



# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n° 11 – janvier 2008

*Insertion scolaire et insertion sociale  
des nouveaux arrivants*

Numéro dirigé par  
Véronique Castellotti et Emmanuelle Huver

## SOMMAIRE

- Véronique Castellotti : *Introduction – Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire*
- Catherine Wihtol de Wenden : *Migration, pluralité, intégration*
- Hélène Bertheleu : *Pour une approche sociologique de l'insertion des nouveaux venus*
- Gérard Vigner : *D'une généalogie à une méthodologie – le f12 dans les programmes du ministère de l'Éducation nationale*
- Marie Madeleine Bertucci : *Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants*
- Fabienne Leconte & Clara Mortamet : *Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes*
- Aude Bretegnier : *Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion : ouverture d'un champ de recherches interventions*
- Marianne Jacquet, Danièle Moore & Cécile Sabatier : *Médiateurs culturels et insertion de nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles*
- Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti, Valérie Hutter & Myriam Gremion : *L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion*
- Céline Peigné : *Solliciter pour mieux intégrer ? Stratégies enseignantes et mobilisation du répertoire pluriel d'adolescents nouveaux arrivants*
- Nathalie Auger : *Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA)*
- Emmanuelle Huver : *De « comparons nos langues » à « mobilisons nos ressources » : approche par scénario et insertion scolaire et sociale des enfants allophones*
- Gabriele Budach & Helen Bardtenschlager : *Est-ce que ce n'est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l'alphabétisation dans un projet de double immersion*

### Comptes rendus

- Philippe Blanchet : Dominique Sumien [dit « Domergue »], 2006, *La standardisation pluricentrique de l'occitan*, collection « Publications de l'AIEO », Turnhout, Brepols publisher, 501 p.
- Laurence Vignes : Nathalie Auger, 2007, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, collection « Proximités – Didactique », Editions modulaires Européennes, Fernelmont, 234 p.
- Daniel Modard : Nicolas Guichon, 2006, *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys, coll. Autoformation et enseignement multimédia, 173 p.
- Marinette Matthey : Danièle Moore, 2006, *Plurilinguismes et école*, avec une postface de Daniel Coste, collection LAL (Langues et apprentissage des langues), Paris, Didier, 320 p.

## INTRODUCTION

### VERS LA CONSTRUCTION D'UNE ECOLE ET D'UNE SOCIETE PLURIELLES : DES NOTIONS EN DEBAT, DES ORIENTATIONS A CONSTRUIRE

Véronique CASTELLOTTI

Université François Rabelais – Tours, JE 2449 « DYNADIV<sup>1</sup> »

*« A l'école, le monde a basculé. Je ne comprenais rien à ce que l'on me disait, je ne pouvais même pas obéir, je ne savais pas ce que l'on me voulait. Les Français n'avaient plus rien de fascinant. Leur monde était hostile, agressif, il ne nous voulait pas ; je ne comprenais ni son langage ni ses lois et ni ce que je devais faire non pour être tolérée, mais au moins pour être pardonnée d'être moi, différente... »*

Inès Cagnati, « Je suis restée une étrangère », citée par Pierre Milza (1993 : 328).

Ce numéro de la revue *Glottopol* a une histoire un peu particulière puisqu'il rassemble, pour l'essentiel, des contributions présentées lors d'une journée d'étude organisée à l'université François Rabelais le 17 novembre 2006, en partenariat avec le CASNAV<sup>2</sup> de l'académie d'Orléans-Tours, auxquelles se sont ajoutés quelques textes complémentaires permettant d'élargir la thématique et de la situer dans une perspective plus internationale.

Les débats, discussions, positions proposés tout au long de ce numéro s'inscrivent dans une conception développée au sein de la Jeune Equipe 2449 qui articule, autant que faire se peut, recherche et intervention, pour tenter de mieux construire une réflexion socialement pertinente du point de vue, notamment, des recherches sur l'appropriation des langues.

Les quelques éléments sur lesquels je souhaite revenir ici font appel à un certain nombre de notions, dont il me semble important, en introduction, de discuter les fondements et l'intérêt compte tenu des évolutions en cours (d'où le titre de cette introduction), ainsi que la manière dont elles se positionnent les unes par rapport aux autres. La plupart des chercheurs ayant travaillé sur la question des migrations, de différents points de vue, s'accordent en effet pour

---

<sup>1</sup> « Dynamiques de la diversité linguistique et culturelle » ; cette équipe de recherche regroupe des chercheurs relevant pour la plupart de la sociolinguistique, de la didactique des langues et des sciences de l'éducation.

<sup>2</sup> Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage.

relever le flou, les différences et l'instabilité associés aux termes utilisés pour décrire, analyser et interpréter les processus liés aux mouvements migratoires : intégration, assimilation, insertion, étranger, immigré, migrant, par exemple, réfèrent à des catégories mouvantes selon les personnes, les lieux, les époques, se recouvrent partiellement ou au contraire s'opposent. On choisira ici de commencer à poser les jalons des questionnements que suscitent quelques notions utiles pour baliser la réflexion, autour des problèmes d'articulation entre langues et insertion, notamment dans un cadre éducatif.

## Des notions en débat

Le premier groupe de notions sur lequel il apparaît nécessaire d'approfondir la réflexion est celui qui associe, généralement pour mieux les différencier, voire les opposer, les termes « assimilation », « intégration », « insertion », auquel j'ajouterai celui d'« accueil », largement utilisé dans le monde éducatif.

Le champ développé par ces notions s'est constitué au moyen d'une tension entre deux orientations, celle de la sociologie durkheimienne et celle de l'école de Chicago, la première considérant l'intégration comme une forme de « solidarité organique » au sein d'une société fortement cohésive, alors que la deuxième décrit les étapes de l'« assimilation », conçue comme le passage entre société d'origine et société d'accueil sans pour autant renoncer aux caractéristiques culturelles ou ethniques de départ (Cohen, 1999).

Ces différences sont dues, en particulier, aux « différences de contexte national » qui « expliquent l'accent mis dans le cas américain sur le problème des rapports interpersonnels au niveau local (psychologie sociale) et dans le cas français sur l'aspect institutionnel (sociologie politique) » (Beaud & Noiriel, 1990 : 46). Les constructions nationales se sont en effet édifiées de part et d'autres sur des bases sinon opposées, du moins notablement différenciées du point de vue du rôle des apports externes à la communauté, la France s'étant constituée sur la reconnaissance et la légitimation d'un patrimoine commun, alors que les nations d'Amérique du Nord ont construit leur identité sur la diversité des contributions venant de l'extérieur (Thiesse, 1999 ; voir aussi Castellotti, 2007).

Tous les travaux de synthèse portant sur ces notions et leurs prolongements relèvent, dans les travaux français, « *l'omniprésence du terme d'« intégration » (...) d'un usage tellement étendu qu'il ne désigne plus rien de précis* » (Beaud & Noiriel, 1990 : 43) ainsi que sa polysémie, en soulignant qu'il aurait « *hérité des sens des autres notions concomitantes comme, par exemple, celles d'adaptation, d'assimilation*<sup>3</sup> » (Sayad, 1994 : 9), avec lesquels il serait en partie interchangeable ; toutes ces notions ne seraient en fait que « *des expressions différentes, à des moments différents, dans des contextes différents et pour des usages sociaux différents, d'une même réalité sociale, du même processus sociologique* » (Sayad, 1994 : 9).

*Intégration* apparaît donc le plus souvent, à la suite en particulier des travaux de Dominique Schnapper (1991 2007), comme un terme générique, qui renvoie aussi bien aux aspects psycho-sociologiques et identitaires qu'aux dimensions politico-économiques de participation à la vie collective (Beaud & Noiriel, 1990).

---

<sup>3</sup> Le terme *assimilation* a pris dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, en France en particulier, une connotation extrêmement péjorative qui renvoie au passé colonial, alors qu'il était abondamment utilisé comme terme générique au début du siècle, notamment par les chercheurs de l'école de Chicago pour lesquels il s'agissait d'un « *processus d'interpénétration et de fusion dans lequel les personnes et les groupes acquièrent les souvenirs, les sentiments et les attitudes d'autres personnes ou d'autres groupes et, en partageant leur expérience et leur histoire, s'intègrent avec eux dans une vie culturelle commune [...] L'unité ainsi obtenue n'est pas nécessairement ou même normalement univoque ; il s'agit plutôt d'une unité d'expérience et d'orientation, d'où se développera une communauté de buts et d'action* » (Park & Burgess, 1924 cités par Schnapper, 2007 : 73).

Pour Puren (2004), les formes contemporaines de l'intégration sont peu différentes des formes anciennes de l'assimilation et on peut avec lui se poser la question de savoir si, finalement, ce que recouvre aujourd'hui l'intégration, pour de nombreux acteurs, ne relève pas, au final, d'une forme d'assimilation déguisée. Toutefois, les termes d'*intégration* et d'*insertion* partagent l'intérêt de mettre l'accent sur un processus et son évolution, plutôt que sur ses résultats, et sur la dimension (au moins partiellement et possiblement) mutuelle de ce processus :

« [...] *intégrer* signifie "rendre entier", participer à la construction d'un ensemble créé à partir d'éléments différents, autrement dit un processus d'interactions et de réciprocity, rendu possible sur la base de principes communs. Le processus se veut à long terme, alors que la simple insertion est toujours susceptible d'une réinsertion dans un autre contexte. Il se distingue par ailleurs fondamentalement de l'assimilation qui opère par effacement de l'altérité dans un ensemble dominant. » (Costa-Lascoux, 2006 : 106)

L'insertion apparaît donc, à première vue, comme un processus plus « neutre », qui engage moins, ce qui explique que le terme soit souvent employé de manière plus « technique », pour désigner une modalité plus superficielle. D'après Gaillard (1997 : 125) par exemple, « *De Rudder présente l'intégration comme l'ensemble des insertions (et des stratégies d'insertion) que le migrant développe au long de niveaux ou de dimensions au sein desquels il trouvera sa place* ». Il existerait ainsi plusieurs champs d'insertion (économique, politique, social, culturel, ...).

Les deux mots ont longtemps été utilisés alternativement l'un pour l'autre, avec un positionnement politique inversé entre la fin des années 70 (où *insertion* apparaissait comme un terme « de gauche », alors que *intégration* avait plutôt les faveurs de la droite) et celle des années 80 qui a vu l'élargissement de la notion d'insertion et son basculement vers la droite, suite notamment à la création du revenu minimum d'insertion (RMI)<sup>4</sup>.

On assiste aujourd'hui, sans doute, à un repositionnement et à un « requestionnement » autour de ces notions, auquel contribue ce numéro : Aude Bretegnier envisage ainsi l'intégration comme un moyen de retrouver une intégrité, à travers un parcours de légitimation, alors qu'Hélène Bertheleu plaide pour une déconstruction de cette notion, dont une des fonctions pourrait être interprétée, à l'inverse, comme une production de « mise à l'écart » pour ceux qui n'en bénéficient pas.

Ce point de vue est partagé, voire amplifié par d'autres sociologues, comme Didier Lapeyronnie (cité par Schnapper, 2007 : 18), pour qui l'intégration « *est le point de vue du dominant sur le dominé* » ou Azouz Begag (2003 : 117), qui considère que ce terme résonne, pour les migrants et leurs descendants, « *de manière agressive, insultante, presque provocante* », au point qu'il puisse être utilisé comme une injure : Nathalie Auger cite ainsi des enfants s'invectivant dans une cour de récréation au cri de « *va te faire intégrer* » (Auger, 2008).

Quant à l'utilisation du terme *accueil*, plus récente dans le vocabulaire institutionnel, elle correspond sans doute à une volonté de désigner une forme d'activité plus « passive » qui relève essentiellement de celui qui est en place et qui organise l'arrivée du nouvel arrivant en gardant une apparence de neutralité (« société d'accueil ») ou en mettant l'accent sur la qualité des services qui lui sont proposés (« plate forme d'accueil »). Ce terme a été particulièrement mobilisé dans une période récente, le plus souvent en association avec d'autres, pour dénommer un certain nombre d'organismes ou de dispositifs institutionnels : contrat d'accueil et d'intégration (CAI), Agence nationale de l'accueil des étrangers et des

<sup>4</sup> Il est intéressant, sur ce point, de noter la remarque de F. Gaspard (1992 : 21), qui rappelle que « *ni à droite ni à gauche, on ne parle de la France comme un pays d'immigration* ».

migrations (ANAEM)<sup>5</sup>. Si l'on ne peut préjuger de la qualité de l'accueil en question, ce terme est généralement perçu comme plutôt positif, apte à désigner une forme de réception bienveillante, « accueillante » vis-à-vis de personnes venant d'« ailleurs ». Ce terme, à la différence des deux autres, est fréquemment appliqué dans le monde éducatif, où l'on parle d'« accueil scolaire » des nouveaux arrivants et de « classes d'accueil ». Enfin, on peut constater à l'heure actuelle, alternativement à l'emploi de ces mots, l'émergence du terme « inclusion » dans plusieurs pays européens (voir notamment Wihtol de Wenden ainsi que Perrefaux *et al.*, dans ce numéro).

Si, après une explicitation de la problématique liée à ces dénominations, le terme *insertion* s'est imposé pour l'intitulé de la journée d'études tenue le 17 novembre 2006 et pour ce numéro de *Glottopol*, c'est parce qu'il a semblé plus précis, face à la généricité du terme *intégration*, et mieux à même de désigner la réciprocité du processus en question (peut-être lié à l'une de ses étymologies latine, qui comporte les notions de greffe et d'entrelacement) et sa dynamique.

Comme le précise Aude Bretegnier dans ce volume, « *apprendre à s'insérer comporte un aspect fonctionnel (apprendre à s'insérer comme apprendre à mieux fonctionner dans un espace social, culturel, politique, linguistique), qui s'articule avec un aspect que l'on pourrait appeler identitaire (apprendre à s'insérer comme se construire une légitimité à ses propres yeux)* ». La notion d'insertion, ainsi comprise, a semblé plus adéquate pour traduire l'idée que le nouvel arrivant trouve une place au sein d'un ensemble en mouvement, pour réfléchir à la dimension interpersonnelle du processus, alors que « intégration » nous a semblé renvoyer davantage, aujourd'hui, à une forme d'adaptation à des normes collectives et institutionnelles.

Un deuxième groupe de notions que je souhaite examiner ici, en lien à l'environnement scolaire, se rapporte plus précisément aux questions d'appropriation langagière. Les modes de désignation qui permettent de les catégoriser sont fondés, essentiellement, sur les notions de *maitrise* et de *compétence*. Il convient donc de réfléchir à leurs occurrences, à leur contextualisation et aux conséquences qui en découlent du point de vue, plus particulièrement, des processus d'insertion.

La *maitrise* est le terme généralement choisi, dans les programmes et instructions officielles, pour désigner la cible visée au terme de différents niveaux de la scolarité : *maitrise de la langue* est ainsi l'expression consacrée pour désigner l'objectif général des enseignements de français, considéré comme langue « maternelle » ou « seconde » et on peut analyser ce choix comme significatif des attentes institutionnelles, que Nathalie Auger analyse en partie dans ce volume ; la maitrise suppose en effet d'avoir atteint une certaine forme de perfection, « digne d'un maître », dans la technique concernée, et garantit, en quelque sorte, la « domination » sur le sujet considéré. On peut discerner en filigrane, sous l'emploi de ce terme, des conceptions relevant d'une sorte d'idéal lié à une norme uniforme et désincarnée, ne laissant place ni à l'approximation, ni à l'erreur<sup>6</sup> et susceptibles de générer une forte insécurité linguistique, en particulier en langue seconde.

Si la *compétence* peut renvoyer, dans certains usages, à des représentations du même ordre, la notion a toutefois fait l'objet, dans les travaux récents en sciences de l'éducation, en ergonomie et en didactique, d'abondantes recherches et clarifications terminologiques qui lui

<sup>5</sup> L'Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations a été créée par la loi du 18 janvier 2005 pour remplacer l'Office des migrations internationales (OMI) et le service social d'aide aux émigrants (SSAE). L'ANAEM organise l'accueil des migrants sur une « plate-forme » offrant une série de prestations (bilan linguistique, contrôle médical, entretien avec un auditeur social, *etc.*).

<sup>6</sup> Ni même, implicitement à la variation, alors que le fait de pouvoir manier la variation de manière adéquate est, a contrario, une forme de compétence particulièrement « experte ».

confèrent une épaisseur beaucoup plus opératoire. On retiendra tout particulièrement le point de vue de Le Boterf (1994 : 16), qui propose une définition concevant la compétence comme une construction complexe :

*« un savoir-agir, c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche, la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, ...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du "savoir mobiliser" ».*

L'intérêt de la notion de compétence réside, du point de vue de l'insertion des nouveaux arrivants, dans la prise en compte d'activités et de capacités situées, de ressources diversement contextualisées et non, comme pour la maîtrise, d'habiletés absolues et idéales.

Cette perspective a été prolongée par une longue réflexion menée notamment en didactique des langues, suite aux travaux de Hymes sur la compétence de communication (Hymes, 1984), visant à développer la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, telle qu'elle a été construite sous l'égide du Conseil de l'Europe :

*« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 12 et CECR, 2001 : 129).*

Cette notion a été ensuite précisée et retravaillée au cours de la dernière décennie, en insistant sur les déplacements opérés par rapport aux travaux de Hymes (Coste, 2001 et 2002 ; Moore & Castellotti, 2008 ; Castellotti *et al.*, à par.). On a ainsi mis l'accent, notamment, sur les articulations, les passages, les circulations, les représentations croisées qui caractérisent les relations entre les ressources mobilisées, ainsi que la constante évolution et reconfiguration de celles-ci, en insistant sur la dimension personnelle et identitaire de la construction de la compétence :

*« [...] la reconnaissance de son caractère fortement individualisé, lié à l'histoire personnelle et aux itinéraires sociaux, pouvant inclure aussi bien des affichages emblématiques que des renoncements symboliques à certaines des composantes du répertoire, et différentes « manières d'être aux langues. » (Moore & Castellotti, 2008 : 17).*

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle est ainsi devenue une référence incontournable pour les recherches et les interventions en didactique des langues et, tout particulièrement, pour ce qui concerne l'insertion des enfants allophones, comme le rappelle aussi Emmanuelle Huver ci-dessous. En effet, elle permet de penser et de concrétiser des orientations en matière d'usages didactiques et de politiques linguistiques éducatives qui s'appuient sur la pluralité, pour envisager des *curricula* à géométrie variable au sein desquels peuvent se développer des approches plurielles des langues et des cultures (Castellotti, 2008 a et b) visant une éducation à et par la diversité.

Dans le domaine éducatif, on continue parallèlement à user de plusieurs expressions « consacrées » pour désigner l'appropriation du français en fonction, notamment, des contextes qui permettent de situer et de caractériser cette appropriation. On s'intéressera notamment, dans ce numéro, à la catégorie « français langue seconde », apparue à une époque où il s'est avéré important de différencier les publics et les contextes pour mieux élaborer des aides pédagogiques adaptées, et qui a constamment évolué depuis (voir notamment Cuq,

1991 ; Vigner, 2002 ; Martinez, 2002). On s'interrogera toutefois sur son opérationnalité aujourd'hui, appliquée notamment aux nouveaux arrivants visant une installation durable en France, pour lesquels les catégories établies (français langue première<sup>7</sup>/seconde/étrangère) se recouvrent et s'imbriquent largement et ne rendent pas compte des effets de continuum attachés au parcours d'appropriation des personnes concernées. Celles-ci doivent en effet acquérir à la fois une variété de communication courante, une variété de scolarisation en même temps qu'une langue d'identification (au moins partiellement), tout en les articulant au reste de leur répertoire, qui se reconfigure dans le même temps au contact du français. L'école, toutefois, ne prend que rarement en compte cette complexité et, dans la plupart des cas, la considère davantage comme un handicap que comme un atout sur lequel s'appuyer. Les expressions en débat mettent l'accent sur le décalage entre des usages mouvants et hétérogènes et des représentations figées et simplificatrices.

