentissage de l’autre langue officielle dans le cadre d’un pays officiellement bilingue ».

¹⁴ Ce terme est employé au Manitoba pour désigner les anglophones ou allophones ayant appris le français comme L2 ou L3.

Multiplier et enrichir les expériences d'apprentissage que vivront les élèves d'immersion contribuent à faire en sorte que ceux-ci « apprendront autre chose que la langue en apprenant la langue » : ils se construisent ainsi un rapport au monde par le biais de la langue actualisée sous une double fonction, communicative et heuristique. Dans cette perspective, sortir le français de l'école semble essentiel. Pour reprendre la métaphore de l'eau, naturellement exploitée pour décrire l'immersion, le « bain » linguistique scolaire n'est pas, dans certains cas, assez profond pour que l'élève ait l'opportunité d'apprendre à nager avec pleine aisance et pleine efficacité. Dans les écoles ou les centres d'immersion, la piscine est bien remplie et l'on ne pourrait y ajouter de l'eau sans la faire déborder. Mais les pratiques et les équipements pourraient y être améliorés afin de permettre à l'élève de s'éloigner du bord et de se préparer à la nage en pleine mer. Immérgé dans des contextes extrascolaires, il serait alors confiant de pouvoir y évoluer sans difficulté. Les élèves s'ouvriraient alors mieux au fait que le français, loin d'être la langue réservée et associée à l'univers scolaire¹⁵, est une pratique sociale et un outil qui permet à un individu de nommer, de verbaliser, de conceptualiser, de se représenter le monde et, ainsi, d'agir sur lui. De plus, les élèves d'immersion ont de plus en plus accès à la diversité culturelle qui est au cœur même de la francophonie. Il semble enfin que de plus en plus d'élèves en immersion apprennent une troisième langue. En somme, penser l'immersion en ces termes, c'est se placer résolument sur le terrain didactique des représentations de la langue ainsi que sur le vecteur de la construction identitaire de l'élève, où l'ouverture sur l'Autre est aussi une source d'enrichissement de soi.

Bibliographie

- ALLARD S., 2005, « La grande histoire de l'immersion au Manitoba », Winnipeg, journal hebdomadaire *La Liberté* du 18 au 24 mai, Spécial 30^e du BEF, p. 8.
- ARRAÏCHI R., 2007, « Approche sociolinguistique pour expliquer et réduire les difficultés d'enseignement/apprentissage du français en milieu rural marocain », dans G. Chevalier, K. Gauvin, D. Merkle (dirs.) *Les apports de la sociolinguistique et de la linguistique à l'enseignement des langues en contexte plurilingue et pluridialectal/Sociolinguistics, linguistics and the teaching of languages in multilingual and multidialectal contexts*, Revue de l'Université de Moncton, n^o hors série, Actes du 29^e Colloque annuel de l'Association de linguistique des Provinces Atlantiques/Atlantic Provinces Linguistic Association (ALPA-APLA), pp. 69-79.
- BOURDIEU P., 2001, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil.
- CALVE P., 1991, « Vingt-cinq ans d'immersion au Canada : 1965-1990 », *Etudes de linguistique appliquée*, 82, pp. 7-23.
- CANADIAN PARENTS FOR FRENCH, 2006, *L'état de l'enseignement du français langue seconde au Canada de l'an 2006. Rapport annuel – sommaire exécutif*, Ottawa, Canadian Parents for French (accompagné d'un cd-rom).
- DAGENAIS D., 2003, « Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education », *Language, Identity and Education*, vol. 2, n^o 4, pp. 269-283.
- DAGENAIS D., MOORE D., 2008, « Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents chinois », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 65, n^o 1, pp. 11-31.

¹⁵ La remarque d'une ancienne élève d'immersion est sur ce point éloquent : « ... j'étais fière d'être capable de communiquer en français. Mais je me sentais pas à l'aise de le faire hors école à l'oral ou à l'écrit » (Gouvernement du Manitoba, 2001 : 22).

- DEGAGNE R., 1995, *La politique et l'éducation : le développement du programme d'immersion en français dans la division scolaire de Saint-Boniface : étude de cas, 1981-1982*, Winnipeg, The University of Manitoba, mémoire de maîtrise.
- DEWAELE J.-M., WOURM N., 2002, « L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère », *Revue française de linguistique appliquée*, volume VII, pp. 139-153.
- DONEY D., DUCHESNE M., 1992, « La recherche-action dans la classe d'immersion et la correction d'une erreur d'expression orale », *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 4, n° 1, pp. 57-70.
- DUBE P., 2008, « Des multiples espaces du transculturel : réflexions/actions à partir d'un paradigme rassembleur », dans F. Lentz, D. Bérard (dirs.), *Les actes du colloque « Apprendre en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens : état des lieux et prospective »*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, pp. 1-23 (cédérom).
- DUCHESNE H., 1994, « Evolution des structures interlinguales orales en immersion française, réactions des enseignants et implications pédagogiques », *Le Journal de l'Immersion Journal*, vol. 18, n° 1, pp. 41-47.
- DUCHESNE H., 1995, « Evolution de l'interlangue chez les élèves de la 1^{re} à la 6^e année en immersion française », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 51, n° 3, pp. 512-536.
- DUFRESNE J., LAVOIE J., LENTZ F., WRIGHT I., 1997, « Une vision commune de l'apprentissage en immersion pour l'Ouest et le Nord canadiens », *Le Journal de l'Immersion Journal*, vol. 20, n° 2, pp. 15-22.
- GAJO L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.
- GERMAIN C., 1993, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE international.
- HALLION BRES S., 2003, *Recherche sur la compétence sociolinguistique des élèves d'immersion à Winnipeg (Manitoba, Canada)*, rapport de recherche, inédit.
- HELLER M., 2003, *Crosswords. Language, Education and Ethnicity in French Ontario*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter.
- JOHNSON R. K., SWAIN M. (eds.), 1997, *Immersion Education : International Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAMARRE P., 1997, *A Comparative Analysis of the Development of Immersion Programs in British Columbia and Quebec : Two divergent Sociopolitical Contexts*, Vancouver, University of British Columbia, Ph. D Dissertation.
- LAMBERT W. E., 1975, « Culture and Language as Factors in Learning and Education », dans A. Wolfgang (ed.) *Education of Immigrant Students. Issues and Answers*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, pp. 55-83.
- LAMBERT W. E., TUCKER G. R., 1972, *Bilingual education of children : The St. Lambert Experiment*, Rowley, Newbury House.
- LAPKIN S., SWAIN M., 1984, « Faisons le point », *Langue et société*, 12, pp. 50-55.
- LAZARUK W., 2007, « Avantages linguistiques, scolaires et cognitifs de l'immersion française », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 63, n° 5, pp. 629-654.
- LYSTER R., 1987, « Speaking immersion », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 43, n° 4, pp. 701-717.
- MAKROPOULOS J., 1998, *Sociopolitical Analysis of French Immersion Developments in Canada*, Toronto, University of Toronto, Master Thesis.

- MOUGEON F., MOUGEON R., 2003, « Enseignement et acquisition du français dans les programmes d'immersion », dans L. Picard *et al.*, *Trousse Mille images. Guide pédagogique*, Laval, Beauchemin, II, pp. 1-12.
- MOUGEON R., NADASDI T., REHNER K., 2002, « Etat de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE », dans J.-M. Dewaele, R. Mougeon (dirs.), *L'acquisition de la variation par les apprenants du français langue seconde*, Paris, AILE, 17, pp. 7-50.
- NADEAU J.-B., 2006, « The French Attraction », *L'actualité*, 1^e nov., pp. 90-97.
- NEUFELD G., 1993, « Effets à long terme de l'immersion précoce en français sur la compétence en anglais », *Langue et société*, 43, pp. 8-10.
- OBADIA A., 1997, « L'immersion française au Canada et perspectives mondiales », dans M. Dvorak (dir.) *Canada et bilinguisme*, Rennes, Presses de l'Université de Rennes, pp. 175-186.
- OLSON P., BURNS G., 1983, « Politics, Class, and Happenstance: French Immersion in a Canadian Context », *Interchange on Educational Policy*, vol. 14, n° 1, pp. 1-16.
- REBUFFOT J., 1993, *Le point sur l'immersion au Canada*, Anjou, Centre Educatif et Culturel inc.
- REBUFFOT J., 1997, « Evolution de la recherche canadienne en immersion », *Le Journal de l'Immersion Journal*, vol. 21, n° 1, pp. 23-26.
- REBUFFOT J., LYSTER R., 1996, « L'immersion en français au Canada : contextes, effets et pédagogie », dans J. Erfurt (dir.), *De la polyphonie à la symphonie. Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, pp. 277-294.
- STERN H. H., 1981, « L'immersion linguistique : une expérience pédagogique fascinante », *Langue et société*, 5, pp. 3-6.
- SWAIN M., 1985, « Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development », dans S. Gass, C. Nadden (eds.), *Input and Second Language Acquisition*, Rowley, Newbury House, pp. 235-253.

Documents officiels

- GOUVERNEMENT DU MANITOBA, 1994, *Nouvelles directions : plan d'action pour le renouveau de l'éducation*, Winnipeg, Education et Formation professionnelle.
- GOUVERNEMENT DU MANITOBA, 1995, *Nouvelles directions pour le renouveau de l'éducation : les bases de l'excellence*, Winnipeg, Education et Formation professionnelle.
- GOUVERNEMENT DU MANITOBA, 1996a, *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue seconde-immersion (M-S4)*.
- GOUVERNEMENT DU MANITOBA, 1996b (2^e éd. 1999), *Politique curriculaire pour le Programme d'immersion française*, Winnipeg, Education et Formation professionnelle (accessible en ligne à l'adresse électronique suivante : www.edu.gov.mb.ca/frpub/pol/pol-curr/index.html).
- GOUVERNEMENT DU MANITOBA, 2001, *Sondage : les finissantes et finissants de l'immersion française au Manitoba en 1998 et 1999*, Winnipeg, Education, Formation professionnelle et Jeunesse.
- GOUVERNEMENT DU MANITOBA, 2007, *French Immersion in Manitoba : A Handbook for School Leaders*, Winnipeg, Education, Citoyenneté et Jeunesse.
- PROTOCOLE DE COLLABORATION EN EDUCATION DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS [PONC] (1996) *Cadre commun des résultats d'apprentissage en*

français langue seconde – immersion (M-12), Winnipeg, Protocole de collaboration en éducation de l'Ouest et du Nord canadiens.

Sites internet

Site Internet du Collège Béliveau, consulté le 25 mai 2009 : <http://www.lrsd.net/Schools/CB/>

Corpus

Entretien avec Daniel Boucher, 18 avril 2008, locaux de la Société Franco-Manitobaine, Winnipeg, inédit.

Entretien avec Sœur Léonne Dumesnil, 17 avril 2008, Collège universitaire de Saint-Boniface, Winnipeg, inédit.

L'UNIVERSITE FRANÇAISE D'EGYPTE : SPECIFICITE ET ENJEUX

Catherine JULIEN-KAMAL

Université française d'Egypte

L'Université française d'Egypte (UFE) se présente comme un élément novateur dans le paysage universitaire égyptien. Cette université, de création récente, apparaît comme le fruit de la présence culturelle et linguistique de la France en Egypte depuis maintenant deux siècles et ceci, malgré les vicissitudes de l'histoire. Déjà au XIX^e siècle, Rifaa Al-Tahtawi, égyptien formé à Paris dans les années 1830 et considéré comme le père de la renaissance (Nahda) arabe moderne en Egypte, se déclarait favorable à la création d'une université française. Cette idée ne prendra réellement corps qu'à la fin du XX^e siècle et n'aboutira à l'ouverture de l'Université française d'Egypte qu'en octobre 2002. A ses débuts, l'université est constituée de deux facultés, la Faculté des Langues Appliquées et la Faculté de Gestion et Systèmes d'Information, ensemble complété l'année suivante par l'ouverture de la Faculté d'Ingénierie. Contrairement à une idée très répandue, l'Université française d'Egypte est une université de droit égyptien à but non lucratif et dépend donc du Ministère égyptien de l'Enseignement supérieur. Par ailleurs, son appartenance revendiquée à la francophonie est vécue en parallèle avec une volonté d'ouverture sur le monde qui se traduit par un enseignement trilingue, anglais, arabe et français dans les trois facultés. Enfin, l'université se veut ancrée dans la modernité que ce soit en ce qui concerne le contenu de ses enseignements, l'originalité des méthodes d'enseignement/apprentissage ou le recours aux nouvelles technologies.

J'essaierai donc de présenter ici les origines du projet de création de l'Université française d'Egypte en définissant les objectifs et les enjeux principaux. Au-delà de la simple présentation, je tenterai de dégager et de préciser les dynamiques sociales, linguistiques voire politiques qui en ont sous-tendu la création et en sous-tendent encore maintenant le développement. Des notions comme « élite », « excellence » et « prestige » seront interrogées afin de compléter cette analyse et de resituer le projet de l'UFE par rapport à l'évolution de la société égyptienne. Toutefois, avant de parler de l'Université française d'Egypte, il me semble nécessaire de situer rapidement ce projet dans le contexte des relations culturelles et linguistiques franco-égyptiennes.

D'hier à aujourd'hui : l'Égypte à la croisée des langues et des cultures

Evolution du statut du français dans le paysage linguistique et éducatif égyptien

La présence du français en Égypte ne peut être abordée qu'en distinguant deux phases importantes déterminées par les événements historiques. La première phase, qui couvre le dix-neuvième siècle et la première moitié du vingtième siècle, correspond à ce que l'on peut appeler la période faste de la francophonie égyptienne et est dominée par un contexte historique qui lui est globalement favorable. La deuxième phase, qui débute avec la révolution de 1952, voit le statut du français évoluer de façon radicalement opposée notamment face au statut de l'arabe. Cette évolution de la politique linguistique, correspondant à une volonté politique du nouveau pouvoir en place, a amené une modification sensible du paysage linguistique de l'Égypte où la place du français est très fluctuante.

Prépondérance du français comme langue des élites

Les rapports entre la France et l'Égypte ne sont pas récents et remontent au Moyen Age dans le cadre de contacts commerciaux. Mais l'introduction de la langue française en Égypte est surtout liée premièrement, à la Campagne d'Égypte menée par Bonaparte de 1798 à 1801 et deuxièmement, à l'arrivée au pouvoir de Mohamed Ali, vice-roi d'Égypte de 1805 à 1848. Si dans un premier temps les cent cinquante savants qui accompagnent l'expédition militaire de Bonaparte ont eu pour rôle non seulement d'étudier l'Égypte mais aussi de la doter de techniques modernes et d'en réformer l'administration, c'est Mohamed Ali qui, dans un deuxième temps, a poursuivi la modernisation de l'Égypte en se tournant plus particulièrement vers la France. C'est ainsi que « (...) de nombreux jeunes égyptiens sont envoyés en mission en France afin d'acquérir des formations techniques voire administratives, juridiques par exemple » (Charnet, 1992 : 7). Ces échanges ont favorisé l'introduction de la langue et de la culture françaises en Égypte et ont permis d'instaurer une situation de fait caractérisée par Fenoglio-Abd el Aal (1988 : 182) de « bilinguisme occurrentiel », qu'elle définit comme étant « dû au hasard objectif d'une détermination historique, à une "occurrence" socio-historique provoquant un contact entre peuples ou entre cultures qui lui-même permet la pénétration d'une langue dans une société donnée ». Ainsi, tout au long du XIX^e siècle, le français devient la langue de l'élite égyptienne et domine différentes sphères de la société égyptienne comme l'éducation, l'administration, la justice, la finance, la presse, la vie politique et la diplomatie. Les congrégations religieuses, qui ouvrent des écoles principalement au Caire et à Alexandrie, offrent un enseignement exclusivement en français qui obtient très vite ses lettres de noblesse. Il est ainsi de bon ton que les enfants de l'aristocratie et de la bourgeoisie fassent leur scolarité dans les écoles religieuses francophones. Il faut toutefois bien noter que ces écoles font partie d'un système scolaire étranger destiné à une toute petite partie de la société égyptienne. Le peuple égyptien est en grande partie illettré et quand il a accès à une formation celle-ci est dispensée en arabe. Le système scolaire égyptien tente de se moderniser avec le soutien de la France mais l'occupation anglaise, à partir de 1882, freine l'essor de l'appareil éducatif d'Etat et remplace l'apprentissage du français par celui de l'anglais. Selon Abécassis (2001) il faut attendre 1910 pour assister à un nouvel essor du système éducatif égyptien « mais les temps avaient changé, et le français, s'il régnait très largement sur l'offre d'éducation privée étrangère, était désormais réduit à la portion congrue dans l'enseignement égyptien, loin derrière l'anglais ». Il n'en reste pas moins que, malgré la colonisation britannique, le français continue à s'imposer au cours de la première moitié du XX^e siècle comme langue de l'élite intellectuelle et comme « langue de combat » face au pouvoir anglais. C'est en effet la France que les opposants aux anglais choisissaient comme terre d'exil. Le leader nationaliste Moustapha

Kamel parlait français et c'est en français que Saad Zaghloul, chef de file de la révolution nationale, présenta aux Anglais la première Constitution de l'Égypte indépendante. Ainsi, pour Francis-Saad (1992 : 37-38) « (...) si l'influence française a atteint son apogée en Égypte, dans la première moitié de ce siècle, c'est que le français était alors une forme de comportement social, dans le système de convivialité d'une élite égyptienne, lié à une émergence sociale de la classe bourgeoise ». De même, Charnet (1992 : 9) souligne que le français semble être une variété linguistique d'usage pour l'élite et que « *la langue française est une langue de reconnaissance sociale* ».

En fait, la situation du français en Égypte est marquée par les clivages d'une société en pleine évolution et Abécassis (2001) estime qu'« il n'y a pas une mais des francophonies dans l'Égypte des années vingt ». Il ajoute que « les discordances chronologiques et les cloisonnements de clientèles interdisent de croire à l'existence d'une véritable "communauté" francophone ». Dans le même ordre d'idée, Solé (2002) souligne l'aspect cosmopolite de l'utilisation du français en Égypte, considérant que « c'est, à la fois, une langue parlée dans certaines minorités (juive ou syro-libanaise, qui se sentent protégées par la France), une langue familière dans d'autres communautés (grecque, arménienne ou italienne) et une langue de liaison entre ces différents groupes. Bref, une langue cosmopolite. ». Il n'empêche qu'une partie de la société égyptienne vit à l'heure d'une francomania digne de l'égyptomania qui règne en France, comme le montre Solé (2002) quand il écrit qu'« à la passion des Français pour l'Égypte répond la passion française de nombre d'Égyptiens, parmi lesquels des géants de la littérature arabe comme Taha Hussein ou Tewfik El Hakim ».

Cette présentation succincte, et donc forcément réductrice, permet néanmoins de montrer que, pendant toute cette période, le français est largement associé à la notion d'élite. Cette association a eu deux conséquences importantes lors des événements qui ont suivi la révolution de 1952. D'une part, la révolution de 1952 fait apparaître le français comme une langue d'ancien régime et réduit, au moins pour un temps, l'influence culturelle et linguistique de la France dans la société égyptienne. D'autre part, l'appartenance à une communauté francophone s'est souvent soldée par un exil forcé notamment après la crise de Suez en 1956. Si le français ne disparaît pas du paysage linguistique de l'Égypte, son statut évolue considérablement après 1952.

Evolution du statut du français après 1952

La révolution de 1952, dirigée par « les officiers libres » renverse le roi Farouk et son régime et amène au pouvoir d'abord Mohamed Neguib et ensuite Gamal Abd El Nasser qui devient seul maître du pays en 1954. Dès le début, le nouveau pouvoir met en place une réforme de l'enseignement qui limite l'influence des missions étrangères et surtout la place des langues étrangères dominantes, l'anglais et le français. Dans ce contexte, l'arabe est revalorisé comme instrument de cohésion de la nation.

Lors de la crise de Suez, en 1956, cette revendication d'une langue nationale prépondérante se voit justifiée par la nécessité non seulement d'une défense affermie par un front uni, par une langue commune fortifiée, mais aussi d'une riposte qui agit contre l'influence linguistique anglaise et française. (Francis-Saad, 1992 : 39).

Ainsi, la crise de Suez a dramatiquement contribué à la détérioration du statut du français puisqu'elle a débouché sur l'expulsion d'un nombre important d'étrangers dont une grande partie étaient des enseignants et sur une modification en profondeur du système d'enseignement du français. L'arrivée au pouvoir d'Anouar El Sadate en 1970 et la « politique d'ouverture » mise en place ont amené un renouveau dans les relations diplomatiques, économiques et culturelles avec les grandes puissances européennes et en particulier la France. Cette situation n'a fait que se renforcer au cours des dernières années.

La période qui suit la révolution de 1952 est marquée par un profond bouleversement du système éducatif égyptien. Les réformes imposées par le gouvernement nassérien touchent les programmes, les examens et le statut des écoles religieuses. Ainsi, les écoles françaises, anglaises, allemandes deviennent des « écoles de langue » (sous-entendu de langue étrangère) et tout en gardant un statut d'école privée, se voient imposer une co-direction égyptienne arabophone. Ces écoles de langue proposent désormais un enseignement bilingue où la langue étrangère et l'arabe se retrouvent côte à côte comme objets d'apprentissage mais aussi comme langues d'enseignement. De même les baccalauréats français et franco-arabe sont supprimés et remplacés par le baccalauréat égyptien. Les programmes sont revus et seules quelques matières, essentiellement des matières scientifiques, continuent d'être enseignées dans la langue étrangère : l'histoire, la géographie, la littérature et la philosophie sont désormais enseignées en arabe. Le français continue donc d'être langue d'enseignement pour un certain nombre de matières scientifiques (mathématiques, sciences, biologie, physique et chimie) mais les cours de français eux-mêmes se rapprochent de plus en plus de cours de langue étrangère renforcée et il est de plus en plus difficile de parler d'un enseignement de langue seconde au sens défini par Cuq (1991 : 139) de « langue étrangère à statut privilégié ». Le français perd effectivement progressivement son statut de « langue qui participe comme langue d'enseignement, au **développement psychologique et cognitif** de l'enfant, puis de façon privilégiée, aux **capacités informatives** de l'adulte (médias, documentation professionnelle et administrative...) » (Cuq, 1991 : 138, souligné par l'auteur). Cette évolution corrobore tout à fait la distinction effectuée par Besse (1987) entre langue étrangère et langue seconde et qui réside selon lui, essentiellement dans la notion de statut de la langue. Il est difficile, dans ces conditions, de continuer à parler de bain linguistique et encore moins de bain culturel pour les élèves inscrits dans ces cursus. Il est évident, également, que même si la fréquentation des écoles de langue reste très élevée, le plus faible contact des élèves avec la langue française fait que le niveau de français recule. Il faut se rendre à l'évidence : on est passé d'un **enseignement en français** à un **enseignement du français**.

Il faut toutefois noter que le bouleversement du système éducatif égyptien résultant de la révolution de 1952, n'a pas supprimé l'enseignement privé. Au contraire « il semble que l'Etat ait voulu conserver les écoles étrangères transformées en écoles de langue pour y former exclusivement ses propres élites » (Groux et Porcher, 1997 : 128). La période qui suit la politique d'ouverture engagée par le président Anouar El Sadate est marquée par de nouvelles caractéristiques tant au niveau de l'offre éducative qu'au niveau du public.

Situation actuelle du français dans le système éducatif égyptien

A partir des années soixante-dix, l'ouverture économique permet le développement d'une classe moyenne voire aisée de plus en plus exigeante en termes d'éducation pour ses enfants. Les capacités des écoles de langues « traditionnelles » (écoles confessionnelles et lycées Al Horeya issus de la Mission laïque) étant dépassées, un nouveau type d'écoles privées a vu le jour ; il s'agit des écoles dites d'investissement. Ces écoles, de création relativement récente, assurent un enseignement privé laïque très proche de l'enseignement assuré dans les écoles de langue. Par ailleurs, elles offrent souvent des baccalauréats étrangers tels que le baccalauréat français, l'*International General Certificate of Secondary Education* (IGCSE) anglais, l'*american diploma* et l'*Abitur* allemand. Ce nouveau secteur privé « est né de la relative médiocrité de l'enseignement public et du fait que les écoles de langue privées catholiques, qui dispensent un enseignement de qualité, n'ont que de faibles capacités d'accueil » (Groux et Porcher, 1997 : 129). Ce nouveau type d'écoles offre un enseignement bilingue associé à des activités parascolaires sportives et culturelles dans un environnement protégé, à l'extérieur des centres urbains, mais à un coût prohibitif. De ce fait, elles sont surtout choisies par la nouvelle bourgeoisie aisée. A l'opposé du concept des écoles d'investissement, il faut

citer la création des écoles expérimentales par le Ministère égyptien de l'Éducation sur le modèle des écoles de langue. Ces écoles, tout en restant des écoles publiques, favorisent l'enseignement des langues étrangères. Par ailleurs, la modicité des frais de scolarité exigés les rendent particulièrement attractives pour une classe moyenne à faibles revenus. Ces établissements bilingues français-arabe, de statuts très différents, regroupent, en 2007, 72 écoles avec un public scolaire estimé à 45 000 élèves¹.

Pour compléter ce panorama, il faut ajouter le Lycée français du Caire, qui accueille environ 1600 élèves dont 47 % de français et 32,5 % d'Égyptiens, le Lycée français d'Alexandrie et les Ecoles françaises de Charm El Cheikh et d'Hurghada, qui appliquent les programmes du Ministère de l'Éducation nationale français et où l'arabe est enseigné comme langue étrangère. En outre, des établissements conventionnés avec la Mission laïque française tels que le Lycée international Balzac et la Section française de Misr International Language Schools proposent des cursus calqués sur les programmes du Ministère de l'Éducation nationale français et préparent au baccalauréat français. Ce modèle d'enseignement « à la française » se révèle de plus en plus attractif, au point que plusieurs écoles confessionnelles ou d'investissement ont décidé de suivre leur exemple et de mettre en place une section française qui permet aux élèves les plus brillants de s'orienter vers un baccalauréat français à partir du secondaire. Ces élèves ayant par ailleurs suivi un cursus mixte depuis la maternelle (combinaison des programmes égyptien et français) devraient être parfaitement trilingues à l'issue de leur scolarité secondaire. Le nombre d'élèves ayant choisi ces sections est estimé à 250 dans les écoles confessionnelles et à 1400 dans les écoles privées non confessionnelles. Le nombre d'élèves concernés par l'enseignement bilingue est à rapprocher du nombre considérable d'élèves du secteur gouvernemental qui étudient le français comme seconde langue vivante. En effet, un million sept cent mille lycéens (environ 10 % des Égyptiens scolarisés dans le secteur gouvernemental) commencent l'apprentissage du français au secondaire. Toutefois, cet apprentissage s'effectue dans des conditions très difficiles avec des classes aux effectifs surchargés et il reste beaucoup à faire pour améliorer la compétence linguistique des apprenants mais aussi souvent des enseignants quelle que soit leur bonne volonté manifeste.

Les élèves issus de l'enseignement bilingue poursuivent, dans la plupart des cas, des études universitaires et s'orientent généralement vers des filières nobles telles que médecine, pharmacie, ingénierie, lettres. Il est donc important d'appréhender l'implication de la France dans l'enseignement universitaire égyptien.

L'offre d'enseignement francophone dans le système universitaire égyptien

Du XIX^e à la première moitié du XX^e siècle : une offre fluctuante

La présence française dans l'enseignement supérieur ne date pas d'aujourd'hui. Dès le début du XIX^e siècle, des Français ont contribué à la mise en place d'instituts prestigieux tel Antoine Clot qui crée en 1827 la première Ecole de médecine, Charles Lambert qui va remettre sur pied et diriger l'Ecole d'Ingénieurs de 1837 à 1850 selon le modèle de l'Ecole Centrale et enfin le juriste français Vidal Pacha qui dirige l'Ecole Khédiviale de droit de 1886 à 1891. C'est également un Français, Théophile Peltier Bey, qui dirige l'Ecole normale où il assure lui-même en français les leçons de pédagogie générale (Abécassis, 2005 : 5). Cette période apparaît comme un âge d'or car, dès la fin du XIX^e siècle, l'occupation britannique amène l'éviction du français de l'enseignement gouvernemental et « l'enseignement supérieur, l'école de médecine à partir de 1886 tout comme l'école polytechnique en 1902

¹ Données chiffrées empruntées à Samy *et al.* (2007).

font l'objet d'une reprise en main par les Britanniques (...)» (Abécassis, 2005 : 6-7). Ce même auteur ajoute qu'« un sort semblable attend l'école khédiviale de droit, considérée par les Britanniques dans les années 1890 comme un bastion du parti de Mustafa Kamel » (*ibid.*). Cette nouvelle situation a pour conséquence une réorientation de la politique éducative des autorités françaises qui « ont donc dès le début du siècle abandonné le terrain de l'enseignement gouvernemental en se repliant sur l'enseignement privé sanctionné par des diplômes français » (*ibid.* : 9). Toujours selon Abécassis (*ibid.*), dès les années 20 « l'enseignement supérieur français en Egypte a disparu du réseau gouvernemental et n'est plus présent qu'à l'École française de Droit, à l'Institut français d'archéologie orientale du Caire et dans la filière de Lettres françaises de l'Université égyptienne ». Cette situation va perdurer avec l'évolution de l'Université égyptienne qui, en devenant Université d'Etat en 1925, entreprend de réunir en autant de facultés les différents établissements supérieurs existants (Abécassis, 2001). Contrairement au système de scolarisation privé où la présence française reste relativement importante, l'enseignement supérieur est marqué par un net repli de cette présence qui se limite, en grande partie, au moment de la révolution de 1952, aux départements de français des facultés de lettres et de pédagogie.

De la mise en place de nouveaux dispositifs de formation à la création du Pôle universitaire francophone

La période qui suit la révolution de 1952, marquée en particulier par la crise de Suez en 1956, est dominée, sur le plan linguistique, par la revalorisation de l'arabe comme instrument de cohésion de la nation et comme réaction à l'influence linguistique de l'anglais et du français perçues comme langues des colonisateurs. Ce n'est qu'avec l'arrivée au pouvoir d'Anouar El Sadate en 1970 et la mise en place d'une « politique d'ouverture » économique et culturelle de l'Egypte que la coopération éducative française est relancée.

En ce qui concerne la coopération universitaire, on remarque depuis la fin des années 80 la mise en place de plusieurs dispositifs de formation qui soulignent la dimension économique et technique du français. En effet, l'introduction de « Filières francophones » dans différentes facultés confirme la volonté qu'a la France de contribuer à la formation d'une nouvelle élite engagée dans le développement économique, politique et culturel de l'Egypte et prête à répondre aux besoins des entreprises internationales. Il s'agit également de proposer une offre de formation en français aux quelques 3000 jeunes égyptiens qui obtiennent le baccalauréat avec le français comme première langue et qui auparavant n'avaient d'autre choix que de s'orienter vers les universités égyptiennes ou l'université américaine du Caire. Cette offre de formation diversifiée et de haut niveau permet à ces étudiants de conforter leurs connaissances de la langue mais aussi de la culture française.

La mise en place des Filières francophones s'effectue dans le cadre d'un partenariat entre le Ministère français des Affaires étrangères et les universités qui développent ces programmes. Ces Filières francophones² sont actuellement au nombre de cinq et forment un peu plus de 800 étudiants. Elles concernent des domaines diversifiés mais le plus souvent en prise sur le monde des affaires comme le droit, la gestion, l'économie et la politique, le journalisme et l'agroalimentaire. Une filière d'archéologie a été ouverte il y a quelques années mais elle a dû être fermée récemment étant donné le faible nombre d'étudiants inscrits. L'enseignement dispensé dans ces Filières francophones n'est toutefois pas exclusif des autres langues puisqu'une partie des cours est assurée en anglais et en arabe. A côté des Filières, les universités égyptiennes ont pris l'initiative d'ouvrir des sections francophones dans différentes facultés comme les sections francophones des facultés de droit à l'Université

² Pour des informations plus détaillées sur les Filières francophones voir Samy *et al.* (2007) ainsi que sur le site du Ministère des Affaires étrangères, l'article consacré à l'enseignement en Egypte : www.diplomatie.gouv.fr/fr/article-imprim.php3?id_article=13501.

d'Ain Shams au Caire ainsi qu'à l'Université d'Alexandrie et comme la section francophone de la faculté de médecine de l'Université d'Alexandrie. Il faut ajouter à ce bref panorama l'Université Senghor, créée en 1989 et qui offre un enseignement de troisième cycle à dominante pratique dans quatre départements : Nutrition-Santé, Administration-Gestion, Gestion de l'Environnement et Gestion du Patrimoine Culturel. Enfin, l'Université française d'Égypte avec ses trois facultés à vocation trilingue, complète l'offre de formation francophone dans l'enseignement supérieur égyptien. En 2005, l'ensemble de ces dispositifs de formation ont été regroupés au sein du Pôle universitaire francophone (PUF) « afin de donner une meilleure visibilité aux possibilités d'études franco-égyptiennes dans un contexte accru de concurrence, caractérisé par le développement des universités privées » (Samy *et al.*, 2007). En effet, l'apparition des universités privées dans l'enseignement supérieur égyptien est un phénomène relativement récent qui mérite qu'on s'y attarde.

Montée en puissance des universités privées

L'Université Américaine (American University of Cairo / AUC) fondée en 1920 a longtemps été la seule université privée en Égypte. Depuis la loi de juillet 1992 autorisant la création d'universités privées, leur nombre a sensiblement augmenté et on en compte aujourd'hui dix-huit³. À côté d'un certain nombre d'universités arabes, il faut signaler la création récente de l'Université française d'Égypte (UFE) en 2002, de l'Université Allemande (German University of Cairo / GUC) en 2003 et en 2005 de l'Université Britannique (British University in Egypt / BUE) ainsi que de l'Université Canadienne (Al Ahrām Canadian University / ACU). Contrairement à l'UFE qui offre un enseignement trilingue, ces trois dernières universités offrent des cursus essentiellement en anglais. Enfin, d'autres projets sont en cours en ce qui concerne la création d'universités russe, chinoise et japonaise. Il apparaît donc que les universités privées réalisées en collaboration avec un pays étranger répondent à une forte demande tant des étudiants que de leur famille pour la simple raison qu'une coopération étroite avec des universités européennes ou nord-américaines est un gage de qualité et de sérieux.

L'engouement très fort que connaissent les universités privées tient à plusieurs raisons. D'une part, l'enseignement supérieur public est sensiblement affecté par l'augmentation spectaculaire des effectifs qui ont triplé depuis 1990. Cette évolution pèse sur les infrastructures universitaires et sur la qualité de l'encadrement pédagogique quels que soient les efforts réalisés par le gouvernement. D'autre part, l'accès à l'université publique est soumis à un *numerus clausus* qui détermine le choix de la faculté et de nombreux étudiants qui n'ont pas obtenu le pourcentage requis au baccalauréat ne peuvent s'inscrire dans la faculté de leur choix. C'est particulièrement vrai des filières prestigieuses telles que médecine, pharmacie et ingénierie. Dans ces conditions, de plus en plus de familles se tournent vers les universités privées, certes coûteuses (les droits de scolarité varient d'environ 3000 à 6000 € par an) mais dont l'accès est plus aisé. Il est vrai que les frais de scolarité élevés associés à des partenariats internationaux garantissent des infrastructures plus modernes et plus performantes qu'à l'université publique. À l'heure actuelle, on évalue à 45 000 le nombre d'étudiants inscrits dans des universités privées alors que les universités publiques attirent 1 510 000 étudiants sans compter les 385 000 étudiants inscrits à l'université islamique Al Azhar et les 750 000 étudiants qui fréquentent des instituts techniques publics. La fréquentation des universités privées peut paraître faible mais, outre le fait que ce sont des institutions jeunes qui n'ont pas encore eu l'occasion de faire leurs

³ Ministère des Affaires étrangères et européennes, 2007, « Fiches Enseignement Supérieur : Égypte » http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/education-universite-formation_1043/base-curie_4931/fiches-enseignement-superieur_4958/afrique-du-nord-moyen-orient_5134/egypte_13501.html (site consulté en novembre 2007).

preuves (il faut attendre quatre ans avant qu'une promotion arrive sur le marché du travail⁴), il faut également prendre en considération le niveau élevé des frais de scolarité qui limite la « clientèle » potentielle.

Comme on a pu le voir tout au long de ce développement, le paysage linguistique et éducatif de l'Égypte a évolué selon les vicissitudes de l'histoire mais la société égyptienne, confrontée à la multiplicité des contacts et influences étrangères, se trouve, pour des raisons et avec des enjeux certes différents toujours à la croisée des langues et des cultures.

C'est dans ce contexte que l'UFE tente de s'imposer en mettant en avant ses spécificités par rapport aux autres universités privées.

L'Université française d'Égypte : un projet aux spécificités marquées

Selon ses statuts, l'Université française d'Égypte est un établissement privé à caractère scientifique, culturel et professionnel et à but non lucratif. Elle est régie par la loi 101 du 22 juillet 1992 relative à la création des universités privées ainsi que par le décret présidentiel 26 du 11 février 2002 autorisant sa création. Par ailleurs, une convention de coopération, en date du 28 mars 2003, conclue entre l'Université et le Ministère français des Affaires étrangères gère les relations avec la partie française. Il s'agit donc bien d'une université de droit égyptien de part ses statuts même si les cursus sont inspirés de ceux pratiqués dans les universités françaises partenaires.

Les spécificités de l'UFE se retrouvent dès l'origine lors de la définition du projet et de ses objectifs, dans le choix des facultés, dans la politique de partenariat, dans le pari du trilinguisme, dans les choix pédagogiques et dans le recours aux nouvelles technologies. Une rapide présentation de ces différents points permettra de clarifier la situation de l'UFE.

Origine du projet

L'UFE est un projet qui a pris corps au cours des années 90 grâce d'abord à la volonté d'hommes d'affaires égyptiens et ensuite grâce à la volonté commune des deux présidents de la République, Jacques Chirac et Mohamed Hosny Moubarak. Ainsi dès 1994 un groupe d'hommes d'affaires égyptiens, de juristes, de diplomates, d'universitaires, souvent issus des écoles francophones, se mobilise pour la création d'une université française en Égypte.

En effet l'ouverture économique de l'Égypte initiée au début des années 80 a permis le développement d'entreprises qui ont rapidement atteint un niveau international. A la tête de ces entreprises, on retrouve un certain nombre d'hommes d'affaires francophones ou, pour le moins, francophiles, qui entretiennent des relations privilégiées avec les milieux économiques français. Parallèlement, de nombreuses entreprises et banques françaises se sont installées en Égypte. Plusieurs de ces entreprises participent activement au projet de l'UFE soit en investissant financièrement dans le projet, soit en octroyant des bourses aux meilleurs étudiants ou encore en accueillant des stagiaires. Parmi ces entreprises on peut citer Mobinil, Orascom, Xceed, Alcatel, EDF, Total, Vinci, NSGB (Société Générale), Carrefour, Areva, Gras Savoye, Schneider, Degrémont (liste non exhaustive).

Quel que soit le rôle des milieux d'affaires, il ne faut pas minimiser le soutien des présidents Moubarak et Chirac qui déclarent lors d'une visite du président égyptien à Paris en mai 1998 que ce projet sera « la concrétisation des relations privilégiées entre les deux pays ». C'est effectivement grâce au soutien constant des deux présidents que le projet de création d'une université française en Égypte va se concrétiser et ce d'une part, par la mise à

⁴ En Égypte, la licence est décernée au bout de quatre ans d'études. L'Égypte n'a pas encore entrepris les réformes nécessaires pour s'inscrire dans le système LMD bien qu'il en soit fortement question.

disposition, par le gouvernement égyptien, d'un bâtiment dans la ville de Chorouk et par la signature en 2002 du décret qui donne naissance à l'Université française d'Égypte et d'autre part, grâce à l'implication du Ministère des Affaires étrangères français dans le financement de missions d'enseignement.

Dès la conception du projet et par la suite, lors de sa finalisation, les objectifs de l'UFE sont clairs : il s'agit à la fois d'élaborer un projet pédagogique original qui tout en s'inspirant du modèle français soit compatible avec le modèle égyptien mais aussi de répondre aux besoins d'une société ouverte sur un monde multipolaire en formant des professionnels de haut niveau. C'est en fonction de ces objectifs que le choix des facultés s'est effectué.

Choix des facultés

A la fin des années 90 et au début des années 2000, la pression se faisait de plus en plus forte en faveur de l'ouverture d'une université française, ouverture plusieurs fois reportée. La réflexion menée autour du choix des facultés qui constitueraient l'université à son ouverture se devait de répondre aux attentes multiples créées par l'annonce de cette ouverture imminente. Dans un contexte institutionnel marqué par le développement des universités privées et la création des filières francophones au sein de l'université publique, il était impératif que l'Université française d'Égypte se démarque du reste de l'offre éducative. D'une part, elle ne devait pas se poser en concurrente des filières francophones et d'autre part, elle devait être suffisamment attractive pour faire sa place sur un marché où la concurrence des autres établissements supérieurs privés est très forte. Plusieurs critères ont prévalu au choix des facultés : l'originalité par rapport à l'offre déjà existante, la prise en compte des besoins de professionnalisation des cursus et l'adaptation aux besoins du marché. Deux facultés ont été retenues pour l'ouverture de l'université : la Faculté de Langues Appliquées (LA) et la Faculté de Gestion et Systèmes d'Information (GSI). Cette offre a été complétée l'année suivante par la Faculté d'Ingénierie. Toutes répondent particulièrement bien aux critères évoqués ci-dessus.

Originalité par rapport à l'offre existante

La Faculté de Langues Appliquées est conçue sur le modèle des facultés de Langues Étrangères Appliquées, qui est relativement récent en France mais qui a toutefois eu le temps et l'occasion de faire ses preuves. Dans la dénomination de la faculté créée à l'UFE, le mot « étrangère » a été supprimé car les langues enseignées sont le français, l'anglais et l'arabe, qui ne peut logiquement être considéré comme langue étrangère. La Faculté de Langues Appliquées offre un cursus totalement innovant en Égypte puisqu'elle est la première de ce genre. Aucune université publique ou privée n'offre un cursus similaire. Tout au plus trouve-t-on dans certains départements de lettres ou de pédagogie une offre de cours de français sur objectifs spécifiques qui viennent compléter un cursus où l'approche de la langue reste très classique et littéraire et ceci pour lutter contre l'inadéquation de ces filières au marché du travail. Le cursus prévoit, après deux années de tronc commun, deux options : « Affaires et Commerce international » et « Traduction spécialisée ». Contrairement aux départements de traduction des facultés de Lettres où c'est un enseignement très classique et littéraire de la langue qui est assuré et où, par ailleurs, la traduction est toujours enseignée d'une seule langue étrangère vers l'arabe et vice-versa, l'option « Traduction spécialisée » prépare les étudiants aussi bien à la traduction français – arabe / arabe – français qu'à la traduction anglais – arabe / arabe – anglais et ceci, dans des domaines de spécialité variés.

En ce qui concerne la Faculté de Gestion et Système d'Information, il est clair qu'elle s'inscrit dans un environnement déjà bien pourvu en ce qui concerne la formation de gestionnaires que ce soit en français ou en anglais. Son originalité réside surtout dans l'option Système d'Information qui est une formation relativement récente en Égypte. Cette option a

pour objectif de former des gestionnaires capables de maîtriser l'usage et la conception des systèmes d'information adaptés aux besoins des organisations.

La Faculté d'Ingénierie propose quant à elle, après deux années de tronc commun et d'enseignement scientifique de haut niveau, deux départements : TIC (technologie de l'information et de la communication) et PEC (productique, énergétique et contrôle). Ce n'est sans doute pas la seule faculté d'ingénierie à offrir ce type de formations, mais en se limitant à ces deux spécialités, elle concentre ses efforts sur des domaines à la pointe de l'innovation technique.

Professionnalisation des cursus et adaptation aux besoins du marché

Les trois facultés de l'UFE proposent, de par leur nature même, des cursus très professionnalisants qui associent l'enseignement des langues à une formation professionnelle pointue. Il s'agit réellement pour l'UFE de se démarquer des formations purement académiques, coupées des besoins du monde du travail et qui sont trop souvent encore l'apanage des universités publiques égyptiennes. Parallèlement, c'est donc l'adéquation aux besoins des entreprises qui est visée. Pour se faire, les facultés ont comme objectif commun de transmettre non seulement des savoirs et des savoir-faire mais également des savoir être en formant des étudiants capables de s'adapter aux multiples situations professionnelles qu'ils seront appelés à rencontrer. Par ailleurs, des stages obligatoires ponctuent la formation universitaire généralement en fin de 3^e et 4^e années. Selon les formations et le niveau des étudiants, il s'agit de stages ouvriers, de stages d'exécution ou de stages en responsabilité qui pour la plupart débouchent sur la rédaction d'un rapport et sur une soutenance. Dans le cadre de la recherche de stage, une journée « Portes ouvertes sur l'emploi », organisée dans les locaux de l'université, permet aux étudiants de rencontrer les principales entreprises internationales présentes en Egypte. Enfin l'adéquation des formations au marché du travail se vérifie dans le fait que la plupart des étudiants des deux premières promotions ont trouvé un emploi dès la fin de leurs études, certains étant déjà pratiquement embauchés lors du stage effectué à la fin de la 4^e année. Les autres étudiants ont généralement choisi de poursuivre un troisième cycle dans les universités partenaires en France.

Partenariat avec des universités françaises

Les trois facultés qui constituent actuellement l'UFE ont toutes établi des partenariats avec des universités françaises. Dès la première année de son fonctionnement, la Faculté de Langues Appliquées a signé une convention avec Paris 3 – Sorbonne Nouvelle. La Faculté de Gestion et Systèmes d'Information a signé, quant à elle, une convention avec l'Université de Nantes. En ce qui concerne la Faculté d'Ingénierie des partenariats ont été finalisés avec les universités de Haute-Alsace, de Corse et de Paris VI. Ces conventions prévoient entre autres des échanges de professeurs et d'étudiants entre les universités partenaires et assurent aux étudiants de l'UFE des co-diplômations. Il faut insister sur le fait que cette co-diplômation est automatique à partir du moment où l'étudiant a réussi ses examens et obtenu la licence égyptienne. C'est là une des spécificités de l'UFE par rapport aux autres universités privées qui offrent jusqu'à présent, dans le meilleur des cas, des reconnaissances de diplômes par les universités partenaires. De même les Filières francophones n'offrent pas automatiquement la co-diplômation : soit les étudiants n'obtiennent que le diplôme français (cas de l'IDAI⁵ : les étudiants qui désirent obtenir la licence de droit égyptienne doivent suivre des cours supplémentaires pour compléter le cursus), soit ils n'obtiennent que le diplôme égyptien

⁵ Institut du Droit des Affaires Internationales (Faculté de Droit, Université du Caire).

mention « filière francophone » (cas de la filière de sciences politiques), soit encore seul un groupe d'étudiants présélectionnés obtient le diplôme français (cas du DGCI⁶).

Le pari du trilinguisme

L'UFE a, dès son lancement, fait le pari du trilinguisme même si cela n'a pas toujours été très bien compris. En effet, pour beaucoup, l'Université française se devait d'enseigner en français et uniquement en français. En réalité, les cours sont dispensés dans les trois langues : français, anglais et arabe littéral. C'est sans doute la Faculté de Langues Appliquées qui met le mieux en pratique ce trilinguisme puisque non seulement les étudiants reçoivent un enseignement approfondi des trois langues mais les matières d'application sont enseignées dans les trois langues et ceci tout au long du cursus. Dans les autres facultés, les enseignements se font davantage en français et en anglais mais certaines matières particulièrement liées au contexte égyptien comme le droit sont enseignées en arabe littéral. Par ailleurs, des cours de renforcement linguistique (français, anglais et arabe littéral) et des cours de langue sur objectifs spécifiques (français et anglais) sont dispensés au cours des deux premières années.

L'objectif est que les étudiants arrivent au terme de leurs études avec un niveau équivalent dans les trois langues et en étant donc trilingues. Ce choix se justifie par la réalité économique du marché du travail égyptien où les cadres doivent impérativement être anglophones mais où la maîtrise du français est un plus non négligeable. Par ailleurs, cette ouverture linguistique permet d'accueillir des étudiants venant d'horizons linguistiques très divers et en particulier des étudiants issus des écoles bilingues anglophones (français 2^e langue) voire germanophones (les élèves des écoles allemandes ont l'anglais comme 2^e langue et le français comme 3^e langue) mais également des étudiants venant de l'étranger (France, Suisse, pays du Maghreb, Afrique entre autres). Il est clair que les étudiants ont souvent des niveaux de langue relativement hétérogènes et ont des compétences variables d'une langue à l'autre ainsi que dans une même langue entre l'écrit et l'oral. Certains peuvent être de très bons francophones et avoir un niveau très faible en arabe littéral voire même dialectal ; d'autres peuvent être faux débutants en français. Ceci pose un véritable défi tant aux enseignants qu'aux étudiants, défi que l'on tente de relever en mettant en place des cours de soutien et en orientant les étudiants vers le Centre de Ressources Linguistiques. Dans ces conditions l'objectif du trilinguisme est à relativiser de même que la notion de compétence en langue. Ainsi selon Vasseur (2002 : 41) « complémentirement à cette conception linguistique de la langue, la notion de compétence en langue repose en même temps sur l'abstraction du "locuteur compétent", c'est-à-dire du "locuteur idéal" (...). (...) on peut se demander s'il existe un "locuteur compétent", par opposition à un "locuteur incompetent" et en prenant compétence au sens de compétence aboutie ». Dans un même ordre d'idée, Leconte et Babault (2005 : 2) soulignent que « depuis une vingtaine d'années déjà, la conception de l'enseignement des langues, fondée sur un idéal monolingue, dans lequel l'objectif serait d'atteindre les compétences du prétendu locuteur natif, qui parlerait et écrirait avec aisance la variété standard de la langue officielle de son pays, a vécu ». Il est donc nécessaire de reconsidérer la notion de bilinguisme et donc à plus forte raison celle de tri ou de plurilinguisme. Il ne s'agit pas de former des locuteurs ayant une maîtrise quasi parfaite et idéale des différentes langues, situation utopique, mais bien plutôt de considérer l'apprenant d'une langue autre que sa langue de première socialisation comme un bilingue ou trilingue « en devenir » pour reprendre l'expression de Py (1997 : 498). Cette notion est reprise par Py et Grosjean (2002 : 20) qui soulignent que « depuis quelques années, la didactique considère

⁶ Département de Gestion et Commerce International (Faculté de commerce, Université d'Ain Shams).

volontiers l'apprenant d'une langue seconde comme un bilingue en devenir. » Ils ajoutent que :

Ce changement de perspective a été rendu possible par un assouplissement de la définition du bilinguisme qui attribue aujourd'hui un rôle prépondérant aux aspects fonctionnels de la communication. Est bilingue toute personne qui utilise régulièrement deux langues, quel que soit l'éventail des activités langagières qu'elle est capable de réaliser en L1 ou en L2 respectivement, et quelle que soit la richesse et la conformité normative des moyens dont elle dispose dans chacune des deux langues.

Les objectifs linguistiques ne seront, bien sûr, pas exactement les mêmes selon les facultés et il semble évident que la Faculté de Langues Appliquées accordera une plus grande importance au niveau de langue de ses étudiants. Toutefois, l'objectif est davantage de former des professionnels compétents dans leurs domaines respectifs et maîtrisant, autant que faire se peut, trois langues de travail. Cet objectif rejoint l'analyse de Coste (2002 : 119) concernant la compétence plurilingue :

Il ne s'agit pas d'aboutir à un objectif final idéalisé, mais de penser au contraire que la compétence plurilingue s'inscrit en permanence dans une évolution. Le parcours de vie d'un locuteur plurilingue comporte constitutivement des variations importantes dans la pondération, l'usage ou la connaissance des différentes variétés de langues qui entrent dans son répertoire.

Cette vision correspond tout à fait à la notion d'apprentissage tout au long de la vie : la formation linguistique (entre autres) des étudiants ne doit pas déboucher sur un état final figé, mais plutôt sur une capacité à évoluer et à progresser.

Quoi qu'il en soit, en intégrant l'anglais et l'arabe dans ses cursus, l'UFE crée la différence par rapport aux autres universités privées qui sont essentiellement anglophones et par rapport aux filières francophones qui privilégient le français, mis à part quelques cours enseignés en arabe ou en anglais.

Innovation pédagogique et recours aux technologies de l'information et de la communication

Sur le plan pédagogique, l'accent est mis autant que possible sur l'autonomie de l'apprenant. Les méthodes de travail font largement appel à la réflexion de l'étudiant et minimisent la part de l'apprentissage par cœur. Les étudiants sont amenés à travailler en groupe, à effectuer des recherches, à participer à des simulations ou des jeux d'entreprises, etc. L'enseignant se présente davantage comme un guide vers l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir être. Bien sûr, il n'est pas toujours facile de convaincre certains enseignants de modifier leur méthode de travail mais c'est un des défis de l'UFE que de diffuser de nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage et de participer ainsi à la formation continue du corps enseignant. Cette volonté d'innover sur le plan pédagogique est soutenue par le recours quasi systématique aux technologies de l'information et de la communication. Les étudiants suivent dès la première année des cours d'informatique afin de maîtriser l'utilisation de l'ordinateur et des programmes de base (traitement de texte, tableur, diaporama). Il leur est demandé d'effectuer des recherches sur Internet et de présenter leurs travaux formalisés à l'aide de l'outil informatique. Par ailleurs, une plateforme éducative a été installée afin de faciliter l'intégration de nouvelles approches dans la pratique pédagogique. Bien sûr, les différentes facultés sont équipées en laboratoires informatiques, salles multimédia et la Faculté de Langues Appliquées dispose d'un laboratoire de langue multimédia. Enfin, un Centre de Ressources Linguistiques a récemment été aménagé afin d'améliorer le niveau linguistique des étudiants et de favoriser l'acquisition en autonomie.

L'ensemble des éléments présentés ci-dessus permet d'avoir une vue d'ensemble de l'UFE et d'en appréhender les spécificités. C'est à partir de ce bilan que j'essaierai d'analyser les dynamiques à l'œuvre dans la mise en place et le développement de cette institution.

Une « université française » en Egypte : un choix stratégique de part et d'autre

Comme on l'a vu précédemment, de nombreux acteurs ont participé à la fondation de l'Université française d'Egypte. Des acteurs économiques ont côtoyé des acteurs institutionnels – hommes d'affaires, entreprises, instances universitaires et gouvernementales égyptiennes et françaises – auxquels il faut ajouter des acteurs individuels en la personne, entre autres, des enseignants, des étudiants et de leurs parents. Derrières les actions de ces différents acteurs, il est possible de détecter un réseau d'objectifs identiques, complémentaires ou opposés et qui répondent à des enjeux divers. Toutefois, au-delà de la diversité de leurs intérêts, les acteurs se rassemblent autour des notions fédératrices d'excellence et de formation de l'élite. Il sera intéressant dans un premier temps, de s'interroger sur la nature et la diversité des enjeux qui sous-tendent ce projet pour, dans un deuxième temps, questionner des termes comme « excellence » et « élite » qui reviennent très souvent dans les discours des uns et des autres.

Des acteurs et des enjeux multiples

On peut distinguer trois types d'acteurs principaux impliqués dans le projet de l'UFE. Tout d'abord, des acteurs du monde économique, hommes d'affaires égyptiens mais aussi sociétés françaises parties prenantes du développement économique de l'Egypte et qui ont joué un rôle important lors du lancement du projet. Viennent ensuite les acteurs institutionnels sans lesquels le projet n'aurait pas pu voir le jour : le Ministère de l'Enseignement supérieur égyptien, le Ministère des Affaires étrangères français soutenus par leurs gouvernements respectifs sans omettre les universités partenaires ainsi que l'AUF. Enfin, il ne faut pas oublier tous les acteurs individuels, intellectuels et enseignants francophones et francophiles qui ont soutenu le projet dès le début et qui continuent à œuvrer à son succès, rejoints aujourd'hui par les étudiants et leurs familles qui donnent à l'université sa raison d'être.

Bien évidemment, l'engagement de ces différents types d'acteurs répond à des intérêts et à des objectifs qui leur sont propres et peuvent donc diverger.

Les acteurs économiques, hommes d'affaires ou représentants de grandes entreprises, français ou égyptiens, ont tout intérêt à soutenir un projet qui leur assure la formation de cadres compétents trilingues. Ce point s'avère d'autant plus important que l'Egypte, en plein développement économique, se présente de plus en plus comme une plaque tournante vers le Moyen-Orient, vers les pays du Maghreb et vers l'Afrique francophone. Dans ce contexte, la possibilité de recruter des cadres maîtrisant non seulement le français mais aussi les méthodes de travail propres aux entreprises françaises et connaissant la culture française, représente un atout décisif tant pour des entreprises égyptiennes que pour des groupes internationaux quelle que soit leur origine. Par ailleurs, on ne peut pas ignorer l'aspect promotionnel que représente le concours financier à la création et au développement de l'UFE en terme d'image dans le cadre des relations commerciales franco-égyptiennes, qu'il s'agisse d'entreprises égyptiennes ou françaises.

Les initiatives individuelles même soutenues par les milieux d'affaires ne pouvaient pas aboutir sans l'intervention des acteurs institutionnels. Les gouvernements français et égyptien ont participé activement à la réalisation de l'UFE, d'une part grâce à l'impulsion donnée par

les présidents Chirac et Moubarak, et d'autre part à travers l'action des différents ministères impliqués. Là encore, les intérêts sont complémentaires.

En ce qui concerne l'Égypte, il faut replacer la création de l'UFE dans le contexte du développement des universités privées qui a provoqué de nombreux et houleux débats opposant les tenants du public et ceux du privé, d'aucuns estimant qu'un enseignement supérieur privé favorisait un enseignement à deux vitesses qui risque d'accroître la fracture sociale. Parallèlement, la création d'une université française privée s'est présentée dès le début comme une volonté d'offrir une alternative à l'Université américaine, notamment pour les étudiants issus des écoles bilingues francophones. Ce contexte crée une certaine ambiguïté où il n'est pas toujours facile de défricher entre les actions engagées et les non-dits, les discours officiels (positifs) et les freins jamais clairement exprimés mais ressentis sur le terrain. Ceci apparaît, pour citer un exemple, dans le processus d'accréditation dont on ne sait pas toujours si la rigidité est guidée par un souci de qualité ou par des raisons plus obscures. Quoi qu'il en soit, l'Université française d'Égypte est comprise comme une institution permettant d'établir des ponts avec la France et l'Europe. Ainsi, dans son discours prononcé lors de l'inauguration de l'université en avril 2006, le président Moubarak a souligné que l'Université française d'Égypte s'inscrit dans le droit fil de la politique d'ouverture de l'Égypte sur le monde et que cette université a permis de renforcer les relations bilatérales avec la France et le partenariat avec l'Union Européenne. Il est clair que ce genre de réalisation ne peut que symboliser l'entente tant au plan économique que politique. En outre, le double diplôme, français et égyptien, délivré en fin d'études, non seulement permet de répondre aux besoins du marché local et international, mais également facilite la reconnaissance au niveau international des études effectuées en Égypte, alors même que le pays tarde à passer au système LMD.

Du point de vue français, la fondation de l'université française s'inscrit dans une politique de délocalisation des formations supérieures à l'étranger. Cette politique, menée par les établissements d'enseignement supérieur français et encouragée par le Ministère des Affaires étrangères, répond à plusieurs objectifs. Ainsi, il apparaît, dans une publication du MAE⁷, que ce type d'initiative est motivé par la promotion des idées et des valeurs françaises ainsi que par le partage des méthodologies éducatives et de l'ingénierie pédagogique. L'enseignement « en français » et « à la française » qui est pratiqué dans les filières universitaires francophones à l'étranger est présenté comme un **enrichissement de la formation nationale** mais permet en même temps la **diffusion de la langue française** dans l'enseignement supérieur mondial. Par ailleurs, une étude réalisée par l'Agence CampusFrance⁸ souligne, concernant les universités françaises à l'étranger, que « la France encourage la création de ce type d'établissement dans les pays à forte mobilité étudiante vers la France, afin de créer dans ces pays une offre française de formation supérieure dans le 1er cycle et pour permettre ainsi de repérer les meilleurs étudiants susceptibles de poursuivre des études en France en 2^e et 3^e cycle ». Si l'enjeu porte clairement sur l'influence culturelle et l'attractivité de la France, par l'intermédiaire de la langue, il est facile de deviner les intérêts économiques qui se profilent en toile de fond. Non seulement l'effort de formation en 1^{er} cycle est supporté par les pays d'accueil mais l'évaluation et la sélection des meilleurs étudiants est facilitée. Ces étudiants, formés « à la française », futurs cadres et décideurs de demain, constituent d'une part, un vivier pour les entreprises internationales et d'autre part, les maillons d'un réseau francophone/francophile international. L'AUF ainsi que les universités partenaires sont parties prenantes de cette politique et collaborent ainsi régulièrement à la mise en place de

⁷ Répertoire 2006 des formations supérieures francophones à l'étranger.

⁸ Les formations supérieures délocalisées à l'étranger : la situation française, Les notes de CampusFrance, n° 10, octobre 2007, p. 4.

projets ponctuels avec l'Université française d'Égypte. L'AUF contribue à la coordination et au financement de certains projets et complète ainsi le dispositif mis en place par le MAE.

Les personnes qui ont participé à la création de l'UFE et celles, parfois les mêmes, qui actuellement s'investissent, par leur travail, dans son développement, sont motivées par la volonté de voir cette jeune université grandir malgré les difficultés inhérentes à ce type de projet. Certes, certains, ne trouvant pas l'évolution assez rapide ni, peut-être, à la mesure de leurs ambitions, font le choix de quitter l'université pour d'autres horizons qui leur semblent plus propices. Toutefois, ceux qui restent sont animés par le sentiment qu'ils contribuent à une formation de qualité et cet enthousiasme leur permet de se battre contre l'adversité. D'une façon générale, les étudiants et les familles qui se tournent vers l'UFE sont attirés par l'image d'excellence attachée au français et véhiculée par les formations françaises dispensées dans les écoles bilingues ou au lycée français. Il est certain que le lien entre la maîtrise du français et l'appartenance à l'élite n'est pas étranger au choix de l'école pour les plus jeunes et ensuite au choix d'une formation universitaire. Cela est d'autant plus vrai que la place faite au trilinguisme, intégrant l'anglais et l'arabe dans la formation peut rallier les plus pragmatiques qui se dirigeraient plutôt vers des formations en anglais sous prétexte que c'est « la langue des affaires » et la langue véhiculaire internationale à l'heure actuelle. La possibilité de suivre une formation de haut niveau ainsi que l'obtention de diplômes français, et donc reconnus en Europe sinon dans le monde, est à rattacher à la perspective de promotion sociale et à la garantie de niveaux de salaires élevés. Bien évidemment, ces considérations sont certainement relativisées par le fait que les étudiants sont amenés à faire le choix d'une université privée parce que leurs résultats au baccalauréat égyptien ne leur permettent pas de s'orienter vers une université publique. Certains hésitent, en outre, entre plusieurs universités privées. Il n'en reste pas moins que le sentiment d'appartenance à une élite de même que la représentation d'excellence associée aux formations « en français » et selon « la méthodologie française » jouent un rôle dans le choix d'au moins une partie des étudiants et de leur famille.

Ce tour d'horizon, qui a essayé de montrer, aussi objectivement que possible, les enjeux qui transparaissent derrière les engagements des uns et des autres, permet de mettre en évidence les dynamiques qui ont permis l'initialisation, la création et le développement de l'UFE.

Des dynamiques qui se croisent

Différentes dynamiques, à l'œuvre autour du projet de l'Université française d'Égypte, émergent de ce qui précède. Il est possible de reconnaître des dynamiques dont la dominante sera soit politique, linguistique, économique, culturelle ou sociale. Il apparaît également que ces dynamiques entretiennent des relations étroites qu'il sera intéressant de mettre en évidence en particulier en ce qui concerne d'une part, l'engagement de la France et de l'Égypte et d'autre part, la motivation des étudiants et de leur famille.

L'implication de la France ainsi que celle de l'Égypte ne peuvent être analysées d'un point de vue uniquement politique sans que l'on puisse ignorer les liens d'une part, avec une politique linguistique et d'autre part, avec une politique économique. En ce qui concerne la France, il est intéressant de noter que le soutien à la création de l'UFE se fait au moment même où le MAE semble se désengager progressivement sur le terrain de la coopération éducative⁹. Ce qui pourrait, a priori, paraître paradoxal se révèle néanmoins tout à fait cohérent. En effet, s'il est dans la logique de la politique française de préserver des liens d'amitié forts avec l'Égypte et si le soutien apporté à la langue et à la culture françaises

⁹ En ce qui concerne le Service Culturel de l'Ambassade de France au Caire, le secteur éducatif voit ses effectifs diminuer régulièrement depuis plusieurs années. Par ailleurs, le MAEE semble également vouloir réduire sa participation au financement des Filières francophones des universités publiques égyptiennes, estimant que, dans la mesure où elles sont maintenant bien implantées, elles doivent gagner en autonomie.

s'inscrit bien dans la politique linguistique et culturelle de la France, il est clair que, sur le plan économique, les restrictions budgétaires ne permettent pas de répondre à tous les objectifs de ces politiques. Or, encourager le projet d'une université privée, financée en grande partie par des hommes d'affaires et des entreprises, égyptiennes ou françaises, ainsi que par les familles des étudiants permet non seulement de dépasser ce paradoxe mais aussi de réconcilier les politiques linguistique et culturelle, généralement considérées comme non rentables immédiatement et la politique économique. Et ceci, d'autant plus que les étudiants formés sont destinés à s'insérer dans un tissu économique mondialisé. Ces objectifs sont exprimés de façon tout à fait explicite dans des documents officiels comme, par exemple, les Notes de CampusFrance sur les formations supérieures délocalisées¹⁰, où il est écrit d'une part que « *le but recherché est de former des praticiens dont les compétences doivent permettre un développement immédiat des pays émergents (...)* » et d'autre part qu'« *il s'agit de former une élite de cadres capables d'accompagner le développement économique (et) d'accompagner les efforts d'investissements des entreprises françaises (...)* ». Par ailleurs, il ne faut pas oublier que les enseignements dispensés à l'UFE sont trilingues et en ce sens, la conception de cette jeune université semble tout à fait correspondre aux analyses du MAE. En effet, North¹¹ insiste sur la particularité du français comme outil de médiation privilégié avec les autres cultures et comme outil de transmission des valeurs. Il ajoute que « c'est en faveur d'un régime ou d'une situation de bilinguisme, ou peut-être de trilinguisme qu'il nous faut sans cesse plaider » (2002). Ceci renvoie au statut actuel du français dans le monde, non pas comme une langue que l'on pourrait croire condamnée, aujourd'hui par la suprématie de l'anglais et peut-être demain par celle de l'espagnol, mais comme une langue d'ouverture sur la diversité linguistique et culturelle et à ce titre comme une langue recherchée. C'est ce qui permet à Gendreau-Massaloux (2002) d'expliquer la création d'une université française en Egypte par le fait que « l'Egypte est un pays arabe anglophone dans lequel le français apparaît comme tiers ». Ces points de vue montrent bien l'importance pour une politique linguistique francophone de s'associer à la promotion d'autres langues. Grandguillaume (2003a) abonde en ce sens, quand, parlant de la francophonie, il estime qu'« elle doit jouer le thème du pluralisme, ce qui la conduirait logiquement à mieux prendre en compte les langues auxquelles elle est confrontée, l'arabe par exemple ». Ceci, d'autant plus que l'arabe « se trouve dans une situation identique à celle du champ francophone, en ce sens qu'il est tout aussi menacé par une langue qui a déjà pris une position dominante dans les nations arabes » (Grandguillaume, 2003b). Ainsi, l'UFE, tout comme d'autres institutions similaires dans d'autres pays, peut apparaître non seulement comme un élément clé d'une politique linguistique francophone mais s'inscrit également dans une politique d'arabofrancophonie.

Du point de vue de l'Egypte, l'UFE, tout comme les récentes universités privées allemande, britannique, canadienne entre autres, répond également à un besoin d'ouverture sur le monde et de formation internationalement reconnue. Promouvoir un enseignement en grande partie en français est pour le gouvernement égyptien un moyen de garantir une formation de haut niveau fidèle à une tradition élitiste. En effet, le français est toujours une langue de distinction, maîtrisée par plusieurs membres des gouvernements successifs. Ainsi, l'ouverture d'une université française s'inscrit dans la tradition francophile de la société égyptienne concrétisée par la participation de l'Egypte à l'Organisation Internationale de la Francophonie depuis 1983. Cette volonté des dirigeants égyptiens conforte l'image d'une Egypte moderne qui se présente comme un interlocuteur fiable tant sur le plan politique qu'économique, plaque tournante de la politique régionale, pays ouvert aux investissements étrangers mais aussi pays émergent en plein développement économique.

¹⁰ Les formations supérieures délocalisées à l'étranger : la situation française, Les notes de CampusFrance, n° 10, octobre 2007, p. 8.

¹¹ Directeur de la Coopération culturelle et du Français, MAEE.

Ces représentations, sans doute un peu schématiques, traduisent toutefois les forces en présence et mettent en évidence les intérêts souvent complémentaires de deux pays liés par une longue tradition d'amitié et de dialogue interculturel comme se sont plus à le rappeler les présidents Chirac et Moubarak lors de l'inauguration de l'université le 20 avril 2006. Dans leurs discours respectifs¹², ils ont mis en avant l'héritage commun de deux siècles de dialogue et d'échanges, marqués par la francophilie d'un côté et par l'égyptomanie de l'autre, mais aussi par la volonté commune à s'engager dans une mondialisation respectueuse des identités nationales.

L'engagement dans ce type de politique linguistique, éducative et culturelle traduit donc, pour la France, la volonté de promouvoir le rayonnement (du) français dans le monde alors même que les contraintes économiques modifient les moyens d'actions et pour l'Égypte, la volonté de jouer un rôle actif sur la scène politique et économique internationale. Il apparaît donc clairement que les dynamiques à l'œuvre dépassent largement le cadre éducatif pour gagner le terrain du politique et de l'économique.

Il en va de même pour les étudiants et leur famille dont les motivations suivent des dynamiques à la fois culturelles, sociales et économiques. Là encore, la décision de poursuivre des études supérieures à l'UFE est déterminée par des raisons sociales et économiques liées à la représentation du français. Souvent il s'agit de familles qui avaient déjà fait le choix du français pour l'inscription dans une école bilingue et pour lesquelles les raisons sont quasiment identiques, à savoir garantie d'un avenir professionnel dans des entreprises ou des institutions internationalement reconnues, assurance d'un salaire confortable et donc promotion sociale.

On voit poindre ici, derrière les enjeux linguistiques et politico-économiques et derrière les motivations diverses, l'image d'un français « langue de prestige ». Quels que soient les acteurs impliqués dans la création et le développement de l'Université française d'Égypte, tous font référence à « l'excellence » d'une formation destinée à « l'élite » de la société. On peut se demander comment ces notions, qui font écho à un passé glorieux, doivent être comprises aujourd'hui et si elles renvoient aux mêmes représentations que par le passé.

Une formation d'excellence pour de nouvelles élites

Tout d'abord, il semble important d'interroger les définitions de concepts aussi sujets à polémiques que « élite », « excellence » et « prestige ». Qu'est-ce que l'élite en général ? A quoi renvoie ce concept aujourd'hui et en Égypte en particulier ? Quel lien cette notion entretient-elle avec celle d'excellence ? Quels rapports peut-on établir entre les langues, et le français en particulier, et les concepts d'élite, d'excellence et de prestige ?

Le « Trésor de la Langue française informatisé »¹³ (TLFi) propose pour le sens usuel du mot « élite » : « minorité d'individus auxquels s'attache, dans une société donnée, à un moment donné, un prestige dû à des qualités naturelles (race, sang) ou à des qualités acquises (culture, mérites) ». Le pluriel introduit une distinction sémantique ; on parlera d'élites sportives, d'élites ouvrières que le TLFi définit comme une « classe minoritaire composée de gens qui, du fait de leur naissance et de leurs mérites, de leur culture et de leur capacité sont reconnus (ou se reconnaissent) comme les plus aptes soit à occuper les premières places de la société à laquelle ils appartiennent, soit à donner le ton à leur milieu ». Les traits dominants caractérisant cette notion sont toutefois identiques, à savoir l'appartenance à une minorité, due à des qualités innées ou acquises et qui amène ceux qui la compose à occuper les premières places de la société. Etymologiquement, « élite » renvoie à l'ancien participe passé de

¹² Le discours de M. J. Chirac est disponible sur le site de l'Elysée : http://www.elysee.fr/elysee/elysee.fr/francais/interventions/discours_et_declarations/2006/avril/discours_du_president_de_la_republique_a_l_universite_francaise_d_egypte.47076.html.

¹³ <http://www.cnrtl.fr/definition/elite>.

« élire » dont le sens se rapprochait de « choisir » mais avec une nuance d'arbitraire. L'acception commune définissant l'élite comme un groupe d'individus considérés comme les meilleurs et les plus capables de diriger la société, se fonde sur un jugement de valeur et une vision figée de la société que les sociologues, depuis Pareto et Mosca, ont tenté de dépasser en mettant l'accent soit sur les stratégies de distinction et de reproduction sociales (analyses de Bourdieu) soit sur la pluralité et la circulation des élites (travaux du sociologue américain Dahl et, en France, de Aron) . Sans pouvoir reprendre, ici, ces différentes analyses, il sera intéressant de voir comment la notion d'élite a pu évoluer dans le contexte de la société égyptienne. Par ailleurs, l'élite est souvent associée aux notions d'excellence et de prestige qui sont respectivement définies par le TLFi¹⁴ comme le « caractère de la chose ou de la personne qui correspond, presque parfaitement, à la représentation idéale de sa nature, de sa fonction ou qui manifeste une très nette supériorité dans tel ou tel domaine » et comme le « fait d'imposer le respect, d'inspirer l'admiration, de séduire, de faire forte impression » s'agissant d'une personne ou comme « (l') attrait, (le) charme pouvant impressionner, séduire » s'agissant d'une chose abstraite ou concrète. Les termes utilisés dans les différentes définitions renvoient bien à des traits distinctifs propres à une élite : idée de perfection, d'idéal ou de supériorité dans le cas de l'excellence et capacité à séduire, susciter le respect et l'admiration dans le cas du prestige. Ces termes reviennent régulièrement dans les discours actuels sur et autour de l'Université française d'Égypte. L'ensemble des formations supérieures francophones proposées à l'étranger sont systématiquement qualifiées de « formations d'excellence » utilisant une « langue de prestige » et assurant le « rayonnement culturel de la France ». Le simple fait de s'inscrire à ce type de formation fait figure de promotion et d'appartenance à l'élite comme Jacques Chirac l'exprime dans son discours d'inauguration : « l'ambition est immense : relever les défis du monde contemporain en formant les futures élites de ce XXI^e siècle mondialisé qui se dessine sous nos yeux ». La terminologie utilisée « ambition immense », « relever les défis », « former les futures élites » se réfère effectivement à un projet prestigieux. D'ailleurs, les deux présidents dans leurs discours respectifs font référence aux universités françaises partenaires comme des « institutions prestigieuses ». Il est clair que faire des études en français (même partiellement) renvoie une image très positive qui repose sur les particularités de l'élite égyptienne francophone du XIX^e et du début du XX^e siècle. Or, comme le souligne Aggag (2007 : 49), « depuis la fin de l'empire pharaonique en 343 avant J.C. avec la mort du dernier pharaon autochtone, Nectanebo II, et jusqu'en 1952 des “dirigeants” non originaires du pays se sont succédés à la tête du pouvoir en Egypte ». Dans ce contexte « l'élite dirigeante s'est constituée de plusieurs modèles étrangers qui ont fusionné à travers les différents siècles » et au cours du XIX^e et du début du XX^e siècle « la langue française, langue de la famille royale, représentait un des éléments unificateurs de ces étrangers ». La maîtrise du français devient l'apanage de l'aristocratie et un modèle pour la bourgeoisie égyptienne. Il est ainsi possible de présenter les liens entre les différentes composantes de l'élite égyptienne (aristocratie, bourgeoisie étrangère naturalisée, bourgeoisie locale) et la langue française sous l'angle d'un rapport dialectique. En effet, si une partie de l'élite a contribué à la diffusion du français en en faisant une langue de distinction sociale, une langue d'éducation mais aussi une langue de communication dans les sphères du pouvoir, il est aussi vrai que l'acquisition et la maîtrise du français a pu autoriser certains groupes à revendiquer leur appartenance à l'élite du pays. Les rapports entretenus entre l'élite et la langue française sont, comme on le voit, complexes. Qu'en est-il aujourd'hui ? Il est clair qu'après la révolution de 1952, l'apparition d'une bourgeoisie étatique constituée de militaires et de civils de la petite bourgeoisie et, plus récemment, la constitution d'une bourgeoisie d'affaires ont modifié sensiblement les

¹⁴ <http://www.cnrtl.fr/definition/excellence> et <http://www.cnrtl.fr/definition/prestige>.

références de l'élite nationale. L'anglais, langue dominante dans les milieux d'affaires, concurrence le français, notamment dans le choix de la langue de scolarisation des enfants de la nouvelle élite. Il faut noter que la maîtrise des langues (l'anglais, le français et dans une moindre mesure l'allemand) permet toujours de se distinguer de la masse uniquement arabophone. Toutefois, la place du français dans ce paysage linguistique appelle deux constats. Premièrement, Pécheur (2000) estime que « le français comme langue enseignée est, tout comme sa culture concurrencé » mais il ajoute que « quoi qu'on en dise, le français reste une langue mondiale grâce à son déploiement à travers une série de réseaux et d'institutions ». Deuxièmement, si le français semble aujourd'hui moins présent dans l'élite dominante, son pouvoir d'attraction comme élément distinctif d'appartenance à l'élite et, par conséquent, comme facteur de promotion sociale ne se dément pas. C'est ce que souligne en effet Encrevé (2007) :

Les langues de culture, pourvues d'une forte littérature, qu'il s'agisse du grec, du latin ou du français, sont des langues qui procurent des profits de distinction sociale. Le fait de disposer de biens culturels rares et prestigieux, c'est une forme de capital. Le français a une caractéristique rare : c'est une langue enseignée dans tous les pays du monde mais à un nombre limité de gens, appartenant généralement aux classes dominantes.

Ainsi, le français semble bien toujours jouer ce rôle de « passeur » vers la catégorie sociale supérieure. Ceci est d'autant plus vrai qu'« en Egypte, pays phare du monde arabe, une élite culturelle arabofrancophone continue, souvent avec discrétion, à jouer un rôle social important » (Maughey, 2001). Ainsi, l'ensemble de l'enseignement francophone, des écoles bilingues aux filières francophones de l'enseignement supérieur, y compris l'Université française d'Egypte, attire désormais un nouveau public, issu de la nouvelle bourgeoisie d'affaires, qui n'étant pas forcément francophone est séduit par l'auréole de prestige qui entoure des études en français. L'accès à la langue et à la culture française, au-delà d'un intérêt économique immédiat, apporte un « plus » social en permettant une identification à l'ancienne aristocratie égyptienne.

En guise de conclusion

Les systèmes éducatifs sont de plus en plus confrontés à des défis majeurs afin de répondre aux exigences de la mondialisation. En effet, l'offre de formation doit répondre à des contraintes de plus en plus précises pour satisfaire d'une part, des individus qui veulent avoir accès à des filières d'excellence leur garantissant des débouchés professionnels à la fois intéressants et rémunérateurs et d'autre part, des entreprises qui cherchent à recruter des cadres compétents et capables de s'adapter aux besoins du marché. Or, à côté des compétences purement professionnelles, la maîtrise de langues internationales devient une nécessité partout dans le monde, au point qu'on parle de moins en moins de « compétence bilingue » au profit de « compétence plurilingue ». Ainsi, l'objectif global de l'université évolue vers la formation de citoyens et de professionnels plurilingues et pluriculturels.

Il apparaît ainsi, au terme de cette réflexion, que l'Université française d'Egypte s'inscrit tout à fait dans ce modèle à la fois professionnalisant et plurilingue. Sans être uniquement réservée à une classe aisée grâce à un système de bourses sociales et de bourses d'excellence, elle contribue néanmoins à la formation d'une nouvelle élite. Il s'agit certes d'une jeune université qui doit encore faire face à certaines difficultés et qui, surtout, doit faire ses preuves mais qui se situe d'emblée dans un monde multipolaire et qui se veut résolument moderne et tournée vers l'avenir.

Bibliographie

- ABECASSIS F., 2001, « L'enseignement du français en Egypte dans les années 1920 : une nébuleuse à plusieurs degrés de francité », *Actes du XIe Congrès international de la Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde (SIHFLES)*, Palerme, 4 octobre 2001, http://perso.ens-lsh.fr/fabecassis/Frederic_Abecassis_fichiers/Articles/Nebuleuse.pdf (site consulté en novembre 2007)
- ABECASSIS F., 2005, « De la protection par l'école : la sédimentation des traditions d'enseignement du français en Egypte au XIX^e siècle », dans B. Delpal, B. Hours, C. Prudhomme (dirs.), *France-Levant, de la fin du XVII^e siècle à la Première Guerre mondiale*, Paris, Geuthner, Actes du colloque de Lyon, 13-15 juin 2002. http://perso.ens-lsh.fr/fabecassis/Frederic_Abecassis_fichiers/Articles/France_Levant.pdf (site consulté en novembre 2007).
- AGGAG S., 2007, *Représentations des langues, française et anglaise, et socialisation scolaire et familiale d'une élite égyptienne*, thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, Paris, INALCO.
- CHARNET C., 1992, « La langue française à la rencontre de l'Egypte », *Paroles*, 5, Le Caire, Centre d'Etudes françaises, pp. 5-36.
- COSTE D., 2002, « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », dans V. Castellotti et B. Py (coords.), *La notion de compétence en langue*, Notions en questions n° 6, ENS éditions, pp. 115-123.
- CUQ J.-P., 1991, *Le Français langue seconde*, Paris, Hachette, FLE, Collection Références.
- ENCREVE P., 2007, « Défense et illustration de la langue française », Entretien avec Pierre Encrevé, propos recueillis par Simon Daireaux, *Biffures : recherche et création*, octobre 2007, <http://biffures.org/entretiens/2007/10/defense-et-illustration-de-la-langue-francaise>, (site consulté en novembre 2007).
- FENOGLIO-ABD EL AAL I., 1988, « Le français en Egypte : un capital de distinction », *Bulletin du CEDEJ* (Centre d'Etudes et de Documentation Juridique et Sociale), 24, Le Caire, pp. 179-188.
- FRANCIS-SAAD M., 1992, « Situation sociolinguistique du français en Egypte – Bilinguisme et interférences », *Paroles*, 5, Centre d'Etudes françaises, Le Caire, pp. 37-68.
- GENDREAU-MASSALOUX M., 2002, « La Bataille pour le français – introduction de la troisième table ronde : Vecteurs de diffusion, institutions et réseaux », *Journées de la Coopération internationale et du Développement*, 19 juillet 2002, Atelier organisé par le Ministère des Affaires étrangères. <http://www.culturesfrance.com/adpf-publi/folio/bplf/index.html> (site consulté en novembre 2007)
- GRANDGUILLAUME G., 2003a, « Les enjeux d'une politique linguistique », *L'interpénétration des cultures dans le Bassin occidental de la Méditerranée*, Actes du Colloque de l'Association Mémoire de la Méditerranée, Sorbonne, 14 novembre 2001, Paris, Ed. Mémoire de la Méditerranée, pp. 99-110. <http://grandguillaume.free.fr/cont/intercultures.html> (site consulté en novembre 2007).
- GRANDGUILLAUME G., 2003b, « Arabofrancophonie et politiques linguistiques », *Quelle Politique linguistique pour quel Etat-nation ?*, *Glottopol*, 1, Rouen, Université de Rouen, pp. 70-75. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_1./gpl1_05grand.pdf
- GROUX D., PORCHER L., 1997, *L'éducation comparée*, Paris, Nathan Pédagogie, série Formation.
- LECONTE F., BABAULT S. (coords.), 2005, « Présentation », *Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures*, *Glottopol*, 6, Rouen,

- Université de Rouen, pp. 2-6. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_6/gpl6_00leconte.html
- MAUGEY A., 2001, « L'état de la francophonie en 2001 », *L'AMOPA et la francophonie : Les défis* – 8, http://www.amopa.asso.fr/francophonie_defi8.htm, (site consulté en novembre 2007).
- NORTH X., 2002, « La Bataille pour le français - introduction de la première table ronde : Le français en question(s) ». *Journées de la Coopération internationale et du Développement*, 19 juillet 2002. Atelier organisé par le Ministère des Affaires étrangères. <http://www.culturesfrance.com/adpf-publi/folio/bplf/index.html>, (site consulté en novembre 2007)
- PECHEUR J., 2000, « Le français : dans la concurrence avec ses atouts » *Le français dans le monde*, 311, <http://www.fdlm.org/fle/article/311/pecheur.php>, (site consulté en novembre 2007).
- PY B., 1997, « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », *ELA*, 108, Paris, Didier, pp. 495-503.
- PY B. et GROSJEAN F., 2002, « Variantes de contact, restructuration et compétence bilingue : approche expérimentale », dans V. Castellotti et B. Py (coords.), *La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS éditions, Notions en questions n° 6, pp 37-49.
- SAMY N., ELGARHI S., AGGAG S., BLAY D., SABEUR A., DUPUIS V., 2007, « Regards sur... l'Egypte : état des lieux », *Le Billet du bilingue*, 37, Centre de ressources documentaires du CIEP, février 2007, <http://www.ciep.fr/bibil/2007/fevrier/Lettre37.htm> (site consulté en novembre 2007).
- SOLE R., 2002, « Egypte : Francomania », *Le français dans le monde*, 323, <http://www.fdlm.org/fle/article/323/egypte.php>, (site consulté en novembre 2007).
- VASSEUR M.-T., 2002, « Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. Compétence en langue ou efficacité en discours ? », dans V. Castellotti et B. Py (coords.), *La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS éditions, Notions en questions n° 6, pp 37-49.

LES LANGUES ET L'INTERNATIONALISATION DANS LES CHOIX EDUCATIFS DE L'ELITE EGYPTIENNE

**Salwa AGGAG
INALCO**

L'enseignement privé en Egypte vit à l'époque de la mondialisation un moment crucial, car il est majoritairement lié à l'enseignement des langues. Dans l'institution scolaire, la langue étrangère est perçue comme un élément de bonne éducation, une composante essentielle à un dispositif de formation offert à un public cherchant la distinction. Non seulement elle apparaît comme un moyen pour attirer les parents souhaitant valoriser l'éducation de leurs enfants, mais aussi elle opère une différenciation entre l'enseignement privé et l'enseignement public.

Des écoles et des universités à but lucratif existent depuis 1980 et témoignent de l'émergence de nouveaux modèles de socialisation scolaire matériellement élitistes. Les langues étrangères maintiennent le rôle fondamental qu'elles ont joué autrefois dans la socialisation scolaire de l'« élite » égyptienne et elles continuent à le faire de sorte qu'enseignement des langues étrangères et éducation s'entremêlent pour donner naissance aux systèmes étrangers dits internationaux en Egypte : système français, système anglais de Cambridge et système américain avec quelques tentatives limitées de systèmes éducatifs allemand, pakistanais ou même chinois.

La réponse à la question suivante nous permettra de définir le public visé par ces modèles internationaux.

Qu'est-ce que l'élite égyptienne aujourd'hui ?

Pour définir l'élite égyptienne d'aujourd'hui, il est indispensable de parcourir quelques événements historiques. En effet, l'élite est un élément consubstantiel à n'importe quelle société et il faut donc à la fois définir la notion en général et dans un contexte particulier.

Du point de vue linguistique, il existe deux formulations, l'élite et les élites dont la particularité d'être au singulier ou au pluriel constitue une distinction sémantique. « En effet, la double conception du terme "élite" [...] est fondée sur deux définitions distinctes de ce mot, l'une à caractère général, l'autre d'application plus restreinte » (Tran, 2005 : 48). La première définition distingue les personnes les meilleures dans leur domaine d'activités quel que soit ce domaine, par rapport aux individus qui ne manquent pas de qualités, mais sans se distinguer. Ce qui induit la « notion d'excellence » (*ibid.*). « Il y a donc autant d'élites que de domaines d'activités » (*ibid.*). Les élites, ainsi dépourvues de toute « connotation normative » (*ibid.*) et sans référence à une norme générale, n'ont rien d'absolu. Au contraire, les élites se

définissent par rapport à la norme du domaine auquel elles appartiennent, comme par exemple l'élite sportive ou l'élite ouvrière. La deuxième définition du mot *élite* renvoie à « tous ceux qui composent un groupe minoritaire occupant une place supérieure dans la société, notion de prééminence, du fait de leur naissance, de leurs mérites, de leurs cultures ou de leur richesse » (*ibid.* : 49).

La légitimité du souverain, dans les monarchies traditionnelles, est acquise d'avance parce qu'elle issue d'un pouvoir divin et héréditaire. De plus, un groupe de privilégiés, composé des trois forces majeures, matérielle, spirituelle et intellectuelle, entoure le monarque et entretient la légitimité absolue de son pouvoir. Ce groupe minoritaire obtient ainsi des privilèges et la possibilité de dominer la masse populaire ou l'aristocratie. On sait que ce terme d'aristocratie est emprunté au grec *aristokrateia*, « gouvernement des meilleurs », de *aristos*, « le meilleur », et *kratein*, « commander ». Ainsi, cette minorité ne dirige pas seulement la majorité mais représente un modèle social. Elle devient donc la classe dominante politiquement et socialement, une élite. Théoriquement, l'élite s'alimente des élites, les meilleures personnes de tous les domaines.

Cette élite composée est le résultat du brassage des élites spécialisées. Right-Mills (1969 : 17), en évoquant « les possesseurs du pouvoir, de la richesse et de la célébrité », reconnaît la diversité de cette élite et évoque l'idée de complicité entre ses différents segments. En effet, leurs intérêts se recoupent même s'ils semblent parfois contradictoires. « Les grands membres des ordres militaire, économique et politique adoptent volontiers les points de vues de leurs égaux, toujours avec sympathie, et souvent avec finesse. » (*ibid.* : 290). Ils forment ainsi un « pot pourri de pouvoirs » (Julliard, 1997 : 43).

La diversité des catégories participant à l'élite apparaît comme une nécessité indispensable à sa pérennité et à sa potentialité, parce que cette diversité lui permet de devenir autonome. Cependant l'élite, dans sa diversité, possède paradoxalement des traits particuliers qui la distinguent des autres. Une des particularités majeures de l'élite égyptienne, est la maîtrise des langues étrangères. Nous consacrons la partie suivante à décrire comment les langues étrangères acquièrent ce rôle social.

Une spécificité particulière liée à l'histoire de l'Égypte rend la définition de l'élite égyptienne plus complexe encore. En effet, l'élite dirigeante s'est constituée de plusieurs modèles étrangers qui ont fusionné à travers les différents siècles. L'élite dirigeante d'une époque à l'autre, formant des strates d'ethnies, de cultures et de langues variées, a engendré une élite d'origine non égyptienne, alliant paradoxalement identité propre au contexte où elle vit, lien du sol, et altérité liée aux origines auxquelles elle appartient héréditairement, lien du sang. Par ailleurs depuis l'époque de Mohamed Ali jusqu'à la moitié du XX^e siècle, des étrangers de provenances diverses sont venus résider dans le pays. Ils ont rapidement acquis de bonnes positions dans la société grâce à des privilèges accordés par la famille royale. L'élite égyptienne d'origine étrangère, occupant une place importante dans l'histoire de l'Égypte, semble aller à l'encontre du sentiment de l'identité nationale, qui se développe davantage chez le peuple égyptien depuis le début du siècle dernier et même auparavant. C'est pourquoi, une nouvelle élite se constitue progressivement.

La langue française, langue de la famille royale, représentait un des éléments unificateurs de ces étrangers. L'utilisation du français dans les tribunaux mixtes est le symbole de cette unification. En 1916 et pendant sa visite au collège des Jésuites, le sultan Hussein Kamel, imprégné de culture française, fils du khédive Ismaïl, déclare connaître par cœur « quarante fables de La Fontaine ». La classe dominée, les « vrais » habitants du pays, construit ou élabore ses aspirations sociales à partir de plusieurs modèles étrangers, européens, levantins, grecs, arméniens et syro-libanais naturalisés, mais ayant comme langue d'expression le français.

Quant à la bourgeoisie d'affaires proprement égyptienne, appelée *El Ektaa الإقطاع*, elle est essentiellement d'origine rurale. Ces deux classes forment l'aristocratie égyptienne du moment, constituées de *Pachas الباشاوات*, mot d'origine turque, un titre accordé par le souverain à l'intéressé. Une troisième classe émerge, la petite bourgeoisie intellectuelle, formée de militaires et de civils « bafoués et réprimés » par l'oppression étrangère et par l'aristocratie. Ces deux derniers éléments forment la classe dominante ou la « bourgeoisie traditionnelle ». En résumé, l'aristocratie, la bourgeoisie traditionnelle issue des affaires des étrangers naturalisés par la suite et de la bourgeoisie égyptienne d'origine rurale, les *pachas* et la petite bourgeoisie, constituent les différentes « sections » de l'élite égyptienne.

Une nouvelle élite locale s'annonce avec la révolution de 1952. La révolution des Officiers Libres (en arabe *الضباط الأحرار*) va bouleverser cet ordre social pour donner naissance à la République, dirigée pour la première fois depuis des siècles, par un « Chef Egyptien ». La configuration de l'élite égyptienne demeure identique, quoiqu'une variante de la classe dominante soit à l'œuvre. Une bourgeoisie étatique voit le jour, constituée de militaires et de civils de la petite bourgeoisie qui aspirent essentiellement à remplacer la « bourgeoisie traditionnelle ». L'apprentissage des langues étrangères, française et anglaise, représente un élément inhérent à ce mode de vie. Parallèlement, une attitude de plus en plus hostile vis-à-vis des Anglais et des Français caractérise la réaction de la masse populaire, notamment à la suite de l'agression militaire de 1956¹.

Un nouvel ordre social est établi. Désormais, capital matériel et capital social, étroitement liés, définissent la nouvelle élite. Les riches sont les élites et les élites sont les riches. L'enrichissement direct caractérise leurs aspirations. La langue arabe est la langue nationale et la langue française devient la langue de l'ancien régime à caractère aristocratique.

Après 1973, Anwar El Sadat *أنور السادات*, président de l'Égypte de 1970 à 1981, se montre plus libéral que Nasser en procédant à l'*infitah* الإفتاح, l'ouverture économique, en encourageant l'investissement privé et en désengageant l'Etat de l'économie. Cela a pour conséquence la création d'une classe de nouveaux riches, puissante et connue sous l'étiquette « d'hommes d'affaires ». « La tendance de libération économique [...] s'y est traduite, comme sous d'autres cieux, par l'émergence ou le renforcement d'un secteur privé » (Gobe, 1999 : troisième page de couverture). Le successeur de Sadat développe la politique de l'économie libérale. Entre-temps, le gouvernement égyptien devient un allié des Etats-Unis, qui lui versent une importante aide financière et militaire. La riche élite égyptienne se tourne alors vers l'Amérique. La culture américaine est désormais en expansion. Qui dit culture dit langue et *vice versa*. L'apprentissage des langues étrangères se trouve ainsi associé au pouvoir économique, à l'ascension sociale et aux nouveaux partenaires étrangers. Tout ceci se traduit dans l'émergence de nouveaux modèles de socialisation scolaire.

Les systèmes éducatifs internationaux et le rôle des langues étrangères (française et anglaise) à travers l'analyse des plaquettes des projets d'investissement dans l'enseignement

Les écoles d'investissement financent régulièrement des publicités dans la presse et distribuent des quantités de plaquettes pour promouvoir leur système. Nous avons choisi d'analyser la cartographie des projets d'investissement dans l'enseignement. Ce corpus est composé de documents de nature différente, les annonces publicitaires publiées dans la presse

¹ Suite à la crise de Suez, la France s'allie avec les Anglais (ex-colonisateur) et Israël (l'ennemi) pour reprendre par les armes l'entreprise du Canal de Suez.

et les brochures distribuées au public concerné en 2003. Notre critère de sélection de ces documents a été la langue d'enseignement dans ces établissements, à savoir le français ou l'anglais. Ces documents font la promotion des écoles dans le système national égyptien et/ou dans les systèmes étrangers, américain, anglais et français. Concernant les universités, l'Université américaine et l'Université française apparaissent comme deux modèles de l'enseignement supérieur étranger. Nous avons sélectionné et classé :

Quatre annonces publicitaires dans le journal El Ahram²

- *Document 1*- American University of London
- *Document 2*- Cairo Modern College
- *Document 3*- Ecole française, Collège International Néfertari³,
- *Document 4*- Moassaset Néfertari El Taaliméa مؤسسة نفرتارى التعليمية

Six plaquettes :

- *Document 5*- Le Collège International de Néfertari,
- *Document 6*- Why IGCSE,
- *Document 7*- New Victoria College, كلية فيكتوريا الجديدة,
- *Document 8*- Modern Schools of Egypt 2000 MSE,
- *Document 9*- El Karma language School,
- *Document 11*- L'Université Française en Egypte UFE

Un dossier d'inscription :

- *Document 10*- The International School of Chowefat-Cairo

Un catalogue :

- *Document 12*- le catalogue de The American University in Cairo AUC.

Avant toute chose, nous décrirons les écoles d'investissement et montrerons les conditions de leur création. Ensuite, nous détecterons la politique de marketing à travers quelques documents cités ci-dessus et le positionnement international dans leur discours. Enfin, nous repérerons le croisement des représentations dans ces nouveaux modèles institutionnels.

Les Ecoles d'Investissement, résultat d'une économie libérale

Que sont les Ecoles d'Investissement ? Comment peut-on allier éducation et économie ou plutôt commerce « *business* » ? Quelles sont les circonstances qui ont favorisé l'émergence de ce phénomène ?

Généralement, dans le cas des écoles d'investissement, une personne ou une collectivité place des capitaux dans la fondation d'une ou de plusieurs écoles afin de faire des bénéfices. Un but essentiellement lucratif incite les investisseurs en grande partie éloignés du domaine d'activités à s'intéresser à l'enseignement. C'est un système où l'école devient un projet commercial, l'enfant un client et le domaine de l'éducation un marché. Il est difficile de donner le nombre précis de ces écoles parce qu'il augmente constamment. Parallèlement, d'autres écoles disparaissent, car le projet étant commercial et le but étant de gagner de l'argent, les investisseurs sont confrontés à la perte comme au bénéfice. Elles sont également soumises à l'évolution du marché de l'éducation. Ajoutons que quelques écoles fonctionnent et reçoivent des élèves en attendant la validation du Ministère de l'Education. Le nombre de ces écoles, d'après une estimation approximative, ne dépasse pas une centaine.

² Quotidien égyptien le plus lu, le journal n° 1.

³ Le *Collège International Néfertari* se trouve à la fois dans les brochures et dans les annonces.

En amont, presque tous ces établissements présentent un enseignement selon le système égyptien mais actualisé et modernisé. Progressivement ils répondent aux attentes des parents et du marché et ajoutent les systèmes étrangers à l'offre proposée. La validation des baccalauréats étrangers par le Ministère de l'Éducation a permis à ces établissements de commencer à appliquer les différents systèmes étrangers dès la maternelle pour préparer avec justesse ces baccalauréats, par exemple : le système américain, le système anglais et le système français. Dans le même établissement, plusieurs systèmes sont proposés aux parents « clients ». Ainsi, ces écoles ne sont plus sous le contrôle du Ministère de l'Éducation. Elles sont libres de choisir des programmes importés de l'étranger à condition qu'elles enseignent l'arabe, la religion, l'histoire et la géographie du système égyptien aux élèves égyptiens.

Les enseignants égyptiens sont plus ou moins bien payés en fonction de leurs compétences et des écoles. Cependant les enseignants de nationalité européenne qui se manifestent davantage dans ces écoles ont des salaires en euros et en dollars. Les parents sont donc satisfaits de cette présence occidentale dans l'éducation de leurs enfants. Ils rencontrent une seule difficulté : les frais d'inscription excessifs et souvent payés en devises étrangères, dollars ou euros.

Le marché national des produits linguistiques/éducatifs

« Le marché de l'éducation » est une expression qui annonce bien la politique du marketing. La pluralité des formes de discours utilisés dans les plaquettes, textes, images, logos et devises révèle les caractéristiques d'une nouvelle conception de l'éducation en Egypte, aujourd'hui où l'enseignement des langues étrangères reflète les tendances internationales.

Des annonces publicitaires publiées dans la presse et les brochures distribuées au public concerné font la promotion des projets d'investissement dans l'enseignement : des écoles dans le système national égyptien et/ou dans les systèmes étrangers, américain, anglais et français et des universités.

Le marché national des systèmes éducatifs égyptien, américain, britannique et français est marqué par l'hétérogénéité de l'offre linguistique : l'anglais américain, l'anglais britannique et le français. Les langues étrangères, anglaise et française, jouent le rôle de catalyseur par rapport aux produits linguistiques exposés. Le système national et les systèmes étrangers dits internationaux, sont vendus grâce aux langues étrangères. Elles deviennent ainsi un outil de marketing pour leur propre promotion. Certaines annonces publicitaires et brochures sont écrites uniquement en langue étrangère. L'arabe disparaît complètement. Rien ne fait référence au contexte égyptien à part le nom « Egypte » qui se trouve en anglais et parfois en français, de même que l'endroit où se trouve l'établissement, comme « *Cairo* ».

D'autres annonces ou plaquettes sont écrites dans deux langues étrangères auxquelles s'ajoute la langue maternelle (anglais/arabe, français/arabe, français/anglais/arabe). Tantôt la langue arabe est la traduction littérale de la langue française ou anglaise et tantôt la langue arabe est la traduction du contenu du document.

Dans quelques documents, il y a complémentarité entre la langue maternelle et les langues étrangères, arabe et anglaise. C'est-à-dire que chacune donne une partie des informations. Par exemple, l'adresse, le numéro de téléphone et le descriptif des activités présentées sont en arabe mais le nom de l'école est en langue étrangère.

Nous pouvons repérer la politique de marketing adoptée dans ces documents. Les procédés de publicité sont clairs. Au niveau du mot, le nom de l'établissement reflète une identité étrangère ou égyptienne (exemple : *American University of London*, *Cairo Modern College*, *Ecole française*, *Collège International Néfertari*⁴). Il est toujours accompagné d'un slogan qui

⁴ Néfartari est le nom d'une reine pharaonique, la femme de Ramsès II et signifie « la plus belle des belles ».

reflète une vision particulière ou une spécificité (exemple : Un enseignement d'excellence – Why IGCSE – The Pionneers in distance learning since 1984 – The Key to global success – A new perspective on education/American Diploma – Today learners, tomorrow leaders – For a changing world, educate citizens of the world).

Pour bien vendre le produit, il y a des promotions, « Offre Spéciale » *Ard khas* عرض خاص écrit en caractère gras et dans une police plus grande que le reste du texte, comme, par exemple, dans l'annonce de l'Ecole française, Collège International Néfertari (doc.4). Le mot « surprise » écrit en arabe et encadré mofagaa مفاجأة dans l'annonce du Cairo Modern College (doc. 2) pour attirer le client.



Document 4

Offre Spéciale
Inscriptions
En Petite Section

عرض خاص
لأطفال التمهيدي
مواليد ٢٠٠١



Document 2

مفاجأة

La majorité des annonces et des plaquettes comporte un logo particulier et l'initiale du nom de l'école. Décryptons les quatre logos suivants des écoles et des universités figurant dans le tableau ci-dessous.

Tableau des logos

 <p><i>Collège International Néfertari</i></p>	 <p><i>American University of London</i></p>
 <p><i>The International School Of Choueifat</i></p>	 <p><i>الجامعة الفرنسية في مصر UNIVERSITÉ FRANÇAISE D'ÉGYPTE</i></p>

Le logo du collège Néfertari, s'appuie sur la stylisation de la tête de la reine Néfertari, grande épouse royale et préférée de Ramsès II. Nous retrouvons nettement dans le logo de l'établissement la perruque enveloppante et sa bordure inférieure constituée de l'extrémité de ses tresses, l'*uréus* royal, serpent protecteur, au milieu du front et la rangée de perles qui encadre le visage. Si la couronne est absente, le collier *Ousekh*, symbole de haute classe sociale, à plusieurs rangs de perles est très présent, reprenant les formes semi-cylindriques de la perruque. Il fait le lien avec le sigle de l'école. En partant de l'*uréus* stylisé, puis en descendant le long du visage par les lignes de la perruque pour suivre ensuite les rangs de perles du collier, on arrive inmanquablement au sigle CIN, volontairement écrit en lettres majuscules rouges pour se détacher de l'ensemble et former la troisième couleur du drapeau français, qui manquait.

En ce qui concerne l'*American University of London*, il s'agit tout d'abord d'un blason. Il est composé de deux emblèmes forts : un lion, symbole des rois d'Angleterre, comme par exemple Richard cœur de lion, et un aigle aux ailes largement déployées et aux pattes écartées. Cet aigle est le motif central du dollar américain et du logo de la sécurité de la Maison Blanche. Il mobilise deux entités fortes, pouvoir économique et pouvoir politique.

Le logo de l'école internationale de Choweifat : *The International School Of Choueifat*, est formé d'un arbre à l'intérieur de deux cercles. L'olivier, symbole de sagesse, de savoir, de paix et d'éternité est l'arbre noble par excellence, un arbre qui nourrit et qui éclaire l'humanité. C'est également un rappel biblique avec le rameau rapporté par la colombe de Noé pour signaler la fin du déluge. C'est cet arbre qu'a offert Athéna aux habitants d'Athènes dans la mythologie grecque, face à la force brutale proposée par son rival Poséïdon, dieu des mers. La couleur verte sied parfaitement à cet arbre qui donne des fruits verts et s'apparente aussi à l'Islam.

Enfin, nous pouvons commenter le logo de l'Université Française d'Égypte. Fidèle à son amour pour l'Égypte, la France a choisi d'évoquer le symbole égyptien par excellence, une pyramide. Cela peut également évoquer le « temple de la culture » en France, le Louvre et sa pyramide de verre. Nous pouvons y voir et surtout y entendre la célèbre phrase de Bonaparte aux pieds des pyramides lors de la campagne d'Égypte le 21 juillet 1798 : « Soldats, songez que, du haut de ces pyramides 40 siècles vous contemplent ». L'ensemble traduit tout de même un hommage à la pérennité du savoir et de la science, voire à l'immortalité, sans oublier d'ajouter l'évocation divine chrétienne iconographique du triangle, figure trinitaire et même maçonnique. Enfin un pan de la pyramide est soulevé afin que les deux verticales, l'une rouge à gauche et l'autre blanche à droite, en s'unissant à la vague bleue, recréent la « trinité républicaine » bleu, blanc rouge du drapeau français.

Un positionnement international dans un contexte géopolitique et socioculturel

Ces documents reflètent majoritairement et parallèlement une appartenance nationale et une ouverture internationale. Couleurs et symboles sont bien définis dans quelques documents, comme nous allons le montrer dans la partie suivante.

Le double jeu de l'identité nationale et du positionnement international se manifeste dans ce dispositif à choix multiples. Les langues étrangères sont utilisées dans l'argumentation à des fins opposées : le national versus l'international. Les langues jouent un rôle controversé à travers les documents publicitaires du marché de la formation des élites égyptiennes. Quand la langue maternelle et les langues étrangères échangent leur rôle pour marquer les appartenances, c'est tantôt l'identité nationale qui est mise en avant, tantôt la visée internationale. Les noms des différents établissements sont en français ou en anglais. L'appartenance nationale apparaît souvent dans le nom de l'école en utilisant des mots comme Cairo, Néfertari, Egypt, mais avec des adjectifs marquant une adaptation au monde

contemporain comme Modern, New, un positionnement international comme Internationale, International et les noms des pays dont ils offrent la langue, American, London, française.

Après avoir explicité le langage de la langue ou des langues utilisées dans ces documents, voyons le langage iconographique. En effet, le « capital symbolique national » (Zarate, 1993), existe à travers la langue utilisée et à travers les images choisies et leurs connotations diversifiées. Une étude iconographique de ces documents nous permet de détecter deux types d'icônes, des photos et des logos. Notre perspective est de montrer à quel point le national égyptien et l'international non égyptien fusionnent dans le contexte géopolitique égyptien d'aujourd'hui à travers ces documents publicitaires. Il s'agit de valoriser les dimensions « nationale » et « internationale » de l'établissement, explicitement ou implicitement affichées. Analysons-les, premièrement à travers les logos.

Dans certains documents, logo d'appartenance nationale et logo de signification internationale sont associés. Prenons par exemple les deux documents suivants dans lesquels le logo d'appartenance nationale pharaonique, tête de Néfertari de l'école est encadré par les deux organismes de soutien, CFCC et République française. De même sur la plaquette de l'école britannique du même établissement, au logo de l'école, tête de Néfertari, est juxtaposé le blason de l'Université de Cambridge. Chaque système étranger est présenté avec toutes les garanties de sérieux cautionnées par les instances officielles : le CFCC, la devise de la République française et le blason de Cambridge sans oublier de signaler textuellement l'accord du ministère de l'Education égyptien. Cette démonstration iconographique renforce la crédibilité des discours.