La thématique de ce numéro aurait pu conduire à expliciter d'autres groupes de notions, largement convoquées, notamment du point de vue de la sociologie politique, pour se pencher sur les phénomènes d'insertion et d'intégration des populations allophones en France. Ceux-ci sont en effet largement abordés, dans les débats de société, à travers un fil conducteur qui associe les notions d'ethnicisation / discrimination / ségrégation ou encore, d'un point de vue légèrement différent, celles de minorité / communauté, qu'Hélène Bertheleu aborde dans ce numéro.

Outre que ces dimensions ont déjà fait l'objet d'un certain nombre de travaux dans des champs voisins (voir notamment Aubert, Tripié & Vourc'h, 1997 ; Lorcerie, 2003 ; Juteau, 1999), elles semblent moins directement problématisées dans une perspective d'appropriation qui est majoritairement celle de cette publication.

Au-delà des tentatives de clarification notionnelle, la raison d'être de cette réflexion est d'abord de permettre le débat, à partir d'expériences et de recherches existantes et, surtout, d'avancer vers le développement d'orientations susceptibles d'ouvrir des espaces constructifs de confrontation de points de vue pour la mise en œuvre de recherches impliquées et de dispositifs d'action pertinents en direction des nouveaux arrivants, à l'école et dans l'environnement social plus large.

## Des orientations à construire

L'objectif, à travers cette publication, est donc de proposer, à partir d'une analyse critique des notions convoquées et d'une réflexion sur un certain nombre de situations et d'actions en cours, la construction d'orientations de recherche et de formation susceptible de contribuer à une prise en compte de la **place** (au plein sens du terme) que les migrants en général et, plus particulièrement, les nouveaux arrivants peuvent prendre dans la société française.

Pour le formuler plus clairement, il s'agit de réfléchir à la façon dont la société peut faire une place aux personnes venant d'ailleurs, et comment celles-ci peuvent la prendre, c'est-à-dire aux moyens que peut mettre en œuvre la société française (et plus particulièrement l'école pour ce qui concerne les enfants) pour se construire **avec** eux, dans un processus de co-évolution mutuel. On pourrait donc résumer cet objectif au moyen d'une formulation en miroir, ou plutôt en confrontation, qui serait « faire une place / prendre sa place » ; cette expression réfère à la fois à la notion de place sociale (Goffman, 1974) et à l'idée d'une nécessaire négociation d'un avenir social commun, à travers une réflexion sur les possibles apports de chacun à la construction collective.

---

<sup>7</sup> Je choisis ici « première » plutôt que « maternelle » qui pose d'autres problèmes sur lesquels je ne reviendrai pas, mais qui ont été abondamment explicités ailleurs (Dabène, 1994 ; Moore, 2006).

Cela implique sans doute de développer une culture de l'écoute et du projet commun, peu développée en France, pour élaborer des formes de proposition de ce que pourrait être une éducation qui fasse une place à tous les groupes et individus qui sont partie prenante de la société, indépendamment de leurs origines.

Si on se situe dans cette perspective, le terme *intégration* semble mal choisi car il renvoie, plus ou moins clairement, à des représentations selon lesquelles on doit s'intégrer à un ensemble cohérent et difficilement modifiable ; le terme *insertion*, même s'il n'est pas complètement satisfaisant, apparaît plus approprié, notamment pour son sens « prendre sa place dans un ensemble », à condition toutefois de considérer l'ensemble comme une entité de rencontre, dynamique et évolutive.

Ces orientations sont à construire de manière résolument interdisciplinaire ; aujourd'hui, à une période où les thématiques de la migration, de l'insertion sociale et scolaire des migrants sont au cœur des préoccupations de nombre de décideurs et de chercheurs, la plupart des travaux sont encore trop souvent centrés sur des aspects strictement disciplinaires des phénomènes étudiés : travaux d'historiens sur l'identité nationale, de sociologues sur l'intégration et l'exclusion, de psychologues ou psychosociologues sur les dynamiques identitaires, de linguistes sur les contacts de langues etc. Or, la complexité et l'imbrication de ces dimensions invitent à adopter une approche qui tente d'articuler différents points de vue et c'est ce que nous avons choisi de faire à travers ce numéro, en sollicitant des contributions diversement situées, et en tentant d'élargir des problématiques spécifiques en les insérant dans leur dimension historique, géopolitique et / ou sociologique.

Les textes réunis s'organisent à partir de plusieurs axes thématiques développant chacun une réflexion, au moyen de plusieurs articles complémentaires, sur une dimension de l'insertion des migrants, en particulier des nouveaux arrivants, dans la société française. A ce premier ensemble s'adjoignent des textes proposant un point de vue complémentaire à partir de ce qui peut être observé et analysé dans d'autres contextes migratoires, en Europe et au Canada.

Nous avons choisi de partir du plus englobant (la dimension socio-politique), pour aller progressivement vers le plus près des pratiques quotidiennes, à savoir la dimension des usages didactiques, en essayant de proposer quelques ouvertures vers des questionnements plus généraux.

**La première partie**, qui porte sur la dimension socio politique, constitue donc déjà, en soi, une réflexion interdisciplinaire.

Catherine Wihtol de Wenden s'appuie en effet à la fois sur des aspects historiques, économiques, juridiques et sociaux, pour analyser les politiques d'accueil et d'intégration des migrants en France depuis 30 ans. Elle nous permet ainsi de mieux comprendre l'évolution des représentations sur ces questions et montre comment le débat s'est déplacé, avec une évolution continue des termes clés de ce débat.

Hélène Bertheleu se situe aussi au croisement de plusieurs approches pour nous proposer en complément les apports d'une sociologie des relations interethniques ; elle insiste notamment sur l'importance de la dimension socio-historique de la rencontre entre les nouveaux arrivants et les membres de la société qu'ils rejoignent pour analyser le rapport majoritaire/minoritaire, qu'elle décrit au moyen de la construction d'une *réciprocité asymétrique*, susceptible de conduire à une réflexion plus approfondie sur la production de la différence.

La **deuxième partie**, avec Gérard Vigner et Marie-Madeleine Bertucci, s'intéresse davantage à la manière dont l'école, d'un point de vue à la fois historique et didactique, propose des modèles institutionnels, linguistiques et méthodologiques pour l'apprentissage de ce qu'il est convenu d'appeler le FLS, même si cette dénomination n'est sans doute pas satisfaisante. Gérard Vigner propose un historique de la construction de ce « français langue seconde », fruit de l'émergence d'un français de scolarisation, qui s'est imposé aussi bien aux enfants allophones de l'intérieur qu'à ceux des pays colonisés, avant d'être la référence pour les enfants venus d'ailleurs. Cette construction historique explique, du point de vue méthodologique, une proximité entre les approches mobilisées en FLS et celles du « français national scolaire » souvent dénommé à tort « français langue maternelle ». En réponse à ce point de vue fondé sur l'histoire, Marie-Madeleine Bertucci propose, en prolongement, de réfléchir à l'instauration d'une « didactique croisée » entre FLM et FLS, susceptible de faire le lien entre les enfants, qu'ils soient ou non allophones, et les apprentissages, notamment celui, fondamental à l'école, de la littéracie. Après un rappel des textes officiels de référence et de la situation de « crise », notamment dans l'enseignement secondaire, elle plaide pour une intégration didactique prenant en compte la diversité des publics accueillis et la complexité de leurs rapports aux langues.

Mais prendre sa place, si je continue avec cette expression, c'est aussi se situer en mettant en œuvre des ressources d'ordre langagier, culturel, relationnel.

On s'intéressera donc, dans une **troisième partie**, aux ressources des enfants et, plus généralement, des nouveaux arrivants, à la manière dont elles se racontent d'un point de vue historique et identitaire, et dont elles peuvent être mobilisées dans un processus d'appropriation, avec l'article de Fabienne Leconte et Clara Mortamet, auquel répond le texte de Aude Bretegnier. Fabienne Leconte et Clara Mortamet proposent d'analyser les liens pouvant exister entre certaines formes de cultures d'apprentissages, plus ou moins littératiées, auxquelles ont été exposés les enfants et adolescents, et leurs perspectives d'insertion dans le système éducatif français. Si certaines formes de relations peuvent être observées, il faut toutefois tempérer ces rapprochements au moyen de l'introduction de nombreux autres facteurs, sociaux, psychologiques et éducatifs. Aude Bretegnier, en écho à cette contribution, propose de s'intéresser de manière plus précise aux histoires de langues vécues par les migrants, et de partir de ces histoires, hétérogènes et composites, pour construire des parcours d'insertion prenant en compte la reconstruction des identités sur lesquelles peuvent s'appuyer les sujets pour pouvoir envisager de nouveau d'occuper une place légitime au sein de la société.

A ces deux textes s'ajoute la contribution de Marianne Jacquet, Danièle Moore et Cécile Sabatier, qui s'interrogent sur la manière dont des adultes engagés dans des parcours de mobilité, dans la province canadienne de Colombie britannique, reconfigurent ces parcours de manière réflexive, en interaction avec les chercheuses, pour les mobiliser dans des actions de médiation au service des nouveaux arrivants. En transformant leur expérience en savoirs et compétences utiles aux autres, ils construisent une compétence de médiation partagée.

Une **quatrième partie** réunit deux réflexions consacrées à certaines modalités de l'accueil scolaire des enfants et adolescents nouveaux arrivants. L'article de Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti, Valérie Hutter et Myriam Gremion s'intéresse en particulier, après un rappel de l'historique de cet accueil en Suisse, au rôle (double d'un point de vue linguistique) de la scolarisation de l'aîné-e dans des familles migrantes et de ses conséquences pour l'insertion sociale de tous et l'insertion scolaire des autres enfants, comme marque de réussite du projet migratoire. Elles proposent, à la suite de cette analyse, les grandes lignes d'un

parcours d'accueil scolaire et familial inclusif, garant d'une « *socialisation à la fois plurielle et commune* ».

Le texte de Céline Peigné s'intéresse aux adolescents nouveaux arrivants scolarisés en France et s'interroge plus particulièrement sur le rôle des enseignants de plusieurs disciplines dans la construction, ou non, d'une telle dynamique inclusive. Elle pose ainsi la question plus générale de la prise en compte par l'école d'acquis antérieurs ou parallèles des élèves, et plaide pour une intégration de la pluralité dans la constitution des cultures éducatives, permettant à l'école de jouer pleinement son rôle, non seulement dans l'instruction, mais aussi dans l'insertion sociale et identitaire de ces adolescents.

Enfin, **dans une cinquième partie**, on réfléchira, à partir de quelques propositions d'intervention formulées par Nathalie Auger puis Emmanuelle Huver, aux tentatives de mobilisation, dans les classes, des ressources plurielles de ces enfants, pour mieux envisager leur insertion scolaire. Après avoir rappelé l'importance de représentations dévalorisantes liées aux « langues de migrants », Nathalie Auger analyse l'intérêt d'un dispositif éducatif fondé sur la comparaison des langues présentes dans la classe, à divers titres, tant d'un point de vue scolaire (bénéfices pour l'avancée dans les apprentissages) que psycho-social, par la mobilisation cognitive et identitaire de ressources interreliées. Emmanuelle Huver prolonge cette réflexion, en introduisant, du point de vue de l'évaluation de la compétence construite dans ces contextes plurilingues, la notion de scénario, susceptible d'aider à construire des parcours scolaires qui s'appuient sur une conception intégrée des expériences langagières. Elle interroge aussi, par là-même, les finalités même de l'évaluation et sa place centrale dans tout dispositif d'insertion, dans la mesure où sa conception répercute, en amont, des orientations qui s'inscrivent dans la même perspective.

Une contribution complémentaire de Gabriele Budach et Helen Bardtenschlager propose une ouverture qui, bien que s'appuyant sur une expérience ne concernant pas *stricto sensu* des nouveaux arrivants, présente un certain nombre de directions intéressantes, susceptibles d'enrichir la réflexion didactique en direction de ce public. En effet, le dispositif de double immersion dont il est question présente l'avantage de scolariser ensemble des enfants dont les répertoires verbo-culturels sont largement hétérogènes, et de fonder une approche intégrée d'apprentissage bilingue et bilittéraire fondé sur cette hétérogénéité même, en tant que dimension heuristique et propice à l'apprentissage collaboratif.

Notre monde est divers, pluriel, hétérogène, mais de nombreuses personnes et institutions, au premier rang desquelles figure l'école, en particulier en France, fonctionnent encore sur et avec des représentations univoques et monocentrées. A travers la question de l'insertion des nouveaux arrivants c'est, plus généralement, la question de la diversité qui se pose, et de sa prise en compte comme élément constitutif de la société.

Les contributions réunies ici posent ainsi, chacune à leur manière, des jalons pour avancer dans cette perspective, avec l'objectif pluriel de proposer des objectifs et des modalités de scolarisation, d'éducation et, plus largement, de socialisation, de formation et d'accueil qui s'appuient sur une confrontation constructive d'apports historiques, géographiques et sociaux hétérogènes, pour envisager les bases d'un futur commun.

Ces orientations se traduisent notamment, sur le plan sociolinguistique, par le développement pour tous d'une véritable compétence plurilingue et pluriculturelle, opératoire, valorisante et reconnue, en mobilisant des ressources variables et diversifiées qui prennent leur place dans des parcours de mobilité et de co-construction partagée.

## Bibliographie

- AUBERT F., TRIPIER M., VOURC'H F. (dirs.), 1997, *Jeunes issus de l'immigration : de l'école à l'emploi*, Paris, L'Harmattan.
- AUGER N., 2008, « Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones », dans CHISS J.-L. (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français*, Didier, collection « langues et didactique », Paris, pp. 187-231.
- BEAUD S., NOIRIEL G., 1990, « Penser l'intégration des immigrés », *Hommes et migrations* n° 1133, pp. 43-53.
- BEGAG A., 2003, *L'intégration*, Le Cavalier bleu, Paris.
- CASTELLOTTI V., 2007, « Des enfants tels qu'ils devraient être ou tels qu'ils sont : l'accueil scolaire des enfants allophones, en France et au Canada », *Education et sociétés plurilingues* n° 23, pp. 55-68.
- CASTELLOTTI V., 2008a, « Au-delà du bilinguisme : quelle place en France pour une éducation plurilingue ? », dans ERFURT J. et al. (dirs.), *Zweisprachig lehren und lernen. Ziele, Konzepte und Erfahrungen*, Frankfurt, Peter Lang, Collection Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel, n° 7.
- CASTELLOTTI V., 2008b, « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? », dans CHISS, J.-L. (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français*, Didier, collection « langues et didactique », Paris, pp. 232-279.
- CASTELLOTTI V., CAVALLI M., COSTE D., MOORE D. (à par.), « A propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques ou du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique », *Actes du Ve colloque du RFS*, Amiens, juin 2007.
- CASTELLOTTI V., PY B. (dirs.), 2002, *La notion de compétence en langues, Notions en questions* n° 6, ENS Editions, Lyon.
- COSTA-LASCOUX J., 2006, « L'intégration "à la française" : une philosophie à l'épreuve des réalités », *Revue européenne des migrations internationales*, volume 22, n° 2, pp. 105-125.
- COHEN J., 1999, « Intégration : théories, politiques et logiques d'Etat », dans Dewitte P. (dir.), *Immigration et intégration. L'état des savoirs*, La Découverte, Paris., pp. 32-42.
- COSTE D., 2001, « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues », dans Castellotti V. (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Presses universitaires de Rouen, collection DYALANG, Rouen, pp. 191-202.
- COSTE D., 2002, « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », *Notions en questions* n° 6, pp.115-123.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CUQ J.-P., 1991, *Le français langue seconde*, Hachette, collection F, Paris.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, collection F, Paris.
- DE RUDDER V., TABOADA-LEONETTI I., VOURC'H F., 1990, *Immigrés et Français, stratégies d'insertion, représentations et attitudes*, CNRS-DREIF.
- DEWITTE P. (dir.), 1999, *Immigration et intégration. L'état des savoirs*, La Découverte, Paris.
- GAILLARD A.-M., 1997, « Assimilation, insertion, intégration, adaptation : un état des connaissances », *Hommes et migrations* n° 1209, pp. 119-130.

- GASPARD F., 1992, « Assimilation, insertion, intégration : les mots pour « devenir français », *Hommes et migrations* n° 1154, pp.14-23.
- GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interactions*, Minuit, Paris.
- JUTEAU D., 1999, *L'ethnicité et ses frontières*, Presses de l'Université de Montréal.
- LE BOTERF G., 1994, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d'organisation, Paris.
- LORCERIE F., 2003, *L'école et le défi ethnique*, ESF, Paris.
- MARTINEZ P. (éd.), 2002, *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum*, Maisonneuve et Larose, Paris.
- MILZA P., 1993, *Voyage en Ritalie*, Plon, Paris.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Didier/CREDIF, coll. LAL, Paris.
- MOORE D., CASTELLOTTI V., 2008, Perspectives de la recherche francophone autour de la notion de compétence plurilingue, *La compétence plurilingue : regards francophones*. Peter Lang, collection Transversales, Berne, pp. 11-24.
- PUREN L., 2004, *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIXe siècle à nos jours*, Thèse de doctorat en didactologie des langues et des cultures, Université Paris 3 Sorbonne nouvelle, sous la direction de D. Véronique.
- SAYAD A., 1994, « Qu'est-ce que l'intégration ? », *Hommes et migrations* n° 1182, pp. 8-20.
- SCHNAPPER D., 1991, *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*, Gallimard, Paris.
- SCHNAPPER D., 2007, *Qu'est-ce que l'intégration ?*, Folio actuel, Paris.
- THIESSE A.-M., 1999, *La création des identités nationales*, Seuil, coll. Points Histoire, Paris.
- VIGNER G., 2002, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International, Paris.

## MIGRATION, PLURALITE, INTEGRATION

Catherine WIHTOL DE WENDEN

CNRS – CERI

Les migrations internationales sont devenues l'un des enjeux majeurs du vingt et unième siècle, et sont parfois vécues comme un traumatisme par les pays européens, anciens et nouveaux pays d'immigration. Depuis que l'alerte a été donnée, notamment par les Nations Unies depuis 2000 sur le vieillissement des populations européennes, les pénuries de main d'œuvre et le caractère inéluctable des migrations, plusieurs questionnements se profilent.