Par ailleurs, les couleurs choisies pour les plaquettes ont parfois une signification évidente. Les couleurs bleu, blanc et rouge sont celles du drapeau français. La couleur verte à forte signification symbolique fait référence à la vigne et à l'olivier et a une connotation religieuse. La photo de la Tour Eiffel n'a pas été oubliée sur la plaquette d'une école à cursus français.

La comparaison entre le catalogue de l'Université américaine au Caire et la brochure de l'Université Française est très révélatrice quant au poids que représentent ces deux langues. L'Université Française (UFE), encore jeune, a mis six ans pour ouvrir ses portes et, depuis octobre 2002, rencontre des difficultés au niveau de ses effectifs tandis que l'Université Américaine (AUC), installée depuis 1927 en Egypte, conserve le même nombre d'étudiants – environ 5 000 – malgré une augmentation constante de ses prix.

Pour résumer, nous sommes dans une logique de marketing qui utilise des représentations sociales pour promouvoir des modèles éducatifs à visée internationale, à travers un produit conçu localement et cautionné par la plupart des pays concernés. Le positionnement social d'un modèle éducatif international crée un nouveau marché, le marché de l'éducation, qui répond à un besoin éducatif national. Le croisement des représentations dans la création des nouveaux modèles institutionnels

Nous sommes dans un processus fluctuant de représentations, où se croisent les représentations des émetteurs de ces argumentaires des produits de formation et les représentations des récepteurs/bénéficiaires de ces produits. L'émetteur utilise consciemment

les effets des représentations sociales afin d'agir sur le récepteur, mais lui-même agit sous l'emprise de ses propres représentations. Toutefois, cet émetteur se sert souvent de clichés universels. Dans l'annonce de *l'American University of London*, l'émetteur anglais, manifestant son alliance avec le pouvoir économique américain, emploie un logo hermétique, élaboré à partir de référents étrangers voire incompréhensibles pour le public visé, le lion et l'aigle, pour apparier des représentations afin de constituer un schème anglo-américain approprié. Il reflète aussi une double appartenance occidentale. Sur la photo, Tony Blair, d'une taille plus grande que les autres personnes, non seulement renforce le pouvoir politique de ce pays, mais aussi garantit la qualité du produit. Le Sheik Dr. Mohamed Bin Oboud d'Arabie Saoudite, pays de pétrole, diplômé de la même université, en 2004, représente le client-type, à la fois riche et musulman. Cependant, les émetteurs anglais, en choisissant une personnalité arabe, projettent sur les Egyptiens une appartenance uniquement arabo-musulmane. Ils les associent ainsi à leurs voisins de l'Arabie Saoudite, bien que le peuple égyptien ne puisse pas s'y reconnaître. Comment cette annonce, formée de symboles pluriels et publiée dans un journal égyptien, peut-elle agir sur un public égyptien ? Le récepteur égyptien se sentira-t-il concerné par cette publicité qui provoque un contresens ? La photo du politicien est supposée rassurer le client. L'absence totale de la langue maternelle dans l'annonce accrédite davantage ce discours. Nous sommes face à un processus de représentations collectives qui s'entrecroisent. Les représentations de la culture égyptienne par l'émetteur anglais croisent les représentations que se fait le récepteur égyptien des langues et des cultures étrangères.

Dans l'annonce de l'Entreprise Néfertari, l'émetteur du discours, la propriétaire et directrice des quatre écoles et des quatre systèmes expliqués dans les documents a choisi la tête de Néfertari comme emblème. Derrière ce choix, nous pouvons détecter une appartenance historique pharaonique collective, mais aussi une histoire individuelle. En effet, Nadia Hafez, propriétaire de cette entreprise a travaillé au *Ramses College for Girls*⁵ comme professeur d'histoire-géographie et ensuite comme responsable pédagogique des enseignants, durant une vingtaine d'années à partir de 1960. En choisissant le nom de l'épouse de Ramsès II pour son projet éducatif, elle montre très subtilement le lien qui l'unit à l'établissement dont elle est issue. Appartenant à la communauté égyptienne, Nadia Hafez utilise les appartenances historiques de son groupe dans les plaquettes de ses écoles, la tête de la reine pharaonique, une représentation égyptienne, pour promouvoir ses nouveaux modèles institutionnels. Elle élargit l'éventail de son offre éducative grâce aux langues étrangères, française et anglaise et grâce aux systèmes étrangers.

Dans le catalogue de l'Université américaine, plusieurs photos présentent les professeurs américains souriant et discutant amicalement avec des étudiants égyptiens, dans des salles au décor oriental, symbole du contexte local. Cette apparente empathie est une représentation de la culture appréhendée par l'émetteur et par les professeurs qui témoignent de la présence américaine. Dans son imaginaire socioculturel, un Egyptien aura forcément une conception différente du bâtiment de l'Université Américaine au Caire. L'image construite correspondra davantage à sa perception de la culture américaine. Les jeunes filles jouant de la musique, du piano, de la flûte ou du violon, et exécutant un ballet dans plusieurs documents véhiculent des valeurs classiques et universelles quant à ce que doit être l'éducation des filles.

Les représentations se situent à trois niveaux, individuel, collectif et universel, qui s'entremêlent et s'entrecroisent pour constituer une sphère close, un sous-ensemble de représentations. Par ailleurs, entre les représentations véhiculées par les individus et les

⁵ Une école protestante de l'ex mission américaine.

représentations intériorisées par l'individu, il y a souvent une relation de cause à effet difficile à discerner, engendrant parfois un contresens inévitable et conduisant à l'incompréhension de l'Autre.

Les représentations sociales se présentent toujours avec deux faces : celle de l'image et celle de la signification qui se correspondent réciproquement ; elles font correspondre à chaque image un sens et à chaque sens une image. Elles constituent une forme particulière de la pensée symbolique, à la fois images concrètes saisies directement et en même temps renvois à un ensemble de rapports plus systématiques qui donnent une signification plus ample à ces images concrètes. (Doise et Palmonari, 2002 : 15-16).

La création des nouveaux modèles institutionnels concrétise les représentations des différents partenaires à travers les images iconographiques et les textes choisis. Le croisement de ces représentations multiples manifeste une certaine logique interne dans la façon dont les choses sont présentées, mais engendre parallèlement des contradictions incontournables dans la manière dont les uns appréhendent les autres.

L'internationalisation des aspirations éducatives des parents et des enfants

Pourquoi vouloir préparer les enfants à la mobilité ?

Dans le cadre d'une recherche (Aggag, 2007) menée auprès de dix familles⁶ en 2004/2005, nous avons eu parallèlement des entretiens qualitatifs avec des parents et leurs enfants. L'observation participante et l'entretien compréhensif étaient les outils avec lesquels ces entretiens ont été réalisés. Cet aperçu approfondi sur le présent nous permet de faire un pronostic sur les aspirations des acteurs sociaux avec plus ou moins de contingence en fonction des résultats recueillis de cette enquête.

Dans le contexte égyptien, champ éducatif et champ des langues semblent indissociables. Dans les propos des enquêtés⁷ et à maintes reprises, un mouvement alternatif constant entre les deux champs présuppose que les acteurs sociaux associent l'éducation à l'apprentissage des langues étrangères.

Le défi de l'école dans le contexte mondial actuel, et le rôle accordé aux langues, facteur commun aux trois espaces – espace-classe, espace social et espace mondial ou international – séparés volontairement et en interactivité plus ou moins inconsciente, exige une réflexion profonde. En effet, il existe une relation étroite entre l'espace-classe et l'espace social, qui fait que l'école devient le résultat d'un vécu social, reflet des situations politiques et économiques de chaque pays. Cela explique l'hétérogénéité des systèmes scolaires existant aujourd'hui dans les différents pays. Ce vécu social génère, chez les individus, une image socialement construite de ce que doit être l'école et que Gilles Rouet (1993 : 30) reprend en ces termes :

En effet, la représentation sociale de l'école présente peut-être plus d'intérêt que l'école elle-même, dans sa réalité mesurée – ou construite – et il faudrait en faire l'histoire. Car l'école est une figure sociale abstraite, ou plutôt elle va le devenir, collectivement. Ainsi l'histoire de l'école ne peut être qu'une synthèse entre l'histoire des faits et des pratiques et celle des idées, des valeurs et des représentations sociales. L'école est le fruit de pratiques sociales en même temps qu'elle est constituée par l'image que ses acteurs se font d'elle. Elle ne peut donc pas se concevoir comme un objet possédant d'une manière autonome les fondements de son existence propre, un objet

⁶ Le choix de ces familles s'est fait selon les critères suivants : la langue de scolarisation des enfants (le français ou l'anglais), la religion de la famille (chrétienne ou musulmane), le type d'école des enfants (religieuse ou école d'investissement) et le système éducatif (système national ou système étranger).

⁷ Des parents et des enfants ont été questionnés sur les choix de leurs écoles et des écoles de leurs enfants.

détaché du social, pratiquement extérieur à la société, mais bien comme le résultat de l'interaction, dans les actes et les idées, avec le social. »

Déjà en 1993, Gilles Rouet expliquait l'interaction entre l'école et le social. Aujourd'hui, il est aussi nécessaire de parler de l'école et de sa relation avec l'espace mondial. Ces situations économiques et politiques qui gèrent le vécu social sont un corollaire du contexte mondial.

L'« espace-classe » est influencé par l'« espace-social ». Analysons le contexte mondial. A l'échelle planétaire, la libéralisation des échanges, l'expansion de la concurrence et les retombées des technologies de l'information et de la communication ont créé des marchés vastes, ayant des frontières autres que les frontières nationales. L'extension progressive de l'espace dans lequel l'individu se déplace habituellement, atteint un niveau beaucoup plus large aujourd'hui, celui de l'échelle mondiale. Autrefois, le déplacement des individus ne dépassait que rarement les limites de leur société. Par conséquent, leurs aspirations se réduisaient aux milieux fréquentés. Aujourd'hui, l'accès au monde entier devient plus facile. Les aspirations atteignent un niveau international. Mais la question suivante mérite d'être posée : qu'est-ce que l'internationalisation et quelle est la différence entre internationalisation et mondialisation ? Le sociologue Guy Rocher (2001) fait une distinction entre la mondialisation et l'internationalisation :

(...) celle-ci [l'internationalisation] nous réfère aux échanges de diverses natures, économiques, politiques, culturels, entre nations, aux relations qui en résultent, pacifiques ou conflictuelles, de complémentarité ou de concurrence. Si l'on parle de mondialisation, on entend évoquer une autre réalité, contemporaine celle-là : l'extension de ces relations et de ces échanges internationaux et transnationaux à l'échelle du monde, conséquence de la rapidité toujours croissante des transports et des communications dans la civilisation contemporaine. Quant à la globalisation [un terme qui a la préférence du sociologue], elle ferait référence à un système-monde au-delà des relations internationales, au-delà de la mondialisation, un fait social total au sens propre du terme, un référent en soi.

Le « système-monde » n'est autre qu'une grande société du monde dans laquelle l'individu doit acquérir des savoir-faire plus complexes et variés. Il a donc besoin de développer des compétences nouvelles et multiples pour devenir un citoyen du monde. Pour y accéder, l'internationalisation des choix éducatifs semble être indispensable. D'après la définition de la globalisation obtenue sur le site de l'Unesco, il résulte de ce système une nouvelle dynamique transnationale et multinationale qui a causé nombre de changements économiques et politiques. Ce qui induit une formation des acteurs globaux et locaux, plus indépendants des décisions exclusives de leur Etat traditionnel.

[...] it may induce global and local actors to be more autonomous from a traditionally exclusive State decision-making⁸.

La spécificité de ces acteurs globaux et locaux de la société monde est cette mobilité dans l'espace concret et dans la pensée. Cette mobilité libère l'individu de ses origines. L'« espace vital devient portable et mouvant », et favorise les intérêts ou les interactions de différents genres. Une nouvelle scène sociale se constitue pour engendrer d'autres appartenances, désormais plus globales et dépassant les frontières du pays. L'appartenance nationale explosera-t-elle ?

Les huit familles enquêtées dans le cadre de cette même recherche (Aggag, 2007) privilégient les langues étrangères plutôt que la langue maternelle. Les langues française et

⁸ *Social and Human Science*, <http://www.unesco.org/most/globalisation/Introduction.htm>

anglaise semblent bénéficier d'un coefficient mélioratif, elles remplissent en effet des fonctions sociales qui contribuent à positionner l'individu par rapport à son groupe. La nature sociale de l'objet *langue étrangère* crée un consensus général concernant son utilité dans le monde du travail et l'acquisition d'un certain prestige social dans le contexte égyptien. Des innombrables interactions quotidiennes naît une production sociale qui non seulement favorise l'apprentissage des langues étrangères, mais encore donne à chaque langue une valeur caractéristique. Pour tous les enquêtés, la langue anglaise est la langue de la communication mondiale, du progrès scientifique, et donc des opportunités de travail. La langue française a une fonction sociale bien précise, distinguer d'abord l'élite des autres groupes sociaux et ensuite donner l'image d'une certaine élégance en ce qui concerne les filles. La langue française vient en deuxième position en tant que langue étrangère qui favorise essentiellement une ascension sociale. Elle est perçue comme élément substantiel dans la gradation de l'échelle sociale. Ce qui explique souvent les quelques mots français utilisés dans une conversation de la haute société.

Conclusion

L'école et/ou l'université d'aujourd'hui doivent impérativement former des citoyens du monde. Ces citoyens du monde circulent dans l'espace mondial, munis non seulement d'un bagage linguistique de plusieurs langues, mais aussi d'un savoir-être dans ces langues. Ils n'ont plus besoin de la langue pour traduire uniquement des textes ou pour communiquer avec les autres, afin d'accomplir quelques actes de la vie quotidienne avec des interlocuteurs natifs, mais pour « exister » socialement et professionnellement dans ces langues. Le défi de l'école d'aujourd'hui représente un dilemme ou une situation paradoxale par le fait que l'école, qui a comme rôle essentiel de renforcer l'identité nationale, se trouve obligée de présenter un modèle d'éducation plus global pour former un individu global. Au moment où elle doit concevoir l'identité nationale du pays, elle doit satisfaire les besoins de ses clients qui sont à la recherche d'un niveau mondial.

Pour conclure, il convient de soulever une question importante. En effet, dans ce contexte, un nouveau statut de l'enseignant est à déterminer. Dans l'imaginaire des Egyptiens, le bon enseignant est celui qui possède une bonne maîtrise de la langue étrangère, qui sait tout et qui respecte les conventions, comme nous l'avons constaté d'après les entretiens. Par ailleurs, trois des parents enquêtés évoquent la question des enseignants du point de vue du recrutement, de la formation et de la rémunération. Leurs reproches hiérarchisés représentent trois critiques qui révèlent les faiblesses du système. La première critique concerne le niveau de sélection des enseignants. Une bonne école doit choisir de bons enseignants. C'est la raison pour laquelle Nadia n'a pas hésité à changer sa fille d'établissement. En ce qui concerne la deuxième critique, Ghada met encore l'accent sur le changement de la société, et par la suite sur la dégradation du niveau des enseignants de l'établissement de sa fille. La troisième critique reprend cette dernière en justifiant la raison de cette dégradation. En effet, Mayssa pense que cette dégradation est due aux conditions matérielles insuffisantes offertes aux enseignants par les établissements scolaires. Dans les trois cas, les parents enquêtés semblent rejeter la responsabilité sur les dirigeants des établissements qui ne recrutent pas de « bons » enseignants et qui ne font pas d'efforts pour garder les enseignants expérimentés.

Ce point s'est imposé parce que nous ne pouvons pas clôturer notre réflexion sans que l'enseignant, l'un des acteurs principaux du système, ne soit mentionné. Les nombreuses questions relatives à cette personne-clef nécessitent une réflexion : d'abord, où se positionne l'enseignant par rapport aux nouveaux rôles des acteurs sociaux, propriétaires, clients ?

Ensuite où se situe-t-il dans le système du consumérisme scolaire ? Et enfin, comment dans ce contexte mondial, joue-t-il le rôle de formateur de citoyens du monde ?

Ces questions représentent aujourd'hui une part importante des préoccupations de l'avenir de l'enseignement des langues en Egypte.

Bibliographie

- AGGAG S., 2007, *Représentations des langues, française et anglaise, et socialisation scolaire et familiale d'une élite égyptienne*, Thèse de doctorat, Paris, INALCO.
- DOISE W., PALMONARI A., 2002, *L'étude des représentations sociales*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- GOBE E., 1999, *Les hommes d'affaires égyptiens*, Paris, Karthala.
- JULLIARD J., 1997, *La faute aux élites*, Paris, Folio.
- MURPHY-LEJEUNE Elizabeth, 2003, *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Paris, Didier.
- RIGHT-MILLS Ch., 1969, *L'Elite du pouvoir*, trad. Fr., Maspero (1^{ère} éd. américaine, 1956).
- ROCHER G., 2001, « *La mondialisation: un phénomène pluriel* », dans D. Mercure (dir.), *Une société-monde ? Les dynamiques sociales de la mondialisation*, Presses de l'Université Laval, De Boeck, pp. 17-31.
- ROUET G., 1993, *L'Invention de l'école*, Presse Universitaire de Nancy.
- TRAN E., 2005, « Les élites, Le point sur », *Sciences Humaines* 156 (janvier)
- ZARATE G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Crédif : Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français/ENS Saint-Cloud, Didier.

Site internet

www.bibliomonde.com

EDUCATION TRILINGUE D'ELITES AU PEROU : UNE EXPERIENCE PRIVILEGIEE DU PLURILINGUISME

Belisa SALAZAR ORVIG

Multilingual School-Rovereto, Italie

L'accès à l'éducation privée, dans un pays où la situation socio-économique ne fait que s'aggraver, est sans doute l'un des plus grands avantages dont bénéficient les enfants et adolescents appartenant aux couches privilégiées. Nées dans les années 50, les Ecoles internationales, bilingues ou d'immersion linguistique ont été créées en réponse aux besoins des fonctionnaires étrangers en mission au Pérou et des immigrants européens qui représentaient le pouvoir financier de la société péruvienne. Ce nouveau système éducatif n'a fait qu'affaiblir l'éducation publique, qui, à l'heure actuelle, n'est plus considérée comme une option valable pour la population qui a les moyens d'aspirer à une éducation de qualité, et, spécifiquement, pour ceux qui rêvent d'une éducation en langues étrangères. Cette nouvelle possibilité d'une éducation bilingue ou plurilingue a institué l'immersion linguistique comme système révolutionnaire de l'apprentissage d'une deuxième langue et, dans la plupart des cas, de l'appropriation d'une nouvelle culture.

Dans ce contexte d'immersion linguistique, les enfants ont la possibilité d'apprendre une deuxième et même une troisième langue, ce qui leur permet de devenir bilingues ou, dans le cas de ceux qui choisissent d'approfondir la troisième langue dès le lycée, trilingues.

Cependant, même si l'expérience du plurilinguisme est de plus en plus socialement acceptée, des doutes persistent encore sur les risques possibles d'une telle éducation. Et tout particulièrement, les craintes portent sur le devenir de la langue 1.

Une expérience de plus de 20 ans dans le domaine de la didactique des langues étrangères et plusieurs années dans une Ecole Internationale plurilingue d'immersion linguistique m'ont confrontée directement à ce que signifie l'apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire, à l'efficacité du système d'immersion linguistique mais aussi aux possibles effets de cet apprentissage sur la langue maternelle et sur les représentations langagières, identitaires et sociales des apprenants.

Deux problématiques découlent d'un tel système d'apprentissage des langues étrangères et seront abordées dans cet article. Premier point, l'analyse de la situation et du devenir de la langue 1 doit attirer notre attention. Quelles sont les conséquences d'un apprentissage plurilingue sur la langue première? Si le thème du plurilinguisme et des influences interlinguistiques est de plus en plus abordé en psycholinguistique, en sociolinguistique ou en didactique des langues, l'analyse des conséquences de ces influences sur la première langue constitue encore un terrain peu exploré (Cook, 2003 ; Laufer, 2003). En effet, la littérature sur le plurilinguisme est abondante, mais les recherches sur la situation de la langue 1 ne sont pas

nombreuses, sans doute parce que l'urgence est encore de convaincre du bien fondé du plurilinguisme et non du maintien de la langue 1. L'enjeu est pourtant important et mon expérience directe révèle l'ampleur des craintes des parents sur la compétence linguistique de leurs enfants, les doutes des apprenants sur leur avenir linguistique et les critiques de professeurs et directeurs d'établissements sur le degré de compétence de leurs élèves en langue 1. Cet aspect me semble donc pertinent pour la didactique des langues. Il y a matière pour la recherche à discuter des effets du plurilinguisme dans ce domaine et à évaluer la nature des résistances sociales. La question est de savoir quels sont les effets de ce système d'immersion sur les représentations sociales des élèves issus d'une Ecole Internationale qui, comme je vais le montrer par une enquête, loin de les rapprocher de leur réalité, tend à élargir l'abîme socio-économique existant dans un pays comme le Pérou.

Ma réflexion part du contexte social général de mon expérience professionnelle personnelle. Je présenterai, d'abord, la situation du plurilinguisme au Pérou et la politique de l'enseignement des langues. J'étudierai, ensuite, le cas des Ecoles internationales privées en présentant une école particulière que je connais très bien pour y avoir travaillé. J'aborderai, enfin, la question des transferts interlinguistiques et des conséquences sur la L1 à partir d'une petite analyse de corpus qui me permettra aussi de dire un mot des représentations sociales des langues et du plurilinguisme des élèves de cette école, révélatrices, bien que spécifiques, de la situation péruvienne en général.

Contexte général du plurilinguisme et de l'éducation plurilingue au Pérou

Le plurilinguisme au Pérou

Le Pérou est un pays pluriculturel et plurilingue. Sa population est caractérisée par un métissage dû aux différentes migrations qui ont transformé sa composition ethnique et sa culture depuis l'arrivée des Espagnols, puis des Chinois, des Japonais, des esclaves africains et finalement des immigrants européens pendant le XX^e siècle. Mais il ne faut pas oublier qu'avant l'arrivée de toutes ces populations étrangères, le Pérou était déjà un territoire plurilingue : à l'époque de l'empire inca, si la politique a été de faire du quechua la seule langue parlée dans tout l'empire, de nombreuses langues autochtones ont résisté à l'imposition du régime inca et quelques-unes existent encore.

...Cuando el Inca invadió las regiones del Perú, en la que cada cual tenía la lengua o dialecto propio, el cual desapareció por haber sido exterminado éste e impuesto el quechua. Es reconocido que esas lenguas eran muchas, de las cuales aún se conserva el Cauqui en los pequeños pueblos de Tupe, Cauchi y Huantán, en la provincia de Yauyos. (Vocabulario políglota Incaico, 1905)¹.

De nos jours, le plurilinguisme au Pérou est formé de l'espagnol, de 43 langues dans les Andes – parmi lesquelles le quechua et l'aymara – et d'au moins 40 langues amazoniennes. C'est donc un pays dont la diversité culturelle et linguistique constitue une richesse et un avantage pour son développement dans le processus de globalisation (PEAR, 2005-2007).

Cependant, la diminution de la population ayant comme langue 1 le quechua, l'aymara ou les langues amazoniennes est évidente. Même si, dans le *Vocabulario políglota incaico*, rédigé et publié en 1905, nous pouvons trouver l'affirmation selon laquelle les quatre

¹ Quand l'Inca a envahi les régions du Pérou, où chacun avait sa langue ou son propre dialecte, ceux-ci disparurent et le quechua fut imposé. Il est reconnu que ces langues étaient nombreuses, parmi lesquelles le Cauqui est encore parlé dans les petits villages de Tupe, Cauchi et Huantán, dans la province de Yauyos.

cinquièmes des habitants du Pérou parlent le quechua, le recensement national de la population et de l'habitat de 1993 confirme les données suivantes : sur une population de 24 millions d'habitants, seulement 3 734 705 déclarent parler une langue vernaculaire autre que l'espagnol, parmi lesquels 3 198 997 parlent le quechua (PEAR, 2005-2007). Depuis l'instauration de la nouvelle loi des langues en 2002, les langues officielles au Pérou sont l'espagnol, le quechua, l'aymara et les langues amazoniennes dans les lieux où elles prédominent. Le quechua est parlé par presque 4 millions de personnes, tandis que les personnes ayant l'aymara comme langue 1 sont 350 000. En Amazonie péruvienne, il existe entre 300 000 et 400 000 locuteurs des 40 langues appartenant aux 16 familles linguistiques amazoniennes.

Malheureusement, ces données ne représentent pas la réalité linguistique objective des Péruviens, car l'existence d'une forte discrimination linguistique donne lieu à la négation de la part des locuteurs de leur langue vernaculaire.

Pour lutter contre cette discrimination, le Ministère de l'Éducation a lancé en 2002 une nouvelle Loi des Langues (Ley de Lenguas) qui représente un grand pas dans la revalorisation des langues vernaculaires et crée les conditions législatives pour sa réalisation.

L'enseignement des langues vernaculaires et le PEAR (Projet d'Éducation dans les Aires Rurales)

La Loi des Langues établit que l'État garantit l'utilisation officielle, l'enseignement et la connaissance des langues vernaculaires. Le Ministère de l'Éducation a entrepris depuis 2004, avec l'appui de la Banque mondiale, le Projet d'Éducation dans les Aires Rurales (PEAR). À travers ce projet, le Ministère propose une politique éducative bilingue qui, d'une part, fortifie la compétence des sujets en langue 1 (l'espagnol, le quechua ou une autre langue vernaculaire) et, d'autre part, promeut l'enseignement de la langue 2 (espagnol, quechua ou une autre langue vernaculaire). Enfin, ce projet propose l'enseignement d'une langue étrangère comme troisième langue.

Malheureusement, l'appui financier de la Banque mondiale a cessé en août 2007, mais les communautés rurales continuent leur travail en éducation bilingue à travers les Régions.

Le plurilinguisme vernaculaire et l'éducation bilingue d'élite

La loi des langues serait, si elle était appliquée dans tout le territoire national, le moteur d'une véritable éducation interculturelle à partir de laquelle pourrait naître un véritable dialogue favorisant l'unité nationale encore absente dans un pays comme le Pérou.

Bien que ce projet de revalorisation des langues vernaculaires au Pérou soit mis en route dans quelques Régions du Pérou, la situation de « langue officielle » du quechua, de l'aymara et des langues amazoniennes n'est pas reconnue dans tout le pays et particulièrement ignorée à Lima, qui concentre plus d'un tiers de la population. En raison des constantes migrations de la population rurale vers les grandes villes, et, en particulier, vers Lima, la population urbaine s'est accrue de 35,4 % en 1940 à 72,2 % en 2001 (Ramirez, 2001). Même si la population liménienne comprend aussi des locuteurs du quechua ou de l'aymara, l'éducation interculturelle bilingue (EIB) n'existe pas dans la capitale où la langue principale est, sans conteste, l'espagnol. Par ailleurs, d'autres intérêts linguistiques et donc multiculturels émergent au sein de la capitale : l'apprentissage des langues étrangères et particulièrement de l'anglais devient impératif.

Nous nous trouvons donc avec deux situations différentes de bilinguisme au Pérou. D'un côté, nous rencontrons un bilinguisme d'élite, issu d'une éducation d'immersion en langue étrangère. Il a comme but l'insertion des jeunes dans le monde globalisé, dans un marché du travail de plus en plus exigeant où la connaissance des langues étrangères devient un outil indispensable pour se faire un chemin ; c'est le bilinguisme qui caractérise les écoles privées.

D'un autre côté, nous rencontrons un bilinguisme vernaculaire, qui subsiste dans le monde andin et l'Amazonie, où l'espagnol, le quechua, l'aymara et les langues d'Amazonie coexistent.

Traditionally in South America, as elsewhere, debate on bilingual education has been conducted in two separate areas. On the one hand, there is the work carried out in majority contexts, generally involving international languages, such as English, French, Spanish and Portuguese. On the other, there are ethnic minority, community-based bilingual projects aimed at maintaining and enriching the use of native Amerindian languages, such as Quechua. (Mejia, 2005)².

L'enseignement des langues étrangères dans l'école publique et les écoles privées

Avant les années 50, l'école publique au Pérou jouissait d'un prestige solide et les enfants de toutes les couches sociales pouvaient accéder à une éducation intégrale dans les grandes écoles publiques de l'époque. La création des Ecoles internationales amorça la chute du système public qui, dépourvu d'une population provenant des classes privilégiées de la société péruvienne, se trouva sans ressources et sans appui de la société. (Galvez, 2007).

Bien que la création d'écoles privées ait permis l'incorporation de politiques d'éducation novatrices comme l'immersion linguistique, dans le même temps, la division du système éducatif en deux mondes correspondant à l'abîme socio-économique existant a eu comme résultat l'appauvrissement du système éducatif public : le hiatus entre une classe dominante et une classe dominée s'est accentué avec l'appauvrissement de l'éducation des élèves des écoles publiques.

La réforme de l'Education entreprise pendant le gouvernement de Juan Velasco Alvarado avait comme objectif de donner une éducation moderne et solide pour tous et de permettre aux jeunes Péruviens sans ressources économiques d'entrer sur le marché de travail. C'est ainsi que le Plan Inca, présenté par le Président Velasco, annonçait l'objectif de cette Réforme Educative :

« Un sistema educativo al servicio de toda la población que garantice la formación integral del hombre que requiere la nuevas sociedad peruana ». (Plan Inca, 1968)³.

Malheureusement, le changement d'orientation de la junte, puis la prise du pouvoir par l'ancien parti gouvernant, *Accion popular*, ont ignoré une telle réforme, condamnant le pays à une politique éducative affaiblie par les constants changements de gouvernements et de ministres et a entraîné en fin de compte l'absence d'un véritable projet éducatif.

Dans ce contexte, la politique de l'enseignement des langues étrangères constitue l'un des points qui distingue les deux systèmes scolaires. Si les écoles publiques offrent quelques heures de langue étrangère par semaine (fondamentalement d'anglais et, dans quelques cas, de français), l'enseignement des langues ne jouit pas d'une politique réelle qui promeuve vraiment l'apprentissage d'une langue étrangère. Les enseignants ont rarement des connaissances de la langue 2 suffisantes pour l'enseigner de façon satisfaisante, l'accès aux

² Traditionnellement en Amérique du Sud, comme ailleurs, le débat sur l'éducation bilingue a été conduit sur deux fronts différents. D'une part, il existe un travail effectué dans des contextes majoritaires, qui en général incorpore les langues internationales comme l'anglais, le français, l'espagnol ou le portugais. D'autre part, se trouvent les minorités ethniques où des projets d'éducation bilingue visent à maintenir et enrichir l'utilisation des langues vernaculaires amérindiennes comme le quechua.

³ Un système éducatif au service de la population qui garantisse la formation complète de l'homme dont la nouvelle société péruvienne a besoin.

manuels est pratiquement nul et la mise à jour des compétences didactiques n'est pas garantie pour des enseignants qui doivent faire face à des classes de 50 élèves et qui, dans la plupart des cas, travaillent dans des conditions de pauvreté inouïes.

Face à cette réalité, qui correspond à la majorité de la population scolaire au Pérou, se trouve l'îlot privilégié constitué par les écoles privées et, particulièrement, les Ecoles internationales ou d'orientation internationale dans lesquelles l'accès aux langues étrangères représente la porte vers la globalisation, la formation de citoyens du monde.

Nous nous trouvons donc face à un pays riche par son plurilinguisme et sa diversité culturelle, mais dans lequel deux types de bilinguisme représentent l'abîme existant encore entre :

- les *monolingues hispanophones* souhaitant un plurilinguisme qui incorpore une ou plusieurs langues internationales et qui sont loin de s'intéresser aux langues vernaculaires de leur pays,
- les *bilingues ou plurilingues vernaculaires* qui, soutenus par des projets du Ministère de l'Éducation et par les Régions, essaient d'instaurer un système d'éducation bilingue qui leur permette de conserver leurs langues vernaculaires, de mieux connaître l'espagnol et d'incorporer une langue étrangère comme troisième langue.

Si ces derniers projets pouvaient s'appliquer dans tout le pays comme instrument de sensibilisation à notre réalité pluriculturelle et créer les véritables conditions d'une communication réelle entre les différents peuples qui composent ce pays, nous pourrions peut-être commencer à construire une véritable identité nationale.

Mais c'est le premier type d'éducation plurilingue qui s'impose dans les écoles privées.

L'apprentissage des langues par des élites : un exemple d'éducation plurilingue

Bien que, comme on l'a vu, de grands efforts pour instaurer une véritable éducation bilingue dans les milieux défavorisés soient en cours, c'est parmi les classes sociales les plus favorisées que l'application d'un système d'éducation bilingue témoigne depuis une cinquantaine d'années de la plus grande ouverture vers le plurilinguisme.

Pour illustrer cette réalité, nous avons centré notre propos sur une école anglo-péruvienne dans laquelle nous avons enseigné pendant sept années, ce qui nous a permis de bien connaître son fonctionnement, sa population et son système d'immersion linguistique.

Histoire socioculturelle d'une école anglo-péruvienne : Markham College

Il s'agit de l'un des établissements scolaires privés les plus prestigieux d'Amérique latine. Fondé en 1946, cet établissement d'inspiration britannique a pris, dans les années 50, le chemin d'une éducation bilingue, en réponse aux besoins d'une population biculturelle. Cette population, constituée dans un premier temps de descendants d'anglophones, a laissé la place à une classe sociale désireuse d'appartenir au monde occidental et à une classe socio-économique privilégiée, fière d'interagir culturellement et commercialement avec le « premier monde ». Cet établissement est devenu, avec le temps, un symbole de pouvoir et de statut dans la société liménienne. Destin souhaité des enfants des familles riches, cette institution scolaire a été l'une des premières à proposer une éducation bilingue au Pérou.

The economic outlook as Markham College started up was positive and Peru was performing relatively better than most of Latin America. Rising educational levels were one of the by-products of this period of growth. Nevertheless, in 1946, Peru was an extreme case of inequality. One or two hundred wealthy families shared something like a

fifth of the national income and a fair sprinkling of their children were to go to Markham, which Henriod describes as, « at that time, with some notable exceptions, a rich boy's school ». (Arellano, 1999)⁴.

Établissement réservé aux garçons des familles riches, c'est en 1990 que cette école, poussée par les changements dans le monde entier en ce qui concerne l'importance d'une éducation par laquelle filles et garçons peuvent partager l'expérience scolaire, devient une école mixte.

Un bilinguisme d'immersion et l'enseignement de la troisième langue

Le fait d'avoir été créé comme réponse à un besoin des familles anglophones pour l'éducation de leurs enfants dans leur langue et culture fut le point de départ pour l'instauration d'une politique d'immersion linguistique. A travers le programme d'immersion, les enfants entrent directement en contact avec la langue étrangère, dans ce cas l'anglais. Toutes les activités et les matières scolaires se font en langue 2 pendant les années d'école maternelle et la première année de primaire. C'est ainsi que, à l'heure actuelle, les élèves reçoivent une éducation bilingue pendant toute leur scolarité qui leur permet de « vivre » en langue étrangère pendant toute la journée scolaire.

En 1985, les premiers signes de globalisation dans le monde ont créé le besoin d'introduire l'enseignement du français, qui devint la troisième langue de l'établissement. Depuis ce moment-là, les élèves qui jouissaient déjà d'un bilinguisme actif ont accédé dès l'âge de 11 ans à l'apprentissage du français et donc à l'expérience d'une troisième langue en milieu scolaire. Disposant d'une équipe d'enseignants de langue maternelle anglaise pour 60 % des cours et d'enseignants francophones dans le cas de la troisième langue, cet établissement constitue un îlot d'immersion dans les langues et les cultures étrangères.

En 2000, l'établissement entreprit un changement majeur : il fut l'une des premières institutions scolaires dans le monde à incorporer les ordinateurs portables comme instrument principal pour les élèves du collège et du lycée et à proposer l'apprentissage des nouvelles technologies dès l'école maternelle. C'est ainsi qu'à l'intérieur de cette institution scolaire les élèves jouissent d'une éducation modernisée qui leur donne tous les instruments nécessaires pour devenir des « citoyens » « globalisés », en contact permanent – grâce aux nouvelles technologies et au travail sur internet – avec le monde et les différentes cultures. Cette possibilité d'utilisation des nouvelles technologies dans l'éducation représente, incontestablement, un atout pour l'acquisition des langues étrangères.

Structure scolaire et place des langues dans le système scolaire

L'occasion d'apprendre les langues étrangères dans un système d'immersion linguistique et d'accéder à une éducation plurilingue pourrait ne présenter que des avantages pour les élèves d'un tel établissement. Cependant, un regard sur les conséquences d'une éducation plurilingue sur la langue maternelle nous semble important, dans la mesure où, même de nos jours, subsistent des opinions qui voient l'éducation plurilingue comme responsable d'une perte de compétence monolingue. Cette position face à une éducation plurilingue venant des parents d'élèves, mais aussi des enseignants de la langue maternelle et des autorités scolaires, nous a particulièrement questionnée. Comment valoriser une éducation plurilingue tout en

⁴ La situation financière dans laquelle le Collège Markham est né était positive et l'économie du Pérou était relativement meilleure que celle des autres pays de l'Amérique latine. L'amélioration des niveaux éducatifs fut l'un des sous-produits de cette période de croissance financière. Néanmoins, en 1946, le Pérou était un exemple extrême d'inégalité : près d'un cinquième des revenus nationaux se partageait entre 100 ou 200 familles des couches privilégiées, desquelles un grand nombre d'enfants arrivaient au Markham, qu'Henriod décrit comme « à cette époque, sauf de notables exceptions, un établissement pour les fils de riches ».

restant attentif au devenir des langues en présence, en particulier à celui de la langue première, point de départ d'une construction identitaire, même si celle-ci se modifie ?

J'ai donc entrepris une investigation auprès de mes élèves. J'ai travaillé avec une population de 23 apprenants de cet établissement, âgés de 16 à 18 ans, appartenant dans leur totalité à une classe sociale privilégiée et qui ont passé toute leur vie scolaire au sein de cet établissement privé, c'est-à-dire de 5 ans à 18 ans, ce qui correspond à l'école maternelle, l'école primaire, le collège et le lycée. Afin de comprendre la situation de la langue 1 face aux possibles influences interlinguistiques, j'ai choisi des éléments de production écrite pour une analyse essentiellement linguistique. Je m'expliquerai plus loin sur ce choix. J'ai recueilli un corpus comprenant un questionnaire écrit et un texte argumentatif. Le texte argumentatif a été rédigé en espagnol pendant le cours d'espagnol, sans accès au dictionnaire et sans l'aide du professeur d'espagnol. Le sujet, originairement en espagnol, était le suivant :

Comenta, en una redacción de 400 palabras, esta opinión anónima. Fundamenta tu opinión. Habla de tu experiencia con las lenguas, de los puntos negativos y positivos que has encontrado en tu aprendizaje lingüístico a lo largo de tu vida.

« Estudiar diferentes lenguas es una pérdida de tiempo. El inglés es la única lengua importante en el mundo de hoy. »⁵

Ces données écrites m'ont donné l'occasion de faire plusieurs constats : d'une part, sur la pratique d'écriture en situation formelle et l'analyse des possibles influences interlinguistiques des langues 2 et 3 sur la langue 1 ; d'autre part, sur les représentations des langues et de l'apprentissage des langues de mes élèves.

Un premier tableau montre le temps consacré aux trois différentes langues dans le cadre scolaire pour établir quel est le type de contact de ces apprenants avec les langues 2 et 3.

Niveau scolaire	Age	Pourcentage d'heures d'anglais Langue 2	Pourcentage d'heures d'espagnol Langue 1	Pourcentage d'heures de français Langue 3
école maternelle	5 ans	100 %	0 %	0 %
1 ^{ère} année primaire	7 ans	100 %	0 %	0 %
2 ^e , 3 ^e , 4 ^e , 5 ^e année primaire	de 8 à 11 ans	60 %	40 %	0 %
6 ^e année primaire 1 ^{ère} , 2 ^e secondaire	de 12 à 14 ans	61,5 %	30 %	8,5 %
3 ^e , 4 ^e secondaire (lycée)	de 15 à 17 ans	61,5 %	30 %	8,5 %
Bac International	de 18 à 19 ans	58,1 %	30 %	11,5 %

A partir de ce tableau, nous pouvons observer que, dans un premier temps, les apprenants ont été totalement immergés dans la langue étrangère (l'anglais), et cela pendant 3 années. Pendant cette période, les enfants n'ont reçu, de la part des enseignants, aucune information en langue maternelle. Les enseignants sont des maîtres et des maitresses d'école maternelle et primaire, bilingues, capables de comprendre les enfants lorsqu'ils communiquent en espagnol,

⁵ Fais un commentaire, dans une rédaction de 400 mots, de cette opinion anonyme. Parle de ton expérience des langues, des points négatifs et positifs que tu as expérimentés dans ton processus d'apprentissage des langues durant ta vie.

« Etudier plusieurs langues est une perte de temps. L'anglais est la seule langue importante dans le monde d'aujourd'hui. »

mais qui dispensent leur enseignement et s'adressent systématiquement aux enfants en anglais.

En primaire et dans le secondaire, la langue maternelle est consacrée à quelques matières : l'espagnol bien sûr, mais aussi l'histoire du Pérou, la religion, la musique et l'éducation physique.

Nous nous trouvons donc face à une population qui a grandi en immersion linguistique, système dans lequel la langue 2 est prépondérante pendant la journée.

Un bilinguisme au-delà du système scolaire

Quelques brèves remarques sociolinguistiques sur l'anglais dans la vie de cette population s'imposent ici. Il est important de mentionner la présence de plus en plus forte de l'anglais dans la vie des jeunes Péruviens des couches sociales privilégiées. L'anglais – et spécifiquement, le culte de « l'américan way of life » – dans la vie quotidienne des sujets devient un signe distinctif de statut, de supériorité et de pouvoir. De plus, la présence réelle de la culture nord-américaine à travers les médias et le monde commercial semble rendre encore plus concrète l'illusion de s'approcher du rêve américain. Signalons le bombardement de films nord-américains en version originale comme première option pour le public péruvien, la musique en anglais envahissant les chaînes radiophoniques à la mode pour les jeunes, le câble présent dans tous les foyers appartenant à la classe moyenne ou haute, où les films, séries, programmes et documentaires sont en langue originale, la dollarisation de la société qui accepte le dollar comme monnaie commerciale et qui affiche même les prix en dollars comme en soles. A cela viennent s'ajouter les références à la culture américaine, représentées par les noms des magasins, les slogans publicitaires, les chaînes de *fast food*, les termes commerciaux (*delivery, close, open, etc.*) affichés partout. Finalement, il faut mentionner le fait que les « markhamiens » – élèves de cette école d'élite – jouissent souvent de la possibilité de partir pour les Etats Unis faire du « *shopping* », visiter Miami, faire un tour à Orlando. Leurs parents ayant une bonne connaissance de l'anglais, ils encouragent la pratique de la langue étrangère et, même s'ils ne l'utilisent pas à la maison, ils partagent avec eux des moments en langue 2, comme des jeux vidéo, des films en anglais ou des activités après l'école.

Dans le deuxième tableau, je résume les données rassemblées à partir du questionnaire rempli par les 23 sujets et qui montrent la place de l'anglais dans leur vie courante. Les pourcentages ont été obtenus en fonction des réponses au questionnaire. Par exemple, parmi les 23 sujets, 3 ont déclaré qu'ils utilisaient l'anglais à la maison, soit 13 % des sujets.

	Langue utilisée à la maison	Langues du père	Langues de la mère	Télévision	Destinations voyages	Lecture
Anglais	13 %	56,5 %	74 %	60,8 %	73,9 %	78,2 %
Espagnol	87 %	100 %	100 %	39,2 %	8,6 %	73,9 %
Français	0 %	4 %	17,3 %	0 %	8,6 %	21,7 %
Portugais	0 %	4 %	4 %	0 %	4 %	0 %
Japonais	0 %	4 %	4 %	0 %	0 %	0 %
Italien	4 %	4 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Allemand	0 %	4 %	4 %	0 %	0 %	0 %

A partir de ce tableau, nous observons que, même si la langue la plus parlée à la maison est l'espagnol, les parents ont la capacité de communiquer avec leurs enfants en anglais. Les voyages, assez fréquents, ont dans leur majorité des destinations anglophones. Notons que sur 73 % de destinations anglophones, 98 % correspondent aux Etats Unis. La place de la langue

anglaise à travers la télévision et les lectures est aussi prépondérante et, dans le cas de la télévision, plus présente que l'espagnol. Le français, comme troisième langue à l'école, est représenté par 21,79 % des lectures, qui correspondent, généralement, aux devoirs scolaires.

La présence de l'anglais dans la vie des sujets étudiés dépasse donc les limites d'un cadre scolaire et représente une partie importante de leur vie, faisant d'eux de véritables bilingues.

Les conséquences d'une éducation plurilingue : que devient la langue maternelle ?

Mais quelles sont les conséquences de cet apprentissage plurilingue qui donne une telle importance à une langue 2 par rapport à la première ? Les craintes des parents ou de certains enseignants de langue maternelle sur le fait que les influences interlinguistiques puissent constituer un désavantage pour construire et conserver une véritable compétence en langue 1 sont-elles justifiées ? Ou n'avons-nous affaire qu'à des préjugés, les difficultés des élèves ayant pour origine d'autres carences du système scolaire ? Répondre à une question de cette ampleur exigerait de nombreuses études portant à la fois sur les pratiques orales et écrites dans des contextes variés. Nous proposons ici une première investigation, certes modeste, qui n'envisage qu'une production écrite, mais dont nous attendons cependant quelques résultats susceptibles de nous faire progresser dans ce domaine.

Une expérience concrète d'observation des influences interlinguistiques dans l'apprentissage de la langue 3

Possédant une longue expérience dans l'enseignement du Français Langue Etrangère avec des étudiants prioritairement monolingues, l'acquisition d'une deuxième langue avait toujours signifié une confrontation quotidienne avec l'influence linguistique de la langue maternelle des apprenants, dans notre cas, l'espagnol. Langue apparentée au français, partageant les racines latines et quelques traits spécifiques, le transfert de cette L1 vers la nouvelle L2 paraissait « naturel » et attendu.

En 1999, engagée par cet établissement anglo-péruvien, j'ai commencé à enseigner le français à des apprenants bilingues anglais/espagnol. C'est dans ce contexte que j'ai pu observer une première chose concernant les situations de transferts interlinguistiques pendant les cours de français, qui a orienté, par ailleurs, mes recherches. Avec surprise, j'ai constaté que le nombre de transferts provenant de la langue 2 (l'anglais) était beaucoup plus important que celui provenant de l'espagnol, langue 1 des apprenants. Une recherche entreprise au sein de cette institution scolaire, m'a permis d'étudier et de repérer les transferts chez 70 sujets, constituant 3 groupes en fonction de l'âge et du nombre d'années d'apprentissage du français langue 3. L'étude a été faite à partir d'un corpus comprenant des enregistrements oraux, des questionnaires et des textes écrits. A travers l'analyse linguistique de ce matériel, j'ai pu conclure que la proximité typologique ne constitue pas toujours un facteur déterminant de transfert dans l'acquisition de la langue 3. J'ai constaté que, même si l'espagnol était une langue beaucoup plus proche du français, elle ne constituait pas la source principale des transferts chez les apprenants débutants et intermédiaires. L'anglais, langue acquise plus récemment par l'apprenant, serait donc prépondérante comme paramètre de transfert, les sujets cherchant dans celle-ci le lexique et les structures qui lui manquent dans la langue 3.

En dehors des facteurs d'ordre psychotypologique et relevant du facteur L2 d'autres se sont avérés jouer un rôle influent dans les mécanismes de transfert translinguistiques. Citons, par exemple, certains facteurs culturels, l'utilisation récente (qui permet aux apprenants de maintenir l'accès à cette langue (Hammemberg, 2001) et le statut (Sanz, 2000). (Singleton et Laioire, 2006).

Les influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une troisième langue constituent une situation réelle et spécifique. Elles forment une partie du processus d'acquisition de la nouvelle langue, se transformant au fur et à mesure que le sujet maîtrise les nouvelles structures de la langue acquise, et, par conséquent, devient capable d'abandonner l'interlangue créée comme « usine de fabrication » des nouvelles structures syntaxiques à incorporer. Ces conclusions ouvrent des pistes de réflexion dans ce vaste chemin des recherches sur les transferts interlinguistiques dans l'acquisition plurilingue. Etant donné l'importance que prend jour après jour le plurilinguisme et, notamment, l'apprentissage de plusieurs langues dans le milieu scolaire, la compréhension de la nature des transferts interlinguistiques est essentielle pour une meilleure acquisition des langues et pour l'enrichissement d'une didactique spécifique du plurilinguisme (Salazar, 2005)

Mais, revenons à notre précédente question : est-ce que l'apprentissage de plusieurs langues a aussi des conséquences pour la compétence du sujet apprenant dans sa langue 1 ? La langue 1 se transforme-t-elle dans cette éducation plurilingue et, s'il en est ainsi, est-ce que cela représente un appauvrissement qui pourrait être ressenti comme une perte identitaire ou est-ce que c'est le prix à payer pour un enrichissement linguistique plus général ?

Un apprentissage plurilingue : seulement pour les meilleurs élèves ?

Pendant les années d'enseignement du français comme langue 3, le contact constant avec les apprenants, mais aussi avec les parents des élèves, les enseignants des autres langues et les autorités scolaires m'ont permis de recueillir différents points de vue sur l'importance de l'apprentissage de plusieurs langues pendant la scolarité et sur les questionnements des acteurs.

Si les parents, encouragés par le phénomène mondial de la globalisation, se disputent les places pour leurs enfants dans ces écoles qui représentent la porte ouverte au développement et aux rapports internationaux et interculturels à travers le bilinguisme, beaucoup d'entre eux contestent l'apprentissage d'une troisième langue, n'y voyant qu'une source de nouvelles difficultés pour leurs enfants. Confrontés, dans la réalité, aux mauvais résultats dans les trois langues enseignées, voire à l'échec scolaire de leurs enfants, ces parents considèrent que la cause réside dans la « confusion » linguistique qui résulte de la pluralité des langues à laquelle leurs enfants sont soumis.

Si un niño o una niña tarda en aprender a leer o se retrasa en matemáticas, la gente tiende a creer que el bilingüismo es el culpable. Las investigaciones científicas sugieren algo muy distinto. En muy pocas ocasiones puede culparse al bilingüismo de dificultades de aprendizaje. En ocasiones, los niños bilingües tienen dificultades de aprendizaje. Esto es algo muy distinto que creer que el bilingüismo es la causa de las dificultades de aprendizaje⁶. (Ada, 2001).

Ce type de commentaire, auquel ont fait écho les autorités scolaires, a conduit à une politique de restriction à l'accès aux langues étrangères. Jusqu'en 2002, les élèves arrivés aux portes du lycée pouvaient choisir librement de continuer le français jusqu'au Baccalauréat International. C'est ainsi que dans ces années-là, le cours de français était le préféré de la grande majorité des élèves, parvenant à 85 % d'inscriptions pour la préparation des diplômes IGCSE (International General Certificate of Secondary Education) en langue étrangère.

⁶ Si un garçon ou une fille n'apprend pas à lire au même moment que les autres ou est en retard en mathématiques, les gens ont tendance à croire que cela tient au bilinguisme. Les recherches scientifiques suggèrent une chose très différente. Dans très peu de cas on peut rendre responsable le bilinguisme des difficultés d'apprentissage. Parfois, les enfants bilingues ont des difficultés d'apprentissage. Cela est très différent du fait de croire que c'est le bilinguisme qui est la cause des difficultés d'apprentissage.

Malheureusement, les commentaires cités auparavant ont abouti à un changement de la politique linguistique de l'établissement et il a été décidé d'interdire le choix d'une troisième langue aux élèves n'ayant pas une moyenne supérieure à 13 dans les langues 1 et 2. Cette décision a entraîné un malaise général chez des apprenants qui se sont sentis bloqués par le système dans leurs aspirations à devenir plurilingues. Le rêve promis dès la 6^e d'une richesse linguistique qui leur ouvrirait les portes du monde et de la culture plurilingue se voyait absurdement coupé par une décision unilatérale et subjective. Des commentaires comme ceux-ci témoignent du désaccord des apprenants : « *Mais moi, je suis fort en français et je le préfère à l'anglais !* » ou « *mais c'est grâce au français que j'ai commencé à comprendre un petit peu mieux les structures de l'espagnol !* ».

On constate ainsi que, même si de nos jours le plurilinguisme commence à apparaître comme un atout, les peurs et les préjugés de jadis sur l'effet d'une éducation plurilingue subsistent. Et, nouveau préjugé, il semble, dans cette nouvelle représentation, que seuls les bons élèves soient assez armés, intellectuellement et personnellement, pour faire face avec réussite au « défi » du plurilinguisme.

Le choix de la production écrite pour l'analyse de la langue 1

Il est important de spécifier les raisons pour lesquelles j'ai choisi l'analyse d'un corpus de production écrite. Concernant l'analyse des situations de transfert, la majorité des recherches entreprennent le travail sur la production orale. C'est en effet dans l'expression orale que se produisent de nombreuses alternances codiques, des transferts et des phénomènes d'interlangue qui ne semblent pas présents dans la production écrite. L'écrit apparaît comme le lieu de séparation des langues, surtout dans les productions scolaires.

J'ai ainsi choisi une production écrite pour ma recherche, car je pense que c'est dans ce contexte, plus qu'à l'oral, que le sujet montrera ses savoir-faire linguistiques, utilisant les structures morphosyntaxiques et le lexique qu'il considère appropriés dans la langue employée. Et cela pour de multiples raisons. L'écriture constitue un acte réfléchi du sujet avec soi-même, à travers lequel il exprime ses pensées sans avoir besoin de répondre à une situation d'interaction avec d'autres sujets, situation qui peut favoriser l'utilisation de plusieurs langues qui alternent, se mélangent, dans la mesure où elles sont connues des deux interlocuteurs qui se retrouvent dans cet espace linguistique de contacts. Si ce phénomène se présente quelquefois dans des situations d'écrit informels, par exemple, à travers les courriers électroniques, surtout dans le domaine privé, le sujet écrivant tend à essayer de s'exprimer dans la langue standard, la plus normée possible. La représentation que les apprenants se font de la production écrite reste très normative et ne semble pas autoriser le mélange des langues. C'est pourquoi j'ai choisi, pour examiner le devenir dans la langue 1, d'examiner la production écrite en situation formelle.

Analyse linguistique du corpus et réflexions sur la langue 1

J'ai donc analysé le corpus, ne serait-ce qu'aux niveaux lexical et morphosyntaxique, pour voir ce que devient la langue 1 dans le cas de sujets plurilingues qui ont été formés dans l'immersion linguistique. La question est de savoir si le fait d'avoir reçu ce type d'éducation entraîne une utilisation écrite de l'espagnol différente de celle des monolingues (Delamotte, 2008).

Je vais maintenant donner quelques résultats de ce travail.

Dans le troisième tableau, je présente les rares formes qui diffèrent de l'espagnol standard et qui dérivent d'une influence interlinguistique fondamentalement provenant de la langue 2, comme indiqué plus haut.

Type de transfert	nombre	Transferts	occurrences	Espagnol normé	Anglais normé
lexical	3	Lenguaje	3	Lengua/ idioma	Language
		Mente cerrada	1	Mente estrecha	Closed mind
morphosyntaxique	4	Estoy de acuerdo que	1	Estoy de acuerdo en que/ con	I agree that
		Las personas eran algo hostiles al ser habladas en ingles	1	Las personas eran algo hostiles cuando se les hablaba en ingles	To be talken in english (?)
		Estoy completamente en desacuerdo	1	Estoy en desacuerdo completamente	I completly disagree

Selon l'analyse des possibles influences interlinguistiques au niveau de l'écrit, je peux observer que les occurrences de transferts, soit lexicaux soit morphosyntaxiques, sont très rares. Pour 23 textes étudiés, j'ai relevé seulement 7 transferts relevés, provenant tous de la langue 2, les transferts de la langue 3 étant inexistants.

En ce qui concerne le type de transfert, le seul transfert lexical relevé dans cette analyse correspond à l'utilisation de « lenguaje » pour « lengua » ou « idioma » (langue). Provenant de cet établissement d'immersion, le transfert du terme anglais « language » représente un exemple clair de « faux ami » assez compréhensible dans le cas de ces élèves qui travaillent avec la langue anglaise pendant toute la journée scolaire, et étant donné que le terme fait partie du vocabulaire métalinguistique employé dans le cours d'anglais.

Dans le cas des transferts morphosyntaxiques, « estoy de acuerdo que », au lieu de « estoy de acuerdo con », représente un calque de l'expression anglaise « I agree that ». Dans le dernier cas, « estoy completamente en desacuerdo » (je ne suis absolument pas d'accord), si la structure en espagnol est correcte, elle ne correspond pas à une expression espagnole au Pérou. Un Péruvien écrirait plutôt « no estoy para nada de acuerdo con » ou « estoy en desacuerdo totalmente ».

L'analyse de ce corpus, même restreint, permet d'observer que la langue 1 des sujets étudiés en ce qui concerne la production écrite correspond en grande partie à l'espagnol standard. Elle me permet aussi de faire l'hypothèse que l'apprentissage des langues étrangères par une politique d'immersion peut sans doute aller de pair avec le maintien d'une compétence en langue 1. L'échec scolaire ne peut pas être attribué à une éducation plurilingue, mais à tout un éventail de difficultés que les sujets traversent lors de leur vie scolaire. Mais une précaution doit être prise : l'enseignement de la langue 1 dans une situation d'éducation plurilingue doit toutefois considérer la situation particulière des apprenants. Elle doit, en particulier, se munir d'une méthodologie (qui est en débat en didactique) capable de prendre en compte et d'incorporer toutes les richesses linguistiques et métalinguistiques que ces sujets possèdent.

Représentations sociales de l'apprentissage des langues et discours sur la pratique langagière

Le corpus écrit recueilli a permis un autre type d'analyse. Grace à l'énoncé posé pour l'écriture du texte argumentatif, j'ai pu me faire une première idée des représentations que les apprenants ont de leur apprentissage des langues. J'en résume ici les grands points.

L'importance d'une éducation plurilingue

Tous les sujets ont refusé l'affirmation « *Etudier plusieurs langues est une perte de temps* ». Apprendre plusieurs langues et être plurilingue, pour tous les sujets, signifie ouvrir les portes de la communication au monde occidental, avoir la possibilité de faire des études universitaires à l'étranger et finalement avoir un succès garanti dans leur vie professionnelle. Cependant, deux lycéens ont suggéré qu'une solution plus pratique serait celle d'avoir une seule *lingua franca* et que celle-ci soit l'anglais.

Le chinois, langue de l'avenir ?

Si tous les sujets ont affirmé que l'anglais est la langue la plus importante à l'heure actuelle – sauf une lycéenne qui a défendu l'importance de l'espagnol dans le monde d'aujourd'hui –, 12 lycéens ont soutenu que la langue du futur serait le chinois mandarin et qu'il prendrait la place de l'anglais. L'un d'eux a ajouté que le mandarin serait la *lingua franca* du futur. Ces affirmations à propos du chinois pourraient surprendre venant d'adolescents péruviens. Ces représentations sociales répondent aux ambitions de la couche privilégiée de la société à laquelle appartiennent tous les élèves de cet établissement scolaire, dont les parents sont essentiellement intéressés par le commerce et l'industrie et donc au grand phénomène économique chinois.

La conscience métalinguistique des plurilingues

Un autre constat intéressant relevé dans ce corpus est la conscience métalinguistique que ces apprenants ont développée à partir de leur apprentissage plurilingue. Un des sujets affirme, en parlant de l'apprentissage des langues :

*Te ayuda a aprender lenguas de la misma familia. Por ejemplo, mi español me ayuda con mi francés y los dos podrían ayudarme con el italiano o el portugués.*⁷

Un autre étudiant écrit :

*Aquellas personas que aprenden diferentes lenguas llegan a desarrollar su intelecto mucho más ya que se le exige mayor esfuerzo al cerebro y a la capacidad mental.*⁸

Les langues vernaculaires au Pérou : une réalité ignorée

Enfin, en ce qui concerne les langues vernaculaires, même si l'énoncé pose la question de l'apprentissage des différentes langues, et donc du plurilinguisme en général, sans spécifier les langues à apprendre, presque tous les sujets ont ignoré les langues vernaculaires du Pérou, ne les mentionnant même pas. Un seul élève a pointé le quechua comme langue originaire, avec une certaine nostalgie de ses origines perdues. Un autre a affirmé que la seule langue qui ne vaudrait pas la peine d'être étudiée serait le quechua, en se référant à une tentative isolée d'un enseignant qui a voulu apprendre quelques mots quechua à ses élèves pendant le cours de religion :

*Lo que si me parece una pérdida de tiempo es aprender quechua porque cuando estábamos en 5to grado nos quisieron enseñar quechua y no era nada necesario porque solo en pocos países usan ese idioma.*⁹

⁷ Cela t'aide à apprendre des langues de la même famille. Par exemple, mon espagnol m'aide pour mon français et tous les deux pourraient m'aider pour l'italien ou le portugais.

⁸ Les personnes qui apprennent différentes langues développent davantage leur intellect, car on exige d'eux un plus grand effort cérébral et une plus grande capacité mentale.

Ce commentaire reflète non seulement la méconnaissance absolue des langues vernaculaires, et précisément du quechua, qui est au Pérou la langue la plus importante après l'espagnol, mais surtout l'absence totale d'intérêt pour trouver des moyens de communiquer avec leurs compatriotes des Andes ou de l'Amazonie. Même si la situation scolaire dans laquelle les lycéens ont écrit n'explique pas à elle seule un tel désintérêt, ce corpus nous permet d'observer dans quelle mesure les représentations sociales des apprenants provenant d'une école d'immersion linguistique comme celle-ci sont étrangères à leur réalité quotidienne. La constante exposition à des réalités culturelles et sociales différentes de celle de leur pays peut devenir aliénante dans un contexte éducatif comme celui-ci, à moins qu'un tel système ne cherche à établir des mécanismes éducatifs permettant aux apprenants de créer des liens avec leur réalité nationale et leur pays.

Réflexions finales

Dans cet article, nous avons voulu, en premier lieu, présenter deux situations différentes d'éducation plurilingue qui subsistent en parallèle dans un même pays, témoignages de deux réalités différentes et correspondant à des aspirations diverses. D'une part, le rêve d'une éducation bilingue interculturelle qui valorise les langues vernaculaires et incorpore la richesse du monde andin et des communautés indigènes à la population urbaine hispanophone. D'autre part, la constatation que ce type de projet d'éducation bilingue est quasi utopique et ne correspond pas aux aspirations des couches du pouvoir : l'existence d'une éducation bilingue d'élite qui répond à d'autres besoins et qui, à travers l'immersion linguistique, adopte la culture et la langue étrangères. En deuxième lieu, nous avons essayé de montrer, à travers une pratique d'écriture dans le cadre institutionnel, que l'apprentissage des langues étrangères à l'école – une école en l'occurrence fréquentée par les plus favorisés – ne semble pas entraver un développement de la langue 1 ou son maintien, tout au moins si les personnes vivent dans le pays où elle est la langue officielle majoritairement utilisée.

El segundo idioma no solo no interfiere con el primero, sino que le dará a la persona bilingüe mayores oportunidades de pensamiento y razonamiento, así como ventajas sociales, culturales e incluso, más adelante, económicas. (Ada, 2001)¹⁰.

Une éducation plurilingue dans laquelle la langue 1 a son propre espace et où le sujet a la possibilité de fonder sa langue maternelle sur des bases linguistiques solides constitue un véritable projet de plurilinguisme et la possibilité d'appréhender d'autres langues en enrichissant sa propre langue, et donc sa propre culture. L'expérience des Ecoles internationales démontre la validité et la viabilité d'une éducation plurilingue et devrait constituer dans l'avenir un modèle à instaurer pas seulement pour une population socialement favorisée, mais comme fondement d'une politique éducative interculturelle et plurilingue générale à laquelle puissent accéder tous les citoyens. Dans un pays pluriculturel comme le Pérou, créer le pont entre le modèle des Ecoles internationales et leur expérience d'avant-garde dans l'éducation plurilingue d'immersion linguistique et les projets d'institution d'une politique plurilingue nationale pourrait aider à fonder les bases d'une identité nationale qui, à travers la communication et la connaissance de ses langues, réussisse à intégrer son peuple et

⁹ Ce qui me paraît une perte de temps, c'est d'apprendre le quechua parce que quand nous étions en cinquième de primaire ils ont voulu nous enseigner le quechua et ce n'était pas nécessaire, car cette langue n'est parlée que dans très peu de pays.

¹⁰ La langue 2 non seulement n'interfère pas avec la 1, mais elle donnera à la personne bilingue soit de plus grandes possibilités de pensée et de raisonnement, soit des avantages sociaux, culturels et même, dans l'avenir, financiers.

à valoriser son immense richesse pluriculturelle. Bien entendu, cette conclusion est l'expression d'un souhait, d'un rêve d'un système éducatif idéal qui pourrait constituer le début d'un changement vers l'acceptation des différentes réalités linguistiques et culturelles qui cohabitent dans un pays comme le Pérou.

Bibliographie

- ADA A., 2001, *Guia para padres y maestros de niños bilingües*, Clevedom, Multilingual Matters.
- ARELLANO L., 1995, *Markham College. Los primeros Cincuenta Años. The first Fifty Years 1946-1996*, Lima, Markham College.
- COOK V., 2003, « Introduction : the Changing L1 in the L2 User's Mind », dans V. Cook (dir.), *The effects of the L2 on the L1*, Clevedom, Multilingual Matters, pp. 1-18.
- DELAMOTTE R., 2008, « Usages du français écrit de jeunes bilingues et monolingues : une approche différentialiste », *Education et sociétés plurilingues*, 25, Aoste, Italie.
- GALVEZ M., 2007, Interview au Ministère de l'Éducation du Pérou.
- LAUFER B., 2003, « The influence of L2 on L1 collocational knowledge and on L1 lexical diversity in free written expression », dans V. Cook (dir.), *The effects of the L2 on the L1*, Clevedom, Multilingual Matters, pp. 19-31.
- MEJIA A., 2005, *Bilingual Education in South America*, Clevedom, Multilingual Matters.
- SALAZAR B., 2005, *Les transferts interlinguistiques dans l'acquisition de la langue 3*, Mémoire de Master 2 en Sciences du Langage, Laboratoire DYALANG, Université de Rouen-CNRS.
- SINGLETON D., LAOIRE M., 2006, « Psychotypologie et facteurs L2 dans l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français 3 de l'apprenant », *AILE*, 24, pp. 101-117.
- Vocabulario Polígloa incaico*, 1998 (1905 pour la première édition), Lima, Ministerio de Educación.

Ressources numériques

- Dirección Nacional de Educación intercultural bilingüe y rural, 2005, *La participación de los pueblos indígenas y comunidades rurales en el Proyecto de Educación en Areas Rurales (PEAR)*, <http://www.minedu.gob.pe/dinebi/xtras/ParticipacionPICRenPEAR.pdf>.
- Dirección Nacional de Educación intercultural bilingüe y rural, 2002, *Ley de lenguas*, <http://www.minedu.gob.pe/dinebi/xtras/leydelenguas.doc>.
- Plan Inca, 1968, http://www.quechuanetwork.org/only_article.cfm?lang=s&path=021806_1412.htm.

POLITIQUE LINGUISTIQUE ET ENSEIGNEMENT BILINGUE AU GHANA

Kofi Tsivanyo YIBOE

Université de Cape Coast, Ghana

Introduction

Le français en tant que langue étrangère est menacé au Ghana, fortement ébranlé par le statut officiel de l'anglais. Une réflexion s'impose donc sur une politique explicite du FLE dans un pays multilingue tel que le Ghana. Quelles sont les perspectives envisagées pour le FLE, sur le plan de la politique linguistique et de la pratique pédagogique ? Comment peut-on expliquer les problèmes qui entravent l'enseignement bilingue ? Quelles perspectives se dessinent pour les langues ghanéennes sur le plan de la politique linguistique ?

Pour espérer trouver des réponses à ces questions, il nous faut revisiter les repères historico-géolinguistiques du pays, qui expliquent en partie les politiques linguistiques et éducatives menées ainsi que les choix faits en matière la formation des enseignants de français. Cela nous conduira à présenter quelques perspectives didactiques.

La situation sociolinguistique du Ghana

Le Ghana, pays anglophone, est situé en Afrique occidentale entre trois pays francophones : le Togo à l'est, la Côte d'Ivoire à l'ouest et le Burkina Faso au nord. Ce pays est baigné au sud par le golfe de Guinée dans l'océan Atlantique.

La culture du Ghana est donc formée partiellement par la culture des trois pays limitrophes. Les colonisateurs se sont partagé le continent africain, qu'ils considéraient comme un continent sans propriétaire. Les limites des Etats ont été fixées arbitrairement à la fameuse conférence de Berlin en 1884, sans prendre en considération les limites des différents groupes ethniques et linguistiques. Par conséquent, les peuples akan, brong, agni se trouvent en Côte d'Ivoire et au Ghana. De même, il y a des Ewés, des Kotokolis, des Basaris, pour ne citer que ceux-là, au Togo aussi bien qu'au Ghana. C'est le même phénomène au nord du pays. Ces lignes imaginaires arbitraires partagent certains villages en deux parties. Deux frères peuvent être de nationalités différentes, l'un peut être francophone et l'autre anglophone. C'est un phénomène qui engendre des conflits sur les frontières ghanéennes. La langue des colonisateurs oppose des membres de la même famille.

Dans ces conditions, le choix du français en tant que langue étrangère au Ghana est un outil d'intégration régionale avec les pays limitrophes. L'enseignement bilingue au Ghana vise alors, entre autres, à établir une bonne entente entre la population ghanéenne et celles des trois pays francophones voisins.

Le Ghana avant l'indépendance

Comme tous les pays d'Afrique, le Ghana subit la domination européenne. Les explorateurs portugais sont les premiers Européens à pénétrer dans cette région de l'Afrique occidentale. Ce sont eux qui donnent le nom de *Gold Coast* à cette région connue pour sa richesse en or.

La prospérité des Portugais éveille l'intérêt des autres colonisateurs de l'époque (hollandais, danois, suédois). Ces commerçants européens construisent des forteresses à Keta, Accra, Komenda, Komantsil, Cape Coast, Elmina et Axim. Leur préoccupation majeure est le commerce. Bien que les Portugais, les Hollandais et les Suédois laissent des traces considérables au Ghana, ils ne tentent pas d'y imposer leur langue.

La conquête de la colonie par les Anglais est favorisée par la fragmentation de la population en groupes ethniques. Ces groupes s'opposent avant l'arrivée des Britanniques. Contrairement aux autres puissances européennes, qui n'ont laissé que des forteresses et des noms de villes, les Britanniques imposèrent partout leur langue et leurs institutions.

Le multilinguisme au Ghana

Ce pays de 21 millions d'habitants est caractérisé, comme la plupart des pays africains, par le multilinguisme. Le nombre exact de langues présentes sur le territoire n'est pas connu, l'Etat attachant relativement peu d'importance à la situation linguistique. Globalement, il est admis que leur nombre est compris entre 65 et 70. Selon l'*Encyclopédie Microsoft Encarta* (2004), il y aurait 70 langues au Ghana. Ce chiffre n'est pas définitif car les linguistes ghanéens ont lancé ces dernières années une bataille pour le développement des langues parlées dans le pays. *Encarta* (2004) souligne que les langues parlées au Ghana appartiennent à deux sous-groupes linguistiques importants : la famille linguistique « kwa » et la famille linguistique « gur ».

La famille linguistique « kwa » rassemble quelque 75 % des locuteurs du pays et comprend les Akan, les Ga-Adangbe et les Ewé. Les Akan sont fragmentés linguistiquement entre les Ashanti, les Fante, les Akwapim, les Akyem, les Akwamu, les Ahanta, les Bono, les Nzema, les Kwahu et les Sefwi. Les Ga-Adangbe comprennent les Ga, les Adangbe, les Ada et les Krobo. Quant à l'éwé, il est parlé avec des variantes parmi les Anlo, les Ewedome, les Tongo, les Ketu et les Avenor. A côté de l'éwé dans la région de la Volta, il y a d'autres langues parlées par les Avatimé, les Nkonya, les Tafi, les Logba, les Sontrokofi, les Lolobi et les Likpe. Toutes ces ethnies parlent leur langue propre même si l'intercompréhension est généralement aisée, du moins entre les locuteurs d'un même sous-groupe. De surcroît, l'éwé est parlé et compris par tous les groupes ethniques de la Volta.

Au nord du fleuve Volta, on trouve la famille linguistique « gur » représentée par les Gurma, les Grusi et les Mole-Dagbane. Comme les langues « kwa », les langues du groupe « gur » se divisent linguistiquement en diverses variétés telles par exemple que le kusaal, le buli, le kasem, le farefare, le mampruli, le kokomba, le dagbani, le kantosi, le tampulma, le tumulung ou le chakali.

Parmi toutes les langues ghanéennes, l'akan demeure la langue la plus répandue dans ce pays : elle est parlée par plus de 50 % de la population comme première langue de

socialisation ou comme deuxième langue ghanéenne acquise. Elle sert de langue véhiculaire dans tous les grands marchés et la plupart des commerces importants. Elle fait office de langue religieuse dans la plupart des régions. Cette langue restant fragmentée en plusieurs variétés, chaque variété a sa propre orthographe et ses particularismes locaux : ashanti twi, akwapim twi, etc. Les locuteurs de ces variétés considèrent leur variété comme une langue à part entière, même si les différences sont le plus souvent d'ordre phonétique.

La première tentative de politique linguistique après l'indépendance

Le Ghana est la première colonie britannique en Afrique à obtenir son indépendance. Le premier président de la République, Kwame Nkrumah, est conscient de l'importance des questions linguistiques. Pour lui, l'industrialisation et le progrès technique dépendent dans une très large mesure de la connaissance approfondie d'une ou de plusieurs des principales langues internationales. D'un autre côté, le développement de la culture africaine passe par la prise en compte des langues ghanéennes. Rien n'est plus naturel pour une nation indépendante que de chercher à promouvoir l'usage d'une langue nationale qui exprime le véritable esprit, les idées et les aspirations de son peuple. Atteindre cet idéal constitue un objectif à long terme. Dans cet esprit, le gouvernement du *Convention People's Party* (CPP) propose que les langues ghanéennes deviennent des matières complémentaires dans les établissements du secondaire et dans les universités à côté des langues classiques et modernes (Verlet, 1986 : 68-69). Mais le gouvernement de Kwame Nkrumah est renversé par les forces armées et la police ghanéennes sans avoir pu mettre en place la politique linguistique envisagée pour le pays. Des régimes militaires se succèdent, les problèmes linguistiques sont relégués à l'arrière-plan des préoccupations politiques.

A cette époque, tous les journaux continuent d'être rédigés en anglais, mais ils publient à l'occasion des articles en langues ghanéennes. La radio fait plus largement usage des langues du pays, car elle est plus près de la population locale. Elle émet dans neuf langues ghanéennes ainsi que dans la langue haoussa, parlée au nord du Nigeria, mais aussi au Ghana par la communauté musulmane. La radio ghanéenne utilise la langue haoussa pour diffuser des informations au public musulman du nord dont la langue n'est pas institutionnalisée. Vu le particularisme des langues ghanéennes, certaines communautés linguistiques sont défavorisées en ce qui concerne la vie politique et éducative du pays. Dans les actes officiels, seul l'anglais a droit de cité. D'ailleurs, la constitution oblige les membres du parlement à parler, lire, écrire et comprendre l'anglais.

Le pouvoir législatif et le choix de la langue nationale

Le 25 octobre 1961, le parlement ghanéen est le lieu d'un débat concernant la langue nationale (Verlet, 1986 : 72-73). Certains députés estiment que la langue akan doit désormais être enseignée dans toutes les écoles au Ghana car cette langue favorisera le développement d'une lingua franca, constituera un attribut de la souveraineté nationale, permettra l'intégration nationale et aidera à éliminer le tribalisme.

Les députés qui sont pour le choix de l'akan comme langue nationale justifient leur position par son expansion dans le pays. Nous avons vu en effet que la langue akan était parlée par plus de la moitié de la population ghanéenne. Il est difficile de trouver un village au Ghana où aucun habitant ne parle cette langue. Ils font remarquer également que la promotion d'une autre des quelque soixante langues du pays pourrait avoir des conséquences néfastes pour l'unité du Ghana. Cependant, les parlementaires non akan rejettent cette proposition, qu'ils interprètent comme une tentative d'imposer cette langue aux autres groupes.

Certains pays d'Afrique ont pu choisir une langue locale comme langue nationale. Il existe des pays, comme le Togo et le Sénégal, où presque tout le monde veut parler la langue de la capitale. Mais au Ghana, l'existence de la langue ga, langue de la capitale est menacée par l'expansion de la langue akan. Le nombre d'étudiants qui étudient la langue de la capitale diminue dans les universités et son usage dans les médias est aussi très limité. La langue akan semble le meilleur choix mais son imposition soulèverait de nombreux conflits. C'est la raison pour laquelle depuis 1961 le parlement n'a jamais revisité sa position quant à la définition d'une langue nationale africaine.

Le pouvoir et la place des langues locales dans l'enseignement

Dans l'élaboration d'une politique éducative et dans l'aménagement de ses nombreuses langues, le Ghana a traversé de nombreuses difficultés. La première de ces tentatives remonte à la période de la colonisation par les Anglais. L'un des seize principes de l'éducation élaborés sous le gouverneur Guggisberg en 1925 stipule que la langue ghanéenne doit être la langue d'instruction pour les trois premières années à l'école primaire. Cette politique linguistique est la seule à pouvoir fonctionner vu le nombre restreint d'écoles primaires à cette époque, mais elle est rejetée par l'élite et par les parents d'élèves.

Après l'indépendance (1957), la politique linguistique précise que la langue ghanéenne doit être la langue d'instruction pendant la première année à l'école primaire seulement. L'anglais remplace la langue ghanéenne à partir de la deuxième année du primaire. Cette mesure est toutefois limitée aux écoles publiques. Les écoles dites « écoles internationales » n'utilisent que l'anglais dans l'enseignement dès la première année. Cette situation, qui tend à négliger la langue ghanéenne comme langue d'instruction à l'école, continue de soulever de nombreux débats

Ces débats obligent le gouvernement du *Convention People's Party* (CPP) à constituer un nouveau comité pour délibérer sur la place des langues ghanéennes à l'école (Andoh-Kumi, 1997 : 22). Le comité suggère qu'une place importante soit réservée aux différentes langues locales à l'école. La suggestion est rejetée sous prétexte que le gouvernement a d'autres problèmes plus importants à résoudre dans le secteur éducatif. C'est ainsi que le gouvernement du *National Redemption Council* et celui du *Progress Party* rejettent toutes les propositions des comités constitués pour l'aménagement des langues locales au Ghana.

La nouvelle politique d'éducation de base

La réforme éducative de 1987 reprend la politique de 1925 qui encourage l'usage des langues locales à l'école primaire. Celle-ci est revisitée en 2002 et en 2007. Elle stipule que la langue ghanéenne dominante du milieu de l'apprenant doit être la langue d'instruction pendant les trois premières années à l'école primaire. L'anglais demeure une matière pendant ces trois premières années avant de devenir la langue d'enseignement. La langue ghanéenne devient une matière à partir de la quatrième année du primaire. Selon cette politique, toutes les matières de base doivent être dispensées dans la langue ghanéenne de l'apprenant. A partir de la quatrième année, l'anglais, les études environnementales, la religion, l'éducation morale, les sciences intégrées et les mathématiques sont enseignées en anglais. Cependant, la langue et la culture ghanéennes, la musique et la danse sont enseignées en langue ghanéenne.

L'objectif principal de cette politique est d'aider l'apprenant à construire une base solide pour ses études ultérieures. En imposant l'intégration de la culture ghanéenne dans le programme de l'école, ce dispositif permet une prise de conscience de l'héritage culturel de l'apprenant. Sigüan (2000 : 10) rappelle que la langue est non seulement le véhicule de

l'instruction, mais aussi le symbole de l'unité nationale. C'est aussi l'une des raisons pour laquelle le pays a besoin d'une langue nationale pour la génération ultérieure.

Toutefois, l'application de cette politique engendre beaucoup de problèmes et suscite de nombreuses critiques de la part des hommes politiques, de certaines élites et de certains parents. La majorité de l'élite ghanéenne ayant réussi dans un système d'enseignement dispensé en anglais, elle rejette ce nouveau modèle. Certains refusent de reconnaître que le système qui leur a été favorable puisse être modifié, et qu'on lui attribue en partie le taux élevé du chômage dans le pays.

Pour satisfaire les exigences des parents, la plupart des écoles primaires publiques dispensent un enseignement de type bilingue. Cette pratique est surtout constatée dans les milieux ruraux et concerne quelques langues ghanéennes à fonction véhiculaire. Ces langues ne sont pas nécessairement la langue première de l'apprenant mais la langue dominante du milieu où il vit. Les matières sont donc dispensées en anglais et en langue ghanéenne dominante du milieu.

L'anglais, en tant que langue d'enseignement, conduit la plupart des Ghanéens à considérer leur propre langue comme totalement inadéquate lorsqu'il s'agit d'offrir une éducation de qualité. La réussite scolaire au Ghana est associée à la bonne articulation de l'anglais. L'attitude de l'élite ghanéenne envers l'usage de ses langues locales est profondément enracinée dans le passé colonial et reste à modifier. Comme le remarque Calvet (2002 : 72), les classes supérieures, qui ont acquis la langue dominante des colons, tendent à abandonner la langue dominée qui est la langue locale. En conséquence, l'anglais, langue parlée par une minorité de Ghanéens, continue de dominer les langues ghanéennes. Il faut aussi tenir compte du fait que les enfants de l'élite ghanéenne ont pour langue première l'anglais et que certains parlent mal la langue de la localité où ils habitent. Il est normal de rencontrer, par exemple, un Ewé vivant à Accra qui ne parle pas la langue de ses parents. Utiliser une langue ghanéenne comme langue d'instruction à l'école défavorise les enfants des couches sociales élevées. C'est ainsi que tout ce qui concerne la langue ghanéenne comme langue d'instruction à l'école est rejeté par certaines élites et par certains parents d'élèves.

Dans les écoles privées et d'autres dites « écoles internationales », l'enseignement bilingue concerne l'usage de l'anglais et du français. Toutes les matières de base à l'école primaire sont enseignées en anglais. Le français est enseigné comme matière à partir de la première année dans la plupart des cas. Les langues ghanéennes ne sont ni utilisées comme langues d'instruction ni enseignées comme matières. Ces écoles sont fréquentées par les enfants des expatriés et les enfants de l'élite ghanéenne. Moins de dix écoles internationales forment des apprenants pour passer des examens extérieurs. La plupart de ces apprenants bilingues (anglais et français) continuent leurs études dans les lycées publics. Ce modèle, privilégié par les élites ghanéennes, correspond au modèle de la submersion. Selon Beardsmore (2000 : 79), la submersion linguistique représente le modèle le plus souvent subi par les populations immigrées ou minoritaires qui reçoivent la totalité de leur éducation dans la langue majoritaire du pays. Elle est fondée sur l'idée qu'un contact immédiat et continu avec la langue cible permet plus rapidement l'acquisition de celle-ci, et que l'emploi, même partiel et temporaire, de la première langue entrave le progrès scolaire. Cependant, bien que certains enfants parviennent à surmonter les difficultés inhérentes à un début de scolarité dans une langue totalement inconnue, il s'avère que, pour beaucoup, ce modèle produit des résultats linguistiques et scolaires médiocres. Au Ghana, les élèves qui ont connu un enseignement de submersion n'arrivent pas forcément à entrer dans les meilleurs lycées. Certains d'entre eux échouent même en anglais et en français.

La situation linguistique des apprenants ghanéens

Les enfants ghanéens entrent à l'école de base en ayant déjà intériorisé au moins un système linguistique. La langue de socialisation de l'enfant est celle des parents ou de la communauté où il vit. Arrivé à l'école primaire, l'enfant est exposé à l'anglais, langue officielle et langue d'instruction. Certains enfants entrent à l'école primaire avec deux langues ghanéennes ; l'anglais est donc pour eux une troisième langue. Cette situation est limitée aux grandes villes et à quelques villages, et concerne surtout des enfants de fonctionnaires qui sont affectés d'une région à une autre.

Les questions qui se posent ici sont les suivantes : que devient la langue première de l'apprenant ghanéen ? L'enfant ghanéen qui apprend le français peut-il devenir trilingue ? La réalité semble être ignorée dans l'élaboration des programmes linguistiques et dans le curriculum scolaire.

L'acquisition d'une troisième langue dans le système scolaire suppose tout d'abord que l'on prenne en compte la situation linguistique bilingue et les relations entre les langues et les communautés. Ensuite, l'enseignement d'une troisième langue n'est pas seulement l'affaire de quelques enseignants spécialisés mais de toute la communauté, et en particulier des parents (Esch 2003 : 27). Quels rôles jouent la communauté ghanéenne et les parents dans l'acquisition du français par les enfants ? Comme nous l'avons signalé plus haut, le Ghana est un pays anglophone avec un taux d'alphabétisation très bas. A l'exception du secteur touristique, le français n'est pas parlé par la communauté ghanéenne. L'apprentissage du FLE est alors limité à l'école et c'est ce qui explique partiellement les difficultés de l'enseignement bi/ plurilingue au Ghana.

L'enseignement bilingue dans l'enseignement supérieur

L'enseignement bilingue dans l'enseignement supérieur se fait dans les écoles normales et les universités. Il existe trente-huit écoles normales publiques au Ghana, dont trois comportent un département de français : le *Mount Mary Training College* de Somanya, le *Wesley College* de Kumasi et le *Bagabaga Training College* de Tamale.

Le premier département de français est créé à *Mount Mary Training College* en 1975. Sa création coïncide avec l'augmentation des inscriptions dans les écoles secondaires. C'est aussi une période de crise économique dans le pays et les enseignants formés à l'Université de Cape Coast abandonnent leur poste pour partir à l'étranger. On recrute alors de nombreux enseignants pour les remplacer et pour satisfaire la demande en enseignement dans le secondaire. Le recrutement se fait par un système de concours ouvert à tous les nationaux ayant un diplôme de fin d'école secondaire délivré par le *West African Examination Council* (désormais WAEC).

A cette époque, le département de français est autonome. Il est dirigé par un Français. La langue française est la langue d'enseignement pour toutes les disciplines. L'anglais est enseigné comme une matière. La durée de la formation est de trois ans avec des stages linguistiques en France et dans d'autres pays francophones d'Afrique de l'Ouest comme en Côte d'Ivoire, au Sénégal et au Togo. Les futurs enseignants font un stage pédagogique de quatre semaines. Les cours dans le département de français de Somanya se déroulent dans un laboratoire bien équipé. La méthodologie d'enseignement est la méthode Structuro-Globale-Audio-Visuelle (SGAV). La formation pédagogique est basée sur *Pierre et Seydou*, le manuel de FLE pour les écoles secondaires. Il existe aussi une unité de production dans le département de français à Somanya. L'unité est chargée de la conception des outils pédagogiques pour les enseignants. Les professeurs de FLE qui ont une formation bilingue

entre 1975 et 1989 à Somanya ont un niveau linguistique très élevé en français aussi bien qu'en anglais. La plupart des professeurs de FLE qui sortent dans les années 80 enseignent le français dans les classes de Terminale des lycées. Ils s'occupent aussi de l'enseignement de l'anglais. Cependant, la mise en œuvre d'une réforme de l'éducation au Ghana en 1987 vient modifier le modèle d'enseignement bilingue connu à *Mount Mary Training College*. Dès lors, ce département perd son autonomie, et les enseignants de ce département sont traités avec leurs collègues des autres départements. Les interventions constantes des autorités politiques obligent l'Ambassade de France au Ghana à retirer les experts expatriés. Bien que l'Ambassade de France soit responsable de la formation continue des enseignants de FLE à Somanya et ailleurs, elle n'est plus directement associée à l'administration du département.

La réforme de 1987

Cette réforme de 1987 entraîne la restructuration totale de tout le système éducatif. Dans l'ancien système d'éducation au Ghana, l'éducation pré-universitaire durait dix-sept ans répartis comme suit : six ans d'éducation primaire, quatre ans d'éducation élémentaire et sept ans d'éducation secondaire. Cette durée est réduite à douze ans dans la nouvelle réforme, avec la répartition suivante : six ans d'éducation primaire, trois ans de collège et trois ans de lycée. Cette réforme est modifiée à partir de septembre 2007. La durée à l'école primaire et au collège reste la même, celle du lycée est augmentée d'une année. La durée de l'éducation pré-universitaire est actuellement de treize ans.

Avant 1987		1987-2007		A partir de 2007	
Niveau	Durée	Niveau	Durée	Niveau	Durée
Ecole primaire	6 ans	Ecole primaire	6 ans	Ecole primaire	6 ans
Ecole élémentaire	4 ans	Lycée inférieur	3 ans	Lycée inférieur	3 ans
Lycée inférieur	5 ans	Lycée supérieur	3 ans	Lycée supérieur	4 ans
Lycée supérieur	2 ans				
Durée Totale	17 ans		12 ans		13 ans

Le système d'éducation pré-universitaire au Ghana

La mise en œuvre de la réforme de 1987 augmente le nombre de collèges et de lycées. Il existe actuellement au Ghana 5 450 collèges et 503 lycées publics. La réforme stipule que le FLE est une matière obligatoire au collège à condition qu'il y ait un enseignant de FLE. Cette mesure entraîne une forte demande d'enseignants de FLE, et oblige les autorités à créer en 2001 deux autres départements de FLE dans deux Ecoles Normales : celui de *Wesley College* à Kumasi et celui de *Bagabaga Training College* à Tamale.

La formation initiale des enseignants après 1987

La réforme du système éducatif s'accompagne de modifications importantes dans la formation initiale des enseignants bilingues. En particulier, le Gouvernement considère que les méthodes d'enseignement du type imitation, mémorisation, répétition ne correspondent plus à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (« Vision 2020 », Government of Ghana, 1997 : 90). Ce document suggère des méthodes actives basées sur la recherche et la résolution des problèmes. C'est ce qui a nécessité l'élaboration d'un nouveau cursus de type

communicatif pour la formation initiale des enseignants de base. Pour certains formateurs, le programme ne donne pas de cheminement clair. Que faut-il enseigner dans un programme communicatif ? S'agit-il d'enseigner le français tel qu'il est parlé par les natifs dans la vie quotidienne ? Faut-il mettre l'accent sur le français tel qu'il est enseigné à l'école ? En absence de réponses claires à ces questions, le français est enseigné sans orientation précise.

Une autre recommandation du document concerne la réforme du système. La nouvelle réforme souligne que chaque enseignant de base doit être capable d'enseigner toutes les matières de base à l'école primaire. Par conséquent, les étudiants de FLE en formation étudient, outre le FLE, neuf matières, en suivant un enseignement de type bilingue. Les modules en français sont : l'expression orale, l'expression écrite, une grammaire explicite et la pédagogie, qui est enseignée en français. Il y a aussi une tentative de réintroduire la littérature dans le département de français, considérée par les enseignants de ce département comme un module important, qui permettait aux étudiants de renforcer leur niveau en français dans l'ancien système. Les autres matières sont enseignées en anglais.

Cette formation de base comporte deux phases : deux ans de formation théorique sous la direction d'enseignants et un an de stage pratique, dans une école primaire ou au collège. L'étudiant est placé sous la responsabilité d'un tuteur. Il participe au cours en qualité d'observateur. Après quelques semaines d'observation, l'étudiant a le droit d'intervenir dans les cours. Il enseigne toujours sous la surveillance de son tuteur. Il arrive que certains futurs professeurs de FLE ne pratiquent pas le FLE au cours de leur stage pratique.

De plus, les futurs enseignants peuvent actuellement passer quelques semaines à Lomé au Togo, ou à Cotonou au Bénin pour un stage linguistique. La réintroduction de cette phase de la formation bilingue est un effort de la part de l'Ambassade de France au Ghana. Le programme, tel qu'il est façonné, ne donne pas assez de possibilités aux étudiants stagiaires d'apprendre le français. Bien que le Togo et le Bénin soient des pays francophones, ce ne sont pas des milieux idéaux pour un stage linguistique en français. Lomé est une ville commerciale et la langue véhiculaire est la langue mina parlée partout dans le pays. A Cotonou, c'est la langue fon qui est la langue véhiculaire. La variété de français parlée dans les rues de Lomé et de Cotonou ne peut qu'avoir peu d'influence sur ces étudiants stagiaires. De surcroît, ces derniers sont logés au campus et ne peuvent pas profiter pleinement de ce séjour linguistique.

Un autre aspect de la formation initiale des enseignants bilingues qui engendre beaucoup de critiques concerne l'examen final. Selon le programme, les enseignants stagiaires doivent continuer leurs études. Par conséquent, ces stagiaires sont équipés de documents préparés par leurs professeurs et qui couvrent toutes les matières à l'exception du FLE. A la fin de la troisième année en poste, les étudiants de FLE reviennent pour passer des examens dans toutes les matières autres que le FLE. Cette politique suscite des critiques auprès des étudiants de FLE dans ces institutions et auprès du public en général.

Les fondements de l'enseignement bilingue prôné par la réforme en vigueur restent à définir. Qui est responsable de la formation des enseignants du primaire ? Que disent les différents acteurs de la formation initiale des enseignants en FLE ? Ce sont des questions auxquelles nul n'arrive à trouver de réponse. Par ailleurs, le profil linguistique des élèves qui entrent en formation est un facteur qui contribue à leur performance, ce qui renvoie à la façon de les recruter.

Les programmes des Ecoles Normales sont élaborés par l'Institut de l'Education, qui est un département de la faculté de l'éducation à l'Université de Cape Coast. C'est ce département qui encadre la formation initiale des enseignants de FLE. Les examens externes sont élaborés et surveillés par le même département. La section du FLE travaille en collaboration avec l'Ambassade de France au Ghana et la Section de formation initiale du ministère de l'Education. La plupart du temps, le public n'est pas informé des réformes, ce qui inquiète la population qui s'intéresse à l'enseignement bilingue des enfants. Selon un comité présidentiel

(Government of Ghana, 2002 : 103), l'un des problèmes du secteur de l'éducation est la qualité des formateurs.

College tutors currently have no training specific to their role as educators of primary and J.S.S. teachers. Many of them have qualifications in their subject areas and in general education that are not specific to the training of teachers.

Mais il s'agit là d'une opinion gouvernementale, et elle mériterait d'être appuyée de données d'enquêtes précises et d'analyses fines de la situation.

La formation bilingue des enseignants à l'Université de Cape Coast

L'Université de Cape Coast et celle de Winneba sont elles aussi chargées de la formation bilingue des enseignants. Dans notre contribution, l'attention sera focalisée sur la formation bilingue à l'Université de Cape Coast. Les enseignants bilingues sont formés dans le département chargé de la formation des enseignants de langues et de sciences sociales. C'est le *Department of Arts and Social Sciences Education* (désormais DASSE).

L'inscription dans ce département est ouverte à toutes les nationalités, à condition de posséder un diplôme de fin de lycée délivré par WAEC ou son équivalence délivrée par un organisme international. La formation dure cinq ans. Le programme de formation subit des changements de temps en temps afin de correspondre aux besoins des futurs enseignants et à ceux des élèves. Tous les étudiants dans ce département ne sont pas bilingues français/anglais. Nous ne nous intéresserons qu'aux étudiants bilingues, c'est-à-dire à ceux qui ont eu une formation en français. Ce sont eux qui sont encadrés par la section de FLE.

Au cours de la première année, chaque étudiant choisit deux matières qu'il va enseigner après sa formation. Le FLE étant obligatoire, l'étudiant doit choisir l'une de ces langues : anglais, éwé, ga, akan. L'étudiant peut aussi faire un choix entre l'histoire et la religion. Ces combinaisons, français-histoire ou français-religion étaient attestées surtout dans les années qui précèdent 2007, et sont aujourd'hui très marginales. Les différentes matières sont enseignées dans leurs départements respectifs : département de français, d'anglais, de langues ghanéennes. Le DASSE ne s'occupe que de la formation professionnelle.

L'une des innovations de l'année 2007 est l'introduction d'un module linguistique au DASSE. La section de FLE, par exemple, expose les futurs professeurs aux contenus linguistiques du syllabus de FLE du collège aussi bien qu'à ceux du lycée. Cet examen est d'autant plus nécessaire que le bagage linguistique des enseignants qui sortent de l'université est lacunaire. Ce module complète les études poursuivies par les étudiants dans le département de français. Les modules *French for Junior High School* et *French for Senior High School* sont dispensés en français au DASSE.

D'autres départements au sein de la faculté de l'Education s'occupent de la formation professionnelle de ces professeurs bilingues. Les cours sont alors dispensés en anglais, sauf pour les cours professionnels de FLE, qui sont donnés en français. L'objectif est d'exposer les étudiants à la langue française pour une durée de dix heures par semaine au minimum ; matières dispensées en français sont : *Nature of French*, *Introduction to Didactics of French*, *Methods of teaching French as a foreign language*, *Curriculum studies in French* et *Culture of teaching French as a foreign language*.

Nature of French est un module élaboré pour expliquer la nature complexe de la langue française aux futurs professeurs. Le contenu inclut, entre autres, l'origine, l'évolution et les variétés de la langue française. Vu la compétence linguistique en FLE des étudiants, ce cours de première année est dispensé en français et en anglais. Autrement dit, l'enseignant se fait comprendre au moyen d'alternances codiques. C'est le seul moyen qui permet de retenir les

étudiants dans la classe de FLE. Bien que l'alternance codique en classe de FLE soit critiquée par certains, cette technique reste la meilleure alternative dans cette situation. Selon Moore (2006 : 157), l'alternance des langues en classe est une stratégie d'enseignement et d'apprentissage qui permet d'insister sur la volonté de maintenir la communication à tout prix pour transmettre un message. L'objectif principal du module ne vise pas une acquisition linguistique, dans la mesure où l'utilisation du français dans ce cours vient en complément des cours dispensés dans le département de français. A partir de la deuxième année, l'usage de l'anglais diminue graduellement. Les cours sont dispensés en français dans la troisième et la quatrième année. L'anglais n'est utilisé que pour expliquer certaines notions techniques.

Pendant les deux premières années, les étudiants poursuivent les cours au DASSE et dans les départements respectifs. Ils étudient, en plus, des matières universitaires obligatoires dans d'autres départements. Au cours de la troisième année, les futurs professeurs poursuivent deux modules dans le département de français et un seul dans le département de la deuxième langue. La quatrième année est consacrée à un stage linguistique au Togo. Les modules du stage sont programmés pour un approfondissement linguistique. A leur retour, ils poursuivent un module de formation professionnelle au DASSE. Contrairement à ce qui se passe dans la formation des enseignants de base, les professeurs formés à l'université n'enseignent que le FLE pendant le stage professionnel.

Chaque aspect de la formation bilingue de ces étudiants est évalué. C'est la forme de l'évaluation qui détermine le mode d'apprentissage des futurs enseignants bilingues. L'évaluation à l'Université de Cape Coast est continue : deux contrôles continus au moins sont obligatoires dans chaque module. Cette évaluation représente 40 % de la note définitive et l'examen de fin du semestre 60 %.

Perspectives didactiques

En vue de former des étudiants à une compétence de communication en FLE, il serait nécessaire de réorienter la formation des enseignants de base, qui sont exposés trop tard à la langue étrangère. L'éducation bilingue pourrait commencer avec la langue première et l'introduction précoce de la langue étrangère.

L'enseignement bilingue est en pleine expansion, et cette situation a produit une prolifération de modèles adaptés aux exigences sociopolitiques locales (Beardsmore 2000 : 77). Le modèle ghanéen pourrait donc prendre en compte la situation plurilingue du pays. En primaire, l'enseignant pourrait introduire des chansons françaises en classe parallèlement à celles d'autres langues. L'essentiel serait d'introduire des chansons qui correspondraient à un objectif linguistique spécifique. Ce serait une stratégie pour exposer les enfants ghanéens à la langue française. Selon Sigüan (2000 : 16), pour familiariser les élèves avec une langue étrangère et leur permettre de la maîtriser, il vaut mieux l'utiliser comme langue d'enseignement que d'insister sur son enseignement « à vide ». Cette technique nécessite une connaissance fondamentale du FLE de la part des enseignants de base. Pour atteindre cet objectif, la formation de ces derniers pourrait être améliorée, en particulier en mettant en place des stages linguistiques dans des pays où le français est la langue première de la population, et en limitant le nombre de matières de base. Enfin, l'enseignement/apprentissage de FLE devrait être obligatoire non seulement au collège mais aussi au lycée.

Mais la difficulté, c'est aussi d'éviter une trop grande hiérarchisation des langues dans le système d'éducation. La valorisation des langues et de la culture ghanéennes s'avère elle aussi à développer, en particulier dans la formation des enseignants.

En ce qui concerne la formation continue, la création des centres régionaux pour l'enseignement de FLE (CREF) constitue une avancée. Toutefois, le type de formation

continue donné aux enseignants pourrait être réorienté vers le contexte ghanéen. Ceci impliquerait alors une formation approfondie des responsables de ces centres. Enfin, l'élaboration des questionnaires à choix multiples devrait être évitée dans l'évaluation des futurs enseignants de FLE. Au contraire, l'étudiant pourrait être impliqué dans l'élaboration d'un dossier présentant ses acquis dans les divers modules, dossier qu'il soutiendrait devant un jury.

Conclusion

Etant donné qu'aucun gouvernement n'est parvenu à choisir clairement l'une ou l'autre des nombreuses langues du pays comme langue(s) nationale(s), la situation linguistique du Ghana demeure précaire. L'absence de politique linguistique précise empêche tout aménagement linguistique efficace, alors que l'enseignement des langues ghanéennes pourrait permettre d'éveiller et de fortifier l'identité et la fierté culturelle et linguistique des ghanéens. Seul l'enseignement des langues locales contribuerait à faire connaître à l'apprenant la nature multiethnique, plurilingue et interculturelle du territoire ghanéen. L'usage des langues ghanéennes dans le système éducatif permettrait de développer chez l'apprenant un sentiment d'appartenance à son milieu immédiat et à son pays. De plus, utiliser la langue première de l'apprenant comme langue d'instruction permet de lui offrir une formation intellectuelle dans les autres matières. L'absence des langues ghanéennes dans la politique éducative constitue donc un problème majeur pour l'enseignement bilingue dans le pays.

Le type d'enseignement bilingue connu au Ghana est déterminé par la hiérarchisation des langues dans la société ghanéenne. Ce modèle ne répond que partiellement aux besoins communicatifs des apprenants en français. Il existe différents types d'enseignement bilingue. Cependant, l'essentiel est de créer le type de système bilingue qui correspond le mieux à la situation sociolinguistique de la société qui va s'en servir. Enfin, pour que l'objectif d'un enseignement bilingue soit atteint au Ghana, les méthodologies d'enseignement devraient refléter la réalité de la classe au quotidien.

Bibliographie

- ANDOH-KUMI K., 1997, *Language Education Policies in Ghana*, Accra, Origle Press.
- BEARDSMORE H., 2000, « Typologie des modèles de l'éducation bilingue », *Le français dans le monde*, janvier 2000, Paris, CLE international, pp. 77-84.
- CALVET L.-J., 2002 (1^{ière} ed. 1974), *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot.
- DAVID J., 1977, *Pierre et Seydou*, Paris, Hachette.
- DUVERGER J., 2001, « Enseignement bilingue : fluctuations, contrastes, problématiques communes », *Le français dans le monde*, 317, sept-oct. 2001, Paris, CLE international, pp. 19-20.
- Encyclopédie Microsoft Encarta, 2004.
- ESCH E., 2003, « L'acquisition trilingue : recherches actuelles et questions pour l'avenir », *Le français dans le monde*, juillet 2003, Paris CLE international, pp. 18-31.
- GOVERNMENT OF GHANA, 1997, *Ghana Vision 2020, The first medium term plan (1997-2000)*, Accra.
- GOVERNMENT OF GHANA, 2002, *Reports on the President's Committee on the Review of Education Reforms in Ghana*, Accra.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguisme et école*, Paris, Didier.
- SIGÜAN M., 2000, « Bilinguisme dans l'enseignement », dans *Le français dans le monde*, janvier 2000, Paris, CLE international, pp. 10-21.

VERLET M., 1986, « Langue et pouvoir au Ghana sous Nkrumah », *Politique Africaine*, 23, Paris, Karthala, pp. 67-82.

Liste des abréviations et sigles

CPP :	Convention People's Party
CREF :	Centre Régional pour l'Enseignement du Français
DASSE :	Department of Arts and Social Sciences Education
FLE :	Français Langue Etrangère
JSS :	Junior Secondary School
SGAV :	Structuro-Glabale-Audio-Visuelle
WAEC :	West African Examination Council

QUELQUES ELEMENTS DE REFLEXION SUR LA CONSTRUCTION D'UNE GRAMMAIRE BILINGUE CREOLE/FRANÇAIS¹

Frédéric TORTERAT

Université de Nice Sophia Antipolis / IUFM

Explications sommaires sur la démarche

Une collaboration de plusieurs années

La construction de grammaires bilingues impliquant des créoles suscite généralement des réflexions multiples : d'une part sur ce que ces grammaires ont de comparatiste (Damoiseau, 2005 ; Gadelii et Zribi-Hertz, 2007), d'autre part sur ce qu'elles supposent en termes de transfert des produits de la recherche aux plans typologique et socio-historique (DeGraff, 1992, 2007 ; Véronique, 2000), mais aussi épistémologique (Bouchez, 2007). Dans la mesure où celle dont nous présentons ici le suivi méthodologique consiste en une description du créole haïtien à la fois en créole et en français, il convient de prendre en compte tout autant le type de rédaction envisagée que le contexte de sa production. Pour ce qui concerne ces derniers, les principaux domaines de questionnement ont impliqué l'ensemble des traitements qu'exige ce profil de support, aux premiers rangs desquels interviennent la formulation des explications générales, les annotations de corpus, ainsi que le positionnement des exemples. Au demeurant, dans ce contexte collaboratif en particulier, ils ont porté notamment sur la représentativité des corpus oraux qui ont servi d'exemplification, ainsi que sur les appropriations diverses, chez les rédacteurs de la grammaire, des termes et des approches linguistiques sollicités pour en commenter les faits les plus significatifs.

Partant de ce point de vue, cette contribution a pour objet de soumettre quelques-unes des réflexions que sous-tend la rédaction d'une grammaire bilingue dans une démarche collaborative « inter-universités », qui s'effectue en partie à distance et par intermittence, ce qui revient notamment à rendre compte de l'aboutissement de plusieurs séminaires, lesquels ont incité les participants à confronter leurs représentations sur les questions précitées. Cette

¹ Ce compte rendu a été présenté en partie au cours d'un séminaire du *Groupe de Recherche sur les Grammaires créoles*, dirigé par Anne Zribi-Hertz, en collaboration avec Karl Gadelii, et rattaché à l'UMR 7023. Nous sommes reconnaissant à nos deux collègues, ainsi qu'à Alain Kihm, Darline Cothière et Glaude Herby pour leur remarques et suggestions. Nous tenons par ailleurs à remercier André Thibault et les participants de son séminaire *Francophonie et Variété des français* organisé à Paris-Sorbonne, et bien entendu les relecteurs de l'article au titre de leurs recommandations.

collaboration, d'autre part, a conduit les intervenants à se concerter sur les similarités et les complémentarités existant dans les grammaires contemporaines, ainsi que sur les opinions qu'en ont tant les intervenants extérieurs que les contributeurs sur place. Qui plus est, étant donné que cette recherche s'est établie dans le cadre de l'accompagnement d'une filière d'enseignement bilingue dans laquelle le français est non seulement une langue enseignée, mais aussi une langue d'enseignement, sa dimension sociolinguistique s'est imposée comme un domaine d'analyse incontournable.

Indiquons que la collaboration brièvement décrite dans ces lignes, même si elle rejoint à certains égards l'esprit d'une didactique contextualisée, se tient à l'écart des regroupements pressés dont la principale préoccupation consiste quelquefois à se saisir des remarques des créolophones de L1 pour fabriquer des grammaires « de terrain » pour le moins hasardeuses. Ce genre de réflexe, dans le domaine des créoles antillais, présenterait un caractère humoristique s'il ne favorisait une multiplication d'ouvrages peu documentés, et dont le principal mérite est de faciliter des parutions dans un temps court.