- Celui, d'abord d'une Europe, ancienne terre de départ devenue terre d'immigration un peu malgré elle, puisque celle-ci ne fait partie ni de l'identité nationale des Etats, ni de l'identité européenne en voie de constitution. Cette ancienne terre d'émigration a longtemps considéré l'immigration comme un phénomène temporaire, avec vocation au retour. Pourtant, l'Europe accueille aujourd'hui plus d'entrants légaux chaque année que les Etats-Unis, le Canada et l'Australie confondus. Ces migrations se sont considérablement diversifiées : au travailleur étranger des années de croissance, ont succédé les familles et les générations issues de l'immigration acquérant progressivement, à la faveur du droit du sol, la nationalité des pays d'accueil. Certains pays de départ sont aussi des pays d'accueil et de transit, notamment dans la nouvelle Europe, alors que d'autres forment parfois des « couples » migratoires avec de grands pays d'accueil (Algérie/France, Turquie/ Allemagne, Inde et Pakistan/ Royaume Uni). La liste des nationalités, les profils de migrants et les pays d'accueil s'est beaucoup élargie au tournant des années 1990 : migrants installés dans la mobilité comme mode de vie, travailleurs temporaires, femmes et enfants isolés, demandeurs d'asile, sans papiers, qualifiés et élites, commerçants transnationaux, au rythme de la mondialisation et de la multiplication des zones de conflits. Une économie du passage se profile aussi, cherchant à contourner les politiques de contrôle des frontières, car l'Europe vit dans une situation d'exception par rapport aux grands pays d'immigration du monde, celui de la suspension de l'immigration de travail salariée, depuis 1974, tout en cherchant à en sortir mais sans savoir comment (Wihtol de Wenden, 2001)<sup>1</sup>.

- Celui du pluralisme : beaucoup d'Etats européens se sont constitués autour du modèle de l'Etat-nation et du mythe de l'homogénéité nationale définie par une citoyenneté nationale longtemps restée exclusive d'autres appartenances. Les identités infra ou supra-nationales, les allégeances multiples, la citoyenneté plurielle se référant à plusieurs espaces et combinant des appartenances religieuses, ethniques ou régionales diverses ont du mal à s'imposer, surtout

---

<sup>1</sup> Sur la mondialisation des flux, cf. Wihtol de Wenden, 2003 et 2005.

s'il s'agit de références plus instrumentales que par le passé. Des phénomènes nouveaux sont apportés par les migrations : le développement de la double nationalité, par le jeu du droit du sol dans beaucoup de pays d'accueil européens et du droit du sang qui subsiste dans tous les pays musulmans. L'Islam importé est aussi un autre aspect du pluralisme : alors qu'il fait l'expérience du statut de religion minoritaire dans les pays européens, il s'y décline en une multiplicité de façons d'être musulman. De leur côté, les pays européens cherchent à « citoyenniser » l'Islam à travers diverses tentatives d'institutionnalisation de celui-ci. Le pluralisme passe aussi par les institutions publiques de socialisation ou parfois, d'enfermement : l'école, le travail, le logement, les hôpitaux, les prisons, la police, l'armée, les pratiques alimentaires, vestimentaires, funéraires... Il s'accommode des divers modèles de société proposés par les pays européens, qui convergent tous néanmoins vers un multiculturalisme « soft » et une place faite aux identités collectives plus ou moins négociées entre les Etats et les migrants eux-mêmes.

- Celui de l'intégration. Celle-ci revêt des définitions différentes selon les pays d'accueil. A l'assimilation, qui a prévalu en France de la fin du dix-neuvième siècle jusqu'au milieu du vingtième, à l'instar des Etats-Unis et de l'Australie à la même époque, a succédé l'insertion, une appartenance fonctionnelle réservée à une immigration de passage, puis l'intégration, un vieux terme colonial utilisé d'abord en Algérie et qui s'est imposé dans les politiques publiques en France. Les autres pays européens, qualifiés souvent à tort de faire une trop large part au communautarisme sur lequel ils sont d'ailleurs souvent revenus, préfèrent aujourd'hui le terme d'inclusion pour définir le partage, l'acceptation et l'appropriation (*ownership*) d'un espace public commun, ou celui de « vivre ensemble », qui permet des philosophies et des instruments différents pour arriver à cet objectif. Mais les outils utilisés divergent : priorité est donnée à la lutte contre les discriminations au Royaume Uni, à l'expression culturelle des identités aux Pays-Bas, à la citoyenneté et au contrat social en France, à l'insertion professionnelle en Allemagne, au droit de vote local dans les pays nordiques, à l'accueil associatif dans l'Europe du sud. Les méthodes diffèrent mais tous les pays européens s'accordent pour reconnaître que peu d'immigrés partiront définitivement, que l'immigration n'est plus une réponse temporaire à une situation conjoncturelle, qu'elle est constitutive des pays d'accueil, que les non Européens viennent plus nombreux que les Européens malgré la liberté de circulation d'un côté et la fermeture des frontières de l'autre, enfin que l'immigration est nécessaire et qu'elle va se poursuivre. La globalisation humaine est devenue un défi réaliste pour les pays européens, confrontés au vieillissement, à la coexistence de poches d'exclusion et de chômage et de pénuries structurelles de main d'œuvre, qualifiée et non qualifiée, aux bricolages culturels et identitaires.

L'enjeu n'est pas seulement national, pour chacun des Etats, il est aussi européen : l'identité européenne en formation fait aussi l'expérience de l'Autre et a besoin de suffisamment de cohésion pour se définir comme telle à l'intérieur et vis-à-vis de l'extérieur, tout en gardant suffisamment d'ouverture pour accepter la diversité sans que celle-ci menace une spécificité encore fragile.

## **Migration**

### **L'Europe, un continent d'immigration malgré lui**

Au cours de ces vingt dernières années, l'Europe, d'ancienne terre de départ vers l'Inde, les Amériques et les colonies, est devenue terre d'accueil au point d'être aujourd'hui l'une des principales régions de destination du monde : en 2004, on comptait 1, 4 million d'entrées

légales vers l'Union européenne contre moins d'un million pour les Etats-Unis, le Canada et l'Australie confondus, vieilles terres traditionnelles d'immigration selon l'OCDE. Mais cette nouvelle réalité s'accompagne d'une très grande résistance des Européens, peu enclins à voir se transformer leur vie quotidienne, leur identité régionale, nationale et européenne, leurs cultures au voisinage de ces nouvelles mobilités. La politique européenne d'immigration et d'asile, marquée depuis les années 1990 par un accent sécuritaire mis sur le contrôle des frontières extérieures de l'Union et sur la lutte contre l'immigration clandestine reflète la frilosité affichée par les Etats à entrouvrir leurs frontières, dans un contexte de vieillissement démographique et de manques de main d'œuvre. En 2000, le rapport des Nations Unies sur les migrations de remplacement mettait l'accent sur la contradiction entre la fermeture et les apports des migrations dans un contexte de mondialisation. En juillet 2004, le discours de Kofi Annan au Parlement européen exhortait l'Europe à devenir une terre d'immigration. Le débat fait son chemin parmi les pays européens et certains d'entre eux ont levé l'objectif de l'immigration zéro, lancé par la France en 1993 par Charles Pasqua pour procéder à des politiques sélectives d'entrée (permis à points en Allemagne depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2005, quotas sectoriels de main d'œuvre en Italie, Espagne et Portugal, débats en France sur l'« immigration choisie »).

Les pays européens sont diversement confrontés aux phénomènes migratoires : si l'on compte environ 20 millions d'étrangers légaux en Europe, soit environ 2,2 % de la population totale, certains pays comme la Finlande ont à peine 1 % d'étrangers alors que d'autres comme le Luxembourg ou la Suisse en comptent respectivement 30 et 20 %. En chiffres absolus, les disparités sont également considérables, entre l'Allemagne, premier pays d'accueil en Europe avec plus de 7 millions d'étrangers et qui a accueilli en outre les trois quarts de la demande d'asile en Europe ainsi que deux millions d'*Aussiedler*<sup>2</sup>, suivie par la France (3,3 millions) et le Royaume Uni (2,5 millions), contre quelques centaines de milliers pour les pays scandinaves et dans certains PECO (pays d'Europe centrale et orientale), où la part des étrangers est d'ailleurs souvent mal connue des statistiques officielles comme l'OCDE. Si certains pays, comme la France, ont une longue tradition migratoire, vieille de plus d'un siècle, d'autres, anciens pays de départ comme ceux d'Europe du sud, ont vécu cette mutation au cours des quinze dernières années dans l'urgence et ont dû se doter à la hâte de politiques migratoires insérées dans un dispositif européen. Enfin, la diversité des situations inclut aussi les nationalités présentes dans chacun des pays d'accueil : près de 97 % des Algériens en Europe sont en France, 68 % des Turcs sont en Allemagne, formant ainsi des « couples migratoires », alors que d'autres nationalités forment des quasi-diasporas réparties dans plusieurs pays européens et tissent des réseaux transnationaux entre elles, comme les Marocains. L'histoire, impériale ou coloniale le plus souvent, la proximité géographique, la présence d'une immigration familiale déjà installée expliquent le choix de tel pays plutôt que tel autre par telle nationalité. C'est pourquoi les tentatives de « partage du fardeau » proposées pour les réfugiés ont eu si peu de succès.

Ce paysage migratoire serait incomplet si l'on omettait de mentionner l'économie du passage qui préside aujourd'hui à l'introduction de l'immigration clandestine, dans un contexte de niches d'emplois et de métiers ethniques où la segmentation du marché du travail est très grande et coexiste avec le chômage des nationaux et des immigrés installés de longue date : une donnée structurelle des sociétés post-industrielles parfois difficile à faire passer dans l'opinion publique et à l'origine de métiers ethniques. Aussi, le débat européen, d'abord centré exclusivement sur la maîtrise des flux et la lutte contre l'immigration clandestine ainsi que sur l'énonciation de nouveaux droits comme la lutte contre les discriminations et le droit à l'expression du pluralisme culturel s'est-il orienté aujourd'hui vers un nouveau débat, en

<sup>2</sup> *Aussiedler* (résidents de l'extérieur) : populations allemandes fixées à l'étranger depuis plusieurs décennies, voire plusieurs siècles, qui sont retournées en Allemagne, à la faveur de leur nationalité.

marge des politiques publiques sécuritaires et des discours associatifs de défense des droits de l'homme : celui de l'entrouverture des frontières, pour des raisons essentiellement démographiques et économiques (pénuries de main d'œuvre et insertion de l'Europe dans la mondialisation du marché des élites, comme l'indique le Livre vert européen présenté début 2005). Des contradictions en émergent, entre les morts aux portes de l'Europe des moins qualifiés, comme récemment à Ceuta et Melilla, avec une multiplication des dispositifs d'externalisation des frontières et de partenariats avec les pays du sud et de l'est pour les reconduites et la tentative d'attraction des plus diplômés grâce à une politique sélective. En France, comme chez beaucoup de ses voisins européens, la politisation des débats sur cette question a conduit depuis une quinzaine d'années à une frénésie législative sur l'entrée, le séjour et l'asile (les dernières lois françaises datent de 2003), parfois assortie, notamment dans l'Europe du sud, de régularisations « exceptionnelles » mais néanmoins récurrentes (Italie, Espagne, Portugal, Grèce), à hauteur de plusieurs centaines de milliers d'irréguliers. Dans le même temps, des phénomènes de non-décision perdurent, comme l'existence du centre de Sangatte, à l'entrée de l'eurotunnel, plusieurs années durant jusqu'à sa fermeture en 2002, ou l'accueil et l'insertion dans les centres d'accueil et d'hébergement de demandeurs d'asile, déboutés à 80 % et donc voués à vivre durablement comme sans papiers.

### **Un changement du profil des migrants et de ceux qui en sont issus**

Si le décalage s'est accru entre la réalité des flux et les politiques migratoires, c'est essentiellement parce que les politiques européennes d'immigration et d'asile et les politiques nationales des Etats se sont construites en fonction de scénarios qui ne se sont pas produits et se sont révélés être erronés. La première idée fautive, qui a présidé à la décision de fermeture des frontières à l'immigration de travail en 1974, a été de croire que l'ère des migrations de masse était révolue. La seconde, que les migrants allaient retourner chez eux grâce à des politiques de retour; la troisième que les nationaux au chômage allaient se substituer aux immigrés en occupant les emplois laissés par eux; la quatrième, que la mobilité interne des Européens serait plus élevée que la pression aux frontières externes de l'Europe (d'où le système de Schengen); la cinquième, que le co-développement allait être une alternative aux migrations. Aucun de ces scénarios ne s'est vérifié ; pourtant, la construction institutionnelle de l'Europe des migrations s'est établie sur ces malentendus, d'où l'accumulation des effets pervers.

Entre temps, les migrations se sont diversifiées : au travailleur étranger analphabète et rural des années de croissance, ont succédé des profils très variés, comme, selon l'OCDE : familles, conjoints, femmes et enfants isolés, demandeurs d'asile, cerveaux, clandestins, étudiants, commerçants. Il s'agit de plus en plus d'une population urbaine et scolarisée, attirée par l'image de l'Europe construite à travers les media, les transferts de fonds et les migrants de retour pendant les vacances, et rendue accessible par des réseaux de passage et l'abaissement du coût des transports. L'absence d'espoir de voir s'améliorer à court et moyen terme une situation qui laisse peu de place à la réalisation individuelle est aussi un puissant motif de départ. Un autre profil de migrants est celui des pendulaires, observés surtout à l'est de l'Europe : une migration d'allers et retours, pour ceux qui bénéficient de la liberté de circulation, étant exemptés de visas, où l'on part pour mieux rester ensuite chez soi, qui se traduit parfois par des formes d'installation dans la mobilité, de co-présence, ici et « là-bas ». On trouve aussi ces migrants de passage parmi ceux qui ont des titres de séjour, au sud : retraités, commerçants, entrepreneurs et autres « hommes-valises ». En France, en 2004, on comptait 156 000 entrées légales, mais 206 000 si on incluait les étudiants et les saisonniers, soit une augmentation forte pour un pays qui a longtemps connu autant d'entrées d'étrangers (100 000 par an) que de nouveaux Français (100 000). La demande d'asile a également beaucoup crû, en France et dans les grands pays d'immigration européens (Allemagne,

Royaume Uni) durant ces vingt dernières années, à cause de la multiplication des crises susceptibles de se traduire par un afflux de réfugiés vers l'Europe (ex-Yougoslavie, problème kurde, Afghanistan, Irak, Afrique sub-saharienne, Algérie) et de la fermeture des frontières à l'immigration de travail, rendant plus attractive la tentation de la demande d'asile, seule manière d'entrer légalement sans papiers.

L'une des conséquences de l'immigration d'installation est le développement du phénomène dit des « secondes générations » et des cas de double nationaux, car presque tous les pays européens ont modifié, entre les années 1985 et 1995, leur code de la nationalité en faisant une plus large place au droit du sol. Le regroupement familial est devenu aujourd'hui, avec la migration matrimoniale (pour mariage) le flux légal d'entrées le plus important dans les pays européens et notamment en France, entraînant des questions d'inclusion économique, sociale et culturelle dans un contexte où la territorialisation de l'ethnicité confine à l'exclusion tout court. L'émergence de l'Islam, populaire et tranquille dans son écrasante majorité, mais aussi avec des explosions de radicalisation et de terrorisme, interroge sur les allégeances de ces nationaux nés ici mais aux références plurielles, ainsi que sur les influences, les ingérences et les intrusions extérieures dans l'ordre politique interne des Etats. Des liens transnationaux transitent à travers la migration, de nature économique, associative, culturelle, familiale, religieuse. Difficiles à nommer, à compter, à se définir elles-mêmes, les générations issues de l'immigration, notamment en France, sont de plus en plus souvent installées de longue date, parfaitement « intégrées » à la culture dominante dans laquelle elles évoluent tout en restant visibles et en proie à de nombreuses discriminations au quotidien : école, accès à l'emploi, logement, relations avec la police (Wihtol de Wenden, 2004 ; Wihtol de Wenden & Body-Gendrot, 2003), la justice, posant la question de la reconnaissance du pluralisme et de la mixité.

### **La migration se poursuit, malgré la fermeture des frontières**

Malgré la fermeture de l'immigration salariée, l'immigration se poursuit, notamment sur les frontières méridionales de l'Europe et dans les pays limitrophes, devenus, comme au Maghreb et en Turquie, pays d'immigration et départ. Des sans papiers par milliers tentent leur chance aux portes de l'Europe, au terme d'un voyage au long cours, partis du Niger, du Soudan, d'Afghanistan, transitant par des villes-étapes comme Agadez ou Istanbul et par des points de passage comme la Libye, Ceuta et Melilla, les îles Canaries, Gibraltar, ou les îles siciliennes. Aux portes de l'Europe ou sur la rive sud de la méditerranée, certains pays ont installé des camps pour « contenir » les clandestins et les reconduire chez eux ou signé des accords de réadmission par lesquels ils s'engagent vis-à-vis de l'Union européenne à reprendre les illégaux ayant transité par chez eux ou leurs propres nationaux en situation irrégulière. Les estimations des sans papiers varient du simple au double selon les sources : certains affirment qu'ils représentent plusieurs millions dans l'Europe de l'Ouest, d'autres se contentent de se fonder sur les chiffres des régularisations « exceptionnelles » pratiquées pourtant de façon récurrente en Italie (750 000 candidats en 2002), en Espagne (un million de candidats en 2004) et, plus rarement, en France (150 000 candidats en 1997-1998). La poursuite de la politique sécuritaire (Bigo & Guild, 2003), centrée sur la lutte contre l'immigration clandestine a été rappelée lors des récents sommets européens de Séville (2002), Thessalonique (2003) et La Haye (2004), mais ne parvient pas à endiguer les flux.

L'envie d'Europe, entretenue par les media, les transferts de fonds des migrants, les biens de consommation qu'ils ramènent lors des vacances, le sentiment qu'il n'y a aucun espoir chez soi favorisent, la fermeture aidant, une économie du voyage clandestin. La sophistication des contrôles aux frontières fait monter les prix plutôt qu'elle ne dissuade d'entrer et entretient dans la dépendance des passeurs des milliers de sans papiers contraints de

rembourser leur passage par le travail au noir durant de nombreuses années. Des métiers ethniques fleurissent (Wihtol de Wenden & Vuddamalay, 2002) dans les interstices d'une économie mondialisée, résultat de ces chaînes migratoires, des discriminations dans l'accès au travail salarié et de la segmentation accrue du marché du travail. Des liens se tissent, créant une multitude de réseaux transnationaux informels de nature économique, familiale, culturelle, religieuse qui se jouent des frontières et où l'Etat n'est plus le principal maître du jeu. Ce décalage entre les politiques et la réalité des flux entretient l'hypocrisie du bien fondé de la priorité accordée à la maîtrise des flux dans les pays d'accueil et le ressentiment dans les pays de départ. Il favorise la dépendance des politiques publiques à l'égard de phénomènes d'opinion, où la droite extrême et le populisme ont joué un rôle central depuis une vingtaine d'années, en France et chez ses voisins européens (Autriche, Pays-Bas, Danemark, Italie).

## **Pluralisme**

### **La fin du modèle westphalien**

De même que l'Etat nation a perdu son rôle de principal maître du jeu dans la maîtrise des flux migratoires et des frontières, le pluralisme, devant la diversité des populations en présence, commence à s'imposer comme modèle de société en Europe. Mais cette mutation est souvent vécue comme un défi, en France notamment, où l'allégeance exclusive à l'Etat nation, fondement du contrat social, et le mythe de l'homogénéité nationale ont nourri le credo républicain depuis plus d'un siècle. Sous la pression de l'immigration, la citoyenneté s'est progressivement dissociée de la nationalité dans les Etats européens qui ont accordé le droit de vote local et l'éligibilité à leurs ressortissants étrangers (Suède, Pays-Bas, Danemark, Belgique) et dans les pays de l'Europe des quinze pour les étrangers résidents de l'Union européenne (traité de Maastricht, 1992) : on peut donc être citoyen sans être national.