Effectivement, la recherche résumée dans ces quelques pages a été menée intégralement par les personnels de la Faculté de Linguistique (FLA) de Port-au-Prince, où une grammaire universitaire créole/français, depuis 2001, est donc en voie de consolidation². A l'occasion d'une formation combinée en linguistique et en didactique, de 2001 à 2005, une première concrétisation, étayée par des séminaires, a été conduite par les chargés de cours. Ces derniers, dans ce cadre, ont ainsi confronté leurs points de vue sur des phénomènes analogues en créole et dans des langues génétiquement et typologiquement différentes, comme le français, mais aussi l'anglais et l'espagnol. Des faits tels que la négativation, l'extraction, l'instanciation des marques temporelles présentes dans les syntagmes verbaux, la transitivité, la phoricité, ont été abordés en groupes et ont fait l'objet de plusieurs commentaires auxquels nous reportons ci-après (les notations des éléments reportés *infra* correspondent à la première lettre du nom de l'intervenant, suivie de l'année de la recherche et du support qui a été soumis, ce dernier étant indiqué en a, b ou c : Torterat 2009b)³.

Les séances de séminaire ont amené les contributeurs à reprendre les généralités de la linguistique contemporaine en termes notamment de démarches (sociohistorique, typologique), tout en revenant sur les liens existant entre la prédication (envisagée comme une opération spécifique) et les formes de textualité (à travers par exemple la reformulation, l'énumération, la répétition et les inserts). Remarquons à ce titre que l'un des apports des interventions extérieures a consisté à donner, dans un temps très court (une semaine et demie en général), des présentations générales de plusieurs courants en linguistique contemporaine (ainsi à la FLA, ce qui a été fait pour les *context-free grammars* et les *context-sensitive grammars* nécessite à présent d'être complété par une démonstration des *positionally-sensitive grammars* : Schegloff, 1979 *inter alii*). Or, nous n'apprendrons à personne que moins les sensibilités sont représentées en termes d'utilisateurs, plus il est difficile d'organiser ce type d'interventions, ce qui pose le problème du positionnement épistémologique des courants les uns vis-à-vis des autres. Les séances de séminaire ont quoi qu'il en soit conduit les rédacteurs à rassembler plusieurs types de commentaires (épi)linguistiques, tout en tâchant de mesurer leur productivité⁴. Les participants ont fourni par ailleurs l'inventaire de leurs

² Les filières concernées à la FLA recourent toutes plus ou moins à un enseignement bilingue créole / français, avec une série de soutiens et de remédiations dans les deux langues en premier cycle.

³ 2005a correspond à une présentation de quelques pages rédigée par les deux équipes formées sur place, 2005b à une révision de celle-ci. 2006a correspond à un envoi électronique (février-mars) des rédacteurs pour délimiter leur recherche, 2006b à un exposé rédigé pour évaluation préliminaire des travaux, 2006c à une évaluation académique établie en avril 2006 (corpus manuscrit). En complément, 2007a renvoie à un exposé de présentation en avril de l'année, et 2007b à des envois électroniques ultérieurs.

⁴ Nous envisageons ici le terme *épilinguistique* comme renvoyant non pas, comme le suggère Culioli (1990), à l'« activité métalinguistique *non-consciente* de tout sujet » (d'ailleurs, sur quoi exactement pourrions-nous

intitulés de cours sous forme de descriptif avec une explication sommaire en créole haïtien, et quelques notes pour la question du contexte sociolinguistique, comme nous avons déjà eu l'occasion d'en résumer les principaux éléments dans Torterat (2006b).

Quel type d'intervention ?

L'accompagnement de la Jeune Equipe concernée, à distance et sur place, a été mise en œuvre plus exactement à partir de 2005, avec des interventions qui ont porté sur les approches méthodologiques des grammaires contemporaines et dans une moindre mesure les linguistiques textuelles, mais aussi, depuis 2006, en épistémologie et en TALN⁵. L'ensemble de ces interventions a concouru à formuler un ensemble de problématiques incontournables, en lien avec cette réflexion commune, laquelle d'abord a mobilisé les contributeurs sur les questions suivantes :

- convient-il concrètement d'intégrer des exemples en créole haïtien avec un minimum de régionalismes, en marge du fait que les énoncés retranscrits sont extraits de plusieurs types de corpus oraux ?
- dans quelle mesure porter les faits relevés dans un cadre variationniste, sans que cela ne contraigne le recours aux explications générales ?
- S'agit-il de s'inscrire dans une phénoménologie linguistique, étant donné que la description du seul « fait » grammatical ne suffit pas pour prendre en compte les problématiques, plurielles, des représentations ?

De nombreux linguistes et didacticiens, parmi lesquels des créolistes, ont effectivement témoigné du fait que la question des représentations est insuffisamment débattue dans la construction de grammaires d'enseignement, et que des *allant de soi* s'immiscent dans les descriptions d'ensemble, y compris les plus généralistes, sans qu'il n'ait été convenu de les discuter auparavant (Dreyfus, 2004). Or, l'une des spécificités du « terrain » haïtien consiste en une diffusion peu concertée de grammaires créoles, de grammaires bilingues ou trilingues et de cours de créole, avec des approches pédagogiques variées, mais aussi des graphies, des descriptions grammaticales et des inventaires de constructions phrastiques en un sens disparates (Torterat, 2007). D'autre part, une difficulté de premier plan ressortit bien évidemment à la mobilité des contributeurs, qui, une fois confortés dans leur cursus, sont incités à laisser le pays, autrement dit à saisir l'opportunité de se rendre ailleurs (une estimation faite en 2007 par des membres de *URPP*, témoigne d'une proportion d'un quinzième de personnes concernées au terme du premier cycle, laquelle s'élève à un cinquième au terme du deuxième cycle et à deux tiers au moment d'entrer dans le troisième cycle). Qui plus est, la production d'une telle grammaire bilingue se heurte à l'existence de prises de position variées à l'intérieur des travaux linguistiques portant sur le créole, parmi lesquels nous citerons volontiers ceux de Muysken, Smith (1995), Alleyne (1996), Hazaël-Massieux (1999), DeGraff (1992, 2000), Fattier (2000a), Klein (2003), Zribi-Hertz, Herby (2005) pour les catégories (pro)nominale et adjectivale, Damoiseau, Saint-Louis (1986), Spears (1990), Lumsden (1993), Dejean (1995), Cadely (1997), Howe (2000), Mufwene (2000), Fattier (2003), entre autres, pour la catégorie verbale. Or, les bibliothèques

établir qu'elle est *consciente* ou non ?), mais à tout discours portant, délibérément ou non, sur des éléments langagiers. En revanche, nous ne pouvons que souscrire au fait que les énoncés à caractère épilinguistique révèlent des « représentations » sur la langue, celles-ci n'étant néanmoins pas dues qu'à des facteurs psychologiques.

⁵ Les collègues qui ont consenti à se rendre à Port-au-Prince, pour certains d'entre eux à plusieurs reprises, au titre de ce programme, sont Marie-Louise Moreau (Belgique, UCL), Eric Hernandez Fernandez (Cuba, La Havane), Marie-Anne Paveau (France, Paris 13), Denis Le Pesant (France, Paris 10) et Georges Antoniadis (France, Grenoble 3). Nous leur en sommes infiniment reconnaissants.

universitaires étant très peu fournies à Port-au-Prince, l'appropriation de cette recherche, avec ses courants et ses sensibilités, est irrégulièrement répartie suivant les effectifs et les cursus suivis.

Il en va de même pour les questions du bilinguisme et des régionalismes (Muysken, Norval (eds.), 1986 ; Chaudenson, Mufwene (eds.), 2003 ; Valdman, 2004), ainsi que pour celle de la réanalyse (Haspelmath, 1999 ; DeGraff (ed.), 1999 ; Croft, 2001 ; Kriegel, 2003), et il aurait été déplacé d'inciter les personnels sur place à maintenir l'effort d'une grammaire bilingue sans que ces derniers n'aient eu la possibilité d'être sensibilisés à la recherche dans ces domaines. Par conséquent, le principal format d'intervention a consisté en ce qu'il est convenu d'appeler un « accompagnement des filières d'enseignement bilingue », sur lequel Dispagne (2007) a dernièrement donné quelques explications, mais dans le cadre pour sa part d'un « contexte diglossique » qui n'est pas applicable à la configuration haïtienne (Berrouët-Oriol, Fournier, 1992)⁶. Dispagne (*op.cit.* : 65) s'intéresse, lui aussi dans le domaine antillais (martiniquais plus exactement), à ce type d'intervention collaborative, mais de manière à insister sur ce qui la légitime à proprement parler, au titre de quoi l'auteur dénonce ce qu'il appelle la « pseudo-homoglossie » :

Les interlocuteurs échangent, discutent et produisent du savoir dans un code, le français, dont le degré de compétence, de maîtrise et d'usage n'est pas le même chez l'accompagnant et chez l'accompagné, chez le formateur et chez l'apprenant.

Préconisant, à la suite de Collès⁷, une « pédagogie interculturelle », Dispagne insiste sur un principe de responsabilité, à travers un dialogue constructif entre les langues représentées. Ainsi existe-t-il, d'après lui, « la possibilité d'un choix linguistique qui revient à chacun des sujets de la situation pédagogique. Il n'y a donc plus minoration de l'une des langues, mais légitimation de celle qui était habituellement stigmatisée et reconnaissance de celui qui la pratique dans l'espace de l'apprentissage » (Dispagne *op. cit.* : 66).

Sur le plan pratique et pour reprendre Rastier (2007 : 4), lequel s'est penché (1995) sur la problématique des *termes*, il s'agit par ailleurs, au moins en partie, de « *dégrammatiser la linguistique pour permettre l'articulation entre la syntaxe et la pragmatique, absurdement séparées par Carnap et la philosophie du langage anglo-saxonne, de manière à tenir pleinement compte du fait que la langue, sans résulter causalement d'une instance sociale qui lui serait extérieure, demeure tout entière du social* ». C'est pourquoi, dans le cadre de l'initiative citée en intitulé, notre appui méthodologique a porté plus spécifiquement sur ce qui relève de l'exemplification commentée, de manière à laisser à la discrétion des rédacteurs le choix de tel ou tel cadre d'analyse⁸.

Principes méthodologiques

Pour produire une grammaire de premier cycle universitaire, il convient auparavant, cela va sans dire, de prendre en compte l'existant. Cela suppose notamment que soit laissée la possibilité, à l'ouvrage lui-même, de ménager des liens vers les pratiques pédagogiques observées dans le primaire et dans le secondaire. Dans un premier temps, la réflexion menée par les équipes sur place a ainsi permis aux contributeurs d'établir que les manuels du primaire et du secondaire haïtiens assortissent leurs exemples soit de classifiants préétablis, soit de commentaires (*komantè*) d'ordre général. Cette démarche ressemblant en bien des

⁶ C'est aussi l'opinion de Chaudenson (2003). Cf. Joint (2004) pour un autre point de vue.

⁷ Voir Dispagne, 2007, qui ne donne pas d'indication bibliographique sur Collès.

⁸ Pour information, les productions de master 2 des jeunes chargés de cours en 2008-2009 sollicitent l'approche dite *guidée par les têtes (HPSG)* pour deux tiers d'entre elles, les approches *lexicale et fonctionnelle (LFG)* et *du rôle et de la référence (RRG)* pour un peu moins du tiers restant, et plus restrictivement l'interface syntaxe et sémantique pour l'une d'entre elles.

points à celle de la grammaire de premier cycle universitaire en construction, des transitions ont donc été envisagées avec une certaine facilité. En revanche, il est apparu indispensable de se concerter sur un schème d'action assez répandu qui consiste à faire intervenir, comme c'est le cas dans certaines filières d'enseignement bilingue, le champ de la description linguistique en français, et celui des énoncés didactisés en créole haïtien (Tortérat, 2006b). Car les termes de la description grammaticale ne font pas défaut en haïtien, et celui de *pilye* (fr. *pilier*) par exemple, dès le primaire, présente l'avantage notable de renvoyer à une donnée culturelle qui se tient à l'écart des éventuels régionalismes⁹. En désignant avec *pilye* le noyau prédicatif d'un ensemble ou sous-ensemble, les enseignants sensibilisent généralement leurs élèves à la répartition des éléments (prédicatifs) de l'énoncé et plus restrictivement la délimitation des syntagmes dans la phrase (Tortérat, 2007, 2009a), en passant notamment par la sélection de ce qui supporte le *wòl prensipal* (rôle principal) dans la relation prédicative, et autour duquel les *kalifyan* par exemple (*qualifiants*, gén. des « modificateurs »), intègrent un cotexte donné.

La grammaire bilingue en cours de construction reprend donc cette démarche familière aux enseignants haïtiens, avec pour principal enjeu de valoriser une approche méthodologique déjà effective, mais qui mérite d'être documentée plus avant. Par ailleurs, d'autres voies de regroupement existent, dont nous voudrions faire une brève démonstration dans les quelques pages qui suivent. Nous reportons par conséquent, à titre d'illustration, à quelques unes des productions des contributeurs, lesquelles, débattues, ont été peu à peu revues et consolidées.

Vers une approche commune et sans *a priori*

Constructions et opérations

Un domaine d'analyse couramment sollicité dans le cadre des filières d'enseignement universitaire bilingue dans les Grandes Antilles¹⁰, concerne la question des constructions syntagmatiques de la phrase, verbale et non verbale, avec des distinctions que nous appellerons similaires, d'une part, et complémentaires de l'autre. Par cet intermédiaire, les constructions coordinatives et subordinatives, éventuellement redimensionnées à travers la parataxe et l'hypotaxe, s'assortissent d'une recherche complémentaire sur le phénomène de l'adjonction nominale et, de manière plus marginale, sur les constructions comitatives. L'équipe s'étant attachée assez tôt à ces constructions, quelques pistes de réflexion, discutées dans le cadre des séminaires et suivies dans celui de la formation à distance, ont ainsi porté sur la congruence entre le commentaire et l'exemplification, et, par ce biais, sur la déclarativité du commentaire et la représentativité des exemples.

⁹ Les jugements portés par les locuteurs uni/bilingues sur les indicateurs de variation diatopique pour le créole haïtien, ainsi que pour le « français d'Haïti », se fondent sur des commentaires qui présentent une certaine diversité. Ainsi, pour les premiers phénomènes de variation, il est avéré que les parlers régionaux de l'Ouest et du Centre (Saint Marc, Port-au-Prince, Grangoève..) et du Nord (Cap-Haïtien surtout) se distinguent par des éléments phonologiques et grammaticaux irréfutables (ex. : *al fè sa pou mwen* à Port-au-Prince se dit *ay fey ban mwen* à Cap-Haïtien. Cf. à certains égards le guadeloupéen), avec quelques éléments distinctifs également présents dans le Sud, comme certaines constructions co-verbales (par exemple avec *vanse* : *m vanse fini* / fr. *j'ai presque terminé*). Pour les seconds, il est notamment question d'une distinction entre les créoles *swa* et *rèk* (*soyeux* et *rèche*), qui est généralement effectuée par des personnes bilingues à propos des pratiques des créolophones unilingues (on parle aussi de créoles *gwo* et *bwodè*), alors qu'on remarque davantage, dans le prétendu créole *swa*, une francisation du créole par adjonction *dezespresyon ladann pou fè li bel* (fr. *d'expressions pour l'embellir*, d'après une recherche menée par Yves Joseph et rapportée par D. Fattier, 2000b). A savoir que d'autres phénomènes, comme la dénasalisation, sont concernés au premier plan.

¹⁰ Eric Hernandez Fernandez nous a rapporté en 2006 qu'il en est de même à Cuba, où le suivi académique est principalement assuré par l'Université de La Havane.

On notera que la concrétisation des commentaires, laissée à la discrétion des rédacteurs, est apparue soit en créole haïtien, soit en français. Etant donné qu'il s'agit de rédiger une grammaire bilingue, cela se justifie pour le moins, d'autant que nous nous plaçons ici dans la perspective non pas d'une grammaire d'apprentissage, mais d'enseignement. Voici une première illustration de ce questionnement, qui nous vient de [N. 2006 a] :

- (1) Jak ak Pyè se de frè
 AGNP PRESVP ATTRNP
Jack et Pierre c'est deux frères
- (2) Li bwè epi li gaspiye chanpay
 AGNPi VP COORD AGNPi VP COMPNP
Il a bu et (il) a gaspillé du (le) champagne
- (3) Mari achte yon bèl wòb ak yon bèl soulye
 AGNPi VPj COMPNP COORD (AGNPi) (VPj) COMPNP
Marie a acheté une belle robe et de beaux souliers

« Dans le premier énoncé, « Jak ak Pyè » est le groupe agentif du verbe « se ». Ce groupe est formé de deux noms coordonnés par le coordonnant « ak », qui coordonne deux éléments de même catégorie grammaticale et de même rôle ». (...)

- (4) Mari antann li byen ak Silfiz
 AGNPi VP RESOMPi CIRC COMPPP
Marie s'entend bien avec Silvie
- (5) Mari ak Silfiz antann yo byen
 AGNPi COORD AGNPj VP RESOMPij CIRC
Marie et Silvie s'entendent bien
- (4') *Mari antann li byen**
Marie s'entend bien
- (5') *Mari antann yo byen**
Marie les entend bien

Non désignées comme telles, la coordination comitative par adjonction nominale en (4) et la coordination endocentrique en (5) prennent appui sur l'instanciation de résomptifs qui tranche effectivement avec les constructions verbales des exemples précédents. Pour autant, les liens éventuels entre le phénomène de réflexivité et la variabilité des constructions coordinatives ont été ressentis par les participants comme peu significatifs. En revanche, la conclusion intermédiaire qui suit nous place sur un domaine de questionnement peut-être plus opportun, quand l'auteur déclare que « dans les deux derniers exemples, l'effacement d'un conjoint rend la phrase agrammaticale. Le complément d'objet « yo » indique que le sujet du verbe est au pluriel. Le deuxième cas montre que la phrase n'est pas achevée ». On conviendra toutefois du fait que la démarche de problématisation en (1), (2) et (3) se rapproche significativement des questions soulevées notamment par Johannessen (1998) et Lin (2001), pour ne citer que ces auteures, avec certes des formulations à conforter, mais qui démontrent que le commentaire pâtit plus de termes grammaticaux surgénéralisés, que du ressenti linguistique du rédacteur, lequel est profitable à bien des égards.

Ces difficultés sont en partie diminuées quand l'exemplification, même sommaire, intervient dans le cadre d'une explication générale qui reste ouverte à tous les possibles descriptifs, si l'on nous passe l'expression, car elle conduit les rédacteurs à saisir l'opportunité d'éléments bel et bien révélateurs, comme ci-après (*ibidem*) :

Un syntagme X dépend d'un syntagme Y si les opérateurs de Y ont une portée sur X :
 Jòj fè aksidan, li mouri sou plasò (fr. *George(s) a été victime d'un accident (et) il est mort sur le coup*)

Au-delà du verbe *dépendre*, le commentaire ainsi dégagé, lequel relève d'une approche déclarative, contient une indication de « portée » qui présente l'avantage de transcender les catégories grammaticales (voir par exemple Gamut (1991) pour la portée des opérateurs, et Reinhart (1997) pour celle des quantifieurs, auxquels les contributeurs ont eu accès par la suite). Le rédacteur, invité à insister sur cette donnée, et donc appelé à se dessaisir, pour un temps, des autres éléments d'explication et de description, a eu ainsi la possibilité de maintenir une donnée pressentie à partir de laquelle il a été amené à rassembler de nombreux éléments, comme le schéma continu qui s'opère entre coordination et subordination, mais aussi d'aucunes constructions paratactiques impliquant des phénomènes non marqués.

Certains autres exemples commentés, portant également sur les constructions syntagmatiques, ont conduit l'équipe à dépasser le champ de la similitude pour formuler les conclusions complémentaires sur la prédication verbale et la délimitation d'éléments prédicatifs dans la phrase. Ce que nous relevons ci-après (*Ibidem*) :

Dans la phrase Depi li leve anba maladi li a, l ap fè kalsitran, le VP subordonné obéit à une hiérarchie dans la phrase. Il est subordonné à un syntagme verbal qui joue le rôle primaire dans la phrase

La mention de « rôle primaire » peut être discutée, mais elle apporte là encore des possibilités non négligeables pour la grammaire bilingue à travers la problématique des prédications première / seconde, laquelle a fait la démonstration de son opérabilité ces dernières années, d'autant que rien ne garantit l'intérêt, concernant le créole haïtien, de traiter de coordination et de subordination « implicites », autrement dit sans opérateur instancié (comme les proformes et les conjonctions). D'ailleurs, il nous paraît significatif que, dans le cadre de l'enseignement bilingue, l'un des contributeurs, [J. 2006 b], ait sollicité dans ses explications le créole haïtien plutôt que le français. Comme il s'en explique d'ailleurs dans la présentation de son descriptif, et en marge des descriptions d'ensemble dégagées, « *Kreyòl se pa yon lang ki gen mak franse, tout Ayisyen kit li se moun lavil ou moun pwovens, kit li se moun ki konn li ak ekri rive san kase tèt konprann mesaj yo. Lòt kote nou ka wè sa se la yo anrichi lang nan avèk mo nouvo oubyen lè yo bay mo yo lòt sans* »¹¹. L'enjeu sociolinguistique de la productivité dérivationnelle et compositionnelle du créole haïtien, pour l'analyse linguistique, est pour une bonne part posé¹².

Quoi qu'il en soit, en dépassant ainsi la seule description des constructions syntagmatiques, les contributeurs en sont venus à délimiter, dans des suites de phrases ou dans des textes de dimension restreinte, des suites d'éléments prédicatifs distinctes les unes des autres, tout en accompagnant ces descriptions d'une méthodologie applicable sur différents corpus, avec un questionnement problématisé, mais vis-à-vis duquel l'organisation sous forme de séminaires a laissé pour ainsi dire le temps aux participants de s'approprier les données. Car le passage par une répartition syntagmatique de la phrase (*segmantasyon fraz yo*) s'est avéré par moments

¹¹ « *Le créole n'implique pas les mêmes marqueurs qu'en français. Les Haïtiens, quels qu'ils soient et d'où qu'ils viennent, se comprennent quoi qu'il en soit, en particulier à l'écrit. D'un autre côté, le créole est aussi actif dans les domaines des néologismes et des dérivés (que les autres langues)* ».

¹² Il s'agit là d'un champ de revendication qui remonte au moins aux apports de Pradel Pompilus (dont les éditeurs basés à Port-au-Prince, sont « Caraïbes » et « H. Deschamps »), linguiste haïtien qui a précédé Pierre Vernet (1980) dans cette démarche, et qui est l'auteur notamment d'une *Contribution à l'étude comparée du créole et du français à partir du créole haïtien. Phonologie et lexicologie* (1973), ainsi que d'un *Langue française en Haïti* (1981).

contreproductif, attendu que le terme de *construction (syntagmatique)* n'implique pas automatiquement, en pratique, une exigence de hiérarchisation des éléments, instanciés ou non, dans l'énoncé.

Par ailleurs, la prédication, comme nous l'avons suggéré dans les pages qui précèdent, renvoie à une opération spécifique qui se distingue de celles de détermination et de quantification par exemple, et qui peut être résumée dans une relation opératoire entre un noyau et les éléments qui sont sous son attraction¹³. On mesure sans peine, dans des publications variées, combien une réflexion sur les types de relation(s) existant entre les éléments relevés s'impose avant toute description d'ensemble, à compter qu'à partir du moment où il s'agit de les replacer dans un ensemble de formes et de constructions, et même dans une pratique sociale donnée, c'est à la prédication que l'on renvoie implicitement. Dans le même temps, ce que les grammaires contemporaines désignent à travers les « têtes » (comme les grammaires généralisées) ou encore le « nucléus » (ainsi en grammaire du rôle et de la référence), reporte invariablement à l'existence, dans une suite de prédicables, d'apports secondaires, *périphériques* ou *satellites* en lien avec une prédication noyau (Grootjen, 2001 *inter alii* ; Torterat, 2008 pour une présentation succincte).

Au sens grammatical, l'attribution de rôles spécifiques aux éléments de prédication de la phrase, dans le cadre de cet enseignement bilingue, a donc pu prendre appui sur des problématiques de position et de relation que les contributeurs ont appliquées à partir d'éléments regroupables autour d'un noyau prédicatif (ou *pilye, pivo*) afin d'en déterminer les *arguman*. C'est ainsi que les explications produites sur certains emplois locutionnels du verbe se sont appuyées sur des phénomènes en créole haïtien favorablement commentés en français, comme c'est le cas par exemple de la reduplication, laquelle dépasse quelquefois la problématique de l'intensité dans des expressions locutionnelles comme *ou kwè (se)* (*ou kwè se ensolan li ensolan*). Dans cet esprit et pour illustration, [G. 2007b] recourt aux explications suivantes :

L'analyse en [ou kwè [se ensolan li ensolan]] (fr. ce qu'il est insolent !) s'impose, tout comme c'est le cas pour « se pa ti » ou « ala », lesquels ne peuvent en aucun cas se combiner avec « ou kwè (se) » (impossible d'avoir [ou kwè [ala [(se) ensolan li ensolan]]) ou encore [ou kwè [se [pa ti [ensolan li (pa) ensolan]]]]).

« Ou kwè » et « pa ti » sont plutôt rhématiques, tandis que « ala » présente des caractéristiques opposées, avec un ancrage ferme dans le contexte. En revanche, « ou kwè » et « pa ti » n'ont pas les mêmes intonèmes, et là où le premier porte sur une forme de confirmation, le second, lui, est un intensif qui dramatise l'énoncé.

Sur la question de savoir si « ou kwè » peut avoir pour complément une clivée sans reduplication, avec une intonation particulière, dans ce type de formule (par exemple « ou kwè se timoun sa a Mari renmen (!) »), il s'agit non pas d'une objection ou d'un renchérissement, mais d'une question à la fois indirecte et confirmative. Le locuteur qui l'emploie veut se faire confirmer l'information fournie par le contexte ou un énoncé antérieur

Les explications portant sur les faits grammaticaux s'assortissent ainsi, dans plusieurs contributions, de l'analyse des contextes discursifs. Par cet intermédiaire, elles inscrivent les productions verbales dans une certaine pratique sociale, ce qui pose indirectement la question des « normes endogènes » présentes dans les aires franco-créolophones (Cf. Bavoux, Prudent et Wharton, 2008). De plus, en combinant la description des constructions intensives et celle

¹³ Cf. la relation *prédicative* chez Culioli, qui intègre en un sens une systématique et présente donc un caractère singulier, ainsi que les positions de Grootjen, Fuchs, Guimier, Desclés sur ce point (voir Desclés 2006).

des groupes intonatifs, le rédacteur conforte une analyse précédente qui l'a amené à démontrer que le mécanisme d'extraction implique la présence d'une frontière prosodique plus marquée entre l'élément prédicatif mis en évidence et le syntagme verbal auquel il se rattache. Mais elle l'a surtout incité à expliquer dans quelle mesure une conception de la prédication comme fondamentalement organisatrice de l'énoncé, d'ailleurs confirmée par ce que Piet Mertens appelle l'« organisation hiérarchique des groupes intonatifs », ne relève pas que d'un point de vue marginal. Dans le cadre des séminaires, cette analyse l'a conduit en outre à envisager *ou kwè* et *pa ti* comme des opérateurs avant de leur assigner une catégorie grammaticale définitive, laquelle aurait pu présenter un caractère obturant dans certaines démonstrations.

Ce qui nous amène au point suivant : qu'il s'agisse de poser la question des constructions syntagmatiques dans la phrase, ou celle des opérations, la désignation des variables d'expression aboutit dans bien des cas à réfléchir sur l'identité même des classes grammaticales. Le cadre que nous décrivons ici ne faisant pas exception, les contributeurs se sont concentrés dans un premier temps sur les marqueurs préverbaux, qui illustrent ce que peut impliquer l'intégration de problématiques restreintes dans le domaine de la prédicativité verbale, avec des commentaires en créole haïtien. Par la suite, ce sont les catégories du nom et de l'adjectif, en marge d'analyses sur la nominalisation (présentes dans deux mémoires de master), qui ont fait l'objet de concertations assidues.

Catégories et catégorisations

Ce domaine de réflexion, à notre sens aussi révélateur que le précédent, est apparu à partir de 2006. Des reformulations concertées sur les constructions verbales étant intervenues dans les séminaires de manière plus effective que dans les précédentes discussions, des compléments ont alors été apportés, comme celui d'[O. 2006 a], qui, traitant d'« omnipredicativité » pour les catégories grammaticales en toute vraisemblance représentées en créole haïtien, que sont le nom et l'adjectif, nous rapporte ceci :

Certains adjectifs peuvent dans le cadre d'une vision dynamique (Damoiseau 2005) apparaître à une autre position qu'attendue. Dans ce sens, ils peuvent s'accompagner dans leurs emplois des marques aspectuo-temporelles, par exemple 'cho' dans dlo a ap cho yon moman (fr. l'eau est chaude (depuis/pour) un moment)

On est ici confronté à une terminologie duplique (position / emploi), avec une non congruence du commentaire et de l'exemplification, mais qui révèle un embarras très concret du contributeur au moment de passer d'un commentaire généralisant en français à un exemple significatif en créole haïtien, que l'on rapprochera des explications suivantes de [N. 2006 c] :

Dans Jan malad, si on enlève l'adjectif, la phrase n'a pas de sens. On aura seulement Jan comme support agentif qui ne peut pas conférer à lui seul un sens à la phrase. (...) Mais on est plutôt là dans une question sur la prédicativité, le rôle principal que joue la variable x dans une phrase, c'est-à-dire qu'on ne peut enlever cet élément pivot. Dans misye se yon kapwa (fr. ce monsieur est un Capois¹⁴), le syntagme nominal yon kapwa est le pilier de la phrase car c'est lui

Sur les données positionnelles en particulier, une question spécifique, soulevée par [O. 2005 a et b] (« *quelle est la position principale de l'adjectif par rapport au nom, au verbe, à l'adverbe ?* »), pour l'antéposition ou la postposition, a mené à la conclusion intermédiaire suivante : « *Les adjectifs monosyllabiques ne peuvent remplir le rôle de postposition qu'avec l'appui du marqueur grammatical ki, ce qui n'est pas possible avec les adjectifs*

¹⁴« Capois » : qui vient du Cap-Haïtien.

plurisyllabiques ». Intervenant sur les plans phonologique et syntagmatique, cette conclusion, qui pose problème pour la grammaire bilingue, a donc été débattue en plusieurs fois. Mais ces points de vue s'expliquent, entre autres, par l'existence d'un *transcontinuum* franco-créolophone tout à fait effectif en Haïti, comme on peut l'envisager à travers d'autres rapprochements complémentaires, comme celui formulé par [J-F. 2006 b], lequel, traitant de son côté des prépositions, en déduit ceci :

Il y a selon nous deux groupes de prépositions : un groupe de prépositions qui ont un seul sens partout où elles interviennent (les « stables »). C'est le cas, par exemple, des prépositions kou / kon, kont : Kou ou vini rele m (fr. tu m'appelles quand tu viens) / Mwen vote kont pyè (fr. j'ai voté contre Pierre¹⁵). Un autre groupe de prépositions dont le sens dépend du contexte sont à signification variable (« instable »). C'est le cas de prépositions comme avèk : Timari ap mache avèk zanmi li yo (groupe : fr. (...) avec ses ami(e)s) / Timari ap manje avèk lapenn (manière : fr. : (...) avec peine)

L'exemplification soumise ici a suscité une discussion entre les membres du groupe, [P. 2006 b] faisant le commentaire suivant : « *Un créolophone unilingue dirait plutôt : mwen pa vote Pyè. Mwen vote kont Pyè est un calque qui est très courant chez les Haïtiens bilingues* ». Une telle remarque n'a rien d'anecdotique, car elle témoigne entre autres des contradictions qui se faufilent autant dans les jugements épilinguistiques portés sur les énoncés, que dans les exemples, lesquels, même s'ils ne sont pas préconstruits, sont en prise avec certains types d'interférences. On notera toutefois que cette notion de « calque », discutée dès la première année dans la filière d'enseignement bilingue concernée à la FLA, s'appuie sur des indications sociolectales qui permettent de s'extraire de quelques généralisations hâtives, comme celles que comportent par moments les termes de *francisation* ou de *(dé)créolisation*, dont il n'est pas dans les objectifs de la grammaire en construction de se saisir¹⁶.

L'un des enjeux de ce qu'on appelle quelquefois un peu commodément une didactique contextualisée, consiste donc en partie à s'approprier des termes linguistiques répandus tout en les remplaçant dans un contexte spécifique et en les explicitant à travers une paraphrase accessible (Torturat, 2006b). Cela s'impose d'autant plus pour la catégorisation grammaticale que les « parties du discours » intègrent souvent, et quelquefois mal à propos, les débats portant sur l'« exceptionnalisme » des créoles et par ailleurs sur la présumée « relexification » dont ils auraient fait l'objet. On note d'ailleurs que dans les manuels du troisième cycle dit *fondamental*, les déterminants sont tantôt désignés sous la forme de *detèmanan*, tantôt sous celle de *mo detay*, et le cas se présente aussi dans la catégorie des pronoms, tantôt appelés *pwonon*, tantôt *mo ranplasan*, ce qui implique une série de mises au point sur les problématiques de substitution et de référence, mais aussi sur celles de qualification et de quantification. Les explications générales sur ces questions méritent d'autant plus d'être discutées qu'elles peuvent être mises en regard de celles de [I. 2005 b], dont la dimension sociolinguistique présente un enjeu très concret :

Rezon ki fè mesaj la pa pase se paske lang moun k ap bay mesaj la itilize a pa ni kreyòl ni fransè. Li pran kèk mo kreyòl li melanje avèk kèk mo fransè, li itilize sentaks toulède lang yo, sa ki fè yon moun ki pale kreyòl sèlmanpa rive konprann anyen, ki se ka majorite moun k ap viv nan popilasyon an.

¹⁵ L'hypothèse que le premier énoncé puisse se retranscrire par *quand tu viens tu m'appelles*, que l'un des participants a soumise, a suscité un (autre) débat sur les liens entre hypotaxe et parataxe, dont la grammaire se fera l'écho dans un encart spécifique.

¹⁶ Il nous paraît d'ailleurs très important que cette grammaire se soit assigné des objets avant de s'assigner des objectifs. A ce titre et pour information, on pourra se référer à un article de deux des contributeurs, Renauld Govain et Hérold Mimy (2006).

Nou vlè konprann kijan moun yo sakrifye lang kreyòl la ak kijan moun k ap resevwa mesaj yo rete tankou bèkèkè lè yo tande yo ».¹⁷

De telles indications rejoignent à nouveau les objections relevant à proprement parler des « calques » et des « interférences » (Tirvassen 2003), [P. 2005 b] parlant de son côté d'« *interférences dans le matériel didactique pour les créolophones* », qu'il dénonce comme « *récurrentes* » mais « *irrégulières* ». Or, plusieurs questions contradictoires persistent, [A. 2005 a] allant jusqu'à traiter dans une note liminaire, par exemple, de la « *nasalisation exagérée* » dans le domaine des déterminants spécifiques (Cf. les questions du créole *swa* et des normes endogènes).

Grammaticalité et « conditions d'appropriété »

Concernant ce dernier domaine de réflexion, nous ferons remarquer que la problématique de la grammaticalité des énoncés s'est révélée, au cours des séminaires, particulièrement embarrassante à bien des égards. En marge des contradictions qui sont apparues entre les points de vue des participants sur les domaines de variation diastratique du créole haïtien, c'est la consistance même à donner à ce type de jugement qui a posé difficulté. Comment ne pas convenir, effectivement, de ce que, parmi les auteurs qui ont réfléchi sur cette question, certains estiment qu'elle renvoie au niveau de bonne formation d'une suite d'éléments prédicatifs, de celui d'un énoncé d'après la grammaire, ou encore aux *degrés* ou aux *règles* de bonne formation ? Par ailleurs, la grammaticalité en tant que telle est concurrencée par d'autres formulations, comme celles de *possibilité / impossibilité*, voire de *constructibilité*, dont les emplois irréguliers ne favorisent guère les conclusions communes.

D'autre part, plusieurs possibilités existent, dans les grammaires contemporaines, pour décrire et dans une moindre mesure pour classer les indications les plus significatives sur la *bonne formation* des énoncés. Suivant certains appareils méthodologiques, cela consiste notamment à déterminer des ensembles de contraintes, comme cela se pratique par exemple d'après la théorie de l'Optimalité, alors que pour d'autres, ce jugement se saisit de l'assignation de *traits*, ou plus exactement d'*attributs* et de *valeurs* complémentaires les uns des autres, mais dont la combinaison et surtout les représentations ne sont pas toujours faciles à manipuler¹⁸. Qui plus est, les points de vue portant sur la grammaticalité recourent plusieurs types de faits grammaticaux et de phénomènes, phonologiques et topologiques entre autres, qu'il n'est pas possible de mettre à l'écart d'une justification dont plusieurs épistémologues ont clairement démontré qu'elle ne relève pas intégralement de la linguistique (d'après entre autres Corbin, mais aussi Harris. Cf. Le Priault, 2006). Enfin, la déduction, plus ou moins délibérée, de grammaticalité, à partir du moment où elle est soumise à l'épreuve des corpus, résiste assez mal à la tension qui s'opère entre représentativité et généralisation, ce qui fait d'elle une déduction bancale à plusieurs titres.

Les contributeurs de la grammaire bilingue créole / français en question se sont toutefois entendus sur deux domaines de questionnement distincts, qu'il est possible de formuler à travers deux tensions : entre *compatibilité* et *incompatibilité* d'une part, et d'autre part entre *appropriété* et *inappropriété*.

¹⁷ « *Les motifs pour lesquels les créolophones ne se comprennent pas sont souvent le fait qu'il ne s'agit pas plus de créole que de français. Certains empruntent ainsi des mots créoles mêlés à du français, tout en employant des structures des deux langues simultanément, de manière que les créolophones, qui forment la plus grande partie de la population, ne se reconnaissent pas dans ces verbalisations. Il convient de définir de quelle manière des individus sacrifient le créole et comment leurs destinataires, sans se faire leurs interlocuteurs, parviennent à les comprendre* ».

¹⁸ Les mêmes difficultés concernent également les phénomènes phonologiques, en particulier si l'on se place dans le cadre d'une phonologie prosodique.

La première tension retenue part de l'hypothèse de Benveniste sur les « conditions d'emploi des mots », avec l'application suivante : quel que soit le contexte, l'instanciation de tel ou tel élément ne suscite aucun jugement particulier ; une fois que cet élément est co-instancié avec un autre qui lui est incompatible à la position qu'il occupe, sa présence provoque éventuellement un jugement d'agrammaticalité.

La deuxième tension rejoint quant à elle une suggestion de Nølke (1999, 50 *sqq*), et implique que dans une suite linéaire de constituants, l'emploi de tel ou tel élément dans telle ou telle position, ou sous telle ou telle forme, pose ou non difficulté. Il en est ainsi des marqueurs temporels, des constructions co-verbales (notamment sérielles), des répétitions d'éléments (pléonastiques ou non), voire de ce qui conditionne certains phénomènes phonologiques, comme l'élision ou la contraction.

Nous ne nous attarderons pas sur ce point, qui mériterait un bilan plus abouti, mais que cela ne nous prive pas de donner ci-après quelques illustrations que les membres de la Jeune Equipe sur place nous ont transmises (les initiales renvoient à celles des participants qui ont réfléchi sur cette problématique en 2008). Les commentaires, en effet, prennent le parti de ménager des liens concrets entre plusieurs types de phénomènes, ce qui explique la représentation réaffirmée des analyses portant sur les interfaces à l'intérieur des descriptifs de cours dispensés dans la filière bilingue en question. Il en est ainsi des liens qui peuvent intervenir entre les faits grammaticaux et quelques faits topologiques et prosodiques :

1. *Pitit mwen*

2. * *Mwen pitit*

L'exemple 2 est agrammatical, étant donné que le déterminant en créole se place après le nom. Mais une virgule entre les deux mots, marquant une pause dans la phrase, la rendrait grammaticale, puisque le mwen deviendrait un pronom. [J.B.S.]

En marge de la question topologique, et du fait que la démarcation pausale peut témoigner d'une recatégorisation du premier élément de 2 (*moi, petit(e)*), la question des manifestations d'ordre prosodique dans l'énoncé permet de donner plusieurs versions de la compatibilité entre les deux éléments, une réflexion que mènera par la suite le contributeur cité ici à l'occasion de ses travaux sur les cas d'extraction dans le cadre des constructions attributives. Indiquons toutefois que si c'est la question de l'extraction qui a été retenue, cela tient notamment au fait que la problématique du détachement, quoique opératoire en créole haïtien comme en français, est sollicitée assez diversement par les contributeurs, comme c'est le cas ci-dessous :

« Les morphèmes grammaticaux (avec surtout pour le présent ap, le passé te, le futur pral et pour le conditionnel te ap), sont détachés du verbe en créole alors qu'ils sont prédiqués en français sous une forme fléchie du verbe ». [M.L.]

Du reste, ce qui vaut pour l'extraction concerne les autres éléments de réflexion portant sur les « constructions spécifiques », comme la passivation, qui suscite elle aussi, comme c'est pour le moins prévisible, des jugements sur la grammaticalité des énoncés. C'est ainsi que [R.A.] parle dans ce cas non pas d'opération, mais bien de construction, comme peuvent être déclarées comme telles la négativation ou la réflexivation par exemple, mais sans intégrer la passivation dans un paradigme spécifique. L'approche, en partie comparatiste dans cette contribution, a surtout consisté à formuler des déductions à partir d'éléments des corpus oraux qui permettent de témoigner de quelques particularités du créole haïtien :

En général la construction passive suppose un agent qui fait ou qui est un auteur de l'action, et un patient. Mais le créole haïtien diffère du français sur le point du complément oblique. Dans Kay la bale maten an (fr. on a balayé la maison ce matin), on voit qu'il n'y a pas d'agent exprimé. L'agent est implicite car l'interlocuteur sait que kay

la ne peut pas se balayer toute seule. Dans le même sens, les journalistes couvrant une manifestation populaire peuvent émettre les énoncés suivants : Bal ap tire (des balles ont été tirées) / Vit machin ap kwaze (on a démoli les pare-brises). L'opération de passivation en haïtien s'appuie beaucoup plus sur la sémantique que sur la syntaxe. Il y a toujours un implicite qui s'intègre dans le contexte

Si c'est à l'appui d'une concertation sur la compatibilité et l'appropriété grammaticales que la plupart des rédacteurs de la grammaire bilingue ont inscrit leurs contributions, ces derniers ont délaissé quelque peu l'approche comparatiste¹⁹. Cela s'explique surtout par le fait, d'une part, que ce type d'approche suppose qu'on formule la description davantage à partir des constructions (sans passer forcément par les opérations), et d'autre part, que la multiplication des variables peut provoquer par moments des rapprochements hasardeux. Pour n'en rapporter qu'un exemple, [J.G.C.], citant un article de Bonami et Godard sur l'inversion du sujet (Verdier, 2001), et par ailleurs une mise au point plus générale de Marandin (2003), en donne effectivement l'application suivante pour le créole haïtien :

Alors qu'en français, on peut avoir « se présenteront à cinq heures tous les étudiants qui n'ont pas réussi aux examens », on ne peut avoir en haïtien :

Dwe vini a senkè tout etidyan ki pat reyisi egzamen yo

mais :

Tout etidyan ki pat reyisi egzamen yo dwe vini a senkè.

Pour « il faut que soit reportée la réunion », le créole Fòk ta ranvwaye reyinyon an est agrammatical (les éléments sont incompatibles entre eux ordonnés ainsi), ce qui n'est pas le cas de Fòk reyinyon an ta ranvwaye.

L'inversion du sujet en créole haïtien n'est donc possible dans aucun cas des constructions qui le permettent en français. Nous en déduisons qu'en créole haïtien le sujet et le verbe forment un groupe d'ordre marqué par la précédence linéaire

L'appel à la notion d'inversion, qui résiste en partie à la description du créole haïtien en ceci qu'elle y est plus ou moins opératoire, provoque un cas de surgénéralisation que l'auteur place sur le terrain topologique des domaines d'ordre, et donc des positions, alors que les particularités dénoncées sont peut-être ailleurs. Mais cette version n'est en rien contreproductive, car elle permet de soumettre au débat les désignations linguistiques de manière à en dégager celles qui seront les plus à même de *définir*, pour reprendre le terme de Hjelmlev, les principales caractéristiques du créole haïtien.

Sur cette question de la grammaticalité, un bref compte rendu établi sur les envois des participants en 2008 apporte les indications suivantes : les jugements d'agrammaticalité sont justifiés dans 37,5 % des cas par une incompatibilité entre éléments prédicatifs, et dans 55 % des cas par l'emploi inapproprié d'au moins l'un d'entre eux. La justification par l'ininterprétabilité est restée en un sens marginale, puisqu'elle ne concerne que 7,5 % des commentaires.

L'exemplification, pour sa part, présente évidemment plus de diversité, mais elle confirme néanmoins des recoupements qui restent à corroborer par ailleurs. Il est apparu, dans l'ensemble, que celle-ci s'établit autour d'opérations et de constructions récurrentes qui ne coïncident pas forcément avec les descriptifs de cours répertoriés dans la filière bilingue où les contributeurs sont appelés à intervenir. Même si cette répartition reste à conforter, elle peut quoi qu'il en soit dégager quelques tendances susceptibles d'assister les rédacteurs dans

¹⁹ C'est avec un certain embarras que nous admettons qu'au moment où nous écrivons, nous n'avons pas encore pu nous procurer le *Corpus créole* dirigé par Ralph Ludwig *et alii*, pourtant paru en 2001 (Buske, Hamburg).

leur démarche de rubrication de la grammaire. Ainsi les exemples suscitent-ils des explications d'ordres topologique dans 38,2 % des cas, phonologique dans 29,4 %, et syntaxico-sémantiques pour les 32,4 % restants. Pour ces derniers, une première répartition nous a permis de relever que la détermination, la modification et la phoricité apparaissent dans des proportions similaires, suivies dans une proportion deux fois moindre par la quantification, la négation et les inserts.

Les exemples d'agrammaticalité pour des motifs topologiques concernent plus particulièrement l'ordre nom / déterminant, quantifieur(s) / nom, mais aussi la reduplication dans le domaine des intensifs. Ceux concernant la phonologie impliquent surtout les emplois inappropriés de contractions ou d'élisions, mais rendent également compte de l'opérabilité de la distinction - LEGER / + LEGER en créole haïtien, en lien avec la syntaxe. Les autres jugements d'agrammaticalité portent donc principalement sur d'éventuels mésemplois des marqueurs préverbaux, la coordination comitative, ainsi que sur les opérations de détermination et de modification. Même si des disparités existent dans les éléments de commentaire, l'ensemble est conforté par de nombreuses justifications communes vis-à-vis desquelles la représentativité des corpus oraux représente un appui non négligeable.

En conclusion

Dans les quelques exemples brefs reportés ci-dessus, on notera que les classifiants méritent ainsi d'être sensiblement contextualisés, ce qui soulève une question méthodologique de premier plan pour la grammaire bilingue : s'agit-il de déduire les invariants par une énumération de « valeurs contextuelles », ou de procéder inversement ?²⁰ Quoi qu'il en soit, ces quelques renvois à des exemples commentés (*Cf. Chevillard et alii, 2007*), montrent combien la construction d'une grammaire bilingue en collaboration exige des concertations assidues et ne peut se permettre de céder aux empresses. D'autant plus que l'accompagnement sollicité auprès de personnes extérieures aux équipes de contributeurs permet de revenir plus ouvertement sur les représentations linguistiques de chacun, dans une perspective, pourquoi pas, de réaménagement concerté (et non imposé) des filières mises en place.

Directement impliquée dans des problématiques d'ordre sociolinguistique, la construction d'une grammaire bilingue dans ce type de contexte n'est en mesure de se concrétiser que dans mesure où elle incite les rédacteurs à s'abstraire d'éléments qui, bien que répandus dans des filières d'enseignement bilingue, méritent d'être concrètement débattus. En outre, et quand bien même on se tiendrait à l'écart d'une version simpliste des créoles reprise notamment de McWhorter (1997), la question de déterminer dans quelle mesure il serait « onéreux » de laisser aux aires créoles le choix de leurs néologismes et de leurs appareils grammaticaux nous paraît susciter un certain recul dans la réflexion. Il conviendrait plutôt, sans doute, de reformuler ces problématiques d'aménagement linguistique en termes de similarité et de complémentarité, comme nous le suggérons ici dans les contextes restreints du bilinguisme et de la pédagogie universitaire. Or, cela suppose, là encore, de prendre en compte un ensemble de variables dont une collaboration de plusieurs années permet de supporter plus facilement l'inconfort.

²⁰ La suggestion que nous avons soumise en 2007 aux contributeurs sur une éventuelle combinaison entre les approches onomasiologique et sémasiologique de la description grammaticale a pâti du fait qu'elle n'ait été formulée qu'à distance. Cela étant, la grammaire en construction de la Jeune Equipe sollicitait tout autant les analyses discursives que celle des formes et des phénomènes micro-syntaxiques, cette complémentarité s'est organisée d'elle-même et s'est très bien passée de nous.

Références bibliographiques

- ALLEYNE M., 1996, *Syntaxe historique créole*, Paris, Karthala/Presses Universitaires Créoles.
- BAVOUX C., PRUDENT L.F., WHARTON S. (dirs.), 2008, *Normes endogènes et plurilinguisme. Aires francophones, aires créoles*, Lyon, ENS Editions.
- BERROUËT-ORIOU R., FOURNIER R., 1992, « Créolophonie et francophonie nord-sud : *transcontinuum* », *Revue canadienne des études latino-américaines et caraïbes* 17.34.
- BOUCHEZ K., 2007, « Construction d'une compétence bilingue disciplinaire dans le cadre d'un programme d'enseignement bilingue », *Tréma* 28, *Plurilinguisme et Enseignement*.
- CADELY J.R., 1997, « Prosodie et clitisation en créole haïtien », *Etudes créoles* 20/1, pp. 77-88.
- CHAUDENSON R., 2003, « Creolistics and sociolinguistic Theories », *International Journal of the sociology of language* 160, pp. 123-146.
- CHAUDENSON R., MUFWENE S. S. (eds.), 2003, *Creolization of Language and Culture*, London, Routledge.
- CHEVILLARD J.L., COLOMBAT B., FOURNIER J.M., GUILLAUME J.P., LALLOT J., 2007, « L'Exemple dans quelques traditions grammaticales (formes, fonctionnement, types) », *Langages* 166/2, pp. 5-31.
- CROFT W., 2001, *Explaining language Change. An evolutionary approach*, Harlow, Longman.
- CULIOLI A., 1990, *Pour une Linguistique de l'énonciation (Tome 1 : Opérations et Représentations)*, Paris, Ophrys.
- DAMOISEAU R., 2005, *Eléments de grammaire comparée français-créole haïtien*, Antilles-Guyane, Ibis Rouge.
- DAMOISEAU R., SAINT-LOUIS G., 1986, « Les verbo-adjectivaux en Créole Haïtien », *Modèles Linguistiques* 8, pp. 103-75.
- DEGRAFF M., 1992, *Creole grammars and the acquisition of syntax : the case of Haitian*, Doctoral dissertation, University of Pennsylvania.
- DEGRAFF M. (éd.), 1999, *Language Creation and Language Change. Creolization, Diachrony and Development*, Cambridge (Mass.), MIT Press.
- DEGRAFF M., 2000, « A propos de la syntaxe des pronoms objets en créole haïtien : points de vue croisés de la morphologie et de la diachronie », *Langages* 138, Larousse, pp. 89-113.
- DEGRAFF M., 2007, « Kreyòl Ayisyen, or Haitian Creole », dans J. Holm, P. Patrick (eds.), *Comparative Creole Syntax : Parallel Outlines of 18 Creole Grammars*, London, Battlebridge Publications (Westminster Creolistics Series, 7).
- DEJEAN Y., 1995, *Haïtian French Creole*, Haïti, Demen Miyo.
- DESCLES J. P., 2006, « Opérations métalinguistiques et traces linguistiques », dans C. Normand, D. Ducard (éds.), *Antoine Culioli, un Homme dans le langage*, Paris, Ophrys, pp. 41-69.
- DREYFUS M., 2004, « La prise en compte du plurilinguisme à travers une approche interculturelle expérimentale », *Travaux de didactique du français langue étrangère* 50, pp. 89-108.
- DISPAGNE M., 2007, « L'Accompagnement pédagogique : quels enjeux symboliques en contexte diglossique ? », *L'Orientation scolaire et professionnelle* 36-1, pp. 59-69.
- FATTIER D., 2000a, « La genèse de la détermination postnominale en haïtien : l'empreinte africaine », *L'information grammaticale* 85, pp. 39-46.

- FATTIER D., 2000b, *Contribution à l'étude de la genèse d'un créole : L'Atlas Linguistique d'Haïti, cartes et commentaires*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- FATTIER D., 2003, « Grammaticalisations en créole haïtien : morceaux choisis », *Creolica* (http://www.creolica.net/article.php3?id_article=19).
- GADELLI K., ZRIBI-HERTZ A., 2007 (dir.), *Grammaires créoles et grammaire comparative*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, Sciences du langage.
- GAMUT L.T.F., 1991, *Logic, Language, and Meaning. Introduction to Logic*, Chicago, University of Chicago Press.
- GOVAIN R., MIMY H., 2006, « La Situation de l'enseignement du français à l'Université d'Etat d'Haïti », *Atelier de Recherche sur l'Enseignement du Créole et du Français (AREC-F)* : <http://www.univ-ag.fr/gerec-f/arec-f/>.
- GROOTJEN F., 2001, « Relational Indexing Using a grammarless parser », dans *Proceedings of the 2001 IEEE Systems, Man, and Cybernetics Conference*.
- HASPELMATH M., 1999, « Why is Grammaticalization irreversible ? », *Linguistics* 37, 6, pp. 1043-1068.
- HAZAEEL-MASSIEUX G., 1999, « Marking Specificity in antillean creole french », dans P. Baker, A. Bruyn (eds.), *St Kitts and the Atlantic Creoles*, Westminster University Press, Creolistic Series 4, pp. 271-288.
- HOWE K., 2000, *Développement d'une théorie de la temporalité : les cas du Créole Haïtien et du Papiamentu*, Université de Provence, thèse de doctorat.
- JOHANNESSEN J.B., 1998, *Coordination*, Oxford, Oxford University Press.
- JOINT L.A., 2004, « Le Bilinguisme français / créole dans l'enseignement haïtien », *Publications de l'Atelier de recherche sur l'enseignement du créole et du français (ARECF)*.
- KLEIN T., 2003, « Syllable structure and lexical markedness in creole morphophonology : Determiner allomorphy in Haitian and elsewhere », dans I. Plag (ed.), *Phonology and Morphology of Creole languages*, Tübingen, Niemeyer.
- KRIEDEL S. (éd.), 2003, *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française*, Paris, CNRS-Éditions.
- LE PRIEULT H., 2006, *Grammaticalité. Traditions et Modernités*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- LIN V., 2001, « A Way to Undo A-Movement », dans K. Megerdooian, L. A. Barel (eds.), [Proceedings of the 20th West Coast Conference on Formal Linguistics](#), Somerville, MA Cascadilla Pres.
- LUMSDEN J., 1993, « Aspect and lexical semantic representations in Haitian Creole », Montréal, Université du Québec à Montréal, *Travaux de recherche sur le Créole Haïtien* 13, pp. 1-20.
- MCWORTER J., 1997, *Towards a New Model of Creole Genesis*, New York, Peter Lang.
- MUFWENE S.S., 2000, « La Fonction et les Formes réfléchies dans le mauricien et le haïtien », *Langages* 138, Larousse, pp. 114-124.
- MUYSKEN P., NORVAL S. (eds.), 1986, *Substrata versus Universals in creole genesis*, Amsterdam, John Benjamins.
- MUYSKEN P., SMITH N., 1995, « Reflexives », dans J. Arends, P. Muysken, N. Smith (eds.), *Pidgins and creoles : an introduction*, John Benjamins, Amsterdam / Philadelphie, pp. 271-287.
- NØLKE H., 1999, « Linguistique modulaire : principes méthodologiques et applications », dans H. Nølke, J.M. Adam (dirs.), *Approches modulaires : de la langue au discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, pp. 17-73.

- RASTIER F., 1995, « Le Terme, entre ontologie et linguistique », *Banque des mots* 7, pp. 35-65.
- RASTIER F., 2007 : « Conditions d'une linguistique des normes », dans A. Steuckardt, G. Siouffi (éds.), *Les Linguistes et la norme, Aspects normatifs du discours linguistique*, Berne, Peter Lang, pp. 3-20.
- REINHART T., 1997, « Quantifier Scope : How Labour is divided between QR and Choice Functions », *Linguistics and Philosophy* 20, pp. 335-397.
- SCHEGLOFF E. A., 1979, « Identification and Recognition in telephone openings », dans G. Psathas (ed.), *Everyday Language*, New York, Erlbaum, pp. 23-78.
- SPEARS A., 1990, « Tense, mood and aspect in the Haitian Creole preverbal marker system », dans J. Singler (ed.), *Pidgin and Creole tense-mood-aspect systems*, Amsterdam, Benjamins, pp. 119-143.
- TIRVASSEN R., 2003, « Approcher les contacts de langues à partir des outils issus du structuralisme : quel usage effectuer du terme *interférence* ? », *Glottopol*, 2, juillet 2003, pp. 123-133. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_2/13tirvassen.pdf).
- TORTERAT F., 2006a, « Le Français comme langue seconde en Haïti ? », *Dialogues et Cultures* 45, pp. 22-31.
- TORTERAT F., 2006b, « L'Exemplification bilingue des *mots de la grammaire* en contexte créolophone », dans D. Blampain, P. Thoiron, M. Van Campenhoudt (éds.), *Mots, Termes et Contextes*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, pp. 661-671.
- TORTERAT F., 2007, « L'Enseignement du *FLE* en Haïti : qu'en est-il ? », dans F. Thyron, F. Flamini (éds.), *Variations et interculturel dans l'enseignement du FLE : objectifs spécifiques et contextes d'apprentissage*, Belgique, IRIS / Eme Modulaires.
- TORTERAT F., 2008, *La Modularité dans les grammaires contemporaines*, Cours diffusé par l'AUF dans le cadre de l'« Aide en ligne » (http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Torterat_Frederic_modularite_grammaires.pdf).
- TORTERAT F., 2009a, « Structure syntagmatique vs structure prédicative », dans A. H. Ibrahim (éd), *Prédicats, Prédication et Structures prédicatives*, Paris, CRL, pp. 170-177.
- TORTERAT F., 2009b, « La Problématique des termes grammaticaux dans une filière bilingue créole / français », *Langues Modernes* 2, à paraître.
- VALDMAN A., 2004, « L'Influence de la norme émergente du créole haïtien sur les variétés vernaculaires régionales », dans A. Coveney, M. A. Hintze, C. S. Sanders (éds.), *Variation et francophonie*, Paris, L'Harmattan, pp. 35-49.
- VERNET P., 1980, *Techniques d'écriture du Créole Haïtien*, Port-au-Prince, Imprimerie Le Natal.
- VERONIQUE D., 2000 (dir.), *Syntaxe des langues créoles*, revue *Langages* 138, Paris, Larousse.
- ZRIBI-HERTZ A., HERBY G., 2005, « Functional deficiencies in Haitian and French noun phrases : the syntax-morphology interface », dans M. Baptista, J. Guéron (eds.), *Bare NPs in Creole Languages*, Creole Languages Library, Amsterdam, John Benjamins.

THE PLURILINGUAL EDUCATIONAL CONTEXT OF YOUNG CHINESE CHILDREN IN BRITISH COLUMBIA, CANADA

Paul YEUNG

Simon Fraser University

Globalization, shifts in politics (such as the dissolution of the Soviet Union and the creation of the European Union), the advancement of media technologies, and transnational migration all affect the use of language (Fishman, 2000; Milroy & Gordon, 2003) and people's construction and negotiation of identity (Hall, 1990; Rampton, 1995). While linguists have constructed various etic, western theoretical frameworks to explain children's language acquisition and practices, they have neglected the emic (culture-specific insiders') perspective of children's use of language and identity construction (Cummins, 2000). Most of the models that try to measure bi- or multilingual literacy are situationally and culturally specific, and do not elucidate how children communicate in their daily interactions or the kinds of communicative practices they have developed over time (Martinez, Moore, & Spaëth, 2008; Myers-Scotton, 2006). The purpose of this paper is to address these through the lens of four Chinese families whose children are enrolled in French immersion programs in British Columbia (BC), Canada.

This paper will begin with a brief overview of immigration trends, followed by French immersion programs, and will then utilize sociolinguists' views on multilingualism (e.g., Grosjean, 1982) to help address three research questions: 1) "how do Chinese parents foster multilingualism?", 2) "to what extent does the socio-cultural context influence the family's and the child's language practices?", and 3) "which language is most important to the parents' and the child's everyday life – Chinese, English, or French?".

The Immigration Trends

Canada has become increasingly multiethnic and multicultural over the last few decades. At the national level, of the 1.8 million immigrants who arrived in Canada between 1991 and 2001, 58% came from Asia, the chief country of emigration being China. For example, 860,100 Chinese residents were recorded in 1996 (Statistics Canada, 2003), with the figure rising to 1,216,600 in 2006 (Statistics Canada, 2008). The Chinese have become one of the largest visible minorities in Canada, accounting for 24.0% of the visible minority population and 3.9% of the total Canadian population (Statistics Canada, 2008).

At the provincial level, Canadians of Chinese heritage account for a large share of the population in BC, followed by South Asians and Filipinos (BCStats, 2008a). For example, the

overall Chinese population residing in Vancouver was 175,200 in 1991 compared to 407,225 in 2006, which represented 18% of the total population in Vancouver (BCStats, 2008a).

Regarding changes in the Canadian language landscape, both English and French held onto first and second place in the 2001 Census, respectively. At the national level, 7.5 million informants reported English as their mother tongue, and 6.8 million reported French. A noticeable increase in the non-official language category was Chinese: 736,000 informants reported speaking either Cantonese or Mandarin as their mother tongue in 1996, with the total number increasing to 872,400 in 2001, an 18.5 percent increase (Chui, Tran, & Flanders, 2005).

At the provincial level, 71% of 2.87 million informants reported English as their mother tongue in BC, and only 1.4% reported French in 2006 (BCStats, 2008b). Regarding non-official languages, 342,920 informants reported Chinese as their mother tongue, an 8.5% increase from 8.0% recorded in 2001 (BCStats, 2008b).

The Emergent of French Immersion Programs

Political effort. Since Confederation, Québécois have always felt that their distinct French heritage and language are under threat from the overwhelming anglophone environment in both Canada and North America at large. In an effort to promote and protect the interests of Québécois, Québec governments passed various language bills, which became known as the Quiet Revolution during the late 1960s (Gibbins, 1994; Genesee & Jared, 2008). As a result, the issue of bilingualism was publicized and hotly debated in the 1960s and 1970s.

In order to ease the political tensions between anglophone and francophone Canadians on the issues of bilingualism and, more importantly, national unity, former Prime Minister Trudeau adopted the bilingualism and multiculturalism policies suggested by the Royal Commission in 1971 (Driedger, 2001). Although the use of English and French is entrenched in the Canadian constitution, the Québécois nonetheless perceive bilingualism as nothing more than a means to linguistically assimilate them within the dominant anglophone environment (McRoberts, 2004).

Parental efforts. In order to promote and protect the French language and culture (in addition to the Quebec government's political effort as noted above), a group of St. Lambert parents, who lived in a bilingual community outside of Montreal, recognized the growing inadequacy of French language instruction. French was taught by native English-speakers whose French language competence ranged from excellent to poor, and students only learned French for 20 to 30 minutes a day since kindergarten. The parents were afraid of their children being socially and economically isolated from the mainstream of Quebec when they graduated from high school. The St. Lambert parents pushed the French immersion initiative forward in 1965, and it was eventually adopted by the other nine provinces in Canada (Genesee & Jared, 2008).

French immersion programs are now more than 40 years old. Canadian students are exposed to both English and French languages as part of their schooling. A recent survey of Canadian parents' attitudes toward language learning conducted by the Canadian Council on Learning (2007) showed that immersion programs of diverse ethnic languages are offered in many Canadian schools, French being the most common. There are three categories of French immersion programs. Early French immersion consists of kindergarten to Grade 2, and is taught by native French speakers who provide a 100% French learning and speaking environment. Middle French immersion consists of Grade 3 to 5, with all courses taught by native French speakers, except for English and language arts. Late French immersion is from

Grade 6 onwards, with many courses still being taught in French by native French speakers, but with students having the option to choose certain courses that are taught in English.

In BC, French immersion programs are housed in English schools where French is the medium of instruction except for English class and language arts. According to Allen (2004), 55% of the students are enrolled in French immersion programs before Grade 4 in BC. Regarding the overall enrolment in French immersion programs, 38,500 students were enrolled in BC and 300,000 students in Canada (Carr, 2007). More girls enrolled in French immersion programs than boys in BC: 61% versus 49%, respectively (Allen, 2004). French immersion students have higher socio-economic status backgrounds and performed significantly better than non-immersion students in English tests of reading (Allen, 2004).

Sociolinguists' Views of Bilingualism

The idea of equal proficiency in two or more languages can be found in earlier definitions of bilingualism. For example, Bloomfield (1933) defined bilingualism as “the native-like control of two languages” (p. 56). This elusive belief of equal proficiency and competence in two languages influenced early laymen’s, educators’, school policy-makers’, and researchers’ views on bilingualism and language development. They believed that individuals have the potential to acquire two or more languages and be equally proficient in them. Saunders (1988) noted that “[s]uch bilingualism represents an ideal which is very rarely attained and which is perhaps best referred to by the less emotive term *equilingual* [original author’s emphasis]” (p. 7). There are theoretical and methodological limitations concerning the equilingual viewpoint (e.g., “How do we operationalize native-like competence?”, “How do we measure competence?”, etc.) (Hamers & Blanc, 2000).

To conceptualize multilingualism, the author has adopted Grosjean’s (1982) theoretical framework, which emphasizes that while many people speak two or more languages, it is difficult to achieve equal fluency in the acquired languages as in the native one. There are degrees of fluency in people’s ability to understand, read, write, and speak, and how proficient people are in them depends upon the context and with whom they carry out the conversation. The author agrees with Grosjean that linguists’ assumptions regarding bilingual individuals are based on monolingual assumptions, which not only neglect the social contexts of language development, but also limit researchers’ ways of theorizing multilingualism. As Blommaert, Collins, and Slembrouck (2005) noted, “[m]ultilingualism should not be understood as ‘full competence in different languages’, despite dominant ideologies which emphasise complete facility” (p. 199). The acquisition of language is asymmetric, which is in stark contrast to the equilingual viewpoint.

Rationale for Conducting the Research

While there is some research concerning Chinese children and families (which can be found in “PsychINFO” and “Sociological Abstracts” databases), limited research is available that examines multilingualism in the context of young Chinese children enrolled in French immersion programs. For example, to what extent do multilingual contexts shape young Chinese children’s and parents’ language practices and identities? Given the increased enrolment in French immersion programs (Carr, 2007), there is need for more research if we want to better understand young children’s multilingual experiences in BC and Canada.

Another reason to undertake this research is because while linguists have constructed various etic, western theoretical frameworks to explain children’s language acquisition and practices, they have neglected the emic (culture-specific insiders’) perspective of children’s

use of language (Cummins, 2000; Martinez *et al.*, 2008). In an attempt to fill this gap in the literature, it is the goal of this study to give young Chinese children and parents room to tell their stories so that the author can search for themes and dimensions that accurately capture the nuances and dynamics of their language acquisition and practices. This research will help inform parents, educators, school policy-makers, and researchers about Chinese children's and their families' on-going interpretation of identity through language.

Methods

Participants

Upon receiving research approval from the Richmond school district and principals, Chinese families whose children enrolled in French immersion programs were invited to participate in a larger study entitled "Multilingual Development of Children in Early French Immersion Programs". Four families and children with ethno-cultural linguistic backgrounds were invited to participate in in-depth interviews.

Three families immigrated from China and one from Taiwan. All families had resided in the Greater Vancouver area for two to thirty years. Of the four families, three children were born in Canada, and one emigrated from China. The children were between 6 and 8 years old. Regarding which language was spoken most often at home, one family spoke English, one spoke Cantonese and English, one spoke Mandarin and English, and one spoke Taiwanese and Mandarin. All parents had obtained a post-secondary degree in their country of origin.

Design and Procedure

Semi-structured interviews were conducted between January and August 2007. The informants' participation was voluntary. The aims of these interviews were to explore children's language acquisition and practices, and to see what effect living contexts had on their language use and identity. Semi-structured interviews were employed, because informants' responses cannot be reduced to just one quantitative variable (such as language fluency). This type of reductionism would not inform us about informants' actual language acquisition and practices or their perceptions of themselves in multiple contexts (Norton, 2000; Pavlenko, 2000; Pavlenko, & Blackledge, 2003).

The semi-structured interviews were grounded in a narrative approach in order to document informants' language acquisition and identity construction, and how they give meaning to events happening across contexts (Hoffmann & Ytsma, 2004; Pavlenko & Blackledge, 2003). The use of narrative in this research was appropriate, because every situation invokes different thoughts, feelings, and behaviours, and it is the informants' perceptions that give rise to their interpretation of that situation.

Results and Discussion

This section will document the plurilingual educational context of informants involving four Chinese children's and families' identity construction and use of languages. In order to preserve anonymity, the respondents' real names were not used. Further, Chinese transcriptions are provided (only when parents chose to conduct interviews in Chinese), followed by the English translations.

Plurilingual Educational Context of Informants

Language development. The four families offered a variety of reasons for choosing French immersion programs, ranging from giving their children an opportunity to learn more languages to being helpful for their children's future job prospects. For example, one parent said in Chinese, “主要係，學多一種語言好過只係會講單一種語言。我唔知道我女兒的future 係什麼，但係我覺得學多一種語言沒壞” (Mainly, it is better to learn more languages than to only speak one language. I do not know what my daughter's future will look like, but I think it does her no harm to learn one more language) (048, Mother's Interview). This parent highlighted both the importance of language and the symbolic value that Bourdieu (1977) theorized. Since Canada is a bilingual country, it may be advantageous to learn both English and French in addition to learning one's heritage language. It is worth mentioning that when Chinese parents choose to enroll their children in French immersion programs in order to give them an advantage in their future lives, it is not due to survival reasons noted in the literature. Minorities' languages are valued by the dominant culture, thus minorities must learn the official language(s) in order to survive in their new country (Cunningham, Ingram, & Sumbuk, 2006).

Another parent chose to enrol her child in the French immersion program because:

I heard that in public kindergarten programs, they just play...reading-wise, he was more advanced than the other kids. And, I was thinking, if he goes to school and he's way beyond (in) the reading level, what if he gets bored? And he becomes a problem child. That was one of the factors. And also, my sister and my brother...talked about it and suggested I put him in French immersion” (096, Mother's Interview).

This parent reinforced some of the earlier findings on immigrant parents' concerns about kindergarten, which strongly emphasizes social development and lacks academic challenges in students' literacy development (Beardsley, 1991). Other research (e.g., Dagenais, 2003; Mitchell, 2001) has noted that by sending children to French immersion programs, parents believe that their children can be more challenged, which in turn will enrich their academic literacy and language practices. The educational literature also suggests that immigrant parents do not want their children to be seen as “ESL”. Perhaps, by enrolling children in French immersion programs, they could bypass an ESL placement which is generally perceived as a roadblock for academic achievement and advancement (August & Calderón, 2006; Li, 2003; Yeung, 2005).

Chinese schools. In addition to learning French in regular schooling, all children learned English either from family members or from a private tutor, as well as attending Chinese school. All parents mentioned that children should know something about their culture and should be able to speak Chinese at least at the functional level (e.g., able to read a Chinese menu). One parent said, “There's a lot of kids I know (who) don't speak Mandarin and understand Mandarin, so they will have trouble communicat[ing] (with) grandma (or) grandpa. I don't [want] like that (to) happen so we always ask her to at least speak Mandarin” (093, Mother Interview).

Parents also pointed out that Chinese school teachers ask students to read or recite passages in class and sometime answer unassigned questions in addition to diction, quizzes, tests, or examinations. Children are aware that they have to review textbooks and complete assignments (e.g., vocabulary development, grammar, composition, etc.) on a regular basis if they want to avoid negative consequences (e.g., writing extra essays, doing extra Chinese worksheets, or lose their free time for failing to complete reading tasks or assignments). Parents indicated that when their children ask for help or seek clarification regarding passage themes or concepts, they will use this as an opportunity to explain Chinese culture or tell stories in order to help them effectively learn Chinese.

Overall, parents had positive views towards Chinese school and noted that their children could apply what they learn in school to their daily lives. One parent noted that “Like last week when he had the (Chinese) testing done, he picked up a few simple characters (during shopping in Richmond). So if we expose him to it (Chinese) more, he might be able to read more of it” (096, Mother Interview).

Language preference and practice. When the focal children were asked which language was most important to their everyday life, they unanimously chose English. A number of mothers noted that when their children were young, they spoke more Chinese. When they were older, they spoke more English and generally played with friends who spoke English. One mother said:

He told me who his best friends [are,] and they are all Asian. And I'm like, Oh! That is interesting. Because I don't think they talk about what they like in terms of their Asian culture. Because at school it is basically they play soccer outside...and all the boys play together. I don't know if it's the personality or background, but yah.... They speak English. (096, Mother Interview)

Peers exert a significant influence on children's language development (Fishman, 2000).

Bourdieu's (1977) notion of *habitus* is useful in understanding children's language choice. Habitus is defined as a system of dispositions, practices, and representations primarily learned at home. When parents were asked which language was most important to their everyday life, three parents reported English and one parent said Chinese. Of the three parents who chose English, they said that they would still communicate with their relatives, friends, and/or co-workers in Chinese, especially if they did not understand English well. The children may learn that their parents speak English most of the time in and outside of the home, and they speak Chinese to people who do not understand English well. The children may internalize these communicative practices as to how they should interact with parents, relatives, and friends (Fishman, 2000).

Another way to interpret the children's preference for English is that it may be difficult for the children to express their thoughts and ideas completely in Chinese, since they have not been fully immersed in learning Chinese other than spending a couple of hours in Chinese schools and doing reading and assignments. Therefore, the children may feel more comfortable expressing ideas in English as opposed to Chinese in their daily lives. The author also observed that the children do not choose French as the language most important to their everyday life, even though they learned French in school. The author would hypothesize that even once they gain facility in French, they may still prefer English to Chinese or French, because English is still the lingua franca.

Overall, the parents indicated that they were satisfied with their children's language progress in French, English, and Cantonese/Mandarin. They hoped their children could maintain the Chinese language in addition to English and French as they grow up. As previously mentioned, the parents emphasized that their children's ability to communicate with grandparents and relatives in Chinese was important. As Grosjean (1982) pointed out, “language attitude is always one of the major factors in accounting for which languages are learned, which are used, and which are preferred by bilinguals” (p. 127). Indeed, one's heritage language is an effective communication tool to help maintain connections with the extended family and communities as well as to access information and help when they are in need (Danesi, McLeod, & Morris, 1993).

Literacy development and practices. All four families provided a rich multilingual learning environment to help nurture their children's multilingual acquisition and practices. For example, all families brought their children to visit a local library at least once a week. To help nurture literacy development, all parents asked their children to borrow French story and/or chapter books in addition to English and Chinese ones. To help sustain children's

reading interest, one parent who knew some basic French reported that “I would love to expose him (her son) to more French material...Because he loves to read, whenever I buy him books, he’ll read by himself, so I said let’s do it together” (096, Mother’s Interview).

Besides reading print material, all children had access to French, English, and Chinese television programs at home. While children preferred watching English cartoons, parents instructed them to watch French cartoons during part of their TV time. However, parents did not explicitly instruct them to watch Chinese programs, because they think that it may still be too difficult for their children to understand Chinese completely. All children also had access to French, English, and Chinese radio channels, usually when their parents drove.

Informants’ Identity Formation

It is important to hear what young Chinese children think of their own identity. One way to examine how children construct and negotiate identity is by way of their language preference in and outside of the home. Like other children in this study, a 7-year-old Chinese boy revealed the linguistic tension at home with his parents: “[I] usually speak English to my uncle and aunt. That’s the lucky time. ’Cause at home, my mommy and my dad usually *make* me speak Mandarin, except I don’t. I like speaking English” (093, Child Interview). As Cummins (2000) and Dagenais and Day (1999) noted, language is a salient dimension of ethnic identity. Although all the children preferred speaking English, they were unable to describe their identity.

One parent talked about the tension when her child proclaimed her ethnic identity. The following excerpt illustrated this tension (049, Mother Interview):

P: 妳覺得佢是加拿大人、中國人、還是加拿大華僑？

(How do you describe your daughter - Canadian, Chinese, or Chinese-Canadian?)

M: 佢覺得佢系加拿大人。我想是因為她生活在加拿大，對加拿大瞭解很多，而對中國瞭解不多。我提醒她是中國人。

(She said, “She is Canadian.” I think it is because she lives in Canada, she knows more about Canada than China. I remind her that she is Chinese.)

Indeed, parents play a pivotal role in shaping their children’s identity construction in a positive light. The same parent believes that it is important to maintain Chinese culture and said in Chinese, “我地都會想佢學多些中文，中國人的習俗，例如會告訴她一些中國人的習俗 過年、尊重長輩、禮貌等” (We want her to learn more about Chinese and Chinese customs. For example, I will tell her about Chinese customs, Chinese New Year, to respect elders, Chinese manners, etc.). In this study, parents’ hope that their children maintain the use of their heritage language can be viewed as the parents’ perception that the Chinese language is an ethnic marker (Curdt-Christiansen, 2006, Myers-Scotton, 2006).

To help children understand who they are as they grow up, parents can use language to help them encode, process, and interpret their ethnic identity (Grosjean, 1982). As children interact with diverse people, they can become more aware of how both linguistic and cultural rules and norms are subject to their own interpretation and reinterpretation. As illustrated in this study, children continue to construct their identity through dialogue and interaction with others. The author acknowledges that while children’s language preference may be a crude indicator of their current internalization of the norms and values of the dominant culture, it may be of use to follow up on these children to document how they describe themselves over time.

Implications

Parents

It is important for parents to maintain their heritage language at home, because it has a psychological and social impact upon children (Curdt-Christiansen, 2006). Parents' attitudes towards the home language also translate directly to children's proficiency in the language they speak (De Houwer, 1995), to their literacy activities (Myers-Scotton, 2006), and to their identities as effective learners (Dagenais, 2003).

The immigration literature suggests that immigrants generally have a difficult time finding their place both in and outside of the home, because of the kinds of collective programming and cultural understanding and privileges which are often internalized by local inhabitants early on, and can therefore be difficult for immigrants to understand (Hofstede, 2001; Triandis, 1995). Some of the immigrant parents also have a difficult time communicating with their children at home, because as their children gain more English proficiency, the distance between them becomes larger (Hong & Ham, 1992; Lee, 1991). However, parents' difficulties in positioning themselves at home and in Canada, as well as difficulties communicating with their children, were not evident in this study. The present study suggests that it requires a coordinated effort on the parents' part to cultivate in their children a sense of appreciation of and maintenance of their Chinese language, culture, and heritage.

Teachers

Language is "an instrument of power" (Bourdieu, 1977, p. 648). While research has shown that older children are struggling between speaking their mother tongue and the dominant language in schools (Goldstein, 2003), it is not evident in the children in the present study. The author believes that learning a culture is a process involving both existing Canadians and immigrants. Through exposure to cultural change and the self-interpretation and evaluation process, children are capable of acknowledging and overcoming their culturally-ingrained biases towards others over time. As Fay (1996) pointed out, "rule-followers thus do not simply "conform" to rules, but instead elaborate and transform them in the process of following them" (p. 56). Even though culture affects the way social life is constituted and maintained, children are also shaping culture at the same time (Ouane, 2003). In order to embrace cultural differences, teachers can spark an on-going dialogue among children (Dagenais & Lamarre, 2005; Toohey, 2000).

School Policy-makers

While early school policy-makers adopted the linguists' viewpoint that it may be detrimental for children to learn multiple languages because it may strain their language-learning capacity (Cook, 2002), Grosjean (1982) argued that it is not proficiency in language learning that is important, it is when and how children use their languages to meet their communicative needs. As the Royal Commission on Education noted, "We look to schools to preserve diverse cultural heritages through language instruction and other studies..." (as cited in Sullivan, 1988, p. 11). Instilling knowledge and skills based on intercultural relations and communication can aid students' on-going interpretation of their own identity and their self-development, as well as their ability to relate to others (Beynon, & Toohey, 1991; Schecter & Cummins, 2003). This present research can further clarify researchers', scholars', and school policy-makers' previous misunderstandings about students' language development and allow them to reflect upon the current and changing cultural landscape in the area of education.

Research

There is scant research utilizing an in-depth, systematic approach to examine the potential effects of family language practices on young Chinese students. Through the interviews, we, as researchers, can hear their “voices”, which will enable us to gain an emic (culture-specific insiders’) perspective of the parents’ reasons for putting their children in French immersion programs, and both parents’ and children’s insights into their negotiation of language use and identity across contexts. In order to examine how Bourdieu’s (1977) constructs of habitus, field, language capital, and linguistic markets (which explain how people interact within social spaces and the role of language within people’s interaction) apply to Chinese immigrant families, future researchers can employ an ethnographic approach to document how Chinese children’s and parents’ language development and identity construction unfold across situations and time. This will deepen both researchers’ and theorists’ understanding of Chinese people’s views of the relationship between language and identity formation.

Limitations

With respect to the limitations of semi-structured interviews, the data collection relied on parents’ self-reporting, which could be a problem, as parents may try to present the positive image of bringing up their children in relation to language acquisition and practices, and the children may be too young to provide ‘thick’, meaningful responses. Another weakness in the data collection is that it lacks a structure to transcribe and code respondents’ interview data. Furthermore, the samples were too small, and the method for choosing samples was not random in this research project, thus making it difficult to generalize the findings to the general population.

Despite the limitations, semi-structured interviews, along with Grosjean’s (1982) theoretical framework, are useful in this research because they allow for discovery as opposed to merely verifying theories. As well, when eliciting responses in person, the author was able to ask for clarification, thus possible miscommunication was minimized. It was the author’s endeavor in this study to use semi-structured interviews to understand both parents’ and children’s language practices, which gave a deeper understanding of some of the contextual factors that influenced their language development in and outside of the home. The interviews provided details and meaning at a deep personal level for which the quantitative approach is not designed. Hence, semi-structured interviews were appropriate to the present cultural study.

Future Research

The present findings suggested that young Chinese children’s identity construction can only be understood through close observation of the linguistic resources family members utilize in their interactions with one another across contexts. In order to enhance the validity of the current findings, the author plans to conduct home visits with the participating families. This will give the author first-hand experience of their actual language practices and interaction processes, including communicative resources, strategies, and challenges, which in turn will provide insights into their identity construction and negotiation at home and in local spaces (Courcy, 2002).

Home visits, along with semi-structured interviews, will contribute significantly towards a better understanding of the processes involved in young Chinese children’s identities, as well as expose any existing gaps in services and resources that are needed to help Chinese children

in French immersion programs. It will also help parents nurture their children's cultural heritage. Both home and school are of major importance in strengthening children's development and helping them to become productive citizens (Pavlenko & Blackledge, 2003). Through respondents' stories, the author hopes that parents, teachers, school policy-makers, and researchers can gain an emic, insider's perspective on some of the contextual factors that may affect children's development, language practices, and identity construction in the ever-changing multicultural society in Canada.

Notes

1. I would like to thank the school teachers and principals in the Richmond school district as well as the four participating children and families.
2. This study was part of a larger project directed by Dr. Maureen Hoskyn, Dr. Diane Dagenais and Dr. Danièle Moore to investigate *Literacy of Chinese Multilingual Children in French Immersion Programs*. This study was supported by a grant awarded to Dr. Hoskyn (Principal Investigator) and her colleagues (Dr. Dagenais, Dr. Moore, & Dr. Samier) from the *Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC)* (2005-2008).

References

- Allen M., 2004, « Reading Achievement of Students in French Immersion Programs », *Educational Quarterly Review*, 9(4), pp. 25-30.
- August D., Calderón M., 2006, « Teacher Beliefs and Professional Development », in D. August & T. Shanahan (eds.), *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 555-563.
- BCStats, 2008a, *2006 Census Fast Facts: Ethnicity and Visible Minority Characteristics of BC's Population*. (Issue No. 2006-12). Retrieved March 2009, from <http://www.bcstats.gov.bc.ca/pubs/immig/imm081sf.pdf>
- BCStats, 2008b, *2006 Census Fast Facts: Mother Tongue and Home Language*. (Issue No. 2006-12). Retrieved March 2009, from <http://www.bcstats.gov.bc.ca/pubs/immig/imm081sf.pdf>
- Beardsley L., 1991, « Perspectives From the Field: Teachers and Parents Respond to the Call for Developmentally Appropriate Practice in the Primary Grades », in B. Scales, M. Almy, A. Nicolopoulou & S. Ervin-Tripp (eds.), *Play and the Social Context of Development in Early Care and Education*, New York, Teachers College Press, 62-71.
- Beynon J. & Toohey K., 1991, « Heritage Language Education in British Columbia: Policy and Programs », *The Canadian Modern Language Review*, 47(4), 606-616.
- Blommaert J., Collins J., Slembrouck S., 2005, « Spaces of Multilingualism », *Language and Communication*, 25, 197-216.
- Bloomfield L., 1933, *Language*, New York, H. Holt.
- Bourdieu P., 1977, « The Economics of Linguistic Exchanges », *Social Science Information*, 16(6), 645-668.
- Canadian Council on Learning, 2007, *French-Immersion Education in Canada*. Retrieved March 2009, from http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20070517_French_Immersion_programs.htm

- Carr W., 2007, « Intensive French... a BC perspective », *Teacher Newsmagazine*, 19(6), april 2007, Retrieved March 2009, from <http://bctf.ca/publications/NewsmagArticle.aspx?id=12418>
- Chui T., Tran K., Flanders J., 2005, *Chinese Canadians: Enriching the Cultural Mosaic. Canadian Social Trends* (Catalogue No. 11-008), Retrieved March 2009, from <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2004004/article/7778-eng.pdf>
- Cook V., 2002, *Portraits of the L2 User*, Buffalo, Multilingual Matters.
- Courcy M. D., 2002, *Learners Experiences of Immersion Education: Case Studies of French and Chinese*, New York, Multilingual Matters.
- Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Buffalo, Multilingual Matters.
- Cunningham D., Ingram D. E., Sumbuk K., 2006, *Language Diversity in the Pacific: Endangerment and Survival*, New York, Multilingual Matters.
- Curdt-Christiansen X. L., 2006, « Teaching and Learning Chinese: Heritage Language Classroom Discourse in Montreal », *Language, Culture and Curriculum*, 19(2), 189-207.
- Dagenais D., 2003, « Accessing Imagined Communities Through Multilingualism and Immersion Education », *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 269-283.
- Dagenais, D., Day, E., 1999, « Home Language Practices of Trilingual Children in French Immersion », *The Canadian Modern Language Review*, 56, 99-123.
- Dagenais D., Lamarre P., 2005, « Representations of Language Among Multilingual Youth in Two Canadian Cities », *Vancouver: RIIM, Working Paper 05-02*. Retrieved March 2009, from <http://www.riim.metropolis.net/Virtual%20Library/2005/WP05-02.pdf>
- Danesi M., McLeod K. A., Morris S. (eds.), 1993, *Heritage Languages and Education: The Canadian Experience*, Ontario, Mosaic Press.
- De Houwer A., 1995, « Bilingual Language Acquisition », in P. Fletcher, B. MacWhinney (eds.), *Handbook of child language*, London, Blackwell.
- Driedger L., 2001, « Changing Visions and Ethnic Relations », *Canadian Journal of Sociology*, 26(3), 421-451.
- Fay B., 1996, *Contemporary Philosophy of Social Science: A Multicultural Approach*, United Kingdom, Blackwell.
- Fishman J., 2000, « Who Speaks What Language to Whom and When? », in L. Wei (ed.), *The Bilingualism Reader*, New York, Routledge, 89-106.
- Genesee F., Jared D., 2008, « Literacy Development in Early French Immersion Programs », *Canadian Psychology*, 49(2), 140-147.
- Gibbins R., 1994, *Conflict and Unity: An Introduction to Canadian Political Life* (3rd ed.), Ontario, Nelson Canada.
- Goldstein T., 2003, « Contemporary Bilingual Life at a Canadian High School: Choices, Risks, Tensions, and Dilemmas », *Sociology of Education*, 76, 247-264.
- Grosjean F., 1982, *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Massachusetts, Harvard University Press.
- Hall S., 1990, « Cultural Identity and Diaspora », in J. Rutherford (ed.), *Identity: Community, Culture, Difference*, London, Lawrence and Wishart, 222-237.
- Hamers J. F., Blanc M. H. A., 2000, *Bilinguality and Bilingualism* (2nd ed.), New York, Cambridge University Press.
- Hoffmann C., Ytsma J. (eds.), 2004, *Trilingualism in Family, School, and Community*, Buffalo, Multilingual Matters.
- Hofstede G. H., 2001, *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations* (2nd ed.), California, Sage.

- Hong G. K., Ham M. D., 1992, « Impact of Immigration of the Family Life Cycle: Clinical Implications for Chinese Americans », *Journal of Family Psychotherapy*, 3, 27-40.
- Lee A., 1991, « Parent-Child Communication », *Chinese Social Services Workers Network*, 1, 1-2.
- Li X., 2003, *Youth from China: A Preliminary Look at Education and Integration Needs in Vancouver*, Vancouver, Social Planning Department.
- Martinez P., Moore D., Spaëth, V. (éds.), 2008, *Plurilinguismes et enseignement : Identités en construction*, Paris, Riveneuve éditions.
- McRoberts K., 2004, « Struggling Against Territory: Language Policy in Canada », in T. Judt, D. Lacorne (eds.), *Language, Nation, and State: Identity politics in a Multilingual Age*, New York, Palgrave Macmillan, 133-160.
- Milroy L., Gordon M., 2003, *Sociolinguistics: Method and Interpretation*, Massachusetts, Blackwell.
- Mitchell K., 2001, « Education for Democratic Citizenship: Transnationalism, Multiculturalism, and the Limits of Liberalism », *Harvard Education Review*, 71(1), 51-78.
- Myers-Scotton C., 2006, *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*, Malden, Blackwell Pub.
- Norton B., 2000, *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Practice*, New York, Longman.
- Ouane A. (ed.), 2003, *Towards a Multilingual Culture of Education*, Germany, UIE.
- Pavlenko A., 2000, « Access to Linguistic Resources: Key Variable in Second Language Learning », *Estudios de Sociolingüística*, 1(2), 85-105.
- Pavlenko A., Blackledge A. (eds.), 2003, *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, Buffalo, Multilingual Matters.
- Rampton B., 1995, *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents*, London, Longman.
- Saunders G., 1988, *Bilingual Children: From Birth to Teens*, Philadelphia, Multilingual Matters.
- Schechter S. R., Cummins J., 2003, *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource*, Portsmouth, Heinemann.
- Statistics Canada, 2003, *Canada's Ethnocultural Portrait: The Changing Mosaic, 2001 Census* (Catalogue No. 96F0030XIE2001008). Retrieved March 2009, from <http://www.statcan.ca/bsolc/english/bsolc?catno=96F0030X2001008>
- Statistics Canada, 2008, *Canada's Ethnocultural Mosaic, 2006 Census* (Catalogue No. 97-562-X). Retrieved March 2009, from <http://www.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=97-562-X2006001>
- Sullivan B., 1988, *A Legacy for Learners: The Report of the British Columbia Royal Commission on Education*, Victoria, Province of British Columbia.
- Toohy K., 2000, *Learning English at School: Identity, Social Relations, and Classroom Practice*, New York, Multilingual Matters.
- Triandis H. C., 1995, *Individualism & Collectivism*, Boulder, West view Press.
- Yeung P., 2005, « The Psychosocial Adjustment of Chinese Adolescent Immigrants in Satellite Families in Canada », *Unpublished Master's Thesis*, , British Columbia, Simon Fraser University.

DES IDENTITES, DES LANGUES ET DES RECITS DE VIE. SCHEMES CONSTITUES OU NOUVELLES ANALOGIES DANS LA PAROLE DES ELEVES PLURILINGUES ?

Sofia STRATILAKI

Johann Wolfgang Goethe-Universität

Comme les biographies langagières sont évolutives, par le passé qu'on peut évaluer différemment au cours des années et par l'avenir qui devient passé, on ne les établit donc pas une fois pour toutes. Il s'agit donc d'une réflexion récurrente, ou encore mieux, d'une réflexion constante qui accompagne en permanence l'apprentissage... (Brohy, 2002 : 189).

Devenir plurilingue, apprendre à être bilingue

Au cours de ces dernières années, la recherche dans le domaine du plurilinguisme s'est caractérisée notamment par une intégration marquée de conceptualisations émanant d'une part de *l'analyse du discours* et d'autre part des *théories sur les représentations sociales des langues* (Beacco, 2004 ; Coste, 1998). Cette mise en interface pose, au premier plan, des questions théoriques, épistémologiques et méthodologiques complexes que nous n'avons évidemment pas la prétention d'exposer, encore moins de résoudre, dans l'espace limité de cet article. Nous souhaitons néanmoins mettre en évidence, en dépit du risque de réduction, le thème des relations entre biographies langagières et construction d'identités plurilingues en interrogeant des données orales recueillies auprès d'apprenants de langues, en l'occurrence des élèves franco-allemands scolarisés dans les établissements institutionnellement valorisants et réputés que sont les lycées de Buc, en France, et de Sarrebruck, en Allemagne. Pour ce faire, nous préciserons, de manière relativement succincte, les modalités par lesquelles les représentations, en tant que valeurs, idées ou images, préfigurent ou reconfigurent certains éléments constitutifs de l'identité de l'apprenant. Ensuite, nous soulignerons les enjeux que le discours en général, et la description en particulier, mobilisent dans les récits langagiers où se déploie cette identité plurielle et complexe de l'apprenant. Dans cette perspective, nous faisons l'hypothèse que les représentations ne sont pas de simples images stabilisées propres à

des sujets ou à des collectivités mais qu'elles sont des versions du monde qui apparaissent, sont négociées, éventuellement imposées, transformées, reformulées sans cesse dans les interactions situées entre acteurs sociaux et qu'elles permettent de comprendre, à différents niveaux, les comportements linguistiques. En ce sens, la description, en tant que dispositif pertinent pour l'analyse du discours, ne renvoie pas à une réalité externe mais plutôt à la façon dont le locuteur-acteur se confronte à, gère, maintient et transforme son identité, sa vie sociale et communicationnelle. Deux entrées seront privilégiées dans notre démarche : d'une part, une approche formelle d'opérations sous-jacentes au discours, notamment celles de thématisation et de focalisation ; d'autre part, une étude des macro-fonctions du récit du locuteur, impliquant l'analyse et reconstruction de ses représentations des langues et du plurilinguisme.

Ce choix découle directement de l'objectif poursuivi depuis quelques années et qui consiste à étudier les représentations du plurilinguisme, des pratiques langagières et des direx des élèves franco-allemands, en particulier la façon dont se dessinent les profils d'apprenants plurilingues dans trois contextes différents d'enseignement bilingue en France et en Allemagne (Stratilaki, 2006). A travers les analyses de cet article, nous souhaitons répondre aux questions suivantes : comment identifier et décrire les représentations des langues et de leur apprentissage chez des apprenants plurilingues ? Comment certaines représentations aident-elles les apprenants à construire une identité plurielle et réflexive dont la dynamique se manifeste à travers le jeu des langues ? Et surtout, de quelle manière la proximité de la frontière géographique et l'apprentissage de la langue du voisin peuvent-ils éveiller au plurilinguisme et œuvrer à la construction d'une identité européenne et plus largement internationale ? Il nous semble en effet qu'une réflexion plus systématique dans ce sens permettrait, d'une part, de déterminer avec précision le pouvoir de l'articulation des langues dans la régulation communicationnelle des interactions individuelles et, d'autre part, de mieux comprendre le rôle des représentations dans la construction de l'identité plurilingue, dans un monde caractérisé par une mobilité (géographique ou langagière, vécue, imaginée ou désirée) sans précédent.

Une éducation plurilingue au cœur de l'Europe : les lycées franco-allemands

Genèse et devenir des lycées franco-allemands

Un traité franco-allemand a été signé le 23 janvier 1963 par le président Charles de Gaulle et le chancelier Konrad Adenauer. Ce traité constitue la base d'un important projet entre l'Allemagne et la France, qui prévoit trois axes de coopération : en matière de défense, sur le plan économique et dans le domaine culturel. Ce dernier aspect concerne particulièrement l'éducation et la jeunesse et donne lieu à la naissance de l'*Office franco-allemand de la jeunesse* (1965) et à la création des *Lycées franco-allemands*.

Il existe trois lycées franco-allemands (LFA) en Europe : après les fondations successives des écoles de Sarrebruck (1961) et de Fribourg (1972) en Allemagne, la France créa en 1975 son propre lycée franco-allemand à Buc, dans les Yvelines près de Versailles, comme laboratoire expérimental visant à rapprocher la jeunesse des deux pays. La Convention de 1972 concernant l'établissement des lycées franco-allemands, portant création du baccalauréat franco-allemand et fixant les conditions de délivrance de ce diplôme fut l'aboutissement des travaux, souvent difficiles, d'harmonisation des critères des deux pays qui s'engageaient à développer l'enseignement de la langue et de la culture du partenaire (l'allemand dans la section française, le français dans la section allemande). L'objectif de cette création était de

sanctionner des études effectuées dans le même établissement d'éducation secondaire par des élèves français et allemands suivant des études aussi semblables que possible, dans le cadre de programmes fixés d'un commun accord entre les deux pays. Il était aussi d'initier une formule d'enseignement bilingue de nature à favoriser les contacts binationaux et le développement des échanges entre la France et la République fédérale d'Allemagne en sanctionnant les acquis par un diplôme valable de plein droit dans les deux pays.

Grâce à l'apprentissage intensif de la langue du partenaire, au développement des cours intégrés et des multiples activités culturelles et périscolaires menées en commun, les responsables et enseignants des écoles franco-allemandes souhaitaient donner aux élèves une meilleure connaissance de la langue et de la culture du partenaire, tout en contribuant au développement de l'idée de citoyenneté européenne¹. Ces objectifs ambitieux ont été poursuivis pendant plusieurs années à travers les négociations et discussions parfois âpres qui ont jalonné la vie d'un établissement scolaire situé dans la zone d'interférence entre deux systèmes éducatifs, bien différents l'un de l'autre en dépit des apparences. Les trois lycées franco-allemands sont désormais dotés d'un statut juridique particulier et leurs enseignements sont régis par la Convention franco-allemande du 10 février 1972 et par les accords complémentaires à cette Convention². Pour saisir la volonté d'ouverture et de communication interculturelle qui présida à cette création, il suffit de se référer à l'introduction de la Convention :

Considérant que, par le Traité du 22 janvier 1963, la République française et la République fédérale d'Allemagne sont convenues de développer la coopération culturelle entre leurs deux pays,

Désireux d'approfondir la compréhension entre les deux pays par l'établissement de relations plus étroites dans le domaine de l'éducation, notamment par des initiatives favorisant le rapprochement des deux systèmes d'enseignement,

Le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République fédérale d'Allemagne sont convenus de ce qui suit : les deux parties contractantes conviennent de créer dans la mesure du possible et après consultation préalable, des lycées franco-allemands, tant en France qu'en République fédérale d'Allemagne.

Le nouvel arrivant, qu'il soit professeur, parent, élève ou jeune chercheur, est dans un premier temps dépaysé par une réglementation inhabituelle de la vie scolaire. Très rapidement, il s'accoutume et découvre progressivement les nouvelles règles du jeu, d'abord les différences, puis, plus lentement, les avantages. Baccalauréat franco-allemand, notation, statut juridique particulier, règlement de passage de classe, programmes harmonisés, enseignement du « franco-allemand » constituent un paysage original, différent des cadres nationaux. Les lycées franco-allemands se définissent avant tout comme des lieux de rencontre et de contact entre les langues. La plupart des élèves sont allemands et/ou français. D'autres nationalités sont aussi représentées, attirées par l'ouverture culturelle et résolument européenne des lycées. Les élèves qui, de quelque pays qu'ils viennent, rêvent de retrouver intégralement leur système éducatif ne peuvent être que déçus. Ceux qui, en revanche, curieux de découvrir la différence, la façon de faire, de penser, de vivre de l'autre, acceptent de s'intégrer dans cette communauté particulière que constitue un établissement binational – et

¹ Nous lisons dans les documents officiels portant sur la création des lycées franco-allemands : « Die Schule ist als Begegnungsschule konzipiert. Auf dem Weg über die intensive Erlernung der Partnersprache mit fortschreitend integriertem Unterricht will sie deutschen und französischen Schülern ein besseres Verständnis der Kultur des Partnerlandes vermitteln und damit zur europäischen Integration beitragen » (L'école est conçue comme lieu de rencontre. L'apprentissage intensif de la langue du partenaire dans des cours intégrés vise à transmettre aux jeunes allemands et français une meilleure connaissance de la culture du pays partenaire et contribue ainsi à l'intégration européenne).

² Texte sacré s'il en est dans le monde du « franco-allemand », acte de baptême (d'une dizaine de lignes) des lycées franco-allemands et (en une demi-douzaine de pages) du Baccalauréat franco-allemand.

c'est loin d'être chose facile – ont la chance de voir s'élargir leur tolérance, d'apprendre à travers l'autre à se découvrir eux-mêmes.

Dans le système d'enseignement de l'école, le français et l'allemand sont appelés « langues du partenaire ». Elles disposent dès le début, en comparaison avec les autres langues enseignées (anglais, espagnol ou italien et latin), d'un nombre de séquences d'enseignement élevé en effectifs réduits. Parallèlement à cet enseignement intensif, les élèves sont immergés dans un bain linguistique authentique, où ils mettent en pratique les connaissances nouvellement acquises : ce sont notamment les groupes franco-allemands, appelés classes intégrées, dans lesquels des enseignants français et/ou allemands enseignent, dans leur langue première, les arts plastiques, la musique et l'éducation physique et sportive. Cet enseignement intégré est étendu plus tard à d'autres disciplines, telles l'anglais, l'histoire, la géographie et la biologie. C'est ainsi que les élèves s'habituent rapidement à ne plus considérer la langue du partenaire comme une simple langue étrangère, mais comme une langue de communication et d'apprentissage au lycée. Dès le début du second cycle, l'enseignement de la langue du partenaire est pris en charge par des enseignants français et allemands dans leur langue maternelle. Au baccalauréat, les élèves ont des épreuves écrites et orales obligatoires dans les deux langues pesant le même poids (50/50) dans la notation.

Les lycées franco-allemands, contraints à d'énormes sacrifices, s'attachent à préserver leur caractère emblématique, mais aussi à évoluer avec leur temps et à se développer selon les besoins des deux nations. Ils sont guidés dans leur tâche par la Commission des Experts de l'enseignement général français et allemands, que les familiers des établissements appellent plus simplement la « Commission des Experts ». Composée de hauts représentants des Ministères allemand et français des Affaires étrangères, des Directions concernées des *Kultusministerien* et du Ministère de l'Education nationale, elle est, entre autres, chargée des affaires des lycées franco-allemands. Elle veille – avec une prudence extrême que certains qualifient parfois de lenteur, d'autres de timidité – à l'application de la Convention, à l'harmonisation des règlements et des programmes et sert d'intermédiaire entre les trois lycées et les autorités compétentes des deux pays. La Commission est chargée de la mise à jour de l'Annexe à la Convention de 1972. Cette Annexe régit les dispositions relatives à la mise en œuvre de la Convention. Elle la complète à certains égards et précise la nature et les paramètres des épreuves de l'examen du baccalauréat franco-allemand. Le dispositif d'enseignement des lycées franco-allemands est complexe. L'Annexe est l'organe par excellence qui permet de prendre en compte leurs modifications. Rien de surprenant alors à ce qu'elle soit régulièrement dépassée et que des mises à jour s'imposent de temps à autre. Notons que la Convention n'étant pas limitative, elle n'interdit pas la création d'autres établissements du même type en France ou en Allemagne.

Histoire du lycée franco-allemand de Sarrebruck

Le lycée franco-allemand de Sarrebruck est le résultat de la lente transformation du lycée français Maréchal Ney et son émergence a été ponctuée d'événements qui ont marqué sa personnalité. A l'automne 1945, plusieurs familles françaises issues des forces d'occupation s'installèrent à Sarrebruck pour des raisons économiques. Un collège français fut ouvert le 1^{er} décembre 1945, et fut nommé *Collège du Maréchal Ney*. L'école comportait toutes les sections primaires et secondaires avec deux, puis trois classes, mais n'accueillait alors que des enfants français. Dès 1947, la venue de douaniers français remplaçant les gendarmes et la création du gouvernement sarrois fit se multiplier les classes primaires françaises ; mais surtout, de jeunes élèves sarrois ou allemands commençaient à fréquenter les enseignements, et incitèrent les enseignants à créer des classes spéciales qui allaient faire l'originalité du lycée Maréchal Ney.

Ainsi, alors que le Traité d'amitié franco-allemand n'était pas encore en vigueur, on entama la transformation du lycée français Maréchal Ney en un lycée franco-allemand. Le lycée a ouvert officiellement ses portes en septembre 1961 avec 19 élèves dans la section allemande et 27 dans la section française, à une époque où, dans la région frontalière, les ressortissants des deux nations étaient particulièrement distants et méfiants. Il fut le premier lycée franco-allemand en Europe fonctionnant selon des programmes et des objectifs pédagogiques élaborés en commun et acceptés par les deux pays. Le choix d'implantation du lycée binational à Sarrebruck peut s'expliquer par le caractère particulier qu'a joué la Sarre dans les relations entre la France et l'Allemagne au cours du XX^e siècle, mais aussi par l'existence d'un établissement français sur place. D'emblée, l'entreprise rencontra un assentiment sans partage et se vit accorder sans hésitation la reconnaissance de la République française.

Ce contexte favorable permit avant tout d'atténuer le souvenir des relations tendues de la fin des années 1950, en raison de la « question sarroise » qui avait entraîné une baisse très sensible du nombre des élèves du lycée français, surtout ceux de nationalité allemande. Un certain nombre de familles sarroises retrouva, pour leurs enfants, le chemin de l'établissement où les parents avaient suivi leurs études secondaires. Dans le même temps, l'important rôle économique de la ville et son influence culturelle jouèrent un rôle non négligeable dans le recrutement de la section française. Le lycée franco-allemand devint dès lors pour les Français habitant en Sarre ou à proximité l'établissement national le plus proche, tandis que les frontaliers de Lorraine prenaient conscience de l'intérêt d'une école binationale.

Chaque année, des résultats tangibles ont pu être enregistrés. A chaque rentrée, une nouvelle classe a été créée dans chaque section. La population scolaire a augmenté rapidement et on comptait en 1964-65 près de 200 demandes d'entrée en section allemande pour 45 à 50 places. Il en est résulté un examen d'entrée difficile – toujours en vigueur – le nombre des candidats étant jusqu'à quatre fois plus élevé que les places offertes. Cette croissance était cependant gênée par l'impossibilité d'ouvrir plus de deux classes dans chaque section à l'entrée du lycée, en raison du contrôle exercé par le Ministère des Cultes de Sarre et de l'interdiction d'inscription faite aux enfants des Français non-résidents en Allemagne. Dès 1962-63, la section française a connu des effectifs moins nombreux que sa partenaire et a augmenté moins rapidement ; l'écart, même aujourd'hui, n'a pas été comblé.

Spécificités des lycées franco-allemands

Le lycée franco-allemand de Buc est un lycée d'Etat unique en France : bien que géré conjointement par le Ministère de l'Education nationale français et par son équivalent allemand (Conférence permanente des Ministres de l'Education des Länder), il n'appartient pas au système national français. Il est issu des accords de l'Elysée et son organisation pédagogique est régie par la Convention du 10 février 1972, complétée par les accords du 6 juillet 1976. Entre 1974 et 1981, date de l'ouverture des locaux à Buc, les élèves franco-allemands étaient hébergés au lycée Hoche à Versailles. Depuis 1982, les promotions de bacheliers n'ont cessé d'augmenter, et depuis la rentrée de 1997, le lycée accueille aussi une école primaire allemande qui forme, en quelque sorte, la pépinière de la section allemande du lycée. L'établissement compte environ 800 élèves, la direction ayant instauré un examen d'entrée en 6^e très sélectif. Ils sont 80 à 85 à obtenir chaque année le baccalauréat franco-allemand.

Les lycées de Sarrebruck et de Fribourg relèvent du droit allemand et sont gérés respectivement par le Land de la Sarre et le Land du Bade-Wurtemberg³.

³ Rappelons qu'en Allemagne les Länder sont souverains en matière d'éducation.

Dans ces trois établissements, deux sections, française et allemande, coopèrent. Le principe de ces collèges-lycées (les deux cycles du secondaire sont regroupés) est celui de la rencontre de deux systèmes, de deux cultures et de deux façons d'appréhender le monde. Cette rencontre se fait en respectant autant que possible la personnalité de chacun et les exigences de chaque système national, sur le plan à la fois administratif et pédagogique (harmonisation des programmes). Il s'agit d'établissements publics dont le recrutement n'est pas particulièrement socialement favorisé, même si la proportion des enfants de cadres est légèrement supérieure à la moyenne. Les élèves de ces sections ne possèdent pas nécessairement la nationalité correspondante. A Fribourg, par exemple, 15 % des effectifs de la section allemande sont binationaux ou de nationalité française, 30 % de la section française sont binationaux ou allemands. A Buc, la plupart des élèves allemands ont passé leur petite enfance en Allemagne et sont venus ensuite en France. Les élèves français viennent des environs et ont choisi l'école pour son cursus particulier.