Parmi les nationaux, une proportion croissante des générations issues de l'immigration est composée de double nationaux à la faveur de leur naissance et de la durée de leur installation dans les pays d'accueil (droit du sol) tout en restant nationaux du pays de leurs parents (Weil, 2002). Le transnationalisme est de règle, grâce aux échanges économiques (réseaux économiques d'entreprises et de commerce, transferts de fonds, associations de co-développement : cf. Lacroix, 2005), familiaux (mariages, regroupement familial), religieux et culturels (media, associations) qui entretiennent ou créent les liens. Les allégeances multiples se déclinent, avec toutefois une prédominance de la relation au pays où l'on vit (citoyenneté de résidence). Si les références, influences, intrusions des pays d'origine (ou, plus exactement des pays de départ des parents) peuvent être vivaces, elles s'estompent devant la priorité accordée par les générations issues de l'immigration au pays où elles sont nées, ont été scolarisées et deviennent des électeurs.

### **Une citoyenneté, plurielle, transnationale, aux appartenances ethniques et religieuses parfois revendiquées**

Les formes de citoyenneté mises en avant sont le fruit d'un bricolage identitaire négocié avec les pays européens. En France, depuis l'émergence des associations civiques issues de l'immigration nées dans les années 1980, la revendication de références multiples, d'intensité variable selon le contexte, parfois instrumentalisées au service d'une cause (l'anti-racisme, la discrimination positive, le multiculturalisme) ou d'un rapport de forces (le jeu sur la crainte d'un vote arabe ou musulman, d'ailleurs plus imaginaire que réel) est utilisée par les populations d'origine maghrébine, qui « donnent le ton » en raison de leur nombre et de leur longue familiarité avec le système républicain français. Mais tous les travaux d'enquête

montrent que le communautarisme est moins présent dans les comportements, de plus en plus diversifiés des populations immigrées et issues de l'immigration que dans l'esprit des pouvoirs publics, qui façonnent parfois un communautarisme « par défaut » pour gérer ces populations dans les contextes urbains difficiles : médiateurs, intermédiaires culturels, responsables associatifs et autres « Arabes de service » ont souvent pour rôle d'être des interlocuteurs auprès des pouvoirs publics, parlant au nom de communautés imaginaires. Ce mode de gestion est souvent inspiré du passé colonial (Wihtol de Wenden & Leveau, 2001). Au Royaume Uni ou en Allemagne, la présence récurrente d'élus du Commonwealth à la Chambre des Communes et d'Allemands d'origine turque au Bundestag plaide en faveur d'une plus grande reconnaissance de la place faite aux minorités.

Le modèle de citoyenneté, hier unitaire, devient multiculturel, sans aller toutefois vers « l'invention » d'une citoyenneté multiculturelle comme au Canada et en Australie (Castles & Davidson, 2000), où le multiculturalisme est considéré comme le fondement de la démocratie et de la citoyenneté moderne. Le droit du sol s'étend dans les pays d'immigration européens, y compris parmi ceux qui ont longtemps été emblématiques du droit du sang, comme l'Allemagne (réforme de 1999), pour des raisons démographiques et de prise en compte tacite du phénomène migratoire comme composante de la population et de l'identité des Etats. La plupart des partis politiques aujourd'hui courtisent ces nouveaux citoyens en leur faisant une place (modeste) sur leurs listes électorales, locales notamment.

### **Appartenances ethniques, appartenances religieuses**

La citoyenneté s'ethnicise, c'est-à-dire se définit de plus en plus en référence à des appartenances ethniques et non civiques : on peut être citoyen d'un pays européen et revendiquer des appartenances culturelles non nationales, être français et arabe, français et musulman, et vivre de diverses manières ces identités multiples, mais des règles du jeu mettent des bornes aux formes d'expression collective. La loi de 2004 sur l'interdiction du port de signes religieux « ostensibles » à l'école en France, fait partie de ce jeu de concessions et d'interdictions dans un pays qui compte entre quatre et cinq millions de musulmans, le plus grand nombre parmi les pays européens qui en totalisent environ douze millions. A l'inverse, certaines identités ethniques ou religieuses cherchent un ancrage citoyen : les Berbères de France revendiquent les valeurs républicaines et leur langue a été reconnue comme langue de France pouvant faire l'objet d'une option au baccalauréat. De même, on assiste à une « citoyennisation » de l'islam dans la plupart des pays européens (Leveau & Mohsen-Finan, 2005) grâce au concours d'associations religieuses (dont la représentativité est cependant parfois contestée) qui dialoguent avec les pouvoirs publics sur la compatibilité de la pratique d'une religion minoritaire et importée dans le cadre national des Etats (comme le CFCM, Conseil français du culte musulman, en France, créé en 2002). La sécularisation qui prévaut sous des formes diverses dans tous les pays européens, dont un petit nombre vivant sous le régime de la séparation de l'Eglise et de l'Etat (France, Suède, Portugal) est souvent rappelée à travers les modèles de société proposés et négociés en Europe, souvent plus riches que l'image d'Epinal opposant l'intégration à la française au communautarisme anglo-saxon ou au modèle allemand des « Gastarbeiter ». Partout, mais diversement, la prise en compte de la diversité par les politiques publiques se fait jour, sous la pression d'une population métissée devenue citoyenne, de la crainte de l'ethnicisation de la pauvreté et des formes de fractures conduisant à la radicalisation de l'islam.

Une mémoire de l'immigration commence à être revendiquée, des musées de l'immigration voient le jour : autant d'indices de la prise en compte de la diversité des cultures qui sous-tendent la citoyenneté et de la distanciation que les Etats opèrent à l'égard de la définition de nations homogènes, aux allégeances exclusives et à la culture unitaire, y compris pour incorporer des groupes d'origine étrangère. En France, un musée de

l'immigration ouvrira ses portes en 2007 (La Cité Nationale pour l'Histoire de l'Immigration), d'autres projets sont à l'étude dans plusieurs pays européens, qui, sans vouloir rivaliser avec le musée d'Ellis Island aux Etats-Unis, veulent marquer la lente prise de conscience que l'immigration fait partie de leur identité.

## **Intégration**

### **Comment définir le « vivre ensemble » ?**

Plusieurs termes ont été successivement utilisés en Europe pour définir la cohabitation avec les immigrés et leurs modes d'incorporation dans les sociétés où ils s'installent. Au terme d'assimilation, qui a prévalu, en France comme dans les grands pays d'immigration (Etats-Unis, Canada, Australie) jusque dans les années 1960, on a substitué, en France, celui d'intégration. Utilisé d'abord dans l'Algérie coloniale, il a été redécouvert en 1974 par le secrétaire d'Etat à l'immigration Paul Dijoud, pour constituer le nouvel objectif d'une politique migratoire qui fermait ses frontières à l'immigration de travail et qui s'était auparavant essentiellement préoccupée de l'entrée des travailleurs étrangers. Le vocable succédait à plusieurs décennies d'assimilation – une conception française consistant à incorporer individuellement les nouveaux arrivants en leur faisant abandonner dans la vie publique leurs valeurs et pratiques culturelles privées – et à une brève période où le terme d'*insertion* correspondait à une approche fonctionnelle de l'immigration offrant un apprentissage minimum des modes de vie dans le milieu d'accueil avant de repartir dans le pays d'origine.

Mais les critères de l'intégration qui permettraient de la mesurer peinent à s'imposer et font l'objet d'affrontements plus politiques que sociologiques, car, qui est intégré par rapport à qui ? Aujourd'hui, on emploie plutôt le terme de « vivre ensemble », lancé en 1983 par la ministre des Affaires sociales Georgina Dufoix et défini comme une meilleure cohésion sociale entre les populations en présence lors de la marche des beurs du 1<sup>er</sup> décembre 1983. Mais, à l'échelon européen, on tend à introduire le terme d'inclusion, assorti de critères exploratoires définis de manière consensuelle (« inclusion index »), mettant en avant des expériences originales significatives (« best practices »). Dans le partage des compétences qui préside à la gouvernance européenne des politiques migratoires, l'intégration fait partie de la subsidiarité : elle est décidée à l'échelon national ou local, à la différence de la gestion européenne des entrées et de l'asile. C'est pourquoi chaque pays de l'Union a sa politique du vivre ensemble, avec des objectifs sensiblement identiques (parvenir à une meilleure cohésion sociale et éviter les poches d'exclusion, source de violences et de radicalisation religieuse). Le droit de la nationalité, les droits politiques, les instruments de lutte contre les discriminations en font partie.

### **Les instruments de l'intégration diffèrent d'un pays à l'autre**

Des philosophies différentes existent entre les différents pays européens quant aux politiques à mettre en œuvre et aux priorités accordées pour s'ouvrir à l'Autre. La France, dominée par le modèle jacobin de la citoyenneté républicaine et de l'affirmation de l'égalité des droits s'appuie sur deux instruments : l'ouverture, depuis la fin du dix-neuvième siècle de son droit de la nationalité marqué depuis le code civil napoléonien par le droit du sang, à l'acquisition de la nationalité française par le droit du sol. Les réformes de 1889, 1927, 1945, 1972 n'ont cessé d'élargir le droit du sol, la réforme de 1998 tendant plutôt à gommer les retours en arrière de celle de 1993 qui constituait par rapport à cette évolution une régression. Un autre instrument de l'intégration est la politique de la Ville, mise en œuvre à partir de

1990, qui mêle prévention et lutte contre les inégalités sociales grâce à une politique territorialisée de l'intervention publique dans les zones défavorisées. A certains égards, celle-ci s'apparente à une politique de discrimination positive, notamment en matière scolaire (ZEP, zones d'éducation prioritaire) mais où les critères ethniques ne sont pas officiellement pris en compte. Ce n'est que tardivement que la lutte contre les discriminations a été institutionnalisée, le Fonds d'Action Sociale devenant le FASILD (Fonds d'Action Sociale pour l'intégration et la lutte contre les discriminations) en 2002 et la HALDE (Haute Autorité de Lutte contre les discriminations) créée en 2004. Mais la conception française de la citoyenneté fondée sur la proclamation de l'égalité des droits est souvent un obstacle à la reconnaissance effective des discriminations dans le vécu quotidien pour les populations dites « visibles ». Le Contrat d'Accueil et d'Intégration, expérimenté à partir de 2003 est aussi considéré comme un instrument supplémentaire de bonne insertion pour les nouveaux arrivants.

En Allemagne, en Italie ou en Espagne, c'est l'action associative et l'insertion locale dans le marché du travail d'une immigration qui n'était pas envisagée comme définitive qui semblent avoir été déterminantes dans les processus d'intégration. Le multiculturalisme a connu des adeptes, en Allemagne et aux Pays-Bas qui ont ensuite cherché à en limiter les dérives communautaires. Dans les pays nordiques, comme la Suède et le Danemark, c'est le droit de vote et l'éligibilité locales accordées dès 1975 (Suède) et au début des années 1980 (1981 au Danemark) qui ont refondé la démocratie locale avec les étrangers. Au Royaume Uni, pays considéré comme le fleuron de la place faite aux communautés, représentées tant localement qu'au Parlement, c'est plutôt la lutte contre les discriminations raciales, introduite dès 1976 (Commission for Racial Equality) qui a été considérée comme l'instrument le plus puissant d'intégration. Les attentats de Londres de juillet 2005 ont néanmoins relancé le débat sur le communautarisme anglo-saxon, même s'il a peu à voir avec l'islamisme radical. Les expériences américaine et canadienne sont aussi fruit d'enseignement pour les pays européens, qui s'interrogent sur la mise en œuvre de discriminations positives pour lutter contre les formes d'exclusion les plus criantes.

### **L'intégration comme enjeu pour la citoyenneté européenne**

La citoyenneté européenne, définie par le traité de Maastricht de 1992, s'est enrichie de nouveaux droits, énoncés tant par le traité d'Amsterdam (1997) comme la lutte contre les discriminations (article 13) que par la Charte des droits fondamentaux du Traité de Nice (2000). L'immigration et les populations qui en sont issues ont contribué, depuis plusieurs années à soulever des débats nouveaux, parfois vécus comme des défis pour l'Europe : la sécularisation (plutôt que la laïcité à la française) face à l'islam, la pleine reconnaissance de l'égalité des droits des populations « visibles », surtout quand il s'agit d'installés de longue durée ou de nouveaux nationaux européens, l'abolition des hiérarchies de droits entre Européens de l'Union et extra-communautaires résidents, le respect du droit d'asile, la part faite au pluralisme culturel dans le contenu de la citoyenneté européenne, le respect des droits de l'homme. Chaque pays européen décline à sa manière, et avec le poids de sa propre identité et de sa propre histoire, la place qu'il réserve à l'Autre. On peut souhaiter que la politisation excessive du débat sur cette question au cours des années passées servira à aborder cette question avec l'importance et la sagesse qu'elle requiert.

## Bibliographie

- BIGO D., GUILD E., 2003, *La mise à l'écart des étrangers*, l'Harmattan/Culture et Conflits, Paris.
- CASTLES S., DAVIDSON A., 2000, *Citizenship and Migration*, Macmillan, Paris.
- LACROIX T., 2005, *Les réseaux marocains de développement*, Presses de Sciences-Po, Paris.
- LEVEAU R., MOHSEN-FINAN K. (dir.), 2005, *Musulmans de France et d'Europe*, CNRS Editions, Paris.
- OCDE, SOPEMI (Système d'observation permanente des migrations). *Tendances des migrations internationales*. Rapports annuels 2004, 2005, 2006.
- WEIL P., 2002, *Qu'est-ce qu'un Français ?*, Grasset, Paris.
- WIHTOL DE WENDEN C., 2001, *L'Europe des migrations*, la Documentation française, Paris.
- WIHTOL DE WENDEN C., 2003, « La mondialisation des flux migratoires », dans J. Laroche (dir.), *Mondialisation et gouvernance mondiale*, PUF, Paris, pp. 79-92.
- WIHTOL DE WENDEN C., 2005, *Atlas des migrations dans le monde*, Autrement, Paris.
- WIHTOL DE WENDEN C. (dir.), 2005, *La part des discriminations dans les atteintes à la déontologie de la sécurité, Rapport 2004 de la CNDS*, La Documentation française, Paris.
- WIHTOL DE WENDEN C., BODY-GENDROT S., 2003, *Police et discriminations*, L'Atelier, Paris.
- WIHTOL DE WENDEN C., LEVEAU R., 2001, *La bourgeoisie*, CNRS Editions, Paris.
- WIHTOL DE WENDEN C., VUDDAMALAY V. (dirs.), 2003, *Existe-t-il des métiers ethniques ?*, *Panoramiques* n° 65, novembre 2003.

## **POUR UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE DE L'INSERTION DES NOUVEAUX VENUS**

**Hélène BERTHELEU**

**Université François Rabelais (Tours) – UMR CNRS 6173 CITERES**

En France, les médias et les élus construisent une réalité sociale et politique de l'immigration<sup>1</sup> qui ne correspond pas à celle que décrivent les spécialistes de ces questions en sciences humaines. Ce que développent une socio-histoire (Noiriel, 2006) ou une sociologie de l'immigration (Sayad, 1991 ; De Rudder *et al.* 2000) restent fort méconnues. Ainsi, l'immigration ne constitue pas un élément clé des représentations sociales et de l'histoire de la plupart des régions françaises alors qu'elle est incontestablement et depuis longtemps un élément du développement économique et démographique local. L'héritage migratoire n'y est pas souvent valorisé alors qu'il serait facile de montrer combien il est pluriel et diversifié, pour peu qu'on s'attache non seulement à la période récente mais aussi aux vingtième et dix-neuvième siècles (Noiriel, 1988). Les courants migratoires n'ont pas seulement touché les villes grandes et moyennes, mais aussi les petites villes industrielles, les industries en milieu rural ou encore le travail agricole. A ces contextes variés correspond une diversité de trajectoires socio-professionnelles : les migrants ne furent pas tous, dans le passé, ou pas systématiquement, des ouvriers citadins. Les récents travaux en sociologie et en histoire de l'immigration montrent combien il est essentiel de sortir des catégories figées avec lesquelles les « immigrés » sont généralement saisis pour s'ouvrir à une meilleure connaissance des trajectoires sociales des nouveaux venus dans un contexte à la fois historique, social et économique.

Nous allons donc ici nous efforcer de penser ces trajectoires migrantes en rappelant les dimensions exogènes qui déterminent le(s) sens et le devenir de chaque migration, pour le migrant et pour son environnement social. Puis nous présenterons, en prenant pour point de départ une réflexion initiée par N. Elias (1997, 1<sup>ère</sup> éd.1965), quelques éléments théoriques de la perspective des relations interethniques : outre l'idée de dichotomisation sociale développée par Elias, nous insisterons sur la notion de situation, sur sa dimension historique, puis sur les usages de la différence culturelle à l'intérieur d'un rapport majoritaire / minoritaire, enfin sur les rhétoriques consensuelles qui se développent autour des notions d'intégration ou de citoyenneté qui tendent à en faire des outils trop normatifs pour rester heuristiques.

---

<sup>1</sup> Au sens d'un débat où viennent s'affronter des valeurs, des visions et des projets à même de partager les candidats et les options politiques.

## Trajectoires migratoires, environnement social et représentations de l'Autre

La trajectoire que constitue l'émigration puis l'insertion dans une nouvelle configuration sociale implique qu'on prenne le temps de décrire les processus économiques, culturels et politiques qui les fondent (Sayad, 1991) : dans quel contexte économique se déroule l'émigration – immigration ? La question doit être posée ainsi de façon à interpeller autant le pays de départ que les conditions concrètes d'insertion économique à l'arrivée. La situation économique ou culturelle est-elle tendue et si oui, assiste-t-on à une politisation de la question migratoire ? Dans quel contexte matériel se développent les contacts linguistiques et le processus d'acculturation ? L'insertion sociale se fait-elle « contre » ou malgré des ségrégations et des discriminations (De Rudder *et al.*, 2000) palpables mais invisibles (Beaud, 2006) car non mesurées ? Il est vain en effet, disent ces disciplines sœurs que sont l'histoire, l'anthropologie et la sociologie, de porter attention aux trajectoires sociales si on omet de restituer les dynamiques sociales qui ont contribué à les produire : elles sont en effet fortement influencées par les configurations sociales, les réalités économiques et démographiques et le contexte politique de la société réceptrice. Tout ce contexte, complexe, participe à la recomposition sociale des appartenances qui accompagne toute trajectoire de migration : comment le migrant construit-il subjectivement le cheminement qui est le sien ? Sa migration participe-t-elle d'une *noria* ou d'une filière déjà ancienne ? Est-elle partie intégrante d'un projet plus collectif ou s'est-elle au contraire imposée brusquement, à la suite d'un événement traumatisant ? Ces questions pourraient être multipliées. Elles visent simplement ici à prendre la mesure des dimensions objectives et subjectives de toute migration, et de la diversité des situations migratoires.