Les élèves sont admis sur la base de leurs résultats scolaires et d'un examen d'entrée dans les disciplines non linguistiques, en allemand et en français (à l'oral et à l'écrit). A partir de la classe de 2^{nde} s'ajoutent un examen d'anglais pour les littéraires et un examen de mathématiques pour les scientifiques. Il n'est pas possible d'entrer au LFA au niveau de la Terminale. Il va de soi qu'un élève souhaitant intégrer l'établissement au niveau de la 2^{nde} doit posséder un très bon niveau d'allemand et de français. Compte tenu de la scolarité spécifique du premier cycle franco-allemand et afin de leur permettre d'atteindre en fin d'année le même niveau que les autres élèves ayant intégré le lycée en sixième, les élèves admis en seconde bénéficient, durant toute l'année, d'un horaire renforcé en allemand. Les examens d'entrée ont lieu en mai et ne représentent pas, en principe, une sélection mais, de même que l'entretien avec la famille, ils servent à déterminer si le candidat a de bonnes chances de réussir dans ce cursus exigeant. Contrairement à ce qui a lieu dans les établissements habituels, les élèves choisissent dès la classe de seconde leur profil : SMP, SBC (scientifiques), ES (sciences économiques et sociales) ou L (littéraire).

Dans les lycées franco-allemands, l'intégration des deux sections (la section française et la section allemande) est toujours privilégiée. Les lycées entendent par ce principe la rencontre à bénéfices réciproques des élèves des deux nations. Celle-ci a deux dispositifs principaux : une intégration institutionnelle et pédagogique (classes binationales, cours dispensés à des groupes binationaux) et une intégration relationnelle (les élèves des deux sections participent à des activités ludiques). A partir de la 6^e, les cours dits non-linguistiques sont dispensés en groupes binationaux dans la langue du professeur. A partir de la 4^e, l'histoire s'enseigne dans la langue du partenaire, un des principes des établissements étant que la langue du partenaire est enseignée par des professeurs dont c'est la langue maternelle. A partir de la 3^e, l'anglais s'enseigne en groupes binationaux. Dans cette classe, une partie des cours de biologie a également lieu dans la langue du partenaire.

L'esprit franco-allemand y est de mise et est présent au quotidien à tous les niveaux pour les élèves comme pour les enseignants : le moindre document officiel, la moindre note sont rédigés dans les deux langues. Les parents d'élèves peuvent s'adresser à l'administration dans la langue de leur choix, chacun de ses membres étant bilingue. Tout comme les élèves, les professeurs appartiennent aux deux nationalités. Les professeurs français, nommés pour la plupart sur des postes à profil, en tant que fonctionnaires ou expatriés, sont sous l'autorité du Ministère de l'Education nationale. Les professeurs allemands, quant à eux, reçoivent leur salaire de l'Etat allemand, par le biais des Länder ou du Ministère allemand des Affaires étrangères (*das Auswärtige Amt*). Le recrutement des enseignants se fait à travers les seize Länder allemands pour un contrat limité de cinq ou sept ans pouvant être exceptionnellement renouvelé une fois. Le LFA de Buc est dirigé par un proviseur français et son adjoint mais comporte également un directeur allemand. Le proviseur français coordonne les deux sections

et le directeur allemand, dépendant de l'équivalent allemand de l'Education Nationale, sert principalement de référent à la section allemande. Les LFA de Sarrebruck et de Fribourg ont, quant à eux, un proviseur allemand et un directeur français. Ils ne disposent ni de surveillants, ni d'infirmière, ni de personnel ATOS. Ces responsabilités sont en effet assurées par les enseignants et les directeurs, qui continuent à enseigner.

L'existence du lycée de Buc est étroitement liée au transport des élèves. Cela fait en tout cas partie intégrante de la vie du lycée. Seize lignes de bus assurent le ramassage des élèves le matin et le soir, grâce à une collaboration étroite entre les différents transporteurs, l'administration du lycée et les parents d'élèves. Pour le bon fonctionnement du système, l'école adapte chaque année la capacité des bus aux nouveaux élèves, édite sur papier et sur internet les trajets et horaires, met en place et anime un réseau de parents responsables de ligne et veille au respect des horaires et des trajets. De plus, elle s'assure du bon comportement des élèves dans les bus, relève les dysfonctionnements pour mieux les prévenir, informe et rassure les nouveaux élèves et parents. Petit à petit, les élèves deviennent autonomes, apprennent à aller d'une ville à l'autre, aident les plus jeunes à se repérer. Pour les élèves, le temps de transport est un moment convivial, où l'on se retrouve pour parler le « françallemant » entre amis.

Des échanges et des activités périscolaires, nombreuses et variées, renforcent la politique d'intégration de l'établissement. Une place importante est accordée aux ateliers, options et autres clubs, lieux privilégiés de l'intégration et de la rencontre des élèves des deux sections (théâtre franco-allemand, ciné-club, ateliers d'arts plastiques, orchestres, sport d'équipe, etc.). Des comédiens de troupes de théâtre, des orchestres, des chorales et des auteurs de livres étudiés en classe (comme Hans-Georg Noack, Klaus Kordon, Benjamin Lebert, Michel Tournier), mais aussi des universitaires spécialistes de certains auteurs ou courants littéraires, des chercheurs scientifiques sont régulièrement invités aux lycées. Il faut ajouter que la situation géographique des trois lycées permet un accès aisé à la vie culturelle des deux pays. Par ailleurs, Sarrebruck et Fribourg disposent d'une tradition francophile que matérialise une véritable filière franco-allemande : l'école primaire franco-allemande, le lycée franco-allemand, l'Institut Culturel, l'Université franco-allemande et le *Frankreichzentrum* pour le niveau universitaire.

La spécificité des écoles franco-allemandes réside enfin dans le fait que les élèves à la fin de leur parcours scolaire obtiennent un baccalauréat franco-allemand⁴. Ce diplôme qui

⁴ La création du baccalauréat franco-allemand, le 10 février 1972, constitue l'aboutissement de ce travail commun. Nous jugeons utile d'évoquer ici la création, en 1994, d'un autre diplôme, appelé AbiBac : il s'agit de la délivrance simultanée des deux diplômes de fin d'études secondaires français et allemand, le baccalauréat et l'Abitur (AbiBac) permettant à ses titulaires l'accès aux universités françaises ou allemandes et aux écoles supérieures en France sans avoir à présenter une demande d'équivalence. Pour cela, sur la base des sections européennes, les sections bilingues à profil franco-allemand visent à dispenser en France, au collège, un enseignement renforcé en allemand à partir de la 4^e ; au lycée, en plus du renforcement de la langue allemande, un enseignement en allemand d'une autre discipline, généralement l'histoire ou la géographie. D'autres disciplines non-linguistiques peuvent aussi être proposées selon le choix de l'établissement : sciences de la vie et de la Terre, mathématiques, etc. Plus particulièrement, l'admission se fait en France en classe de seconde, en séries ES, L ou S. Les élèves français suivent l'enseignement correspondant à leur série, à l'exception de l'histoire-géographie, dispensé en allemand. Ils suivent également un enseignement de trois heures hebdomadaires de littérature allemande, en allemand. Les élèves allemands suivent l'enseignement en vigueur dans le Land où ils sont scolarisés, plus un enseignement d'histoire-géographie et de littérature française, en français. A l'examen, les candidats français présentent toutes les épreuves du baccalauréat de leur série, à l'exception de l'histoire et de la géographie qui font chacune l'objet d'une épreuve écrite en langue allemande. La note est prise en compte pour la délivrance du Baccalauréat et de l'Abitur. Ils passent en plus une épreuve de littérature allemande, en langue allemande, qui n'est prise en compte que pour la délivrance de l'Abitur. En Allemagne, les élèves des lycées AbiBac suivent au début de leur cursus un enseignement intensif de langue française. Les disciplines comme l'histoire et la géographie sont enseignées en français dès la classe 7 (classe de 5^{ème} intégrée au lycée), pour cela l'horaire habituel de ces disciplines est augmenté. Dans ces disciplines, les

représente à la fois le diplôme français (Baccalauréat de l'enseignement du second degré) et le diplôme allemand (*Abitur*) est reconnu de plein droit dans les deux pays partenaires – ainsi qu'en Suisse – au même titre que les examens traditionnels. De cette manière, les élèves accèdent aux études supérieures dans le pays de leur choix, sont admis directement dans les universités et classes préparatoires françaises au même titre que les bacheliers français, sans examens de langue (loi du 1^{er} janvier 1982). De même, les titulaires du baccalauréat franco-allemand ont accès à tous les établissements d'enseignement supérieur allemands. Le règlement du Baccalauréat franco-allemand est complexe. Seuls les lycées franco-allemands sont habilités à préparer leurs élèves au baccalauréat franco-allemand. Le premier baccalauréat franco-allemand s'est déroulé en mai-juin 1972 au lycée de Sarrebruck qui constituait alors un modèle pour une politique d'intégration européenne réussie dans le domaine de l'éducation.

Un pont entre la Sarre et la Lorraine : le lycée franco-allemand de Sarrebruck

Pour la Sarre et la Lorraine, le LFA est une référence importante depuis 1961. Il l'est aussi pour les deux pays : la France et l'Allemagne. Premier né parmi les lycées franco-allemands, il a servi de modèle aux deux autres. D'abord voué à la réconciliation franco-allemande, il continue d'avoir la mission d'accueillir les élèves français habitant en Sarre pour lesquels il assure la continuité des apprentissages selon les prescriptions de l'Education nationale française, mais il est appelé dorénavant à être le lieu où se rencontrent deux cultures éducatives et deux populations qui apprennent à travailler avec, au moins, deux langues différentes.

Le lycée se compose d'une section française et d'une section allemande. La section allemande scolarise les élèves à partir de la 5. Klasse sans examen d'entrée spécifique⁵. La connaissance du français ne constitue pas une condition. Cependant, un entretien approfondi avec l'élève et les parents permet de cerner les raisons et les motivations qui fondent la demande de scolarisation au lycée franco-allemand. La 5. Klasse est une classe de préparation pour le lycée franco-allemand, et sa particularité réside dans le fait que les programmes d'enseignement, la division de l'année scolaire en deux semestres, ainsi que la notation sont les mêmes au lycée franco-allemand et dans les autres établissements scolaires de Sarre.

Issus de classes parallèles allemandes et françaises, les élèves sont répartis en 6^e dans deux sections, française et allemande, et reçoivent dans le cadre de groupes mixtes franco-allemands, des cours communs dans l'une ou l'autre langue dispensés par un professeur français et/ou allemand enseignant dans sa langue maternelle. La première langue vivante, dans la section allemande, est le français, langue du partenaire, enseignée huit heures par semaine. Les élèves allemands et français arrivant en 6. Klasse ont en commun quelques heures de cours, celles d'anglais, de musique et de sport, occasion de constituer des groupes où les élèves des deux nationalités travaillent ensemble. Par la suite, chaque année de

épreuves de l'AbiBac ont lieu en français. La spécificité de ce réseau de sections bilingues à profil franco-allemand – appellation commune aux deux pays – consiste dans un jumelage de deux établissements et dans la conception en commun de projets d'enseignement. Dans le cadre du partenariat inter-établissement de l'AbiBac, des activités culturelles et des échanges sont organisés, visant à faire acquérir aux élèves une connaissance approfondie de la civilisation du pays partenaire. Actuellement, 40 établissements possèdent une section bilingue à profil franco-allemand.

⁵ Notons que, selon la réglementation de l'enseignement secondaire en Sarre, est demandée aux élèves une attestation certifiant leur niveau d'études. Nous citons, à ce propos, la réglementation intérieure du lycée : « Aufnahme an das DFG gelten die gleichen Bedingungen wie für alle anderen saarländischen Gymnasien d.h. benötigt wird entweder eine Empfehlung zum Besuch eines Gymnasiums durch die Grundschule oder eine bestandene zentrale Aufnahmeprüfung. » (Les conditions d'admission au Lycée franco-allemand sont les mêmes que dans les autres écoles sarroises, c'est-à-dire soit une lettre de recommandation venant de l'école primaire ou soit un examen d'admission au lycée).

nouvelles matières leur sont proposées sous cette forme. De la 6. Klasse à la 9. Klasse (équivalent du collège en France), les enseignements communs concernent les disciplines non-linguistiques, à savoir l'éducation artistique, l'éducation musicale, l'éducation physique et sportive auxquelles s'ajoutent, à compter de la 8. Klasse, les cours d'histoire-géographie, puis de mathématiques, sciences physiques et biologie. Ce qui permet aux élèves des deux sections d'arriver en fin de 1^{er} cycle du secondaire avec des connaissances solides dans la langue du partenaire et de passer à l'intégration totale en seconde où les cours se font en commun, en français ou en allemand, sauf ceux portant sur la langue maternelle.

Un nombre croissant d'élèves issus de familles françaises, allemandes ou binationales ayant un niveau de compétence élevé en français et en allemand ont amené l'établissement à varier son offre de formation et à créer, en 1997, les classes biculturelles dans lesquelles, dès la 6^e, les élèves bénéficient d'un enseignement à parité en français et en allemand assuré par des enseignants des deux sections qui travaillent dans leur langue maternelle respective. Cet enseignement à parité permet de développer les compétences des élèves dans les deux langues et de confronter l'allemand et le français dans leur statut de langues de communication et d'apprentissage dès les premières classes du collège. Ces élèves des classes biculturelles choisissent en seconde la section dans laquelle ils souhaitent continuer leurs études, ce qui revient pour eux à choisir la langue dans laquelle ils décident de suivre les cours de français et d'allemand, et celle d'une ou deux autres disciplines caractéristiques en classe de 1^{ère} et Terminale. Ainsi, les élèves choisissent de s'inscrire dans l'une des classes de seconde, française ou allemande, mais peuvent suivre de la 2^{nde} à la Terminale des cours dans la classe allemande ou française parallèle. Cette souplesse de parcours leur permet d'organiser leur formation en fonction de leur projet personnel, tout en mettant à profit et en développant leurs compétences langagières.

Cette intégration croissante ouverte à une large population scolaire, sans distinction de section, de langue ou de nationalité, a commencé en 2001 et est officialisée au lycée depuis la rentrée 2005-2006. Elle est devenue désormais le chantier essentiel de 80 professeurs d'un établissement comptant plus de 1000 élèves, dont 460 français habitant en Sarre ou en Lorraine⁶, lesquels rappellent aussi que le lycée « a d'abord pour vocation d'accueillir les Français vivant en Sarre » et se doit, même s'il a une réputation d'excellence, d'être ouvert « à tous les élèves, et pas seulement aux meilleurs d'entre eux, pour s'assurer qu'Allemands et Français ont un même désir d'avancer ensemble pour construire l'Europe ».

Déterminer les observables d'analyse : des images discursives aux rencontres des langues

Etudier les représentations du plurilinguisme chez les élèves franco-allemands pose la question des observables et des catégories qui permettent de les repérer, de les recueillir, de les différencier ou de les rassembler. Parmi les nombreux aspects qui pourraient être abordés dans le cadre d'une étude systématique des représentations, nous allons nous arrêter sur le fait que les représentations reflètent un processus en développement, celui d'un acte dynamique de création ou de recréation d'une réalité sociale. Cet acte de re-création prend sa source dans un objet réel, extérieur, pris dans un contexte social, soit dans des situations où des acteurs sociaux, des identités plurielles et des conceptions culturelles et historiques d'une réalité sociale sont impliqués. La représentation figure dans le même temps la vision intérieure d'un locuteur à propos de cet objet, une vision qui sera proposée à d'autres locuteurs, lesquels ne manqueront pas de prendre position à leur tour par rapport à l'objet de cette représentation ;

⁶ L'intégration complète sera achevée au lycée en 2009.

c'est ainsi qu'elle deviendra objet de discours et de débats, de discussions ou de conflits, objet d'une interaction sociale qui s'élaborera et sera construite à partir des participants, des activités langagières et des situations particulières.

Ce cheminement d'analyse nous conduit à questionner brièvement certains concepts opératoires qui relèvent de l'analyse du discours, en les articulant à d'autres notions, comme celle de description. Les débats que suscite la notion de description sont nombreux et ont pour enjeu une définition plus précise des catégories employées, des relations entre unités linguistiques, structures globales et opérations de production ou de réception, pour n'en mentionner que quelques-uns. A ce titre, elle relève de plusieurs points de vue théoriques, dont on retiendra ici les trois suivants :

- de la *sociolinguistique*, en tant que représentation métalinguistique de la réalité et de la communication sociales ;
- de la *pragmatique psycho-sociale*, en tant que cadre interprétatif permettant de déterminer et de comprendre la nature et la configuration des ressources psychologiques et sociales liées à l'accomplissement des actions dans le monde ;
- enfin, de *l'analyse du discours*, au sens large, en tant que forme langagière faisant partie des dynamiques discursives.

La problématique concernant la description pourrait alors s'énoncer de la manière suivante : il s'agit, d'une part, de reconnaître ce que cette notion, appréhendée globalement, porte en elle d'expérience humaine, collective et réflexive, de la communication verbale et d'examiner comment celle-ci peut être à la fois construite et considérée comme un lieu d'investigation particulièrement fécond pour analyser les biographies langagières des apprenants. D'autre part, on peut examiner la notion de description sur la base de ses composantes morphosyntaxiques, sémantico-pragmatiques et interactionnelles, en prenant en considération que la formulation d'éléments discursifs se fait autant par rapport à un ensemble de traits sémantiques que par rapport à l'interlocuteur et à l'objet dont il est question. C'est à partir de ces réflexions que l'on peut s'interroger sur les propriétés du discours, telles qu'elles sont activées, construites ou réélaborées dans la description sous forme notamment de récits langagiers. Dans cette perspective, on conçoit que la description dans les récits langagiers soit l'une des multiples formes discursives dont on peut décrire le déroulement et l'enchaînement des séquences comme une succession unifiée et hiérarchique, une *structure* d'activités réflexives qui résultent, d'une façon générale, d'une configuration d'actions, de propriétés ou d'événements humains⁷.

Il n'est sans doute pas inutile de préciser, à ce propos, que le chercheur bute sur une difficulté bien réelle lorsque son attention se porte sur le récit langagier et sur le réseau sémantique qui lui est associé. Cette difficulté réside en particulier dans la complexité de la structure du récit, qui ne représente pas toujours une progression linéaire des séquences descriptives. Le récit se présente, de manière générale, comme un déroulement temporel qui engage des intérêts, de l'agir humain ou des intentions des personnages. A titre d'exemple, nous pouvons mentionner ici le travail de Claude Brémond (1973), qui propose un modèle original, articulant le système de personnages et la temporalité, conçu comme le moteur de la narrativité. Dans ce cadre, il redéfinit la séquence narrative élémentaire selon un schéma trinitaire très abstrait, susceptible de s'appliquer à une infinité de cas, en prenant en compte à la fois les modalités de son origine, de son développement et de son achèvement. Dès lors,

⁷ Combe (1989) donne la définition suivante du récit : « énoncé supérieur ou égal à la proposition dans une phrase, simple ou complexe, remplissant de manière dominante la fonction référentielle grâce à la modalité assertive, signifiant l'idée d'action ou d'événement chronologique et logique par l'intermédiaire d'un prédicat où l'idée de temps est impliquée, attribuée à un thème, dont *le signifié est par là même anthropomorphe* ». (nos italiques).

tout récit peut être appréhendé comme une combinaison de séquences (S) régie par une série de principes parmi lesquels Brémond retient l'*enchaînement* (S1 + S2 + S3, etc.), l'*enchâssement* (S1...[S2]...S1) et l'*entrelacement* (S1a + S2a + S1b + S2b + S1c, etc.). Cette attention aux transformations du récit conduit Brémond à redéfinir également le rôle du personnage comme vecteur et support du récit, et, de ce fait, à lui donner une plus grande plasticité. Pour lui, le devenir des personnages constitue le fil conducteur des actions et assure la transformation du récit.

A partir de ce constat, d'autres critères sont venus complexifier l'analyse de la structure du récit. D'après Fayol (1985 : 10) par exemple, le récit « fait référence à une "histoire" (ou *inventio*) qui correspond à une représentation cognitive, incluant des événements et états, relativement indépendante de la mise en texte, c'est-à-dire du langagier. D'autre part, il implique, comme toute manifestation discursive, une énonciation, un (ou plusieurs) acte de parole par lequel l'auteur se situe par rapport à un "destinataire" [...] dans un cadre interlocutif et, cela, même lorsque la trame narrative est celle d'un conte. Ce second aspect se manifeste principalement par le biais de la "*dispositio*" : manière dont les choses sont formulées, agencement des propositions, etc. (Caron, 1983) ». Au vu alors du caractère très complexe du récit, quelques précisions s'imposent à propos de l'organisation thématique des séquences et des fonctions des constituants à travers lesquels le récit se constitue et évolue.

En effet, dans l'organisation thématique des récits interviennent aussi bien la structure séquentielle et le fonctionnement pragmatique des énoncés que les dimensions interactives et cognitives du langage permettant de mettre au jour quelques-unes des stratégies discursives utilisées par les locuteurs pour *verbaliser leur biographie* et *raconter à autrui leur histoire*. Franceschini (2001 : 115) évoque trois niveaux d'analyse : le premier niveau se situe sur le plan personnel et l'investissement du locuteur dans son récit (*das Eigenerleben muß vor sich selbst in Einklang gebracht werden, EGO-Sinn*), le deuxième implique l'interlocuteur dans l'activité discursive (*das Erzählte muß dem Interaktionspartner gegenüber gestaltet werden, ALTER-Sinn*) et le troisième tend à ramener la question du récit à la nécessité d'adaptation au groupe et à la communauté discursive (*das Eigenerleben muß vor dem Hintergrund einer Kollektivität gestaltet werden, zu dem sich der Erzähler zugehörig fühlt, WIR-Sinn*). Comprendons que l'objet du récit, loin de résulter d'un simple processus d'énonciation ou d'ancrage énonciatif (par le jeu des déictiques, des anaphores, des modalités ou des déterminations), est construit progressivement dans des formulations et reformulations hétérogènes témoignant, au-delà des modes divers d'organisation du discours, des représentations et des choix langagiers particuliers (en l'occurrence, lexicaux, énonciatifs, narratifs ou argumentatifs) en fonction des locuteurs et des contextes. Or, comme nous le verrons ci-après, dans une perspective énonciative, nous sommes amenée à étudier la relation entre énoncé et énonciation, c'est-à-dire entre ce qui est dit (le résultat) et la manière de le dire (le processus), à travers les traces qui l'actualisent au fil des énoncés et, par conséquent, à travers les représentations que permettent la langue et l'usage qui en est fait au fil du discours. Considérer donc un récit langagier comme la manifestation d'une *activité descriptive* suppose de le rapporter à son contexte linguistique, à savoir à la situation de communication dans laquelle il s'inscrit et qu'il caractérise (par l'identification des régularités), et de considérer l'activité discursive, et avec elle les processus de description et de narration (*Erzählung*), comme des processus situés, articulés aux cours dynamiques et séquentiellement organisés de l'interaction verbale (Pekarek, 2005). Cela revient à dire aussi que l'hétérogénéité énonciative est constitutive du récit langagier dans la progression et l'organisation des séquences linguistiques.

Pour notre part, nous choisissons de suivre l'analyse structurale du récit, telle qu'elle a été proposée par Barthes (1977), Adam (1984, 1994) et Fayol (1985). Dans ce cadre, nous retiendrons leurs positions communes et envisagerons la description dans une perspective

hiérarchique, telle qu'elle se déploie et se construit dans le récit langagier des élèves franco-allemands, comme une opération discursive complexe comportant deux niveaux fondamentaux : le niveau microtextuel et le niveau macrotextuel. Plus précisément le premier, c'est-à-dire le niveau microtextuel, renvoie au sens local d'un énoncé ou d'une séquence et permet au lecteur de déterminer les différents segments ou unités de composition du discours. Le sens d'un énoncé peut être traité dans sa cohérence interne tout comme dans sa mise en relation dans une série d'énoncés dont il fait partie. A ce titre, plusieurs composantes ont été dégagées dans le champ de la linguistique textuelle et une attention particulière a été portée, suivant les propositions de Barthes (1966), à la structure du récit, en particulier aux fonctions cardinales (ou noyaux détaillés) et aux fonctions d'expansion, comme les catalyses, les indices et les informants (ou agents).

Le second niveau de la description, celui du macrotextuel, a trait à la cohésion globale du discours et aux personnages (énonciateurs/narrateurs) du récit. Sur ce plan précis, il s'agit de définir le personnage par rapport à sa participation à une sphère d'actions. Glaudes et Reuter (1991) proposent, par exemple, d'analyser les personnages (ou actants internes au récit) selon leurs fonctions intra-fictionnelles. C'est ainsi qu'ils distinguent la fonction dynamique, notamment les rôles actionnels joués ou occupés dans le parcours narratif. Les personnages sont sujets ou objets du verbe « *faire* ». Ils proposent également de distinguer la fonction panoramique, où les personnages sont supports de descriptions, jugements ou commentaires. Ils sont dans ce cas sujets du verbe « *montrer* ». Ils distinguent enfin la fonction focale, où les personnages deviennent sujets du verbe « *être vu* » et sont objets d'attention, d'observation ou de description de la part d'autres agents (réels ou potentiels). Ces personnages, comme unités constitutives du niveau actionnel, trouvent leur sens (ou intelligibilité) dans la narration.

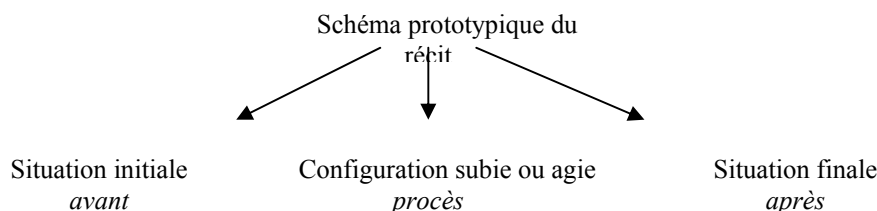
Sans développer ce dernier point, nous nous contenterons de souligner ici qu'une longue tradition narratologique a amplement analysé les divers aspects de la narration en vue de mettre en évidence la richesse des pratiques discursives qui consistent à raconter une histoire et à avancer un certain nombre d'hypothèses sur les modes de composition et d'interprétation des récits (Propp, 1970 ; Greimas, 1966 ; Ricœur, 1983, 1984, 1985 ; Adam, 1984, 1985, 1994 ; Filliettaz, 1999 ; Kuyumcuyan, 2002). Adam, par exemple, tente de rendre compte de la diversité des formes narratives au moyen de six principes de base, à savoir la succession temporelle, l'implication d'intérêt humain, la transformation des prédicats, l'unité d'action, la mise en intrigue et l'évaluation. Genette (1972) décrit la relation entre les trois éléments constitutifs du discours narratif que sont l'*histoire* (la chaîne d'événements qui fait l'objet du discours), le *récit* (le discours qui supporte la relation des événements) et la *narration* (l'activité de raconter). Gülich, quant à elle, met l'accent sur le processus de production, les modalités d'énonciation et les modes de structuration du discours narratif et recourt au terme de narrativisation plutôt qu'à celui de narrativité. Retenons essentiellement de ces travaux que le narrateur est appelé à remplir deux fonctions : une *fonction de narration* et une *fonction d'interprétation*. De ce fait, comme l'écrit Adam (1994 : 272), le récit est « une (co)construction, un travail de mise ensemble, mise en ordre des événements passés ou fictifs. Raconter, c'est établir des rapports d'ordre chronologique et causal, transformer la réalité sur la base d'une théorie, consciente/inconsciente, individuelle/collective, de la causalité. »

Dans la lignée de ces travaux, nous considérons que, dans le récit, les élèves franco-allemands proposent de raconter une histoire à leur auditeur en cherchant les contenus sémantiques adéquats à la narration⁸. Pour déterminer ces contenus, ils suivent le *schéma* de classification, de succession et d'articulation d'événements dont l'apparition se divise en trois temps : situation initiale (avant), configuration subie ou agie (procès) et situation finale

⁸ Il convient de préciser ici que la notion de contenu a longtemps été la clé de la définition du récit par la sémiotique narrative de Greimas qui oppose dans sa théorie le contenu inversé (le sujet est disjoint de l'objet de valeur) et le contenu posé (le sujet est, à la fin du récit, conjoint à l'objet qu'il convoitait).

(après). En structurant ainsi le récit, les élèves garantissent la cohésion du discours sous ses formes infinies, souples et singulières, tout en permettant la lisibilité et l'interprétation de leurs représentations du plurilinguisme dans le contexte de l'échange. Le schéma suivant tente d'illustrer ces trois composantes qui interviennent dans la structure du discours.

Figure 1 : Classification, succession et articulation d'événements



Pour illustrer notre propos, nous proposons d'analyser deux extraits d'entretiens avec deux élèves plurilingues de Buc et de Sarrebruck.

Identités langagières et voix narratives des élèves plurilingues

La notion de compétence est depuis longtemps le lieu de vifs débats théoriques en sciences humaines, faisant l'objet de (re)définitions et d'approches au sein des modèles les plus disparates, de la syntaxe chomskyenne à l'approche (socio)linguistique de la cognition, de la communication et de l'acquisition (Cummins et Swain, 1986 ; Cook, 2002, 2003). Dans ces différents champs, elle est envisagée tantôt comme une propriété constitutive de l'interaction et de la parole en action (Py, 1981 ; Mondada, 2006), tantôt comme un trait des pratiques sociales ou encore comme une ressource des réalités langagières auxquelles le discours est associé (Beacco, 2004). Que peut-on encore dire aujourd'hui sur la notion de compétence, et en particulier sur la compétence en langue, pour mieux comprendre l'articulation de ces différents champs ? Prenons comme point d'entrée de notre analyse la notion de compétence plurilingue. A l'heure actuelle, la définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle comme « compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste, Moore, Zarate, 1998) ouvre le débat à des conceptualisations nouvelles en didactique des langues et en politique éducative (voir notamment les publications de Perrenoud, 1997 ; Castellotti et Py, 2002 ; Beacco et Byram, 2002 ; Bronckart, Bulea, Pouliot, 2005 ; Mondada et Pekarek, 2006 ; Moore, 2006 ; Beacco, 2007 ; Budach, Erfurt, Kunkel, 2008, pour ne citer qu'elles). Cette notion, à la fois intuitive, contextuelle et complexe, omniprésente et multiforme dans l'ouvrage de Coste, Moore et Zarate (1998), est porteuse de fonctions fortement identitaires, fonctions heuristiques et sociales, qui ne sont sans doute pas à réduire à une monosémie dans le discours des élèves franco-allemands. Cette conception, nous l'avons déjà indiqué, rejoint les réflexions sur la nature adaptative, flexible et émergente du système linguistique, qui serait composé non pas de règles et de structures préfabriquées, mais d'un inventaire complexe et structuré de fragments plus ou moins stabilisés dont les structures et les règles de composition laissent place à une certaine dynamique.

Plus récemment, Coste (2001) a souligné les interrelations des processus comportementaux et représentationnels en posant que la sécurité ou l'insécurité linguistique peuvent jouer un rôle déterminant dans la construction des connaissances en plusieurs langues. A ce titre, la construction de la compétence plurilingue peut sensiblement varier en fonction de la

distribution des trois types de sécurité ou d'insécurité linguistiques proposés par Calvet (1999), que Coste (*op.cit.* : 12) expose en ces termes : « l'insécurité formelle d'un locuteur tient à ce qu'il considère sa propre pratique linguistique comme non conforme aux normes ou du moins à l'idée qu'il s'en fait. L'insécurité identitaire résulte de ce que la langue ou la variété qu'on pratique ne correspond pas à celle de la communauté d'appartenance qu'on se donne ou qu'on vise. L'insécurité statutaire naît de la représentation que la langue ou la variété que je maîtrise est perçue par moi comme légitime ou de statut non reconnu »⁹. En proposant une conception dynamique qui, loin de considérer l'insécurité linguistique comme néfaste, la comprend comme un facteur potentiellement actif dans la construction de la compétence plurilingue, l'auteur soutient que ces trois types s'organisent et se combinent de façon très différente selon le locuteur et les langues qu'il parle, en particulier dans des contextes où le contact de langues différentes et l'évaluation de certaines pratiques langagières sont particulièrement saillants. Dans une telle optique, comme on le verra, la sécurité ou l'insécurité linguistiques s'avèrent régulées par la dynamique représentationnelle selon laquelle le locuteur élabore des conceptions par rapport à une *norme subjective*, sa propre performance langagière, en décrivant et évaluant d'autres performances comme répondant ou non à une *norme objective ou objectivée*, elle-même stable et prescriptive, en les associant à des catégories de locuteurs ou à des contextes particuliers. Ce faisant, le locuteur produit des identifications à une communauté discursive, des évaluations et des descriptions des formes linguistiques qu'il emploie ou qu'il voit employées, qu'il valorise ou refuse au cours de la construction de sa compétence plurilingue, en sélectionnant, par ces pratiques d'(auto)évaluation, des formes comme appartenant ou non à la norme, comme appropriées ou non au contexte, conformes à l'image qu'il se représente comme légitime dans une situation donnée. Car, comme le rappelle Coste (*ibidem*), « il y a insécurité chaque fois que je me perçois dans ma prestation comme inadéquat au regard d'un standard, d'un niveau d'exigence, d'une norme que d'autres, plus "compétents", plus "légitimes" sont à même de respecter ».

Enonciation et constellations identitaires dans la compétence plurilingue

En fondant l'analyse sur ces considérations, nous souhaitons montrer, pour notre part, la dynamique entre stabilité et instabilité de l'insécurité linguistique en lui attribuant une puissance configurante susceptible de contribuer à la construction de la compétence plurilingue chez les élèves franco-allemands. En centrant notre propos sur les représentations du plurilinguisme, nous souhaitons prolonger nos réflexions sur la formation de l'imaginaire linguistique, des subjectivités et des biographies langagières des élèves (voir Stratilaki, 2007, 2008). Pour ce faire, nous appuierons notre réflexion sur le concept d'*identification différentielle* et nous présenterons deux exemples de discours qui portent sur la compétence plurilingue et qui se distinguent au regard de la sécurité et de l'insécurité linguistiques des locuteurs. Commençons par l'analyse d'un extrait tiré d'un entretien avec un élève du lycée franco-allemand de Buc.

Extrait 1 (Corpus-Buc-2001) : je me considère comme presque bilingue franco-allemand

[01.] il y a dans bilingue il y a bi donc ça veut dire deux donc bilingue c'est quelqu'un qui parle deux langues tandis que pluri c'est au moins deux donc plurilingue est un peu, un peu plus vaste plus vague et moins ciblé pour moi donc être bilingue signifie la

⁹ Comme l'explique Calvet, « nous pensons, pour notre part, et c'est tout l'enjeu du débat, que les *représentations* (celles des locuteurs et celles des linguistes) *sont aussi des constructions*, qu'elles sont une façon d'*agir* sur les situations, et qu'il faut donc les inclure dans la description de ces dernières » (1999 : 171, nos italiques).

maîtrise courante et parfaite de deux langues très en rapport avec la situation familiale de vie [05.] en effet c'est avoir deux langues maternelles alors qu'être plurilingue donne l'idée d'une maîtrise moins approfondie de la langue enfin on est plurilingue lorsqu'on peut parler se débrouiller dans de nombreuses langues plurilingue est plutôt un choix que l'on fait plus tard dans la vie c'est des langues facultatives que l'on choisit selon ses propres intérêts pour élargir sa culture générale mais en fait il n'y a pas l'idée qu'on les maîtrise [10.] totalement et en fait d'après moi je pense que ce sont des langues que l'on ne maîtrisera jamais entièrement quoi parce qu'on n'y a pas été confronté dès la petite enfance quoi chez moi par exemple d'abord j'ai appris le français car je suis à moitié française et qu'elle constitue donc une moitié de moi j'ai approfondi mes connaissances d'allemand et de français puis après j'ai acquis des connaissances d'anglais par contre [15.] j'ai plus de facilités en allemand qui est ma langue maternelle mais qui n'apparaît pas souvent dans des conversations avec des amis... il me manque parfois du vocabulaire en français et j'ai encore beaucoup à apprendre dans la langue française. Je me considère comme presque bilingue franco-allemand par mon père et ma mère, pour être totalement bilingue, c'est quand on parle les deux langues dès le début, pour être vraiment bilingue [20.] je devrais séjourner plusieurs années en France et m'imprégner de cette langue... je me considère plus plurilingue par l'accession plus tardive de l'anglais car je ne maîtrise pas réellement l'anglais mais en fait je sais me débrouiller, c'est plus pratique d'être plurilingue dans la vie.

L'élève a des représentations du plurilinguisme qui se côtoient, s'organisent et s'articulent à travers le récit et grâce auxquelles il rend manifeste ses interprétations et ses conduites dans des situations d'interaction verbale. Cela signifie, en premier lieu, que ces différentes représentations et les instances énonciatives qui s'y rapportent sont constitutives de certaines composantes du sens émanant de séquences discursives de longueur et de complexité variable, parfois de certains sous-entendus, ou encore de certains effets implicites du discours.

Dans l'extrait rapporté ci-dessus, le locuteur va mobiliser des ressources discursives plurielles pour la mise en scène de ses représentations, telles l'introduction de topics par la description des notions (*il y a dans bilingue*), les procédures de subjectivation (*pour moi être bilingue signifie*), l'ouverture ou la clôture de la narration par la délimitation floue des catégories (*c'est plus pratique d'être plurilingue*). Si nous examinons l'organisation séquentielle du discours, par exemple, ou plutôt les formes de présence et les formes d'imbrication des processus discursives, nous remarquons que la séquence d'ouverture sur la notion de plurilinguisme passe par un effacement énonciatif permettant au locuteur de « s'absenter » de l'énoncé en tant que sujet grammatical et de présenter ainsi des contenus qui ne sauraient passer pour des opinions subjectives car elles sont attribuées à un énonciateur anonyme. La définition de la notion de bi-/plurilinguisme se fait par des énoncés simples, des constructions paratactiques rendant le discours objectif et donc crédible et pertinent : « *bilingue c'est quelqu'un qui parle deux langues tandis que plurilingue est un peu, un peu plus vaste plus vague et moins ciblé* ». Par la suite, cette séquence va alimenter le discours du locuteur à propos de la définition du plurilinguisme (lignes 3 à 6). Le degré d'implication subjective apparaît à la ligne 3, où le locuteur se construit une place énonciative par laquelle il met en scène son point de vue : en employant *pour moi*, le locuteur se pose comme énonciateur et recentre le discours sur lui. Pour l'élève, la notion de « bilingue » et celle de « plurilingue » semblent se focaliser sur un faisceau de propriétés communes, parmi lesquelles la *maîtrise* des langues est particulièrement privilégiée. La notion de bilingue, entendue comme la somme de deux monolingues, est plutôt associée à la maîtrise parfaite et égale de deux langues maternelles, tandis que la notion de plurilingue permet de reconnaître l'hétérogénéité dans le développement des compétences langagières. Grâce à cette première

caractérisation, divers traits relatifs à ces notions sont distingués. L'effacement énonciatif qui suit à la ligne 5 donne l'impression que le locuteur déserte à nouveau son énonciation comme si ce n'était pas lui qui parlait dans sa parole.

Cette dualité énonciative – qui oscille, au fil du discours, entre une énonciation impersonnelle et une énonciation personnelle, avec, en phase intermédiaire, la présence des formes personnelles ou des déictiques (lignes 1 à 10) – permet au locuteur de se construire deux positions énonciatives complémentaires rendant ses représentations du plurilinguisme à la fois implicites et explicites dans le récit langagier. Le passage de la description de la notion de plurilingue (ligne 5) à la narration du vécu personnel (ligne 11) modifie les modes d'implication du locuteur-narrateur par une réappropriation personnelle du discours – qui apparaît à travers l'emploi des marques linguistiques, « *pour moi* » ou « *je* ». Or, ce *je* est toujours en relation avec d'autres personnages du récit (la mère, le père, quelqu'un), il ne peut pas se penser comme sujet autonome, indépendant du *on*, mais dans l'articulation entre le *je* et le *on*. Nous relevons aussi que cette narration, constituée d'énoncés simples et de reformulations, repose essentiellement sur le choix d'apprentissage du français et amène le locuteur vers la verbalisation explicite de ses représentations à l'égard de la sécurité ou de l'insécurité linguistique (lignes 14 à 16), déjà implicitement citées (lignes 9 à 11). Avant d'aller plus loin, notons que la mise en place d'une configuration temporelle articulée autour de relations interactives d'un préalable « *d'abord* » et de successions « *puis* » ou « *après* » (lignes 12 à 14) renforce la saillance discursive de la narration et participe, dans son ensemble, à la construction d'une identité à la fois plurielle et évolutive. De fait, mobiliser une ressource biographique dans la narration ne revient pas uniquement à faire appel à un événement biographique, mais actualise un savoir procédural sur la gestion de sa biographie dans le temps (à travers lequel la narration établit un parcours déterminé), gestion qui se réalise dans les aspects les plus infimes du discours (connecteurs, marqueurs d'organisation discursive, anaphores, introducteurs des topics).

Du point de vue des représentations, l'apparente centration du locuteur sur la maîtrise de langues autorise des *constellations* entre les trois types d'insécurité linguistique : d'une part, l'élève jouit d'une double sécurité car il est formellement et statutairement convaincu de bien parler l'allemand, qu'il désigne comme sa langue maternelle et dont le statut est incontesté, mais il est en insécurité identitaire dans la mesure où l'allemand, n'étant pas la langue du pays, n'apparaît pas souvent dans ses conversations avec des amis. D'autre part, l'élève est statutairement sûr du français, il est en sécurité identitaire en France mais en une insécurité formelle qui résulte des représentations qu'il se fait de sa propre pratique linguistique. En outre, l'usage sélectif de l'anglais en tant que langue apprise par « *choix* » (ligne 7) ne s'accompagne ni d'insécurité identitaire ni d'insécurité statutaire et peut provoquer une insécurité formelle relative, telle qu'elle apparaît dans l'interprétation fluctuante et mouvante introduite par des couples d'expressions comme « *pas réellement* » mais « *je sais me débrouiller* » (ligne 21). Dans cette optique, si l'on considère que la stabilité et l'instabilité des configurations différentes d'insécurité linguistique peuvent sensiblement varier en fonction de la biographie langagière des élèves, on pourrait accepter que cette (in)stabilité se retrouve également dans la construction des répertoires plurilingues, comme dans l'élaboration des compétences et des identités plurielles. Cela implique que la compétence plurilingue, en tant que ressource dynamique qui se modifie et se (re)structure au fur et à mesure des (nouveaux) besoins, des finalités communicatives et des langues en contact dans le répertoire langagier, peut avoir pour effet de *renforcer* la sécurité linguistique qu'éprouve l'élève et non seulement de la déstabiliser (ou la contester) (lignes 20 à 22). En adoptant ce point de vue, nous mettons l'accent sur le caractère complexe (car pluriel, hétérogène et composite) et non segmenté de la compétence plurilingue qui se laisse bien voir dans la dynamique d'un réseau de représentations sur l'insécurité linguistique (surtout lorsqu'elles

sont disparates) en fonction de situations nouvelles et de l'évolution des individus. Que peut-on en déduire alors au plan des représentations du plurilinguisme des élèves franco-allemands et de leurs effets de construction identitaire ? Ou plutôt, peuvent-elles susciter chez l'élève le développement d'une identité imaginaire ou espérée ? Et quel sens pouvons-nous, en tant que chercheur, donner aux mots liés à l'identité personnelle et comment les interpréter ?

Dans la perspective que nous avons souhaité privilégier dans cette analyse, nous considérons qu'il est judicieux d'aborder la compétence plurilingue de façon holistique (*holistische Betrachtungsweise*) et *émique* et d'opter pour une conception diachronique et dynamique de cette compétence en tant que lieu de *mobilité identitaire* et de conjugaison des ressources langagières, dont les composantes linguistiques « déjà-là » ou « en construction » sont distinctes mais articulées entre elles dans différentes formes d'usage et d'apprentissage des langues. Encore faut-il se demander comment la personne – « *soi* » – perçoit ses langues, comment elle mobilise ses langues pour définir ses modes d'appartenance aux différentes communautés discursives et interpréter le lien social. Tabouret-Keller (1997 : 170) a écrit : « nos identités sont à la fois nos pellicules les plus fragiles et nos cuirasses les plus épaisses ». Ce qui veut dire, pour nous, qu'une identité plurilingue n'est pas une donnée statique mais qu'elle peut être évolutive, synthèse de différentes composantes affectée de variations et traversée tout au long de la vie par des tensions et des restructurations en fonction des situations et des relations sociales. Dans sa construction, elle suit un parcours complexe, rencontrant sur son chemin aussi bien des contraintes qu'elle a à subir que des choix qu'il lui est loisible d'opérer. La norme sociale, quant à elle, objet de connaissance et de mémoire, ne constitue pas toujours la *référence* au regard de laquelle sont produites, interprétées et évaluées les pratiques et formes linguistiques par les élèves franco-allemands ; d'autres normes affectives (le changement de l'article – *la* norme *vs.* *les* normes – met en évidence la pluralité), tout à la fois diverses en synchronie et variables en diachronie, conçues dans des parcours de développement personnel, choisies ou imposées par l'école en fonction de la situation socioculturelle, de la biographie langagière, de l'histoire personnelle, des projets, des attentes et des perspectives de l'élève, sont constamment amenées à prendre le relais pour participer aux conduites langagières et aux usages linguistiques¹⁰. Prendre en compte cet ensemble de normes (ou l'analogie et les conditions de passages entre les différents constituants) peut créer un espace discursif de créativité où la première identité laisse sa place à une deuxième identité – imaginée, acquise, espérée –, autant qu'un espace d'expression et d'affirmation de l'hétérogène où la construction de la compétence plurilingue trouve pleinement sa place. Car, comme le fait remarquer Coste (2001 : 17), « l'insécurité linguistique n'est ni toujours néfaste et bloquante, non plus qu'elle ne disparaît dès lors qu'on passerait du “bi” au “pluri” [...] **elle est construite, apprise, induite** ».

¹⁰ « Da Identität und Sprache untrennbar miteinander verbunden sind, stehen individuelle und soziale Komponenten auch beim Zweitspracherwerb und –gebrauch in enger Wechselbeziehung [...]. Identität und Mehrsprachigkeit sind Struktur und Prozess zugleich. Mit Blick auf die angesprochenen Entwicklung mehrsprachiger Individuen, insbesondere hinsichtlich der *narratives of self*, ist nicht nur die synchrone, sondern auch die diachrone Sicht relevant. Der Übergang von Stabilität zu Veränderung, von Einheit zu Pluralität in der Auffassung von Konstrukten wie Identität, Sprache und Kultur, hat in den Humanwissenschaften einen Wandel – einen Paradigmenwechsel ? – hinsichtlich der Forschungsmethoden nach sich gezogen » (De Florio-Hansen et Hu, 2007 : X-XI). (L'identité et la langue sont étroitement liées. En ce sens, les éléments individuels et sociaux caractérisant l'usage et l'acquisition d'une langue seconde sont aussi liées. L'identité et le plurilinguisme sont définis à la fois par leur structure et leur évolution. Prendre en compte le développement du plurilinguisme des individus, notamment la narration de Soi, implique un point de vue synchronique et diachronique. Le passage de la stabilité au changement, de l'homogénéité à la pluralité, dans les représentations de la construction de l'identité, de la langue et de la culture, a provoqué un changement des méthodes de recherche.)

Énonciation et schèmes discursifs dans la compétence plurilingue

Pour spécifier davantage ce dernier paramètre et surtout pour lui permettre de décrire la complexité de la compétence plurilingue, nous nous interrogerons à présent sur ses constituants, en étant particulièrement attentive à la délimitation des « territoires du moi » et à la position (*footing*) assumée dans le discours. Dans cet exemple, nous laisserons de côté l'aspect d'appropriation langagière, moins directement pertinent pour notre propos ici, et, avec les notions de *profils symboliques* et *hybridation identitaire*, nous retrouverons, sous diverses formes et avec des enjeux différents, le caractère dynamique, composite et contextuel de la construction identitaire, que Beacco (2005) et Erfurt (2003) ont contribué à faire connaître. Prenons, à titre d'exemple, l'extrait suivant tiré d'un entretien avec un élève du lycée de Sarrebruck.

Extrait 2 (Corpus-Sarrebruck-2001) : *Même si je parle l'anglais et quelques mots d'espagnol, je ne me considère pas comme plurilingue car je ne maîtrise pas ces langues parfaitement*

[01.] en fait déjà c'est pas seulement les deux langues savoir juste les deux langues les parler être bilingue, c'est maîtriser parfaitement deux langues, c'est également le cas en étant plurilingue mais, mais sauf qu'il y a plus de langues donc je, je ne pense pas qu'il y a une différence sauf, sauf, sauf qu'il est peut-être plus difficile en étant plurilingue de [05.] savoir parler toutes les langues parfaitement parce qu'en fait on maîtrise les langues avec l'aide des parents par exemple il est plus vraisemblable qu'une personne bilingue connaisse mieux ses deux langues d'une manière bien plus approfondie qu'une personne parlant plusieurs langues enfin une personne plurilingue elle sait parler elle sait probablement bien se débrouiller mais, mais elle sera probablement pas aussi à l'aise dans toutes... [10.] car si un parent parle une langue et l'autre une autre on évite que l'enfant confonde les langues qu'il, qu'il mélange les langues, ce qui peut être le cas dans le plurilinguisme quoi... en fait, moi, oui, je me considère comme vrai bilingue puisque je ne fais aucune différence entre le français et l'allemand et que je peux sauter entre les langues sans problème donc de plus je pense et je rêve dans les deux langues mais même si je parle l'anglais et quelques mots d'espagnol je ne me considère pas comme plurilingue car je ne maîtrise pas ces langues parfaitement

Au fil de l'analyse, nous constatons que la description du plurilinguisme n'est pas, loin de là, une opération banale, elle est rapportée, filtrée par le récit de l'élève. Du point de vue énonciatif, les ressources langagières rendues manifestes dans cet extrait semblent avoir pour fonction de désigner les propriétés du locuteur bi-/plurilingue. Autour de ces propriétés se cristallisent, selon des configurations différentes, les opinions et les catégorisations de locuteurs par l'élève. Plus précisément, la signification d'*être bilingue* s'élabore à partir d'une opposition binaire qui porte sur les représentations que l'élève se fait de la maîtrise des langues. Cette opposition se manifeste sur le mode d'une « bifurcation », deux chemins menant à deux représentations distinctes, souvent contradictoires, à savoir la maîtrise équilibrée vs la maîtrise non équilibrée des langues dont disposent les locuteurs dans leur répertoire. Le locuteur peut choisir de s'impliquer énonciativement dans la description « *je ne pense pas qu'il y a une différence* », pour mettre un topic en discours et pour se positionner par rapport à celui-ci. Dans ce cas, il prend en charge le contenu sémantique des énoncés et le point de vue particulier qu'ils supposent. Mais il peut aussi présenter celui-ci par des assertions impersonnelles ou des constructions syntaxiques à la troisième personne telles que « *il est plus vraisemblable qu'une personne bilingue* ». Les procédés de description du bi-/plurilingue s'appuient donc sur plusieurs types de discours, de voix énonciatives,

nécessairement polyphoniques¹¹, qui jalonnent constamment le discours de l'élève, mais qui s'inscrivent dans la perspective d'une structuration globale du récit. Essayons d'en repérer quelques-uns à la lumière de l'analyse des représentations du plurilinguisme de l'élève.

Dans les données considérées, nous avons relevé que parmi l'ensemble des types discursifs impliqués dans les productions langagières, la description semble jouer un rôle prépondérant, tant du point de vue quantitatif que du point de vue fonctionnel. Cette spécificité s'inscrit dans une visée argumentative à double sens, dans la mesure où définir la notion de bi-/plurilingue implique que soit affirmée une prise de position par rapport au thème que l'élève évoque, et souvent une justification de ses catégorisations des locuteurs et de lui-même (*car, puisque, donc*). Ces dernières sont décrites en fonction de deux critères énonciatifs superposés : les effets argumentatifs, dont les marques se manifestent par du lexique axiologique et des expressions modales par rapport aux propriétés qui caractérisent le bi-/plurilingue, et l'émergence de relations interactives génériques telles que la reformulation « *enfin* » ou la clarification « *par exemple* » (lignes 6 à 8). Ainsi pouvons-nous remarquer que les propriétés balisées au départ comme des repères relativement stables se présentent comme des valeurs normatives particulièrement saillantes : « *c'est maîtriser parfaitement deux langues* ». Ces valeurs accordent à l'énoncé son contenu sémantique fondamental, une stabilité construite par opposition (« *sauf, mais* », lignes 4 et 9) plus que par association de différentes représentations du locuteur bi-/plurilingue.

Dans les énoncés suivants, des modalisations (« *probablement* », ligne 8) illustrent divers types de « brouillage » sémantique, correspondant à des valeurs sémantiques moins typiques, contextuelles et plus instables construites par le jeu d'un ensemble de traits associés et d'indices aléatoires qui, par une sorte d'effet de bascule, permettent l'adaptation du discours à la diversité des situations sans prendre pour autant la même valeur (lignes 5 à 10). De fait, une même séquence peut présenter une constellation de représentations prototypiques et individuelles, à différents degrés de complexité et de complémentarité. Notons à cet égard que l'existence de *mais* institue un mouvement argumentatif qui intègre deux dimensions, une approbation et une réfutation, présentant à la fois un argument en faveur du fait de se considérer comme plurilingue (ligne 8) et un argument en faveur de la conclusion inverse (ligne 9). Par la suite, nous repérons l'association de *mais* et *même* qui permet à l'élève d'établir une relation d'opposition directe : *même* attribue au locuteur un argument que disqualifie l'énoncé amené par *mais* qui introduit l'argument le plus fort (lignes 14 à 15). Ces énoncés enchâssés, sont orientés vers une conclusion, celle de l'identification assumée ou revendiquée par l'élève en tant que « *vrai* » bilingue. De plus, nous distinguons à la fin de l'extrait une stratégie discursive intéressante : l'emploi de *car* fait apparaître une dissociation des énoncés en deux actes distincts, l'énonciation de l'élève : « *je ne me considère pas comme plurilingue* », puis la justification personnelle de cette première énonciation par une seconde destinée à légitimer la première « *car je ne maîtrise pas ces langues parfaitement* ». Dans les données considérées, ce mouvement argumentatif présente l'intérêt d'assurer une cohérence dans le discours en posant les énoncés antérieurs comme co-orientés par rapport à ceux qui servent de conclusion « *maîtriser parfaitement les langues* » (lignes 2 et 15).