La société réceptrice ou « l'environnement social » comme nous le disions plus haut, peut être qualifié, en France, de « national », car c'est une dimension centrale des frontières ethniques telles qu'elles se développent actuellement. A cet égard, les mots utilisés pour désigner le nouveau venu sont toujours éclairants : si celui qui migre en Amérique du Nord s'identifiera plutôt à l'histoire locale des « immigrants » et sera rapidement considéré comme un futur citoyen, le nouveau venu en France apprendra vite qu'il est un « immigré » et qu'une part des Français le voient d'un mauvais œil, considèrent la migration comme une faute (Sayad, 1999)<sup>2</sup>, ou encore se représente de façon fort distincte les « immigrés » (économiques) et les « réfugiés » (politiques, humanitaires). Si ces deux catégories fonctionnent comme des étiquettes presque opposées, on sait pourtant que les contextes où s'origine la migration dans le pays de départ participent souvent de dynamiques *à la fois* économiques et politiques<sup>3</sup>. D'autre part, les modalités d'émigration et d'immigration des populations sont d'une grande diversité, selon le statut de la migration et le type de projet migratoire : migration de colonisés, de main-d'œuvre, de réfugiés et d'exilés, d'étudiants, de saisonniers, etc., mais aussi migrations masculines, féminines, familiales.

Toutefois, ces représentations de l'altérité ne sont pas figées, elles se transforment décennies après décennies, la xénophobie accompagnant inmanquablement les périodes de crise économique, tandis que les arguments démographiques et culturels reprennent le dessus lors des périodes plus « ouvertes » aux nouveaux venus. Il faut donc étudier les migrants et leur environnement social comme un tout et ne pas céder à la tentation d'imputer au migrant, à sa culture ou à sa capacité d'intégration, la cause ou l'explication de ce qu'il advient. Seule

<sup>2</sup> A. Sayad (1999) développe de façon convaincante cette idée de la migration comme faute, voire de double faute lorsque la situation, politisée et tendue économiquement, aboutit à la « criminalisation de l'immigration », selon l'expression du sociologue italien Salvatore Palidda (1999).

<sup>3</sup> Rien de nouveau ici, mais les spécialistes ont plutôt été prudents sur la diffusion d'une telle idée, craignant d'alimenter le débat sur « les faux réfugiés », dans un contexte de recul de l'hospitalité et de déconstruction, dès le début des années 1990, de la politique d'accueil des demandeurs d'asile.

une perspective relationnelle est à même de prévenir ce genre de piège : le chercheur se donnera alors pour mission d'étudier non des populations (migrantes ici) mais des rapports sociaux et restituera leur dimension matérielle (conditions de vie) et celle plus idéale ou subjective (opinions, représentations sociales et leurs effets).

## Rapports sociaux et situation de contact

Pour étudier les contacts culturels et linguistiques sans essentialiser les cultures et les groupes, nous proposons une analyse constructiviste : il s'agit de mettre en lumière les rapports sociaux qui président aux contacts entre les migrants et leur nouvel environnement sociétal, dans la mesure où ils sont constitutifs des individus et des groupes en contact (Juteau, 1999). Ces derniers, en effet, se cristallisent au fil des échanges et des relations sociales bien plus qu'ils ne seraient « déjà-là », préalablement au contact. Ce point de vue théorique implique, méthodologiquement, de privilégier la *situation* comme cadre d'analyse (Balandier, 1951) : plutôt que de s'imaginer, avec un regard structuraliste, que la situation serait surdéterminée, « déjà jouée » en quelque sorte, les acteurs étant déterminés par de telles contraintes que leurs rôles seraient complètement prédéfinis, on considère ici que les relations sociales viennent à chaque instant nourrir, confirmer ou transformer des rapports sociaux historiquement construits. Sans réduire la situation sociale aux seules interactions ou échanges discursifs, mais en se donnant pour mission d'explorer le plus complètement possible la situation sociale, en tant qu'elle est traversée par ces rapports sociaux structurants, l'observateur peut à la fois en restituer les dimensions macro-sociales mais néanmoins intrinsèques (économique, politique, culturelle, juridique) et montrer, de façon micro-sociale, comment les acteurs sociaux confirment, entérinent, redéfinissent, détournent ou contestent les fondements mêmes de la situation. Certes, dans bien des cas, les migrants sont pris en France dans des relations tellement asymétriques, qu'un regard superficiel pourrait laisser croire qu'ils ne sont pas à même de « prendre la parole » ou de mettre en œuvre une action visant à contester ou transformer une situation qui leur semblerait injuste ou absurde. Il est donc crucial que l'observateur *considère* celui ou celle qu'il repère dans une telle situation minoritaire, comme capable d'agir quel qu'en soit le registre, et ne pas réduire systématiquement ses faits et gestes à de simples ré-actions, c'est-à-dire des faits et gestes non plus seulement minorisés dans telle situation donnée, mais intrinsèquement mineurs.

Le sociologue Norbert Elias fournit à cet égard un travail de recherche remarquable et fort utile pour saisir les relations qui s'établissent entre des « anciens », établis de longue date dans un territoire local, et les « nouveaux venus », population allogène cherchant à s'insérer aussi bien socialement qu'économiquement (Elias, 1997). D'un point de vue théorique, Elias insiste sur l'interdépendance socio-historique des individus et des groupes au sein d'une même société. A ses yeux, le social consiste en une production continue d'acteurs sociaux en relations de réciprocité. Mais ces relations réciproques n'en sont pas pour autant harmonieuses ou généreuses, elles sont plutôt ambivalentes ou contradictoires, souvent conflictuelles. Parfois, quand elles durent, elles se matérialisent dans des institutions (on peut penser, ici, aux activités du FAS ou de la Sonacotra, par exemple) ou des règles formelles (comme le code de la nationalité ou les réglementations relatives aux demandeurs d'asile). Elles deviennent alors « objectives », cristallisées, institutionnalisées, et participent donc durablement à un certain ordre social, tout en continuant de générer, plus ou moins, des contestations ou des controverses. D'autre fois, elles contribuent de façon non institutionnalisée et donc plus informelle mais tout aussi efficace à la construction des

représentations, des normes, aux pratiques et aux sens que les individus et les groupes vont y mettre.

Dans son étude, Elias étudie *in situ* le développement d'un processus de « dichotomisation sociale » entre des habitants de longue date d'une petite ville anglaise et de nouveaux habitants attirés par le dynamisme industriel local et venant travailler dans les entreprises locales. Aucune différence habituellement considérée comme pertinente ne sépare ces habitants les uns des autres : ils sont tous originaires des régions alentours, sont de langue, de culture et de nationalité anglaises, d'origine sociale ouvrière et sont d'ailleurs tous salariés et payés de la même façon, avec des variations individuelles négligeables. Dépourvue des « marqueurs » comme la race, l'ethnicité ou la classe, qui servent le plus souvent à fonder et expliquer le processus de différenciation sociale, la situation n'en devient pas moins rapidement tendue entre les uns et les autres. Les « villageois » du centre ville s'opposent à toute participation des nouveaux venus à la vie sociale de la commune, les obligent à rester cantonnés dans leurs quartiers, dont la réputation devient rapidement très mauvaise. Selon quelle rationalité et quel mécanisme social les groupes se cristallisent-ils aussi fortement ? Comment est pensée de part et d'autre l'asymétrie de ce rapport réciproque ? Pourquoi un groupe se convainc-t-il face à un autre, qu'il est non seulement le plus puissant mais le meilleur ou le plus légitime ? De quel pouvoir dispose-t-il pour affirmer sa supériorité ? Est-il de nature économique, sociale, culturelle ? Les nouveaux venus se voient rapidement stigmatisés et écartés de la participation à la vie sociale, culturelle et politique de la commune. On comprend progressivement pourquoi, venant pourtant d'horizons géographiques divers, ces derniers sont amenés à se percevoir progressivement comme un groupe, puis comment les membres de ce groupe stigmatisé se convainquent eux-mêmes qu'ils sont effectivement moins respectables.

Elias met finalement en lumière les processus sociaux (de catégorisation, de stigmatisation, de minorisation, de distinction sociales) qui, au cœur des relations quotidiennes, de travail ou de voisinage, permet de construire et entretenir la dichotomisation sociale. Elle se construit bien plus ici à partir des qualités ou des valeurs que le groupe des établis choisit de défendre (c'est-à-dire d'utiliser pour se définir), qu'à partir des caractéristiques sociales, pourtant désignées comme pathologiques, des nouveaux venus. Quand bien même le discours des « villageois » dénonce les nouveaux venus comme des gens sales, paresseux, sans éducation, aux valeurs troubles et nocives pour les enfants, etc., le sociologue montre que ce sont, au même moment, les valeurs et les qualités du groupe « majoritaire » (celui des établis) que l'on affirme et renforce de façon indirecte. Contrairement à ce qu'un observateur pressé retiendrait volontiers d'une telle situation, Elias s'oppose à l'analyse selon laquelle les relations (qu'on perçoit volontiers comme avant tout culturelles, linguistiques ou ethniques) d'affinités seraient ici gênées par les fameuses « différences » entre les uns et les autres. L'explication par la différence culturelle est omniprésente dans les diagnostics de conflits urbains et semble dotée, à tort, d'une capacité explicative extensive. Elias, lui, préfère non pas se détourner de ces différences dont parlent ses enquêtés sur le terrain mais étudier, nuance importante, *la situation* qui les produit. Il se donne ainsi les moyens de comprendre pourquoi et comment elles deviennent les marqueurs aussi efficaces d'une frontière sociale (mais là encore lue comme culturelle) entre les uns et les autres.

Il nous donne aussi la possibilité de repérer la capacité d'action (agentivité) des membres des deux groupes, puisque c'est un facteur éventuel de changement de la situation. Dans la situation que décrit Elias, le groupe des « établis » développe une cohésion sociale forte qui va jouer un poids décisif dans sa capacité à imposer ses normes et ses valeurs comme les meilleures. A l'inverse, les nouveaux venus ne disposent d'aucun réseau valable et efficace dans la situation : leurs relations d'autrefois (avant leur venue) leur sont d'un faible secours,

quant à leurs voisins d'aujourd'hui, ils ne les connaissaient pas préalablement à leur installation dans la commune. Toutefois, toutes soumises au même rejet, les nouvelles familles vont de fait développer des solidarités inédites et plus rapidement que dans une situation plus accueillante. De leur côté, leurs enfants apprennent à grandir à l'intérieur de cette dichotomisation. Ils vont en grandissant chercher à agir, à transformer la situation si défavorable à leur groupe, et ce, de façon d'abord maladroite, par une déviance individuelle qui renforcera encore les préjugés contre leur groupe. L'étude n'étant pas diachronique, elle ne dit pas si, une fois devenus adultes, ils ne développeront pas de nouvelles stratégies, moins violentes, mais plus politiques, pour s'organiser collectivement et réclamer certes une meilleure reconnaissance sociale mais surtout, un véritable partage du pouvoir dans la vie de la commune.

Elias explique, de façon plus générale, que le *degré d'organisation sociale* d'un groupe joue un rôle majeur quant au statut qu'il réclame, défend ou entend simplement maintenir. Tout se passe comme si la menace (réelle ou imaginaire<sup>4</sup>) constituée à l'endroit des nouveaux venus avait eu pour effet de stimuler la cohésion interne du groupe, le dotant brusquement d'une nouvelle capacité collective à construire et imposer des normes sociales à la fois inclusives (« Nous ») et exclusives (« Eux »). Ces processus semblent donc déterminants pour asseoir le différentiel de pouvoir entre établis et nouveaux venus. Même si le travail d'Elias ne concerne pas directement les questions linguistiques, culturelles ou ethniques, il présente un réel intérêt pour la question qui nous intéresse ici, et permet sans aucun doute de mieux appréhender l'insertion sociale et linguistique des nouveaux migrants dans la société française. Il nous incite en effet à nous décentrer des caractéristiques propres aux migrants pour étudier la situation dans son ensemble et comprendre comment se met en place un processus de différenciation. On voit aussi combien cette différenciation est indissociable d'une hiérarchisation sociale entre les groupes constitués, hiérarchisation qui s'évertue à être stable, mais qui est toujours susceptible d'être contestée et transformée sur le long terme (Simon, 2006).

## Rapports sociaux passés et actualisation des réciprocitys

On ne saurait comprendre les phénomènes de différenciation et de hiérarchisation sociale sans une approche historique : c'est pour le sociologue une exigence méthodologique de premier ordre. Elle permet de comprendre que, si les individus sont nouvellement arrivés, leurs interactions avec l'environnement humain local et national actualisent très fréquemment des systèmes de relations historiquement construits. Ce n'est peut-être pas le cas dans la situation travaillée ci-dessus et c'est précisément ce qui laisse espérer si facilement un changement profond du rapport social, dès la seconde ou troisième génération concernée. Dans la plupart des cas, les relations qui se tissent entre les primo-arrivants et ceux qui vont constituer leur environnement humain immédiat, sont nouvelles et anciennes à la fois. Nouvelles car les gens se croisent ou se rencontrent effectivement pour la première fois au sein du quartier, autour d'activités organisées par le centre social, dans une nouvelle équipe de travail pour un premier emploi, ou encore lors d'achats dans les commerces de proximité ou dans les grandes surfaces. Mais aussi « neuves » que ces relations puissent paraître, elles sont déjà « lourdes » de relations collectives et historiques. Souvent, par le passé, les populations

---

<sup>4</sup> Dans l'étude d'Elias, comme dans de nombreuses situations, la mobilisation collective du groupe des établis n'a pas attendu que les nouveaux venus prennent effectivement leurs aises dans la commune où ils se sont installés. Mais on peut facilement imaginer que, sans mise à distance des minoritaires par les majoritaires, ces derniers auraient rapidement été confrontés à des demandes naturelles de partage du pouvoir, dans la plupart des instances de la vie collective.

ou les groupes auxquels appartiennent ces migrants se sont déjà rencontré(e)s dans des circonstances politiques, économiques et culturelles déjà asymétriques, dont les cas exemplaires sont la colonisation et l'esclavage. Cette histoire sociale reste largement à faire dans le contexte français et est plus ou moins assumée aujourd'hui de part et d'autre (Noiriel, 2005). Tous les travaux en développement, qu'on appelle aujourd'hui « les études postcoloniales » (Lacoste, 2006), en témoignent : elles découvrent des relations passées dont on ne parlaient pas ou plus, mettent à jour des phénomènes passés méconnus, oubliés ou niés, réalisent tout un travail de relecture des réalités d'aujourd'hui à travers des relations sociales passées toujours présentes, ne serait-ce que sous des formes « imaginées » (Simon, 2005). Saisir le poids de ces relations socio-historiques permet de donner tout leur sens aux productions symbolico-culturelles contemporaines, si centrales dans la construction commune et durable des réciprocitys et des sentiments d'appartenance des populations en contact.

## **La construction relationnelle des différences culturelles**

La perspective des relations interethniques repose sur une série d'outils conceptuels qui permettent de mieux saisir les relations sociales qui s'élaborent entre des individus et des groupes se réclamant de, ou se voyant assignés à, une appartenance culturelle, ethnique, raciale ou à une origine distincte. Pour expliquer les situations d'incompréhension mutuelle ou des comportements apparemment aberrants de ces nouveaux migrants, on en appelle trop souvent aux différences culturelles, comme s'il s'agissait là d'un « facteur » exogène venant perturber la situation. Cette approche, comme celle qui insiste longuement sur la question de l'altérité, comporte le risque de figer le minoritaire dans une différence culturelle « naturalisée » (Cuche, 1996). L'erreur la plus fréquente consiste à en faire un élément d'explication dans une recherche de causalité ; au contraire, les différences constituent avant tout des objets à expliquer. Quels sont les ressorts de la différenciation sociale dans telle situation particulière ? Le travail de terrain vise alors à décrire les relations sociales au cours desquelles les différences sont investies comme socialement pertinentes.

Un même processus de catégorisation contient en lui tout un potentiel de différenciation : il est à même de « fabriquer » une particularité positive ou négative, autrement dit, une différence louée ou dénoncée ; il contient aussi un potentiel de hiérarchisation qui fait de cette différence un élément implicite ou explicite d'infériorisation. Ces deux processus indissociables de la différenciation et de la hiérarchisation peuvent être lus à au moins trois niveaux de la réalité sociale :

- elles sont par exemple vécues concrètement dans une situation de travail : des moqueries fusent régulièrement et diverses attitudes signalent un irrespect des collègues à l'égard des pratiques alimentaires ou vestimentaires de l'un(e) d'eux (elles). Ces blagues douteuses sont corrélées à un préjugé directement lié à la compétence au travail ou, dans une autre situation, à la capacité d'intégration, ou encore à sa capacité d'individuation jugée nécessaire pour être un « vrai citoyen ». Les effets au travail peuvent être directs ou indirects : compétences sous-évaluées, promotion sociale freinée, solidarité altérée avec les collègues, etc. Dans d'autres situations, ces relations minorisantes peuvent avoir un effet direct sur la capacité à construire et disposer d'un réseau social, mais aussi sur l'estime de soi et les formes de sociabilité.

- elles sont ensuite relayées par des acteurs institutionnels (patron, syndicaliste, policier, travailleur social, professeur, directeur, etc. interpellé(s) pour intervenir) qui, par exemple, vont refuser explicitement, ou de façon plus ambiguë, de prendre au sérieux l'interprétation jugée trop radicale d'une situation discriminatoire ou stigmatisante telle qu'elle est décrite par le minorisé. Ce dernier est volontiers « parlé » par son environnement social mais plus

rarement écouté, les formes de délégitimation de son discours (suspçon de paranoïa ou de manque d'humour, sentiment d'une dramatisation excessive, etc.) lui confirmant sa faible capacité à être entendu, et sa faible agentivité, ce qui renvoie directement, en terme d'analyse, au rapport de pouvoir qui le lie aux autres dans une situation donnée.

- enfin, cette construction déjà complexe de la différence (subjective, matérielle et institutionnelle) a toute chance d'être confirmée par un méta-discours au niveau national, lorsque les rhétoriques sur l'égalité, la lutte contre le racisme ou la discrimination, la citoyenneté et l'intégration, sont monopolisés par les représentants les plus entendus de la catégorie « majoritaire », à savoir certains médias et élus d'envergure nationale ou internationale. On y décrit abondamment l'action publique, sa mobilisation en faveur d'une plus grande égalité, voire équité, et sa « prise en main » efficace des problèmes. Celui ou celle qui fait l'objet de toutes ces préoccupations, ces mesures et ces aides sociales peut-il (elle) encore, honnêtement, se plaindre du traitement social dont il (elle) fait l'objet ?

## Réciprocité asymétrique

Bien des travaux de terrain décrivent ainsi la construction ethnique et culturelle des différences, mais aussi leur traitement social notamment dans le cadre des nombreuses missions du travail social ou de l'école où cette problématique est désormais centrale (Lorcerie, 2003). Dans son approche du *rapport majoritaire / minoritaire*, C. Guillaumin (2002) saisit de façon dynamique les formes de *hiérarchisation* que construit toute relation où les « différences culturelles » qui semblent s'inviter comme facteur explicatif, se trouvent en réalité produites par la relation elle-même qui les invoque. Les relations que tissent ensemble les groupes majoritaire et minoritaire<sup>5</sup> regorgent ainsi de ces productions-différences, fruits de cette *réciprocité asymétrique* qui seule peut expliquer la diversité des « identités ». De quoi s'agit-il ? De nombreuses recherches ont montré que la situation vécue par le migrant est celle, entre autres, d'un individu assigné à une catégorie minorisée. P.-J. Simon (2006) insiste pour parler de la « situation minoritaire » plutôt que de groupe minoritaire, montrant par là que le fait d'être « minoritaire » n'est pas la caractéristique d'une personne ou de son groupe mais bien celle d'une situation sociale traversée par un rapport inégal. Cette approche oblige à revisiter les perspectives sommaires en terme de domination qui laissent parfois croire, à tort, que le « dominant » est toujours et complètement dominant, tandis que le minoritaire serait toujours et complètement dominé. La réciprocité asymétrique doit au contraire être explorée, dans toute sa complexité : comment telle situation ethnique minoritaire s'articule à la maîtrise d'une langue majoritaire ? Comment un statut dominant dans le domaine professionnel affecte-t-il une situation minoritaire construite par exemple par un rapport socio-historique post-colonial ? Des relations fortement genrées renforcent-elles un processus de dichotomisation sociale ancré sur des catégorisations racistes ? Pourquoi une différenciation religieuse entre deux groupes ethniques se meut-elle historiquement en une différenciation linguistique ? Au-delà du repérage des discriminations qui font apparaître les groupes minoritaires comme de perpétuelles victimes « d'ethnisation » (Bertheleu, à paraître) et de « racialisation », l'approche permet ici de développer une perspective qui reconstitue la dynamique historique réciproque, celle-là même qui a construit le rapport de pouvoir étudié.

<sup>5</sup> C'est par facilité de langage qu'on parle de groupe majoritaire et de groupe minoritaire : il est plus juste de parler du rapport majoritaire – minoritaire et des groupes linguistiques ou ethniques qui sont liés entre eux à l'intérieur de ce rapport. Mais les membres de ces groupes peuvent par ailleurs vivre des situations où ce rapport n'est pas présent ou déterminant au profit d'un autre (rapport de sexe, de classe) et se retrouver ainsi dans une position inverse à celle dont ils disposent ou subissent dans la première situation. A moins que ces rapports sociaux convergent pour se renforcer ou s'articuler mutuellement, ce qu'étudient précisément aujourd'hui les analyses intersectionnelles.

On échappe ainsi à deux écueils importants de la démarche sociologique (Grignon & Passeron, 1989), lorsqu'elle cherche à saisir les rapports sociaux inégaux : le misérabilisme, qui finit par nier aux minoritaires toute capacité d'action, et le populisme, qui rompt avec une approche relationnelle des identités et des cultures en laissant croire qu'elles auraient une vitalité intrinsèque ou une beauté intérieure qu'il suffirait de reconnaître et de chanter pour faire advenir l'égalité.

Notre approche permet au contraire d'envisager de façon relationnelle l'identité des uns et des autres : celle du groupe minoritaire qui, même laudative, est traversée par l'idée de différence et donc d'infériorité, mais aussi celle, plus invisible, que propose le groupe majoritaire à ses membres, sous les traits, en général, de valeurs universelles. La définition « générale » au sens de non-particulier, mais néanmoins normative que le groupe majoritaire donne à ses valeurs et à son identité collective, permet de mieux comprendre, par opposition, la « particularité » qui définit alors les valeurs et l'identité sociale des membres du groupe minoritaire. On comprend ainsi que la langue devienne dans certaines situations le principal vecteur de l'identité ethnique. La religion est aussi souvent choisie comme le marqueur principal du « Nous », réputée pour sa capacité à rassembler au-delà, justement, des situations sociales précises où elle prend sens. Quel rôle jouent donc la langue, la religion, le territoire ou même le phénotype au sein d'une migration diasporique ou, cas très différent, pour les membres d'une collectivité régionale qui contestent de longue date le statut minoritaire qui leur a été historiquement imposé ? A quelle socialisation politique, éventuellement, la transmission de la langue ou de la religion donne lieu lorsqu'elles deviennent un élément central des relations interethniques, i.e. un marqueur de frontières aussi efficace qu'elles ne le sont aujourd'hui en France et en Europe, mais aussi en Afrique ou en Amérique du Nord ? A l'inverse, par quels processus la langue ou la religion sont-elles jugée non-pertinentes, et donc écartées au profit d'autres catalyseurs de frontières ethniques et d'identité collective ? Ce sont là quelques questions auxquelles la perspective proposée ici permet de travailler.

## **Outils normatifs et rhétoriques consensuelles**

La sociologie propose une quantité de concepts qui permettent de lire l'insertion sociale des migrants de façon moins ethnocentrée : beaucoup parlent de rapport majoritaire / minoritaire (Guillaumin, 2002 ; Juteau, 1999 ; Pietrantonio, 2000), de frontières ethniques (Barth, 1969), de catégorisations ethniques (Streiff-Fenart, 1995), d'ethnicité (Juteau, 1999), de domination symbolique, de discriminations (De Rudder, Poiret, Vourc'h, 2000), de situation minoritaire (Simon, 2006), pour nous en tenir à une littérature francophone. Ce n'est pas le lieu, ici, de faire état de tout ce système théorique et des problématiques qu'il suggère. Mais mentionner son existence permet de suggérer une attitude de prudence face à quelques « mauvais outils » et autres termes fourre-tout qui, en prenant place dans tout type de raisonnement, entravent la compréhension davantage qu'ils ne l'enrichissent. Ces mauvais outils renvoient en général à des définitions suffisamment floues pour rassembler des locuteurs plus politiques que scientifiques, dans un consensus qui reste, précisément, à interroger. A cet égard, on peut se demander si les usages multiples et variés de la notion d'intégration, mais aussi les rhétoriques de l'égalité ou de la citoyenneté, ne cachent pas des visions beaucoup plus normatives qu'elles n'y paraissent. Comme le soulignent un certain nombre de sociologues et d'anthropologues, les discours réclamant haut et fort l'intégration, ou souhaitant ardemment construire les conditions de l'intégration des populations migrantes, participent bien souvent, quoique involontairement, à la mise à l'écart de ceux ainsi désignés par leur non intégration. Ainsi,

*« le discours sur "l'intégration" (toujours soumise à ré-évaluation et dont l'achèvement peut indéfiniment être reporté) permet alors de maintenir ces populations*

*dans une position d'extranéité par rapport à la "vraie" "communauté des citoyens", y compris en dépit de leur appartenance légale à celle-ci », (Neveu, 2004 : 92), lorsqu'on a affaire à des Français « naturalisés »<sup>6</sup>.*

De même, cherchant à démêler les glissements idéologiques des usages scientifiques du concept d'intégration, N. Guénif-Souilamas (2006 : 23) explique :

*« Ce constat est étayé par tout un ensemble de recherches qui donnent la mesure des dégâts d'un mot d'ordre qui a été décliné aussi bien dans l'institution scolaire, dans le secteur social de la solidarité et de l'emploi dans la politique de la ville, fer de lance de l'intégration fourre-tout ».*

Plusieurs ministères veulent ainsi, depuis les années 1980, « restaurer ou dynamiser l'intégration », combler ses « défauts » ou son « déficit ».

*« C'est ce diagnostic partiel et partial qui voue aujourd'hui l'intégration à être, soit dénoncée avec virulence par qui en subit la rhétorique assassine (...), soit défendue héroïquement par ceux qui y voient une doctrine politique (...) » (Guénif-Souilamas, 2003 : 27).*

Un travail récent sur les usages de la notion d'égalité aboutit à un résultat équivalent (Pietrantonio, 2003). L'auteure décrypte, à partir d'un corpus de textes passés et contemporains, les sens et les usages sociaux de cette notion apparemment très consensuelle : elle y repère que l'idéologie égalitaire peut être mobilisée dans des discours antagoniques (réaffirmer *versus* transformer l'ordre social) et que ses usages varient sensiblement en fonction du statut (majoritaire ou minoritaire) du groupe dont on parle. Enfin, de façon similaire, les usages de la notion de citoyenneté montrent qu'elle est désormais devenue une rhétorique dont un certain nombre d'acteurs sociaux disent aujourd'hui volontiers qu'elle est « creuse ». Ce serait là finalement un moindre mal, car les usages sur le terrain (ex : élus ou travailleurs sociaux évoquant les quartiers « sensibles ») en font une injonction qui permet de différencier ceux qui seraient « à la hauteur » ou « capables » de ceux qui ne seraient que « sur le chemin » d'une citoyenneté encore imparfaite. Plutôt que des concepts rigoureux, utiles par leur capacité d'élucidation du social, ces termes apparaissent trop souvent comme de nouvelles « mises en récit » de l'action politique par le groupe majoritaire qui, en réalité, ne tient pas compte des demandes des minoritaires dont on parle. Analysant cette rhétorique de la citoyenneté telle qu'elle est proposée (ou opposée ?) aux minorités ethniques en Belgique, Lionel Panafit souligne : *« Cette mise en récit par la "citoyenneté" serait finalement le pendant du discours de l'exclusion, et permettrait de différencier par l'islam, devenu un critère de partition » (Panafit, 2003).*

Il faut donc, pour conclure, se séparer de ces notions trop lourdes de multiples sens sédimentés, trop larges et trop consensuelles pour décrire finement les situations sociales que l'on rencontre. Mieux, il faut s'atteler à leur déconstruction, de façon à saisir pourquoi ces mots sont dévoyés ou utilisés à rebours, imprégnés de sens ou d'injonctions que seule la situation sociale où ils prennent sens, permet de décrypter. Ces déconstructions sont souvent fécondes, notamment lorsqu'elles nous rappellent que le propos des sciences humaines, aussi scientifique soit-il, sera toujours reçu et utilisé à des fins politiques, ce qu'il est nécessaire d'assumer clairement, sans pour autant confondre les deux visions, et dès lors abdiquer dans notre projet de compréhension. Pour ce faire, le plus sage consiste sans doute à prendre distance avec les discours visant explicitement la défense de valeurs, aussi juste soient-elles,

---

<sup>6</sup> A. Sayad (1991) s'interroge de façon pertinente sur la sémantique qui préside au terme « naturel » qui est à la racine du processus de « naturalisation », cette réglementation permettant à la nation de finalement sélectionner les nouveaux Français. Peut-on, demande-t-il, devenir vraiment le « naturel » d'une nation ? N'y a-t-il pas une contradiction à référer à la naturalité du lien national lorsque l'on explique par ailleurs, avec Renan, que ce lien est avant tout politique, celui d'une citoyenneté individuelle et choisie ?

ou laissant transparaître, comme c'est le cas souvent sur ces sujets, une demande de morale (Savidan, 2007), pour s'en tenir à une description la plus complète possible des rapports sociaux qui sont à l'œuvre sous nos yeux, sous forme de processus divers et de relations sociales dont les niveaux micro et macro, historiques et contemporains sont étroitement enchevêtrés.

## Bibliographie

- BALANDIER G., 1951, « La situation coloniale : approche théorique », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Volume XI, pp. 44-79.
- BASTIDE R., 1968, « Les études et les recherches interethniques en France de 1945 à 1968 », *Ethnies*, 1, pp. 37-54.
- BASTIDE R., 1970, « Méthodologie des recherches interethniques », *Ethnies*, 2, pp. 9-20.
- BARTH F. (dir.), 1969, « Ethnic Groups and Boundaries : the Social Organisation of Cultural Differences », traduction française dans P. Poutignat et J. Streiff Fenart, 1995, *Théories de l'ethnicité*, PUF, Paris, pp. 203-249.
- BEAUD S. (dir.), 2006, *La France invisible*, La Découverte, Paris.
- BERTHELEU H., (à paraître), « Sens et usages de "l'ethnicisation". Le regard majoritaire sur les rapports sociaux ethniques », *Revue Européenne des Migrations internationales*.
- BERTHELEU H., 1997, « L'étude des relations inter-ethniques et du racisme en France », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, (13) 2, pp. 117-139.
- CUCHE D., 1996, *La notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte, coll. Repères, Paris.
- ELIAS N., SCOTSON J., 1997, *Logiques de l'exclusion : enquête sociologique au coeur des problèmes d'une communauté*, trad. de l'anglais *The established and the outsiders* (Sage Publications, 1965) par P.E. Dauzat, avant-propos de M. Wieviorka, Fayard, Paris.
- GUENIF-SOUILAMAS N., 2003, « Fortune et infortune d'un mot : l'intégration. Jalons d'une discussion pour sociologues et politiques », *Ville-Ecole-Intégration-Enjeux*, 135, pp. 22-39.
- GUILLAUMIN C., 2002, 1<sup>ère</sup> éd. 1972, *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*, Gallimard, Paris.
- GUILLAUMIN C., 1985, « Sur la notion de minorité », *L'Homme et la Société*, 77-78, pp.101-109.
- GUILLAUMIN C., 1992, *Sexe, Race et Pratique du pouvoir. L'idée de Nature*, Du côté-femmes. Paris.
- GRIGNON C., PASSERON J.-C., 1989, *Le savant et le populaire : misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Gallimard/Le Seuil, Paris.
- JUTEAU D., 1983, « La production de l'ethnicité ou la part réelle de l'idéal », *Sociologie et Sociétés*, XV (2), pp.39-54.
- JUTEAU D., 1999, *L'ethnicité et ses frontières*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
- LACOSTE, Y., 2006, « La question postcoloniale », *Hérodote*, 20, pp. 5-27.
- LORCERIE F., 2003, *L'école et le défi ethnique*, INRP, Paris.
- MARTINIELLO M., 1995, *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*, PUF, coll. Que sais-je ?, Paris.
- MAC ALL C., PICHÉ V., FORTIER A.-M. (éds.), 1992, *Racisme, Ethnicité, Nation*, dans *Sociologie et Sociétés*, XXIV (2).

- MYRDAL G., 1962, 1<sup>ère</sup> éd. 1944, *An American Dilemma : The Negro Problem and Modern Democracy*, Harper and Row, New York.
- NEVEU, C., 2004, « Les enjeux d'une approche anthropologique de la citoyenneté », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 3 (20), pp. 89-101.
- NOIRIEL G., 1988, *Le creuset français. Histoire de l'immigration, 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècle*, Seuil, Paris.
- NOIRIEL G., 2005, *Etat, nation, immigration*, Gallimard, Paris.
- NOIRIEL G., 2006, *Introduction à la socio-histoire*, La Découverte, Paris.
- PANAFIT L., 2003, « Ethnicité et citoyenneté dans l'espace public belge », dans R. Leveau, C. De Wenden, K. Mohsen-Finan, (dirs.), *De la citoyenneté locale*, Travaux et Recherches de l'IFRI, Paris.
- PIETRANTONIO L., 2000, « Une dissymétrie sociale : rapports sociaux majoritaires / minoritaires », dans H. Bertheleu (éd.), *Bastidiana. Centre et cahiers d'études bastidiennes*, 29-30, Racisme et relations raciales, pp. 151-176.
- PIETRANTONIO L., 2003, « Rapports sociaux de pouvoir et production de formes mentales : de l'égalité comme norme ou de l'étude du majoritaire social », *Actes du colloque Normes et processus cognitifs*, Maison des sciences de l'homme et de la société, Paris, 18-20 juin 2003, pp. 145-149.
- POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J., 1995, *Théories de l'ethnicité*, PUF, Le sociologue, Paris.
- DE RUDDER V., POIRET C., VOURC'H F., 2000, *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*, PUF, coll. Pratiques théoriques, Paris.
- SAVIDAN P., 2007, « Les valeurs morales en politique », *Raison Publique*, n°6, éd. Sorbonne Pups.
- SAYAD A., 1983, « Le phénomène migratoire, une relation de domination ou les conditions de possibilité d'une science de l'émigration », *Maghrébins en France : émigrés ou immigrés ?*, CNRS-CRIESM, Paris, pp.365-406.
- SAYAD A., 1991, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, De Boeck, Bruxelles.
- SAYAD A., 1999, « Immigration et pensée d'Etat », *ARSS n°129, Délits d'immigration*.
- SIMON P., 2005, « La République face à la diversité : comment décoloniser les imaginaires ? », dans Blanchard P., Bacel N, Lemaire S. (dirs.), *La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*, Paris, La Découverte, pp. 237-246.
- SIMON P.-J., 1975, « L'étude des relations interethniques et des relations raciales dans la sociologie française », dans *Questions posées à la sociologie française*, pp. 125-140.
- SIMON, P.-J., 2006, *Pour une sociologie des relations interethniques et des minorités*, Presses Universitaires de Rennes.

## **D'UNE GENEALOGIE A UNE METHODOLOGIE – LE FL2 DANS LES PROGRAMMES DU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE**

**Gérard VIGNER**

**IA/IPR de Lettres, Académie de Versailles**

La question récurrente de l'appartenance méthodologique des apprentissages du F.L.2 tourne souvent au débat académique dans la mesure où les exigences de cet apprentissage par rapport à son contexte de mise en œuvre, les écoles et les collèges, ne sont pas toujours très précisément prises en considération. Un examen des origines historiques, et géographiques, de ce domaine de l'enseignement du français, permettra de mieux identifier son champ d'appartenance méthodologique<sup>1</sup>.

### **Quelques constats initiaux**

a. Le domaine « français langue seconde » est introduit officiellement dans les programmes de français du ministère de l'Education Nationale depuis 1996, avec les nouveaux programmes du collège (mention en est faite dans les documents d'accompagnement du cycle d'adaptation), puis repris à l'occasion de la publication d'une brochure spécialement consacrée à ce domaine et publiée par le C.N.D.P. en 2000.

b. Pour autant les dispositifs de formation propres aux publics d'enfants de migrants sont bien antérieurs : 1965, semble-t-il, pour ce qui est de la création de la première classe spécialisée à Aubervilliers, 1970 en ce qui concerne la première circulaire régissant ce type de formation.

c. L'expression « français langue seconde », dans les usages propres au domaine éducatif français (au sens très large du terme) est apparu en Tunisie, vers 1969 (voir J.-P. Cuq, 1991, ainsi que mon témoignage personnel) et s'est rapidement répandu dans les pays de l'aire francophone pour définir les apprentissages du français appréhendé comme langue de scolarisation.

On peut donc considérer, pour des raisons à préciser, qu'à partir des années 60, en France comme dans ses anciennes colonies, quelque chose bouge dans la dénomination du français et

---

<sup>1</sup> Par champ d'appartenance méthodologique, nous entendons les choix qui relèvent des « grandes » méthodologies du français, F.L.M., F.L.E., F.L.2. En revanche, nous n'abordons pas ici, pour l'instant, la question des méthodologies « restreintes », c'est-à-dire celles qui à l'intérieur d'un domaine définissent les démarches préférentielles d'organisation des apprentissages (méthode communicatives en F.L.E., par exemple, ou méthode Freinet en F.L.M. à l'école élémentaire).

qu'apparaît de la sorte un champ de différenciation appelé à une lente, mais incontestable, reconnaissance.

Dans tous les cas, de quoi s'agit-il ? De définir une autre approche du français pour des élèves accueillis dans un système éducatif dont le français est la langue d'apprentissage, élèves dont la langue d'origine / maternelle n'est pas le français. Pour autant, cette façon d'appréhender le français comme langue des apprentissages est-elle nouvelle ? Et dans quelle mesure une exploration, rapide, des origines, permet-elle de rendre compte de ce que peut-être aujourd'hui ce domaine dans son orientation méthodologique la plus générale ? Autrement dit quelles relations le F.L.2 peut-il entretenir avec ce qu'il est convenu d'appeler le F.L.E. ? Questions auxquelles il importe de répondre, tant nombre d'enseignants qui interviennent auprès de publics d'enfants de migrants se définissent comme des professeurs de F.L.E., et tant parfois les exigences en matière de niveau de compétence propres au domaine du F.L.M. sont peu prises en compte, alors qu'il s'agit bien de permettre aux élèves allophones de prendre place de façon active et pertinente dans la communauté langagière que sont leurs classes d'inscription.