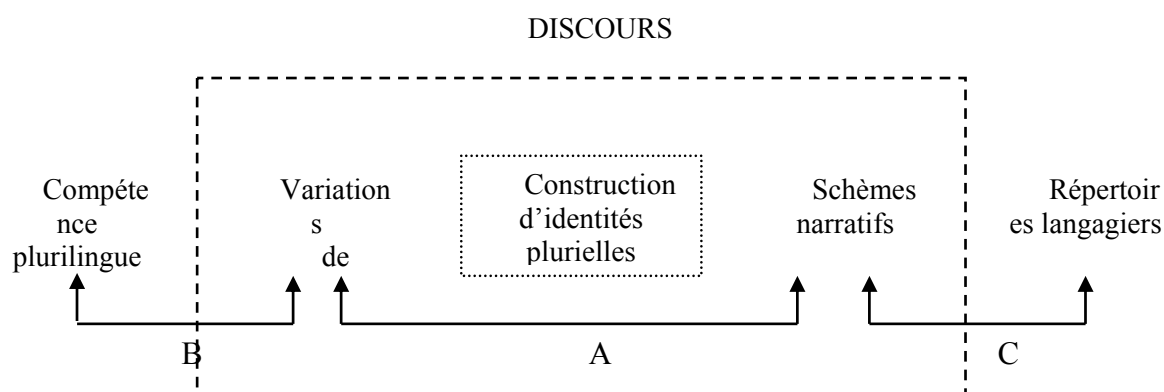
Sur le plan empirique, nous pouvons alors nous demander si cette fluctuation constante entre les représentations individuelles et normatives de la compétence plurilingue influe sur la sécurité et l'insécurité linguistiques de l'élève, et ce à deux niveaux complémentaires. Au niveau tout d'abord de la *construction identitaire* (ou *identités-parcours*), cette analyse a permis de mieux décrire les éléments par lesquels s'expriment les processus de *distanciation* ou d'*affiliation* vis-à-vis des profils des locuteurs. Ces processus, nous l'avons vu, sont multidirectionnels et s'expriment sur plusieurs plans. On peut les résumer par ces mots : « *je*

¹¹ Au sens de Bakhtine (1984), dans la mesure où ils s'adosent à des usages du langage déjà en circulation à un moment donné de l'histoire.

ne me considère pas comme plurilingue car je ne maîtrise pas ces langues parfaitement ». Il n'y a pas lieu de trop s'attarder sur ce niveau dans la mesure où il coïncide avec bon nombre d'éléments que la première partie a précisé. Nous pouvons nous contenter de rappeler que l'élève suit un *itinéraire* dynamique, unique et évolutif dans la construction de son identité, dans la mesure où la biographie langagière n'apparaît pas, dans son discours, comme une entité figée mais comme le produit d'étapes successives de démarcation et d'identification à tels ou tels prototypes, de passages de frontières (frontières symboliques entre ce qui est dans la *norme* et ce qui en est exclu), de négociations constantes entre l'image de soi-même et celle du locuteur bi-/plurilingue. Hu (2007) décrit cet itinéraire comme la rencontre de chemins multiples aux profils différents : « *die Abgrenzung der eigenen von einer fremden Identität oder die Vorstellung der Hybridität von komplexen und mehrfach codierten Identitäten*¹² ».

Les élèves franco-allemands possèdent un répertoire langagier diversifié et ont une expérience linguistique et culturelle directe d'un environnement plurilingue (famille bilingue, groupe de pairs, éducation plurilingue, mobilité transfrontalière, par exemple). Parce que ces élèves construisent leur biographie langagière différemment, chaque élève ayant un itinéraire personnel, il nous paraît pertinent de distinguer des profils d'apprenants où les propriétés convergent sur un enjeu commun d'apprentissage des langues dans des contextes éducatifs qui voient les expériences et histoires langagières diverger. Si l'on admet avec Franceschini (2004 : 131) que « *die spezifische Bündelung ist individuell, die Eigenschaften sind es nicht*¹³ », nous pourrions alors, en considérant que certains profils sont largement conditionnés par des accommodations circonstanciées émergentes, rendre compte, sur l'axe paradigmatique, de schèmes similaires dans la construction des identités et des répertoires langagiers des élèves, tout en mettant en évidence, sur l'axe syntagmatique, les variations de cette construction pour chaque élève¹⁴. Nous proposons de schématiser la structure de cette construction de la manière suivante :

Figure 2 : Schèmes narratifs et configurations de maillons dans les récits langagiers



Au niveau ensuite des *attitudes linguistiques* et des *rapports sociaux* que celles-ci cherchent à instaurer, la compétence plurilingue ne se réduit pas à la mise en œuvre d'un répertoire stabilisé, mais permet de jouer stratégiquement de ce répertoire instable dans un contexte social, de le gérer et d'en susciter l'évolution. Dans le même temps, le récit

¹² (...) les frontières entre l'identité de Soi et celle l'Autre ou la représentation d'une complexité qui résulte d'une identité composite et multiple.

¹³ L'articulation relève de l'individuel, les propriétés du collectif.

¹⁴ Précisons que nous parlons d'axes pour bien montrer qu'il existe une *infinité de positions intermédiaires* entre les pôles permettant de situer différentes situations en fonction de faisceaux de traits définitoires.

langagier, comme nous l'avons montré précédemment, n'échappe pas à la règle linguistique de l'hétérogénéité discursive, correspondant à la présence, dans un même extrait, de plusieurs types de discours qui tendent à s'organiser de manière séquentielle. Dans ce cadre, l'élève construit son récit sur la base d'une interprétation du vécu, des représentations de son répertoire langagier et de sa trajectoire personnelle linguistique, qu'il pose comme la vérité, et qui constituent, en quelque sorte, la thèse qu'il entend soutenir au moyen de son récit. Rapidement nous sommes amenée à concevoir les attitudes linguistiques de l'élève plurilingue, et plus globalement les sentiments de sécurité et d'insécurité linguistiques, comme résultant de choix que l'élève fait en regard des langues et des normes dans différentes situations de communication de la vie quotidienne. La gestion de l'(in)sécurité linguistique et des « instances d'insécurisation »¹⁵ qui la sous-tendent ont, dans notre optique, une importance particulière pour comprendre et interpréter les comportements et attitudes des élèves. Lave et Wenger (1991 : 52-53) ont relevé que « *participation in social practice – subjective as well as objective – suggests a very explicit focus on the person, but as person-in-the-world, as member of a sociocultural community [...]. We conceive of identities as long-term, living relations between persons and their place and participation in communities of practice. Thus, identity, knowing, and social membership entail one another*¹⁶ ». Admettre aussi que le plurilinguisme serait susceptible de fonctionner comme *facteur d'insécurité linguistique*, dans la mesure où il ne correspond pas à la représentation sécurisée et idéalisée de tout locuteur doté d'une compétence équilibrée, stable et homogène, apporte un éclairage différent permettant d'obtenir des résultats plus nuancés et de mieux rendre compte des questions linguistiques relatives aux compétences et aux biographies langagières des élèves plurilingues, aux normes (sociales, linguistiques et communicationnelles), aux valeurs et aux fonctions attribuées aux langues.

Les images du plurilinguisme, comme nous l'avons vu, se font, se défont, se confirment ou se transforment dans le discours. Ces images peuvent concerner les pratiques langagières et la compétence plurilingue des utilisateurs, autant qu'elles peuvent être liées à l'efficacité langagière et au développement de cette compétence. A travers la façon dont l'élève plurilingue nomme et définit ses langues et celles de son entourage, il s'agit d'une part d'identifier ces langues, mais aussi d'appréhender les systèmes de catégorisation dont elles relèvent, les fonctions, les normes et les valeurs qui y sont attachées. Ce point n'est pas nouveau, certes, mais il révèle certains intérêts du récit langagier : il permet à l'élève plurilingue de construire dans le discours différentes représentations de soi, de régler, en fonction de situations de communication et d'exigences qui lui sont propres, leur émergence ou leur effacement. Il en résulte que ces récits sont à entendre à la fois dans ce qu'ils manifestent des représentations du sujet quant à son parcours et ses compétences langagières, mais aussi de ce qu'ils expriment de la situation de communication dans laquelle ils sont produits, notamment dans les diverses mises en scène du sujet qu'ils permettent. En effet, nos données ont montré qu'il est nécessaire de prendre en compte, dans l'analyse de la compétence plurilingue des élèves franco-allemands, des représentations différentes qui permettent de les différencier et donc de mettre au jour leurs diversités et leurs particularités quant à l'(in)sécurité linguistique : plus de distance ou de proximité entre le représentant et le

¹⁵ Nous renvoyons à Calvet (1999 : 172) à propos de la distinction entre l'insécurité et l'insécurisation. « Il faut distinguer entre sécurité/insécurité (qui participent des représentations du locuteur) et sécurisation/insécurisation (qui participent du discours de l'autre, de l'influence de l'environnement sociolinguistique sur le locuteur. Et cette sécurisation (ou insécurisation) concerne les trois types de sécurités (ou insécurités) ». Voir à ce propos également Bretegnier et Ledegen (2002).

¹⁶ La participation aux pratiques sociales, subjectives et collectives, place au centre l'individu en tant que membre d'une communauté socio-culturelle. Nous concevons les identités comme un parcours à long terme, une relation construite entre les personnes et leur place au sein de ces communautés de pratiques. Ainsi, l'identité et la participation aux communautés sont intimement liées.

représenté, plus d'occurrences modulées quant aux représentations que construisent les élèves de la compétence plurilingue. Car, comme le rappelle Coste (2001 : 17), « caractériser la compétence plurilingue comme un lieu où l'instabilité et l'insécurité linguistique trouvent aussi leur place, c'est justement aller au-delà d'un irénisme trompeur ».

Une telle perspective invite à deux remarques : le récit, c'est-à-dire les schèmes discursifs dans la construction sémantique des énoncés, peut aussi être considéré comme une façon d'exprimer des identités, multiples et changeantes, héritées et construites, assumées ou refusées, toujours bricolées et souvent remaniées. Si ces identités sont plurielles, la façon d'en prendre conscience et de les raconter est au moins autant, sinon plus, sujette à variation, qu'il s'agisse du récit langagier de soi ou des autres. En ce sens, l'identité se construit, se confirme et se restructure à travers les emplois successifs de figures identitaires, ces emplois étant à interpréter comme autant d'actes d'identité. Le langage est conçu ici comme un ensemble de formes symboliques permettant la construction et l'appropriation de mondes vécus et donc l'accès aux identités sociales et à l'identité personnelle, indissociable du parcours de vie et de sa mise en récit (au sens de *Identität durch Sprache*). C'est pourquoi les identités plurilingues des élèves sont – heureusement – à la fois socialisées et individualisées, structurées et multiples, statutaires et intimes, compréhensibles et narratives. Une réflexion qui rejoint celle de Coste (1998 : 268) :

Ni merveilleux polyglotte ni savant accompli de toutes les cultures, ce médiateur [plurilingue] peut avoir de multiples profils de diversification linguistique et culturelle, sans renoncer à une identité d'origine (souvent déjà marquée, dans l'histoire familiale, par des relations plurielles aux langues et cultures) et sans figer son identité propre, singulière, d'appartenance européenne.

En guise de conclusion

Dans l'analyse des extraits, nous avons essayé de montrer que les représentations sociales autour des langues sont situées dans les dire et qu'elles impliquent une dynamique que nous pouvons retrouver dans la mise en mots et les échanges langagiers de l'interaction verbale. Dans un récit de pensées, les représentations ne sont pas seulement situées ou cristallisées dans le discours (*aspect schématique*), elles sont aussi malléables et évolutives (*aspect émergent*), mêlées à différents niveaux de l'énonciation qui forment, en quelque sorte, le feuilletage de la narration. En ce sens, même si la détermination des représentations du narrateur n'est pas si simple à établir, on peut supposer, en analysant le discours et ses objets – le personnage du récit appartenant à cette dernière catégorie – que des identités langagières, inconnues, variables ou imaginaires, se dessinent et se croisent dans les dire. Comment ces identités se construisent-elles ? De manière très complexe, sans doute. C'est pour cette raison qu'il nous paraît nécessaire de nous concentrer sur l'apprenant en tant que locuteur plurilingue et acteur social, sur sa biographie langagière diversifiée et sur l'ensemble des compétences déjà acquises et éventuellement à acquérir tout au long de sa vie.

Bibliographie

- ADAM J.-M., 1984, *Le récit*, Paris, PUF, Collection *Que sais-je ?*.
 ADAM J.-M., 1985, *Pour lire le poème*, Bruxelles, Duculot-Westmael.
 ADAM J.-M., 1994, *Le texte narratif*, Paris, Nathan-Université.
 BAKHTINE M., 1952, (1986 trad. fr.), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

- BARTHES R., 1966, « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications*, 8, pp. 1-27.
- BARTHES R., 1977, *Poétique du récit*, Paris, Seuil.
- BEACCO J.-C. (éd.), 2004, « Représentations métalinguistiques ordinaires et discours », *Langages*, 154, Paris, Larousse.
- BEACCO J.-C., 2005, *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Strasbourg, Division des Politiques linguistiques.
- BEACCO J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, Langues et didactique.
- BEACCO J.-C., BYRAM M., 2002, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques-éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BREMOND C., 1973, *Logique du récit*, Paris, Seuil.
- BRETEGNIER A., LEDEGEN G., 2002, *Sécurité/insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*, Paris, L'Harmattan.
- BROHY C., 2002, « Raconte-moi tes langues... Les biographies langagières en tant qu'outils d'enseignement et de recherche », *Bulletin Suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, 76, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, pp. 183-193.
- BRONCKART J.-P., BULEA E., POULIOT M. (éds.), 2005, *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- BUDACH G., ERFURT J., KUNKEL M. (dirs.), 2008, *Ecoles plurilingues – multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure*, Berne, Peter Lang.
- CALVET L.-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
- CARON J., 1983, *Les régulations du discours*, Paris, PUF.
- CASTELLOTTI V., PY B. (coords.), 2002, *La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS Editions, Notions en Questions n° 6.
- COMBE D. 1989. « “La marquise sortit à cinq heures...” ». Essai de définition linguistique du récit », *Le Français moderne*, 3-4, pp. 155-166.
- COOK V. (ed.), 2002, *Portraits of the L2 User*, Clevedon, Multilingual Matters.
- COOK V. (ed.), 2003, *Effects of the Second Language on the First*, Clevedon, Multilingual Matters.
- COSTE D., 1998, « Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire », dans J. Billiez (coord.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM, pp. 258-269.
- COSTE D., 2001, « Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique », *L'Ecole valdôtaine*, 54, pp. 10-18.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Repris dans *Le français dans le Monde, L'apprentissage des langues dans le cadre européen*, juillet 1998.
- CUMMINS J., SWAIN M., 1986, *Bilingualism in Education*, London, Longman.
- DE FLORIO-HANSEN I., HU A., (eds.), 2007, *Einführung: Identität und Mehrsprachigkeit in Zeiten der internationalisierung und Globalisierung*, Tübingen, Stauffenburg, pp. VII-XVI.
- ERFURT J. (ed.), 2003, *Multisprech: Hybridität, Variation, Identität*, Duisburg, Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), n° 65.
- FAYOL M., 1985, *Le récit et sa construction*, Delachaux et Niestlé.
- FILLIETTAZ L., 1999, *La structure actionnelle et la structure textuelle des interactions verbales*, CLF, 21, pp. 79-100.

- FRANCESCHINI R. (éd.), 2001, *Biographie und Interkulturalität. Diskurs und Lebenspraxis*. Stauffenburg, Tübingen.
- FRANCESCHINI R., 2004, « Sprachbiographien: das Basel-Prag-Projekt (BPP) und einige mögliche Generalisierungen bezüglich Emotion und Spracherwerb », dans Franceschini, R., Miecznikowski (éds.), *Leben mit mehreren Sprachen*, Berne, Peter Lang, pp. 121-145.
- GLAUDES P., REUTER Y. (éds.), 1991, *Personnage et histoire littéraire*. Toulouse, PUM.
- GREIMAS A.-J., 1966, *Sémantique structurale*, Paris, Larousse.
- HU A., 2007, « Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz », dans De Florio-Hansen I., Hu A. (eds.), *Plurilingualität und Identität*, Tübingen, Stauffenburg, pp. 1-23.
- KUYUMCIYAN A., 2002, *Diction et mention*, Berne, Peter Lang.
- LAVE J., WENGER E., 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, University Press.
- MONDADA L., PEKEREK S. (éds.), 2006, *La notion de compétence : études critiques, Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, n° 84.
- MONDADA L., 2006, « La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants », dans L. Mondada, S. Pekerek (éds.), *La notion de compétence : études critiques, Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, n° 84, pp. 83-119.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, LAL-CREDIF.
- PEKEREK S., 2005, « De la nature située des compétences en langue », dans J.-P. Bronckart, E. Bulea, M. Pouliot, *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- PERRENOUD P., 1997, *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF.
- PROPP V., 1970, *Morphologie du conte*. Paris, Seuil.
- PY B., 1981, « Pragmatique et acquisition », dans P. Bange, A. Bancour, A. Berrendonner, O. Ducrot, C. Kohler-Chesny, G. Lüdi, C. Perelman, B. Py, E. Roulet, *Logique, argumentation, conversation*, Berne, Peter Lang.
- RICEUR P., 1983, *Temps et récit. Tome I : L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil.
- RICEUR P., 1986, *Temps et récit. Tome II : L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil.
- RICEUR P., 1985, *Temps et récit. Tome III : L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil.
- STRATILAKI S., 2006, « Et si on jonglait un peu avec les langues ? Construction et gestion des répertoires plurilingues chez les apprenants franco-allemands », *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, 83/1, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, pp. 121-132.
- STRATILAKI S., 2007, « Contacts de langues, construction des identités plurilingues et dynamiques des subjectivités chez les apprenants franco-allemands » dans D. Rosse, M. Dreyfus (coords.), *Plurilinguisme et subjectivités, Traverses*, 9, Montpellier, Université Paul Valérie, pp. 225-243.
- STRATILAKI S., 2008, « Composantes, structure opératoire et dynamique de la compétence plurilingue : modes d'articulation et formes de construction », dans D. Moore, V. Castellotti (éds.), *Perspectives de la recherche francophone autour de la notion de compétence plurilingue*, Berne, Peter Lang, Collection Transversales, pp. 51-80.
- TABOURET-KELLER A., 1997, *La maison du langage*, Montpellier, Université Paul Valéry, Série Langages et cultures.

INTERVIEW

De Gabriele BUDACH

University of Southampton

par Christian MÜNCH

Teachers College, Columbia University, New York

*A propos de : Gabriele Budach/ Jürgen Erfurt/ Melanie Kunkel (dir.), 2008, **Écoles plurilingues – multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure**, Frankfurt, Peter Lang Verlag.*

Germany is seldom referred to as a multilingual country in the world. What motivated you to undertake a project such as the one you have presented? Where do you see a role for researchers from Germany within the international context? And how did the international contributors of the volume react to your initiative?

It is true that for a long time multilingualism has been ignored as a social feature of German society and its political discourse. It is only recently that Germany has started to see itself as a country of immigration. However, in major cities with large numbers of ethnic and migrant communities such as Frankfurt where the editors' research is based, cultural and linguistic diversity have not only become part of political discourse, they are also celebrated by city officials as a symbol of richness, tolerance and openness towards the world.

Yet, multilingualism is still seen and dealt with very differently when it comes to schooling. Like in other nation states, it is highly valued as a cultural capital of the social elite, whereas it is seen as a hindrance for the integration of lower social classes. Members of the latter are referred to as migrants and advised to give up multilingualism for the sake of a successful social integration into German society.

This is a well established view since the introduction of general schooling in the 19th century in many Western European nation states. However, as an old model of national civic education which is persistently reiterated across those countries, it becomes undermined by new types of educational programs in recent years. Especially in the German context, there is an increasing number of bilingual two-way-immersion programs (in the United States also referred to as dual language programs) to the development of which this volume dedicates great attention.

These programs are very interesting from either a societal or a historical perspective. They take into account societal multilingualism including mixed groups of children from monolingual German, or bilingual and multilingual background which are taught bilingually across the entire curriculum and by teachers from different, both linguistic and social backgrounds (combining German with languages such as Italian, Portuguese, French or others).

Historically, these programs are revealing as they reflect specific features of European history. There is a continuity of interstate relations and a tradition of bilateral agreements concluded between nation states, specifically in the case of Germany and Italy. Bilateral top-down policies were emphasized after the Second World War when mass migration from Southern European countries needed to be organized in ways to effectively feed the German industry during its economic boom years during the 1960s. A decade later, negotiations between nation states reached the domain of education after migrant families became more numerous and multilingualism needed to be accommodated within the German school system. At this time, the tradition of sending teachers from countries like Italy or Greece was installed, they were paid by their home countries to teach migrants in Germany.

In recent years, social mobility of the middle classes has created a growing pressure for multilingual education from below. To cater more effectively to those needs, an increasing number of local parent initiatives has arisen in urban areas across Germany over the last decade and led to the establishment of bilingual programs on a local level.

All of those aspects can be studied in relation to bilingual two-way-immersion programs and their current practice in Germany. As an example, those programs highlight processes and practices that are of interest for scholars internationally. Here is where I would situate the special contribution that Germany has to make to the international debate on multilingualism and schooling.

So where exactly would you situate the German contribution within the international context of research on the subject?

Even though a substantial body of research on dual language education has been carried out in the United States during the last twenty years, studies of a similar kind in the European context have only started to emerge in the recent past. Also, the European situation provides specific historical and socio-cultural features, therefore it is worthwhile to adopt a comparative angle.

The international scholars who we invited to participate in the volume reacted very positively to our book project. This seems to demonstrate that there is a need for reflecting collectively on multilingualism and the kinds of answers that are given (and those that still need to be developed) by school systems in different national contexts.

Even within a European context, schools have remained a domain of national responsibility. Your volume, however, does highlight international perspectives. Do you see a need for international approaches to multilingualism in schools, e.g. in a European context?

One of the main reasons for planning a volume of that scope and size was, indeed, to present an international perspective on multilingualism and schooling. As social processes underlying societal multilingualism are similar in many countries around the world, we were interested in understanding how it is dealt with in various nation states. We therefore invited authors to explain and discuss responses to multilingualism as they are developed in their respective environment.

We suggested three areas to concentrate on and asked authors to reflect first on *concepts* underlying the dealing with multilingualism in education, secondly on *institutions*, their mandate and respective position in or in relation to the national state school; and thirdly on

the role of *social actors* in educational planning and practice, teachers, children, parents, politicians, and of course academics who we suggested to consider as social agents of change. Individual chapters focus more directly and extensively on one or two of those areas. Yet, all reflection is well grounded in the history of the place and the respective nation state.

We hope that studies of this kind will help readers to deepen their understanding of other local solutions and possible answers to multilingualism in education. Furthermore, we also hope to help clarify the complex nature of global processes and ways in which they shape societal multilingualism by creating new social forces. Those forces we see represented, for instance, in teachers and parents from mixed linguistic and cultural backgrounds who can act and contribute greatly to changes in the educational landscape of one country.

And which international perspectives did you include?

Alongside a large number of chapters dealing with aspects of bilingual schooling (two-way-immersion programs) in Germany, this volume also includes case studies from France, Austria, Switzerland, Spain, Sweden, the United Kingdom, and the USA. A specific space has been given to studies related to France. This selection of chapters highlights the interdependent relationship between multiple facets of multilingualism including regional minority languages (specifically Corsican), languages of migration (as a source for language learning and pedagogy), the dimension of trans-national, trans-border exchanges as new sources for multilingual schooling (looking at the French-Belgian border) and, last but not least, the role of research and researchers as a key element in language planning and educational change (considering specifically the role of Corsican sociolinguistics).

Institutional environments under scrutiny are first of all *mainstream classrooms* and ways in which socio-linguistic diversity is dealt with (represented by a case study on Sweden). Secondly the volume focuses on educational programs as being distinct from mainstream classrooms which take three different forms: First of all, special language classes for migrants, so-called *reception classrooms* or *aulas d'acollida* which are looked at in an ethnographic study on Catalonia/Spain. Furthermore, there are community based school programs, also referred to as heritage language classes which are represented in this volume by a chapter on Chinese *complementary schools* in the United Kingdom. Finally, there is bilingual two-way-immersion, also referred to as *dual language programs* which is represented in this volume by one chapter, relating to its place of origin, namely dual language education in the US, and a larger number of case studies located within the German context.

Our intention there in was that reading across those case studies will provide a comparative account of how language ideologies and teaching/learning practices intersect with institutional structures and how social actors engage with multilingualism in those different spaces.

From your introduction one cannot help getting the impression of a political undertone, which may well be in line with the needs and problems educators face in a school context. Yet, at the same time it seems as if for the sake of scholarship and impartiality, taking a political stance has been avoided at all cost. Do you think that leaving politics out of such politically charged research domains does serve its purpose? How do you compare your approach to that of the “activist scholar”, e.g. in the North-American context?

First of all, let me say that I really appreciate your statement and question. It provokes several answers. I would like to start by claiming that, at least in my view, it is impossible to undertake educational research without getting involved with issues of language and educational policy. This immediately leads me to explain our own research approach and the rationale behind our project. I think, what we wanted with this volume is to push for a twofold agenda.

First, we would like to encourage more researchers to engage in locally grounded, ethnographic research which investigates actual practices and processes of multilingual teaching and learning. We believe that this is a way to explore and create better understanding of innovative practices of teaching and learning developed by teachers and practitioners on a daily basis, from which current educational theory can benefit greatly. Often enough, experiences of this kind are understudied and therefore not available for educational research. I would argue confidently that more changes are actually happening in our schools and educational practices as frequently perceived, reported and reflected on by scholarly discourse.

Our second goal is to link these local practices to societal processes on a larger scale in an attempt to make sense of national, but also trans-national changes. Those ought to be explained within a framework of recent and past history (as described by Braudel in terms of *histoire de courte et de longue durée*). Following the motto “Look locally, think globally”, both perspectives should be linked in order to create an awareness of where we stand and why we are there, and of course where we want to go.

Pursuing those two perspectives, I would locate many of the chapters within a paradigm of qualitative educational research which is historically sensitive. This positioning is important as educational research can take different theoretical directions. Chapters in this volume definitely engage with socially critical approaches towards schooling, either analyzing relations of domination in mainstream schooling or suggesting new ways of integrating multilingualism as regular routines which are carried out in various forms and environments of schooling. Case studies thereby share a (predominantly) socio-cultural perspective on learning and investigate social conditions as fundamental forces in shaping processes of teaching and learning.

In the introduction to the volume we set out to provide a historical framework. It highlights various ways in which language, multilingualism and schooling have been connected through discourse and policy in different (mostly European) nation states. First of all, there is the example of state monolingualism developed in France which has been adopted as the model par excellence by many nation states throughout the world. Another approach developed in the context of the Hapsburg monarchy is quite interesting as it promoted multilingualism and granted rights to local minority languages in order to guarantee the persistence of the empire. Although models of that kind have rather low currency at the present time, the UK (and precisely language policies of the Welsh language) are an interesting example of comparison here. Yet, the dominance of national languages is striking on a global scale, even though some countries have opted for several national or official languages (such as territorial multilingualism in Switzerland or official bilingualism in Canada).

In reconstructing the “national histories” of those language policies and underpinning their ideologies, we attempt to understand, yet also question the monolingual foundations that still are at the heart of schooling in many nation states. This could be viewed as a hidden agenda, as your statement and question somewhat insinuate.

Ok, so if I am not totally misreading you, one of the goals of this volume is to encourage researchers to take on socially and politically more active roles.

Yes, we definitely want to raise awareness and engage in a reflective process on what the accustomed educational norms we work under are about and what these naturalized forms of behavior and thinking (theorized as *habitus* by Bourdieu some 30 years ago) actually mean in educational practice today. Even though traditions are strong, its limits are being tested and stretched by many practitioners in their daily work. Those experiences should be seen as key elements of possible educational changes in the future.

This is the point where “action research” which you have referred to in your question becomes important. Many of the chapters are based on ethnographic fieldwork. They take into account local practices and produce knowledge that is based on qualitative evidence provided by various social actors. Much has been said about teachers and their status and legitimacy within the process of knowledge construction. Especially the editors of this volume – I think this is also true for many of the other contributing authors – share a view that grants major importance to the contribution of all social actors involved in the research process, especially those of teachers. In that sense, it can be said with certainty, at least from the perspective of the editors, that research has been evolving as a collaborative process which involved teachers and children as key participants, and parents, community representatives and educational politicians to a more limited extent. Especially between the researchers, the teachers and the children, a partnership was built over a long period of time encompassing five years of intense classroom based fieldwork.

In our view, the role of teachers is not only limited to providing information to the researcher. Teachers have become active participants in the production of academic knowledge themselves. A proof of their action and participation is clearly demonstrated throughout this book. Several chapters are written by practitioners who also presented their experiences at the workshop. This is a way to not only value the knowledge of practitioners, it is, we would argue, necessary and even indispensable for academic knowledge construction as the experience of teachers cannot be replaced and is complementary to academic scholarly knowledge.

Although it might not be apparent from the outside, the research presented in this volume is heavily inscribed with traces of “action research”. There are different ways to approach current mainstream schooling from a critical perspective. This is definitely an attempt even though the language in which it is formulated might differ from other scholarly work, as it is produced for instance in the United States.

While recognizing the ambitious character of the volume you have presented and its scholarly diction, the organization of the volume itself, its multilingual content, the layout as well as its price are hardly bound to attract readers except for the usual academic crowd. What are your intentions and objectives beyond documenting the workshop that you had originally organized? And do you see a contradiction between the intentions of the research you are presenting and the public you may be able to reach? If so, what other forms of publications would you see fit to facilitate the transfer of knowledge from academia to its application in a school context?

Yes, I agree, one could call the aim of the volume ambitious. But, what we really would like to achieve is the beginning of a dialogue; a dialogue between academics and practitioners about ways in which societal multilingualism can be valued in new ways. We believe that very interesting approaches are currently being developed in many places including various countries and institutional settings. However, facilitating this communication is not all that evident. Often academic cultures and networks are not well linked internationally, so that some examples of good practice haven’t been exchanged or circulated in international discussion yet.

It is also true and truly ironical that multilingualism often works as a barrier and becomes a criterion of social selection, even within academia. We also needed, again, to be selective in our choice of languages accepting German, French and English, excluding many other languages such as Spanish, Catalan or Swedish as languages of publication. However, we are aware of those language (policy) issues that have been debated in the editorial team, and that we tried to address by keeping a balance between our wish to represent multilingualism on the one hand and to cater for the needs of larger groups of our expected

readership on the other. We also made an effort to provide abstracts of all chapters in the two other languages that are not the language in which the chapter is written.

The workshop that we organized with academics and practitioners in May 2006 and from which the idea for this book initially came already was a multilingual event with presentations in three languages. With this volume we propose to extend this dialogue and exchange of experience, by enlarging the international angle and deepening the historical perspective.

Finally, I appreciate your comment on the dissipation of academic knowledge. We are truly sensitive to it and I totally agree with you that most of scholarly production is not easily accessible for large numbers of practitioners, be it for financial reasons or because of the close nature of academic circles. I also agree that knowledge that is based –to a large extent– on contributions of practitioners should be made available in a form that is useful to them and thus benefiting the advancement of teaching practice.

Therefore, under my leadership members of our research group are currently producing an online-publication on simultaneous biliteracy teaching which will hopefully be available online by the end of this year. The documentation will present the approach of initial literacy teaching as developed by teachers in an Italian-German bilingual program in a primary school in Frankfurt/Main. We intend to document experiences of classroom practice and to give a voice to teachers, children, parents and school officials expressing their views on bilingual teaching and learning. We see this as the outcome of a five year long research collaboration between practitioners and academics and as a useful way to share experiences that are usually not accessible to a larger public. Here, the possibilities of the new media open great opportunities that we hope to use effectively to allow for a wider dissemination of the results of our research. The document will be accessible through my personal homepage at the University of Southampton.

A collection of essays by researchers from different backgrounds allows for many interesting insights and invites discussion of related problems; however, inevitably this approach also leaves many issues untouched. Where do you see the need for further inquiry, research projects or even subsequent volumes such as the one you have presented?

We consider that our schools are in need of a new understanding and evaluation of multilingualism which, in our view, should be considered as a resource, regardless of whom brings it to the classroom. This is how we would describe our concern and mission which lead us to push research further. We think it is essential to peruse a route which is looking actively for ways to achieve the inclusion of societal multilingualism without discriminating and categorising negatively the holders of such linguistic capital. This calls, without any doubt, for the critical revision of language ideologies and a critical analysis of the ways in which linguistic capital is instrumentally used as a structuring force at the present.

The collection of chapters in this volume is just a modest and limited contribution which can be seen in line with publications on multilingual schools that are guided by a similar spirit (García, Torres Guzmán & Skutnabb Kangas 2006, Torres Guzmán & Gomez in print). Yet, more studies on ways of dealing with multilingualism in schools are needed. Thereby, we allow for the possibility to reflect collectively with other members of the international scholarly community on issues that we all are concerned with. Interdisciplinary and cross-context comparison also allows us to better situate ourselves and to understand about our own limits in which we work.

We wish to encourage qualitative research despite its low currency in current educational policies across Europe and in other parts of the world which are under the influence of neo-liberal models of accountancy and performance based views of learning. We do not believe – and educational statistics in various countries have shown it as well – that this approach will enhance positive change in educational practice. We therefore suggest the investment in

qualitative ethnographic research which is able to inform our quest of *how* to change educational practice and which can suggest concrete solutions with relevance for teaching practice and concrete applicability.

Quantitative studies which aim at proving the viability of bilingual education analysing students' academic achievement have been conducted for more than 20 years showing similarly positive results. Educational politicians might accept them or not. Instead of continuously reifying this discourse of self-justification and legitimisation we think it is worthwhile to move on and to help actively the creation of new models of practice on the ground.

We need to think about possibilities of including "funds of knowledge" (Moll 1992) that lie beyond national curricula and enhance the contact between schools and local communities. We also need to better understand and explore through ethnographic research the different worlds that children with migratory backgrounds live in, be it in terms of their cultural, literacy practices or in terms of other sources for identity positioning. This knowledge can contribute importantly to better address the needs of those children in schools.

Again, the comparison of local cases across national contexts, thereby, helps us to discern what is specifically local and therefore requires specific, local solutions, but also what is ultimately global, occurring in trans-local patterns and requires from us to take into account experiences made in various contexts and across national and language borders. In the long run, it would be desirable to develop a transferable knowledge base as well as internationally viable solutions and suggestions for local and national language and educational policies that are supported by evidence around the world.

While much remains to be done, we would feel content if our book contributed to taking this huge project only one step further.

COMPTE RENDU

Bavoux C., Prudent L.-F., Wharton S., (dirs.), 2008, *Normes endogènes et plurilinguisme, aires francophones, aires créolophones*, Lyon, ENS-éditions, 198 p., ISBN : 978-2-84788-125-7.

Philippe BLANCHET

**Laboratoire PREFics EA 3207,
Université Européenne de Bretagne – Rennes 2**

Voici un ouvrage qui arrive à point. Onze contributeurs venus de neuf universités se sont réunis en 2005 à La Réunion pour examiner l'évolution, la pertinence, le travail possibles du concept de *norme endogène*, quinze ans après son élaboration approfondie sur les terrains africains francophones par G. Manessy. Ce concept trouve en effet depuis le début des années 2000 une ampleur de signification dans le renouveau de théorisation des « contacts de langues », des « continuums » et des variations sociolinguistiques, renouveau auquel il a, du reste, lui-même contribué de façon importante. Car l'hypothèse fondamentale en est que, au lieu de se limiter à produire des « entre-deux » (ou des « entre-trois », etc.), des *interlangues*, hors normes, provisoires et dévalorisées, ces pratiques linguistiques produisent souvent – et donc peuvent toujours produire si les conditions sociolinguistiques sont réunies – de nouvelles normes d'abord émergentes puis durables et légitimes. On touche ainsi à la plupart des questions vives en sociolinguistique (normes, situations, identités, pluralité linguistique...), voire en linguistique « générale » ou « historique » (sur l'émergence des langues et le « changement linguistique »), y compris notamment en direction du champ didactique (compétence plurilingue...).

L'introduction rédigée par C. Bavoux rappelle le processus d'élaboration du concept depuis les premières pistes chez W. Bal ou P. Guiraud (années 1970), puis P. Wald (1984) et notamment bien sûr G. Manessy (1993). Elle met l'accent sur « ce que le concept, en 'travaillant' révèle de la diversité des situations » (p. 10). Elle n'élude pas, à juste titre, l'écart souvent observé entre ce que j'appellerai des *normes endogènes constitutives* (celles effectivement pratiquées et implicitement légitimées – au moins partiellement) et l'éventualité parfois franchement attestée mais souvent seulement présumée de *normes endogènes prescriptives* (mises en discours voire institutionnellement établies). J'ajouterai que l'écart

peut d'ailleurs fonctionner simultanément à l'inverse : une / des normes endogènes instituées mais pas ou peu légitimée(s) dans les représentations de certains usagers potentiels qui préfèrent une / des normes de référence extérieure(s), un supposé français standard de France par exemple.

Les études de cas réunies ici abordent des terrains suffisamment semblables et dissemblables pour être comparables : la Louisiane (A. Valdman), la Wallonie (M. Francard et Ph. Hambye), la Côte d'Ivoire (B. Akissi-Boutin), le Maroc (F. Benzakour), les aires créolophones de France (L.-F. Prudent), La Réunion (M. Lebon-Eyquem) et l'école réunionnaise (S. Wharton). Ces études de cas sont fort bien documentées. Elles font alterner l'analyse de tendances générales, à un niveau macro-sociolinguistique, et de marqueurs ou d'interactions très précis, à un niveau micro-sociolinguistique, ce qui permet une vision à la fois largement contextualisée et concrètement matérialisée des dynamiques. Plusieurs auteurs n'hésitent pas à proposer au final des pistes d'intervention sur les rapports aux normes. On notera au passage la réussite que constitue la collaboration à ce volume de spécialistes aussi chevronnés de ces terrains et de ces questions et on n'entrera pas plus en détail dans ces études pour en laisser toute la primeur aux lecteurs.

Le volume est finalement ré-ouvert par une synthèse comparative et problématisante que J.-M. Klinkenberg réalise de façon dense et convaincante. Il y revient notamment avec nuance sur le pouvoir interprétatif mais aussi sur les limites du concept de *diglossie* face à cette question de l'émergence de normes endogènes. Il souligne ainsi la complexification nécessaire du concept grâce à celui de *continuum*, dont on n'a décidément pas fini d'explorer les potentialités. Il pointe avec justesse deux pistes à creuser : celle d'une analyse plus franchement posée en termes de groupes sociaux, de capital symbolique, de normes sociales plus largement ainsi que celle des processus de « monstration » identitaire qui permettrait de mieux comprendre d'apparents paradoxes. Sa synthèse comprend une mise en perspective historique du processus « type » d'émergence de normes endogènes, dont il tire des commentaires précieux sur la comparabilité de situations situées dans des phases différentes.

Ce volume constitue une réflexion actualisée et stimulante sur un ensemble de questions de grande actualité pour les espaces francophones et créolophones qui vient très utilement compléter d'autres travaux récents convergents sur la pertinence de cette question des émergences sociolinguistiques. Il constitue également, dans sa clarté, sa cohérence, sa complétude ouverte, un bon exemple de recherches en sociolinguistique à recommander chaudement aux étudiants et jeunes chercheurs attirés par ce champ social. Que les coordonnateurs et l'ensemble des contributeurs en soient félicités et remerciés.

COMPTE RENDU

Candelier M., Ioannitou G., Omer D., Vasseur M.-T. (dirs.), 2008, *Conscience du plurilinguisme : Pratiques, représentations et interventions*, Presses universitaires de Rennes, collection Des sociétés, Rennes, 277 p., ISBN : 978-2753506493.

Jeanne GONAC'H
Université de Rouen

L'ouvrage est composé de deux parties, la première, introduite par M.-T. Vasseur, « pratiques et représentations » regroupe huit articles, et la seconde, introduite par M. Candelier, « représentations et interventions » en compte huit autres.

Dans la première partie, six contributions relèvent de manières très diverses de la problématique du plurilinguisme à l'école. Toutes ont en commun de présenter, décrire et analyser des enquêtes de terrain dans des cadres scolaires variés, de l'évaluation de l'exercice de « biographie langagière » à l'université (Bougon, Omer), à l'analyse d'une enquête menée par des lycées de ZEP dans le cadre d'une activité d'« éveil aux langues » (Billiez, Lambert). Certains auteurs se situent du côté de l'observation et de l'analyse des pratiques plurilingues, c'est le cas de Bono qui s'interroge sur le rôle de la L1 (le français) et de la L2 (l'anglais ou l'anglais et l'allemand) dans l'apprentissage d'une L3 (l'espagnol) par des apprenants débutants de niveau universitaire. Ces résultats lui permettent notamment de confirmer l'hypothèse de Clyne selon laquelle dans l'apprentissage de la L3, le système de la L1 reste intact alors que le système de la L2 et de la L3 sont « soumis à des influences multidirectionnelles ». D'autres se situent du côté des représentations, c'est le cas du texte d'Araújo E Sá et Schmidt, dont l'enquête – menée auprès d'élèves, de professeurs, de parents d'élèves et d'employés de l'école – porte sur les représentations de la langue portugaise et de quatre langues enseignées dans le cadre scolaire au Portugal : l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol. A la marge de ces articles, les contributions de Ludi et Arditti se situent davantage du côté de la réflexion théorique et s'éloignent en partie de l'interaction entre plurilinguisme et école. Ludi rend compte à partir de divers exemples du (non-) rôle du linguiste dans la gestion du plurilinguisme. L'auteur préconise alors l'élaboration de « micro-théories locales » pour répondre à des besoins immédiats, une position qui laisse entendre que les théories « macro » sont inefficaces et que seule une connaissance du terrain permet la mise en application de théories (sa réflexion légitime alors l'ensemble des autres articles qui décrivent et analysent le terrain). Dans sa contribution, Arditty se propose de revenir sur l'un

des mots-clés de l'ouvrage, à savoir « conscience » et dans ce cadre l'auteur distingue la conscience langagière de la conscience linguistique. L'auteur considère que dans le but d'atteindre la « conscience langagière » des locuteurs, le chercheur se doit d'observer et d'analyser la compétence des locuteurs. Arditty livre alors les lieux privilégiés de l'accès à la « conscience linguistique » tels que la réflexivité dans le langage, les jeux de langage, etc.

Dans la seconde partie, des articles se situent davantage du côté des représentations, c'est le cas notamment des contributions de Clerc et Cortier qui font émerger à partir des représentations des élèves de CLIN, CRI et CLA la valeur « affective et utile » de la langue d'origine et d'une partie du travail de Maurer-Hetto et Roth-Dury, qui décrivent les représentations du plurilinguisme par les autorités luxembourgeoises. La problématique de l'intervention est abordée de façons très diverses dans l'ensemble des articles (et pas seulement à notre sens dans la seconde partie de l'ouvrage), du questionnement en amont d'une enquête de terrain à la critique en aval de l'enquête. Le travail de Maurer-Hetto et Roth-Dury et celui de Yoshimura ont en commun d'avoir mis en œuvre des activités liées à l'éveil aux langues. Les premiers font la promotion des « îlots de liberté » qui favorisent la naissance d'« espaces hybrides » dans lesquels les élèves interagissent dans leurs langues maternelles pour construire l'objet visé. La seconde relate une expérience se rapprochant (même si elle s'en défend) de l'« éveil aux langues » dans une classe d'enseignement primaire au Japon. Auger d'un côté et Caddeo et E.V. Serra de l'autre ont en commun d'avoir construit des outils numériques, DVD et CDROM, qu'ils ont mis à l'épreuve auprès de différents publics. Dans le travail d'Auger, le DVD – qui porte sur la comparaison des langues – devient un outil d'*Empowerment* au service de la promotion du plurilinguisme. Le CDROM présenté par Caddeo et E.V. Serra vise, dans une démarche intercompréhensive, à acquérir des compétences morphologiques et syntaxiques dans trois langues romanes (portugais, espagnol, italien) qui viennent ainsi renforcer celles de la langue maternelle des élèves, le français. Les effets de ces outils sur les pratiques et compétences des élèves sont ensuite décrits, analysés et finalement valorisés par les auteurs qui préconisent le développement de l'utilisation de ces outils.

Les articles de Randriamarotsimba et Wharton, de Kervran *et al.* et de Jonckheere et Furlong proposent des réflexions en amont de l'intervention et s'interrogent sur les écueils à éviter avant d'intervenir sur le terrain. Ainsi, Randriamarotsimba et Wharton posent le problème du « transfert » des principes de « l'éveil aux langues » quand ils se penchent sur des terrains qui sont par ailleurs des « candidats idéaux » aux activités liées à l'éveil aux langues : la Réunion et Madagascar. Enfin, Kervran *et al.* cherchent à développer un kit de formation pour les enseignants qui aiderait ces derniers à observer, analyser, exploiter la diversité linguistique à l'école. La contribution de Meissner, comme celle d'Arditty et Ludi dans la première partie, se situe davantage du côté théorique et propose de revenir sur les enjeux de la didactique intercompréhensive, située au carrefour de diverses didactiques, depuis les stratégies d'enseignements déductives jusqu'à celles du bain linguistique.

La diversité des terrains décrits dans cet ouvrage (du Japon à Montpellier en passant par Madagascar) constitue, à notre sens, l'atout majeur de cet ouvrage. Nous avons été particulièrement sensible aux exemples de corpus issus des différentes pratiques des chercheurs, des pédagogues, des élèves etc. liés à l'éveil aux langues. Les exemples de corpus recensés constituent un fond riche qu'il est important de rendre accessible aux acteurs pédagogiques encore trop démunis devant la diversité linguistique de leurs élèves. L'ensemble des contributions étayent en effet la thèse de l'« importance d'être plurilingue » pour pasticher les mots d'Edwards « the importance of being bilingual » (2003) et nous

sommes comme Auger et bien d'autres bien désagréablement surpris de la non-pénétration des discours des chercheurs et des sociolinguistes en particulier sur ce terrain.

Nos réserves portent sur des questions plus théoriques portées par le titre « conscience du plurilinguisme », questions qui nous semblent encore en friche dans ces textes. Les lecteurs de cet ouvrage sont confrontés à un maquis de termes issus de la diversité des expériences de l'éveil aux langues, termes qui sont par ailleurs définis dans Candelier (2003) et Hélot (2008). On regrettera notamment le manque de description de « language awareness » (une note page 9 et une définition page 110), notion par ailleurs peu mise en relation avec la traduction « conscience plurilingue ». On se pose encore la question : en quoi la conscience linguistique est-elle différente selon qu'on est monolingue, bilingue ou plurilingue ? Il semble qu'il n'y ait pas de consensus sur cette question.

- CANDELIER M., 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boeck.
- EDWARDS J., 2003, « The importance of being bilingual », dans J.-M. DEWEALE *et al.*, *Bilingualism : Beyond basic principles*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 28-42.
- HELOT C., 2008, « Awareness Raising and Multilingualism in Primary Education », dans J. CENOZ, N. HORNBERGER, *Encyclopedia of Language and Education* vol.6, New York, Springer, pp. 371-384.

COMPTE RENDU

Feussi V., 2008, Parles-tu français ? Ça dépend... Penser, agir, construire son français en contexte plurilingue : le cas de Douala au Cameroun, L'Harmattan, 288 p., ISBN : 978-2-296-06857.

Fabienne LECONTE

Laboratoire Lidifra EA 4087, Université de Rouen

L'ouvrage de Valentin Feussi renouvelle les études sur la situation sociolinguistique du Cameroun et, au-delà, sur les situations africaines urbaines en évolution rapide. Nous connaissons le Cameroun pour son plurilinguisme particulièrement complexe : deux langues officielles exogènes issues de la colonisation se superposant à près de 250 langues africaines réparties dans trois grands groupes linguistiques ; certaines de ces langues africaines assumant de plus des fonctions véhiculaires dans certaines régions du pays. Loin des descriptions classiques prenant pour base le concept de diglossie et tentant une description globale, tant bien que mal, tant la situation est complexe, évolutive, et surtout contrastée à l'intérieur du pays, l'auteur a choisi de se concentrer sur la plus grande ville du pays d'une part et sur le français d'autre part.

Le choix du français s'explique par la centralité de cette langue dans les interactions sociales à Douala et dans les constructions identitaires. Quant au choix de la ville de Douala, il s'explique par les caractéristiques d'une ville plurilingue et pluriethnique qui est à la fois la porte d'entrée du pays et son poumon économique. Cette situation conduit à un plurilinguisme important du fait de l'exode rural et de la situation particulière du Cameroun (deux langues européennes officielles qui subissent divers degrés de vernacularisation) et à une évolution rapide des usages et des représentations. Mais surtout, l'auteur adopte une démarche de recherche constructiviste dans laquelle il est important que le chercheur soit inséré dans la communauté. C'est en tant qu'acteur social doualais que cette recherche a été conduite.

L'importance accordée à ce postulat théorique conduit l'auteur à consacrer le premier chapitre de l'ouvrage à expliquer sa démarche comme altéro-réflexive et constructiviste reprenant en cela les termes de Robillard (2008). Ce faisant, il réfute les approches positivistes dans lesquelles le chercheur est censé sélectionner un corpus – qui servira de preuve – par des méthodes quantitatives le plus souvent statistiques, le corpus étant considéré comme un ensemble de données, préexistant à la recherche et s'imposant de lui-même au chercheur. A l'inverse, le chercheur constructiviste se dote d'outils qui permettront la

compréhension. Il ne s'agit pas de recueillir des données mais de produire et de sélectionner des observables. Le refus des méthodes quantitatives n'est pas pour autant synonyme de facilité, qu'on en juge. Plusieurs approches sont croisées. L'auteur a réalisé plus de 55 entretiens, soit près de cent dix heures d'enregistrement, en suivant la logique du témoin. Parallèlement ont été menées des observations dans trois entités économiques importantes de la ville : une entreprise métallurgique, une multinationale brassicole (Guinness) et le marché central de Douala. Enfin, l'auteur a sélectionné des productions langagières plus formelles qui constituent l'environnement verbal des Doualais : affiches, journaux (presse écrite, radiophonique et télévisuelle), enregistrements de cultes, etc. Le matériau langagier analysé est donc considérable. Dans cette optique, le corpus est vu comme un produit relationnel ayant des effets en retour sur le chercheur, qui, pour construire cette relation, doit être un membre légitime de la communauté. La posture est à la fois théorique et empirique car « Cette approche paraît efficace dans un contexte pluriel. On verra par exemple qu'actuellement, l'Afrique se présente comme une société aux repères traditionnels perdus, où l'individu est appelé à se fabriquer chaque fois une solution pour résoudre une difficulté ponctuelle, s'inventer en permanence dans des interactions » (p. 77).

Les quatre chapitres qui suivent sont consacrés aux représentations des locuteurs du français à Douala et à leurs catégorisations. Dans un premier temps, Valentin Feussi propose une définition du locuteur francophone. Les définitions basées sur la compétence linguistique dans lesquelles il existerait un locuteur parfait du français, scolarisé longuement dans cette langue et ayant une pratique la plus proche possible du français parlé par les couches cultivées de l'hexagone, sont réfutées au profit d'une définition qui prenne en compte la labilité de la compétence et son adéquation aux différentes situations de communication.

Les pratiques langagières se situent sur un continuum dans lequel la valeur socio-identitaire est importante. Les locuteurs y reconnaissent des pôles. Le plus valorisé (mais pas toujours le plus adapté) reste le *bon français*, le *français soutenu* ou des *longs crayons*. Cette dernière dénomination montre le lien intrinsèque de ce pôle avec l'écrit. A l'autre bout du continuum se trouve à la fois le *francanglais*, péjoré pour l'essentiel mais considéré comme emblématique du jeune camerounais urbain et le *mauvais français* parlé par, « les mamans du marché », femmes peu ou pas scolarisées qui ont une pratique minimale à des fins utilitaires de cette langue. Les appellations intermédiaires *français moyens*, montrent le caractère perfectible de ces pratiques aux oreilles des locuteurs : *français des apprenants*, *français des parents*, ou sont la marque d'une convivialité reconnue et appréciée, le *français du quartier*. On pourrait opposer le trait convivialité du français du quartier à la pédanterie du *français personnalisé*, utilisé par un ministre dont le discours est obscur à la masse de ses concitoyens. L'absence d'adaptation aux interlocuteurs est ici fustigée et commentée par les locuteurs. La hiérarchie des appellations recoupe dans ses grandes lignes la hiérarchie sociale. Cependant, les quelques étiquettes ci-dessus ne rendent pas compte du foisonnement des appellations de l'idiome. Cette prolifération de noms peut être une manifestation de représentations multiples de la fonctionnalité de l'idiome. Le français (où qu'il soit sur le continuum) étant alors central dans la construction de groupes identitaires. C'est que le français constitue un capital symbolique qui permet à celui qui l'utilise de prendre le pouvoir à condition qu'il s'adapte à des frontières mobiles. Dans le cas contraire, la sanction serait de perdre la face ou, à l'inverse, de subir une dévalorisation de l'image de soi.

Le travail de Valentin Feussi montre bien la pluralité des normes et leur labilité dans une situation où le français s'est territorialisé. Ce qui importe dans les dynamiques interactionnelles doualaises, ce n'est pas tant l'adéquation des productions verbales à une norme exogène ou endogène mais l'adaptation et la négociation des normes qui se construisent dans l'interaction. La réflexion de l'auteur permet sans conteste de saisir le caractère évolutif de la situation sociolinguistique doualaïse.

Robillard de, D., 2008, *Perspectives alterlinguistiques*, vol. 1 - *Démons*, vol. 2 – *Ornithorinques*, Paris, l'Harmattan.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro :

Sophie Babault (Lille), Robert Bouchard (Lyon), Véronique Castellotti (Tours), Chantal Charnet (Montpellier), Christine Deprez (Paris), Alexandre Duchêne (Bâle), Gilbert Grandguillaume (Paris), Monica Heller (Toronto), Christine Hélot (Strasbourg), Christian Hudelot (Paris), Marinette Matthey (Grenoble), Claudine Moïse (Avignon), Danièle Moore (Vancouver), Dalila Morsly (Angers), Luci Nussbaum (Barcelone), Rémy Porquier (Paris), Gabrielle Varro (Paris), Marie-Thérèse Vasseur (Le Mans).

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425