### **Apprendre « la langue des Messieurs »**

Je reprends ici le titre d'un ouvrage de Boutan (1996), dans lequel l'auteur examine à quelles conditions l'enseignement du français a été mis en place dans l'école primaire entre 1850 et 1900.

Quelques rappels historiques s'imposent ici :

a. Le « français national » ou « français langue maternelle nationale » n'est la langue d'origine familiale que d'un nombre limité d'élèves<sup>2</sup>, notamment dans les campagnes ou dans les faubourgs ouvriers des grandes villes. La France est un pays plurilingue et de nombreux enfants des campagnes sont des enfants allophones (84 % des enfants de Basse-Bretagne, selon l'enquête de Victor Duruy, vers 1864, sont monolingues bretonnants par exemple) : il y a donc un écart très important entre les compétences spontanées des enfants à l'entrée à l'école et la maîtrise du français national, « la langue des Messieurs », dans sa variété élaborée. Les plaintes des inspecteurs primaires comme des maîtres sont sur ce point constantes (voir Chervel, 1992). On y ajoutera encore le public des enfants de migrants de l'intérieur, enfants issus des provinces françaises les plus variées et qui, dans le large mouvement d'exode rural qui s'entame au XIX<sup>e</sup> siècle, vont s'installer dans des villes qui ne font pas forcément usage de leurs langues d'origine (petits Bretons ou petits Auvergnats scolarisés à Paris, pour ne citer ici que les communautés régionales les mieux repérées).

b. Le français national, que l'on appelle improprement le français langue maternelle, constitue une variété particulière du français, variété distante, qui réclame de la part des maîtres un traitement pédagogique particulier. L'absence fréquente d'intercompréhension entre la langue d'usage des élèves (même quand il s'agit d'une variété dialectale de langue d'oïl), fait que le français de l'école est très souvent une langue étrangère (non par son statut, mais tout simplement par la nature de sa relation avec l'élève). Quelles démarches pédagogiques adopter pour faire passer les élèves d'une langue : « dérégulée, libre, qui n'impose à la pensée aucune contrainte », au français « langue réglée, écrite » pour reprendre les propos de Félix Pécaut ?

---

<sup>2</sup> Elèves qui, issus des classes de la bonne bourgeoisie urbaine de l'époque, étaient scolarisés dans les classes de ce que l'on appelait en ce temps là les *petits lycées*, classes aux programmes d'école primaire annexées aux lycées.

c. N'oublions pas non plus que le français ne constitue une discipline scolaire, au sens moderne du terme, qu'à partir de 1870, avec la publication des instructions pédagogiques pour les écoles du département de la Seine, par le vice-recteur Octave Gréard. Cette élaboration permet d'assembler des matières jusque là distinctes (orthographe, lecture, rédaction, etc.) en une totalité pédagogique fondée désormais sur la transmission d'une langue et non sur la seule acquisition de compétences dissociées.

d. Nombreuses sont les tentatives pour faire face à une telle situation. Parmi les plus connues, on compte celle de l'inspecteur général Irénée Carré, avec sa fameuse méthode maternelle, qui constitue plus au moins la transposition pour des enfants français, mais non-francophones natifs, de la méthode directe : cette méthode est utilisée en Bretagne autour de 1890 (Puren, 2003), puis réutilisée au Pays Basque au début du XX<sup>e</sup> siècle (Jolibert, 2001). Des solutions relativement proches furent semble-t-il employées pour la refrancisation de l'Alsace et de la Lorraine à partir de 1919 (Schmauch, 2004). Au-delà de ces cas très particuliers, notons que l'école primaire, au moyen de lectures, de dictées, de récitations, de leçons d'élocution, de rédactions, d'items d'exercices de grammaire, construit de toutes pièces une compétence langagière dans un français national qui ignore délibérément la compétence d'origine des élèves<sup>3</sup>.

e. Bien évidemment, il faudrait prendre en compte des propositions alternatives, mais qui n'ont pas donné lieu à des applications effectives : entre autres les propositions du Père Girard (Boutan, 2003), les recommandations de Michel Bréal sur l'usage des patois (Boutan, 2006), celles de Ferdinand Brunot avec le comparatisme, ainsi que la mise en place en Tunisie d'un enseignement bilingue arabe-français avec Louis Machuel (Noriyuki, 2004).

En France, le débat, s'agissant des petits Français, perd une partie de sa raison d'être, entre 1930 et 1950, quand s'opère la rupture de la transmission familiale dans les langues régionales. Désormais le français est acquis à la maison et l'usage de la méthode directe ne se pose plus que de façon résiduelle. Les familles migrantes sont majoritairement européennes (en 1931, on comptabilise 2,7 millions d'étrangers et 107.000 sujets français des colonies, ces derniers étant pour l'essentiel des hommes vivant en foyer).

Les enfants de migrants, appelés en ce temps là *enfants étrangers* sont donc pour l'essentiel des enfants issus de la migration européenne et ne font pas l'objet, semble-t-il, d'un traitement pédagogique spécifique. Situation d'autant plus paradoxale que le nombre de ces enfants accueillis dans les écoles était relativement élevé : ainsi, en 1925, 210.000 enfants étrangers étaient scolarisés, pour l'essentiel des enfants italiens, espagnols, polonais et belges (Cuby, 1988). Dans Paris sont aussi accueillis des enfants issus des communautés juives d'Europe centrale et balkanique. Blanc-Chaléard (1991) relève ainsi que dans certains quartiers de l'Est parisien (Sainte-Marguerite et Charonne), les enfants étrangers peuvent représenter dans certaines écoles jusqu'à 20 % de l'effectif global. On peut donc s'étonner qu'aucun dispositif spécifique d'accueil n'ait été prévu, sous forme de « cours complémentaires de français »<sup>4</sup> : la raison tient tout simplement au fait que ces enfants, dans

<sup>3</sup> Voir le témoignage de Pierre-Jakez Hélias (1999) sur son entrée à l'école en français vers 1920. On peut retrouver une forme proche de ce témoignage, à quelques décalages près, avec Patrick Chamoiseau (1996), pour rapporter sa découverte du français à l'école martiniquaise au début des années 60.

<sup>4</sup> Les seules adaptations concernent les enfants polonais, essentiellement accueillis dans les écoles des Houillères du Nord, pour lesquels le gouvernement polonais avait exigé à l'occasion d'une Convention d'émigration signée en 1919 qu'ils suivent des cours d'enseignement de polonais dispensés par des maîtres polonais, ancêtres en quelques sortes des E.L.C.O. d'aujourd'hui. Ces cours ne pouvaient être dispensés que dans des écoles privées des Houillères, les autorités françaises veillant à ce qu'aucun cours en langue étrangère ne puisse être dispensé dans tous les cas par les moniteurs étrangers durant les heures ordinaires d'enseignement (Ponty, 1977 ; Caestecker, 1991). Des cours de langue et de culture italiennes, de la même manière étaient dispensés, sporadiquement, après les heures ordinaires de cours, en Moselle.

leur relation au français national de l'école, ne présentaient pas de différence fondamentale par rapport à de nombreux petits enfants français qui entretenaient avec cette langue des relations tout aussi distantes.

Les nouvelles politiques de migration après 1945 se traduisent par un renforcement des flux d'origine coloniale par rapport à ceux d'origine européenne, avec une forte présence de l'immigration algérienne (720.000 immigrants d'origine algérienne en 1972). Le souci de mettre en place une formation adaptée pour le français auprès des enfants de migrants se fait à partir des années 60 tient à ce que les enfants locuteurs natifs du français entretiennent désormais avec le français de l'école, français qui se rapproche dans sa forme de celui en usage dans la vie sociale, des rapports de plus grande proximité, l'école elle-même ayant sérieusement fait évoluer ses pratiques à partir de 1972<sup>5</sup>. Le différentiel de compétence, en termes de compétence initiale, entre enfants allophones et enfants natifs est désormais tel que des cours de mise à niveau s'imposent pour que tous les élèves soient placés à égalité de chance par rapport aux nouvelles exigences de l'école sur la maîtrise du français. Précisons par ailleurs que le premier cycle de l'enseignement secondaire en ce temps là n'est pas encore concerné par ces questions dans la mesure où un concours d'entrée en sixième, qui sera définitivement supprimé en 1964, fait barrage à tout élève qui ne disposerait pas des compétences nécessaires en français pour poursuivre une formation secondaire.

Ainsi, le français comme langue seconde fut la situation ordinaire de l'enseignement du français dans les écoles primaires françaises rurales et périurbaines populaires jusque dans les années 30. Langue seconde donc, pour faire usage du français comme langue maternelle nationale, langue des apprentissages et langue porteuse de l'identité nationale. Compétence dans des usages discursifs spécifiques, ceux en vigueur à l'école, distincts des usages de la vie ordinaire. Les emprunts aux méthodologies du F.L.E., hormis l'expérience engagée par Irénée Carré, avec la méthode directe, furent marginaux, semble-t-il. L'école en ce temps là élaborait, pour cette situation de français langue seconde, un outillage méthodologique propre distinct dans ses formes de ceux qui prévalaient dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères.

## **Le français dans les colonies**

La question ne sera que brièvement évoquée ici, mais mériterait de plus longs développements pour les parallélismes que l'on pourrait établir entre la genèse de deux dispositifs de scolarisation en français : celui qui était destiné aux élèves des milieux populaires en métropole, et ceux élaborés à destination des enfants indigènes, pour reprendre la terminologie de l'époque, dans les territoires colonisés (voir notamment Bouche, 1975).

Le souci des pédagogues français dans les colonies était de permettre aux enfants allophones à l'école primaire, de s'approprier les éléments de la langue de façon à pouvoir suivre un enseignement en français. L'Alliance française, au moment de sa création, en 1883, exprime d'ailleurs cette prise de conscience de la nécessité de « répandre la langue française » notamment auprès de « nos colonies » (Spaëth, 1998 ; Barko, 2000)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> C'est en 1972 en effet que les programmes de français à l'école élémentaire font l'objet d'une réforme de large portée, dans la circulaire du 4 décembre 1972 intitulée : « Instructions du français à l'enseignement du français à l'école élémentaire », aboutissement d'un long et parfois très difficile processus de rénovation entamé dans les années 60, par rapport à des programmes qui n'avaient pas fondamentalement été modifiés depuis les Instructions officielles de 1923, revues en 1938 pour ce qui est des trois dernières années du cycle primaire (Chobaux et Segré, 1981).

<sup>6</sup> Pour prendre le cas de l'Afrique noire, le débat fut souvent vif entre pédagogues, au début du XX<sup>e</sup> siècle pour savoir s'il fallait utiliser la méthode de traduction ou la méthode directe. Le choix de la méthode directe s'imposa très rapidement et le point de vue énoncé ici par Georges Hardy, premier Directeur de l'enseignement pour l'A.O.F. (Afrique occidentale française) est celui qui sera en vigueur dans de très nombreuses colonies : « *Pour*

Si le français fut donc bien dans les faits langue seconde dans les colonies, cela ne fut jamais dit, le français, dans les établissements scolaires, comme en métropole à la même époque, y étant mentionné sans la moindre qualification ou expansion particularisante<sup>7</sup>.

Pourquoi dans ces conditions un tel changement après les indépendances ? Le français change de statut politique et n'est plus la langue nationale du territoire mais une langue au statut indéterminé (langue officielle, langue étrangère privilégiée, etc.). Nombreuses circonlocutions pour déterminer une langue dont on veut conserver l'usage, mais dans un contexte politique qui oblige à en souligner le caractère contingent. L'arrivée massive dans les écoles des anciennes colonies d'élèves qui n'avaient pu jusqu'alors y accéder pose un problème pédagogique inédit. La très forte sélectivité du système éducatif colonial permettait de masquer les problèmes d'acquisition du français. Désormais tous les élèves poursuivent leurs études, élèves qui souvent ne disposent pas du capital intellectuel et social (ou de la motivation) qui permettait à leurs prédécesseurs d'accéder aux plus hauts niveaux de compétence en français. Le français, s'il est bien une langue étrangère à de nombreux élèves issus des zones rurales et périurbaines les plus pauvres des pays du Maghreb ou d'Afrique noire, pour autant reste partiellement ou totalement une langue de scolarisation et plus encore à l'université. C'est dans cet environnement que les dénominations de « français langue seconde », de « français, langue de scolarisation » feront leur apparition pour être ensuite transposées en France.

## Méthodologie

Ce parcours historique et pédagogique rapidement tracé peut sembler d'un intérêt médiocre au regard des questions actuelles en matière de prise en charge linguistique des enfants de migrants et de détermination de l'assise méthodologique de ce domaine de l'enseignement du français. Or il permet de conclure de façon incontestable que le FL2 trouve son ascendance directe, que ce soit en métropole ou dans les territoires colonisés, dans ce que nous convenons d'appeler les apprentissages du français langue maternelle (au sens que nous avons donné à cette expression). Le fait que cette approche du français à certains moments (nous pensons plus particulièrement à un certain nombre de tentatives engagées dans les années 1970 en Afrique noire, au Sénégal, en Côte d'Ivoire ou au Burundi, pour ne citer que quelques exemples, au motif que le français était une langue étrangère, dans sa relation à l'élève<sup>8</sup>), ait été pris en charge selon une méthodologie F.L.E. à orientation communicative, ne signifie nullement (il s'agissait là à l'évidence de compétitions entre organismes divers sur fond de

---

*l'enseignement du français parlé, nous avons délibérément renoncé à la méthode de traduction, qui est lente, qui suppose de la part du maître la connaissance de la langue indigène et qui l'inviterait aisément à donner un enseignement littéraire tout en mots. Nous employons exclusivement la méthode directe, et il convient de remarquer comme des vertus les défauts qu'on reproche de plus en plus à la méthode directe.* » (Hardy, 1917 : 150)

<sup>7</sup> Ainsi en Afrique noire, un ensemble pédagogique intitulé *Mamadou et Bineta* fut en usage durant plusieurs décennies : la première édition, rédigée par André Davesne et Jean Guoin, parut en 1929. Ce manuel relevait d'une démarche souvent en usage dans des manuels de même nature en métropole, où l'on allait de l'écrit à l'écrit, du lire à l'écrire.

<sup>8</sup> Nombreux sont les projets qui, en Afrique noire, sont engagés autour d'une méthodologie renouvelée du français, inspirée des approches de type F.L.E. et souvent associées à l'usage de vecteurs audio-visuels (Pour parler français au Sénégal, le projet de Télé-Niger pour le Niger, le projet d'enseignement télévisuel de Bouaké en Côte d'Ivoire, le projet d'enseignement rural au Cameroun, etc. Lancés dans le début des années 70, ils se heurteront très rapidement au scepticisme des cadres de l'enseignement primaire qui n'y retrouvaient pas toujours les formes de l'enseignement du français auxquelles ils étaient accoutumés.

conflits idéologiques) que le français, langue de scolarisation relève fondamentalement de cette approche. Aujourd'hui pas plus qu'hier.

L'enjeu n'est pas mince pour les raisons suivantes :

a. les niveaux de compétence visés en F.L.M. excèdent, et de loin, ce qui est ordinairement atteint en F.L.E. Rappelons que le vocabulaire des manuels de C.M. 2 est de 6 000 mots environ (vocabulaire spécifique, en plus du vocabulaire de base, ce qui ne veut pas dire qu'il faille se caler sur ces chiffres, mais ils indiquent cependant un ordre de grandeur en terme de niveau de compétence. Voir les travaux d'Alain Lieury (2004). Les tests d'évaluation, à l'entrée en sixième, se situent quelque part entre les niveaux A2 et B1, pour prendre les références du C.E.C.R., les épreuves du Diplôme national du Brevet, entre B2 et C1.

b. les formes d'usage du français en F.L.M. diffèrent sensiblement de ce qui est ordinairement mis en œuvre dans les apprentissages du F.L.E. Accès à une langue élaborée, dans des usages où l'écrit a toujours sa place, écrit lié à des genres et des fonctions que l'on ne retrouve qu'occasionnellement dans les apprentissages du F.L.E. Le F.L.M. c'est non seulement un niveau différent, c'est aussi un référentiel de compétence spécifique qui demande à être traité comme tel.

c. un enseignant formé à l'enseignement du F.L.M. et découvrant le F.L.2 à la lumière des pratiques du F.L.E. (qu'il ne faut bien évidemment pas écarter d'un revers de main, tant un certain nombre de solutions portant sur la mise en place des automatismes langagiers, sur l'acquisition d'une grammaire intériorisée sont transposables dans les phases initiale d'acquisition) percevra mieux les enjeux de cette formation qu'un enseignant formé au F.L.E. et que l'on tentera de convertir aux apprentissages du F.L.2. Dans ce dernier cas, le risque est grand, risque souvent constaté dans les classes, de voir des élèves formés à des usages du français centrés sur la communication, dans l'interaction ordinaire, mais en difficulté sur la maîtrise des discours dans les différentes disciplines, y compris en français d'ailleurs.

Affirmer donc que le F.L.2 a pour origine les enseignements du F.L.M. auprès de publics d'élèves non francophones natifs, c'est non seulement rappeler une réalité historique, c'est aussi retrouver une réalité contemporaine et opérer de la sorte les choix méthodologiques appropriés, autour d'une didactique FLM/FLS.

## Courants méthodologiques en F.L.M. et approches du F.L.2

L'intensité des débats sur les orientations méthodologiques (au sens ici de méthodologie restreinte) retenues en F.L.E. fait contraste avec la situation du F.L.M. et plus encore peut-être celle du F.L.2, comme si ces domaines se situaient hors de toute problématique méthodologique.

Pour une définition, nous retiendrons une proposition de Jean-Claude Beacco (à paraître) :

*« Les méthodologies d'enseignement sont à considérer comme des ensembles solidaires de principes et d'activités d'enseignement, organisées en stratégies, fondées en théorie (c'est-à-dire qui s'appuient sur des concepts ou des connaissances élaborées au sein d'autres disciplines impliquées dans l'enseignement des langues) et/ou par la pratique (par son efficacité constatée par exemple) et dont la finalité est d'accompagner les apprentissages. »*

Henri Besse (1984 : 14), s'agissant des « méthodes » définit ces dernières comme :

*« un ensemble raisonné de propositions et de procédés (d'ordre linguistique, psychologique, sociopédagogique) destinés à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue naturelle. »*

Cette problématisation, courante en F.L.E., peut-elle trouver sa place dans les enseignements / apprentissages en F.L.M. ? Exercice difficile dans la mesure où le français comme discipline scolaire résulte, ainsi que nous l'avons dit, du rassemblement d'activités, de « matières » comme on le disait au XIX<sup>e</sup> siècle, orthographe, lecture, rédaction, etc. sous une étiquette commune appelée « français » (voir A. Chervel, 1988). Mais l'habitude était déjà prise de définir des méthodes propres à chacune de ces matières, et non à l'ensemble de la discipline, ainsi nommée. La difficulté toujours constatée à organiser un apprentissage en séquence en collège (souvent confondu avec le groupement de textes), dans la suite des nouveaux programmes de 1996, est la preuve de cette difficulté à penser globalement l'apprentissage du français dans sa cohérence globale

Aussi peut-il être utile de brièvement définir les traits méthodologiques les plus saillants du F.L.M., souvent mal connus des enseignants intervenant en F.L.2, alors même que cette méthodologie, qui n'est pas figée et qui a connu de nombreuses inflexions dans son histoire récente et que nous évoquons ici, est appelée à constituer le point d'aboutissement des apprentissages du français approché comme langue seconde.

Quelques constats d'ensemble:

a. Une logique générale, **on apprend à lire pour écrire** (et non à parler pour écrire comme cela peut se faire en F.L.E.), et à **lire pour parler**, pour parler comme un livre d'ailleurs (savoir s'exprimer en continu devant un auditoire) ou bien pour intervenir dans un débat argumenté, plus ou moins formalisé. Apprentissage qui s'inscrit dans la sphère de l'écrit et du seul écrit ou du moins dans des usages relevant de la variété élaborée du français. L'oral dans les échanges conversationnels ordinaires, oral qui est aussi vecteur de l'échange dans la classe, support du dialogue pédagogique, ne constitue pas en soi un domaine de compétence à approfondir, dans la diversité de ses réalisations. On notera d'ailleurs que les formations liées à la communication dans les séries S.T.G. de lycées par exemple ne relèvent pas de l'enseignement du français.

b. L'écrit en question relève d'usages restreints, ceux qui prennent place dans la sphère cultivée, essentiellement l'écrit littéraire chargé d'assurer la transmission d'une mémoire culturelle, mais aussi l'écrit vecteur des savoirs.

c. Une langue qui sert à **parler de** et non à **parler à**. La fonction de **représentation/transmission** l'emporte sur celle de **communication** dans sa dimension sociale ordinaire.

d. « Une parole sans voix », pour reprendre l'expression d'André Collinot et de Francine Mazière (1987), appliquée à la rhétorique jésuite, sans locuteurs clairement identifiés, locuteurs génériques sans spécification individuelle, ni implication socialement, idéologiquement déterminées.

e. Une langue à distance de la langue de l'élève dont la compétence spontanée, les savoirs intuitifs (l'intuition linguistique) ne sont que très rarement pris en compte. Pour l'élève, oubli de sa langue, de sa compétence native, même quand celle-ci est fondée en français. La grammaire et la littérature sont les instruments de cette mise à distance de la langue, de cette décentration linguistique.

f. Pédagogie de l'imprégnation. Il s'agit bien de mettre l'élève en contact avec des échantillons de discours légitime pour qu'il s'imprègne de manières de dire qu'il saura retrouver à l'occasion d'autres lectures ou transposer/réutiliser dans ses propres écrits.

g. Approche réflexive, métalinguistique, métatextuelle, qui conduit de la grammaire vers la langue et non l'inverse – voir l'invention de la littérature (Branca-Rosoff, 1990) – dans les collèges de l'Ancien Régime, avec l'abbé Batteux, au détriment de l'enseignement des Belles

Lettres. On passe d'une écriture d'imitation à une écriture de commentaire (dissertation, commentaire de texte) fondée désormais sur l'imitation du discours du maître.

h. Héritage de l'enseignement des langues anciennes. Compétence acquise dans une langue distancée. Présuppose les automatismes langagiers acquis. L'enseignement du français/latin se fondait sur une démarche de traduction (interlinguale), l'enseignement du français aujourd'hui se fonde lui aussi sur la traduction, mais sur une traduction intralinguale (l'explication de texte, le commentaire de texte pouvant être assimilé à des exercices de traduction du français au français).

i. L'enseignement du 1<sup>er</sup> degré, enseignement sans latin à l'origine, ne peut donc s'appuyer sur la traduction. Choix de la méthode directe pour les élèves français allophones au début du XX<sup>e</sup> siècle et pour tous, de 1923 à 1972, d'une compétence linguistique construite de toute pièce. Le malaise contemporain provient de la difficulté dans laquelle on se trouve d'articuler la compétence spontanée, sociale des élèves, dont la légitimité ne peut plus être contestée, et la compétence recherchée, dans une langue élaborée dont le mode d'approche et de traitement fait toujours problème (l'oral, oui, mais lequel ? pour en faire quoi ? l'oralité et ses traditions ? la langue de scolarisation, oui, mais selon quel statut discursif ? etc.). Si l'approche impositive d'une langue normée est désormais caduque, à la suite des nouveaux programmes de 1972, la question de l'élargissement des répertoires discursifs des élèves et de l'accès à une langue élaborée n'a toujours pas trouvé de solution pleinement satisfaisante.

A l'intérieur de ce cadre, des inflexions qu'il importe de noter. De hier à aujourd'hui, des évolutions lentes, mais significatives.

Dans l'enseignement primaire :

- un début marqué par l'usage de la méthode directe et de façon plus générale par une démarche immersive, destinées toutes deux à inscrire l'élève dans une nouvelle sphère langagière, celle relevant d'un français national scolaire

- les mouvements pédagogiques, nombreux, qui expriment la volonté de sortir d'une approche rigide des apprentissages, en mettant l'élève en activité et par l'activité en lui permettant de s'approprier le langage. On peut citer, la liste n'est pas exhaustive, le *Mouvement de l'Education nouvelle* et le *mouvement Freinet* qui constitueront des alternatives aux formes d'instructions ordinairement en usage à l'école.

- le plan Rouchette expérimenté à partir de 1963 soucieux de proposer une approche du français à l'école qui sorte des cadres rigides des programmes de 1923, expérimentation qui donnera lieu à des polémiques très vives tout au long des années 60.

- le plan de rénovation de l'I.N.R.P., substitut considéré comme acceptable par les autorités ministérielles d'un plan Rouchette perçu comme excessivement novateur et qui donne lieu à la publication des nouvelles instructions pour le français de 1972

- des ajustements nombreux s'opèreront dans les années 80, 90, actuellement encore qui ne veulent pas introduire de ruptures majeures mais qui, placées sous le signe des politiques d'évaluation des compétences des élèves mises en œuvre par le Ministère de l'Éducation nationale à partir de 1989, approchent l'enseignement du français comme un répertoire de compétences variées qui, pour chacune d'entre elles, pourront faire l'objet d'interventions spécifiques, la maîtrise de l'orthographe et de la lecture constituant une source permanente de préoccupation.

Ce n'est donc pas un hasard si les premières classes pour publics d'enfants de migrants ouvrent vers 1965 et si la première circulaire régissant ce type de classe est de 1970. Ces différents dispositifs et textes sont contemporains de ce grand mouvement de rénovation des apprentissages du français dans les années 60 et de l'acceptation, implicite, d'une approche différenciée du français.

Dans l'enseignement secondaire :

De tradition plus fondamentalement conservatrice, l'enseignement secondaire n'a jamais voulu, au moins jusqu'à une période récente, penser son enseignement à partir d'un cadre méthodologique clairement posé :

- pendant longtemps, l'enseignement du français dans le secondaire s'est organisée autour de la trilogie grammaire, rédaction, lecture expliquée, se définissant essentiellement comme un enseignement centré sur l'acquisition de contenus (connaissances grammaticales et connaissances littéraires) plus que sur l'acquisition de compétences.

- dans les années 70, tentatives pour approcher les textes, les œuvres, l'écrit à partir de modèles d'analyse actualisés. On s'appuie sur la linguistique et non plus sur la grammaire « traditionnelle », on se réfère à la Nouvelle Critique et non plus à une approche du type « l'homme et l'œuvre », ceci dans la suite du Manifeste de Charbonnières, 1969 et des travaux de la Commission Emmanuel (Louis Legrand, 1977

- actuellement, prévaut une approche décloisonnée, mise en place à partir de 1988, précisée sous la forme du travail en séquence à partir des nouveaux programmes du collège instaurés en 1996, associée à la notion de maîtrise des discours (tentative pour inscrire les usages du français dans un contexte d'échange, dans un cadre discursif particulier, ainsi que les textes et œuvres proposés)

L'enseignement du français, dans ces deux ordres d'enseignement, trouve en définitive sa cohérence non dans un dispositif de mise en continuité tel qu'on peut l'observer dans l'enseignement des L.V.E., mais dans la référence à la lecture, compétence considérée comme centrale, ce qui explique d'ailleurs l'intensité des débats et polémiques suscité par ce domaine de l'apprentissage.

Dissociation forte des deux ordres d'enseignement qui évoluent chacun dans leur sphère d'intervention propre. Les dernières réformes engagées, en dépit des déclarations continûment reprises sur la nécessaire continuité des apprentissages, s'inscrivent dans cette tradition de disjonction méthodologique, ne serait-ce que pour des raisons de calendrier, elles ne sont jamais engagées au même moment, et de constitution de groupes d'experts exclusivement constitués de spécialistes de l'ordre d'enseignement en question. Les faits de convergence, qui existent, résultent plus du climat général dans lequel s'inscrivent ces réformes, que d'une organisation institutionnelle délibérée.

Qu'en est-il dans ces conditions du F.L.2 ? La puissance d'attraction du modèle méthodologique du F.L.M. est telle que le F.L.2 ne saurait, à moins de se marginaliser, prendre place dans les choix méthodologiques du F.L.E. Et s'il y emprunte certains traits, il le doit plus au souci de mettre en place des automatismes langagiers qu'à celui de viser l'acquisition de compétences de communication qui seraient celles propres aux échanges sociaux ordinaires. Si chantier pédagogique il doit y avoir, dans les années qui viennent, celui-ci portera sur la nécessité d'articuler les modes d'acquisition des automatismes langagiers, avec la maîtrise des discours, ceci dans les usages liés au français conçu comme langue de scolarisation, domaine et niveau de compétence que le F.L.E. n'a jamais abordé, sinon de façon tout à fait marginale. Méthodologie composite qui devra associer deux dimensions dans l'acquisition et les usages du français qui, jusqu'à présent ont été envisagées de façon dissociée.

## Bibliographie

- BARKO I., 2000, « L'Alliance française : les années Foncin (1883-1914). Contexte, naissance, mutations », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 25, pp. 90-113.
- BESSE H., 1984, *Méthodes et pratiques de manuels de langue*, Didier-Crédif, Paris.
- BLANC-CHALEARD M.-C., 1991, « Les Italiens à l'école primaire française : l'exemple parisien », *La Trace*, 5, pp. 5-12.
- BOUCHE D., 1975, *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite*, Lille, Atelier de reproduction des thèses, Université de Lille III.
- BOUTAN P., 1996, « *La langue des Messieurs* ». *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Armand Colin, Paris.
- BOUTAN P., 2003, « Langue(s) maternelle(s) : de la mère ou de la patrie », *Etudes de Linguistique appliquée*, 130, pp. 137-152.
- BOUTAN P., 2006, « La question des patois : présence et disparition de Michel Bréal dans les deux « Dictionnaires » de Buisson », dans D. Denis et P. Kahn (éds.), *L'Ecole de la Troisième République en question*, Peter Lang, Berne, pp. 179-192.
- BRANCA-ROSOFF S. (éd.), 1990, *La Leçon de lecture. Textes de l'abbé Batteux*, Editions des Cendres, Paris.
- CAESTECKER F., 1990, « Le multiculturalisme de la Belgique. Une analyse de la politique de scolarisation des enfants polonais en Belgique, 1923-1940 », *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, XXI, 1, pp. 535-573.
- CHAMOISEAU P., 1996, *Une enfance créole* tome 2, Gallimard, Paris.
- CHERVEL A., 1988, « L'histoire des disciplines scolaires : réflexion sur un domaine de recherches », *Histoire de l'Education*, INRP, 38, pp. 59-119
- CHERVEL A., 1992, *L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels. Tome 1 : 1791-1879*, INRP-Economica, Paris.
- CHOBAX J. et SEGRE M., 1981, *L'enseignement du français à l'école élémentaire. Quelle réforme ?* P.U.F., Paris.
- COLLINOT A., MAZIERE F., 1987, *L'exercice de la parole. Fragments d'une rhétorique jésuite*, Editions des Cendres, Paris.
- CUBY B., 1988, *L'école primaire et les enfants étrangers en France dans l'entre-deux guerres*, Mémoire de maîtrise, Université de Paris I, multig.
- CUQ J.-P., 1991, *Le français, langue seconde. Origine d'une notion et implications didactiques*, Hachette, Paris.
- HARDY G., 1917, *Une conquête morale. L'enseignement en A.O.F.*, Armand Colin, Paris, rééd. 2005, L'Harmattan, Paris.
- HELIAS P.-J., 1999, *Le Cheval d'orgueil*, Plon, Collection Terre humaine, Paris (première édition 1975).
- JOLIBERT P., 2001, *L'enseignement du français au pays basque sous la IIIème République*, Université du Mirail, Toulouse.
- LEGRAND L., 1977, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, P.U.F., Paris.
- LIEURY A., 2004, « Mémoire et apprentissages scolaires », *Etudes de linguistique appliquée*, 130, pp. 179-186.
- NORIYUKI N., 2004, « L'enseignement du français aux indigènes à la croisée des cultures politiques sous la IIIème République : comment la mutation de la politique coloniale s'est articulée avec la politique linguistique ? », *Marges linguistiques*, pp. 1-12.
- PONTY J., 1977, « Les problèmes soulevés par la scolarisation des enfants polonais en France », *Relations internationales*, 12, pp. 327-349.

- PUREN L., 2003, « Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L'exemple de la méthode Carré appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du XIXème siècle », *Glottopol*, 1, pp. 2-23.
- SCHMAUCH J., 2004, *Les services d'Alsace-Lorraine face à la réintégration des départements de l'Est (1914-1919)*, thèse de doctorat, Ecole des Chartes.
- SPAETH V., 1998, *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain*, Agence de la francophonie, Didier Erudition, Paris.

# **UNE DIDACTIQUE CROISEE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE ET DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE EN MILIEU ORDINAIRE POUR FACILITER L'INSERTION DES NOUVEAUX ARRIVANTS**

**Marie-Madeleine BERTUCCI**

**Université de Cergy Pontoise, IUFM**

Cet article propose un prolongement de l'analyse menée par Gérard Vigner, ici même, à propos du français langue seconde. Pour que l'insertion sociale et scolaire des nouveaux arrivants, thème du présent numéro, se réalise au mieux, il est souhaitable que ces élèves puissent rejoindre au plus vite le milieu scolaire ordinaire. Dès lors, ils entrent dans un contexte où domine la didactique du français langue maternelle, ce qui peut susciter des difficultés d'adaptation pour eux sans que celles-ci soient pour autant inéluctables, il y a des réussites spectaculaires qu'il convient de souligner.

Dans ces conditions, on peut se demander si le recours au français langue seconde en milieu ordinaire, et pas seulement dans les structures spécifiques, pourrait contribuer à faciliter l'insertion sociale et scolaire en ménageant des transitions et des passerelles avec les classes d'accueil préalablement fréquentées par les élèves concernés. Ceci ne va pas pour autant sans poser de problèmes, notamment si on prend en compte les embarras du système éducatif.

L'enseignement du français sous sa forme traditionnelle qu'on dira langue maternelle (FLM) traverse une « crise » (Bertucci, 2004<sup>1</sup>), que révèlent tant le malaise des enseignants de français, que les difficultés conjointes de l'école et des élèves et notamment les échecs patents en termes de maîtrise de la langue (DEP<sup>2</sup>, 2002). Dans ce contexte difficile, le statut du FLM paraît quelque peu ébranlé et l'idée fait son chemin que la didactique du français langue seconde (FLS) pourrait offrir des pistes de réflexion à travers ses démarches et ses méthodes. C'est ce dont témoigne la demande de formation dans ce domaine des professeurs stagiaires de lycées et collèges en IUFM<sup>3</sup> par exemple. La finalité de ce décloisonnement entre FLM et FLS serait de faciliter l'accès des élèves à la littéracie, en les amenant à la maîtrise du français scolaire et, plus généralement, de ne pas dissocier le FLS d'un enseignement de culture. Dans

---

<sup>1</sup> On renvoie également aux travaux de J.-L. Chiss sur la question et notamment au numéro 156 (mars 2007) du *Français aujourd'hui : Enseignement de la langue, crise, tension ?*

<sup>2</sup> Une étude de 2002 montre qu'à l'entrée au collège, 15 % des élèves éprouvent des difficultés en lecture particulièrement marquées pour 3 % d'entre eux. Voir la note de la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'éducation nationale.

<sup>3</sup> Dans l'académie de Versailles par exemple.

ces conditions, le FLS n'est pas obligatoirement confiné à la scolarisation des élèves nouvellement arrivés. C'est donc comme langue des apprentissages qu'on proposera d'aborder le FLS, langue de l'accès à la littératie.

L'étude de la langue est une préoccupation centrale (Bertucci, 2007) mais, d'une part, son cadre doit être repensé, notamment en relation avec la variation et le plurilinguisme et, d'autre part, ses liens avec la culture et particulièrement avec la littérature, qui est une des composantes essentielles du FLM, nécessitent d'être envisagés.

L'enjeu serait donc de procéder à des réaménagements et de préciser la problématique d'une didactique croisée du FLM / FLS.

On examinera d'abord le contexte de mise en œuvre du FLS dans les écoles et les collèges, et particulièrement au niveau du collège, à travers un examen des programmes de 1996 qui attestent d'une prudente mais réelle reconnaissance. Ensuite d'une manière plus générale, on envisagera la question de la construction des liens entre FLS et FLM dans la perspective de l'accueil d'élèves migrants mais aussi en direction d'élèves qui ont du mal à s'adapter à la langue des apprentissages scolaires et qui doivent acquérir une langue de scolarisation décontextualisée et donc accéder à l'apprentissage de l'écrit.

On traitera trois points dans cette communication : Le statut du français qu'on enseigne et la place du FLS dans les programmes de collège de 1996 (on se limitera à la sixième) ; au risque de surprendre, on abordera la question de la crise de l'enseignement du français langue maternelle, que les programmes éludent, mais qui ne sera pas sans conséquence sur l'avenir du FLM et aussi sans doute du FLS. Le FLS, en effet, peut tirer parti de cette situation pour donner une légitimité et une visibilité à des situations scolaires difficiles, ce qu'on montrera dans un dernier temps.

## Les textes

### Le statut du français (Bertucci & Corblin, 2004)

Le collège dispense les références communes et constitue un moule par lequel passent tous les élèves pour acquérir une formation intellectuelle et civique. En tant que futurs citoyens, ils sont formés au collège qui leur dispense une somme de connaissances fondamentales destinées à asseoir le socle de la culture commune. Cela passe, dans l'enseignement du français, par la notion unificatrice des formes de discours Celle-ci fait le lien entre les différents aspects des apprentissages, relie l'étude de la langue à celle des textes et organise la progression. Ainsi, on peut lire dans les Programmes du cycle d'adaptation pour la classe de 6e que « *cet apprentissage donne aux acquisitions leur orientation générale et les situe dans leur contexte. La vie sociale étant tissée de discours* » (1999 : 14). Le texte insiste sur l'insertion sociale des élèves, les élèves sont déjà « des participants de la vie sociale ». Ils doivent donc avoir acquis « un ensemble de connaissances fondamentales communes pour structurer leur jugement, savoir s'exprimer et enrichir leur imaginaire ». Dans cette perspective citoyenne, la maîtrise des formes de discours est la condition de l'insertion sociale des élèves (*op. cit.* : 15).

L'étude de la langue par le biais de la notion de discours apparaît ainsi comme un élément prioritaire des apprentissages (*ibid.* : 27). Cette notion de discours masque la question du statut du français, qui reste implicite, et qui pourtant est désigné à la fois comme langue nationale et maternelle puisque, par opposition, les textes mentionnent le français langue seconde. Le FLS figure dans les programmes de collège de 1996 et une brochure intitulée *Le français langue seconde* parue en 2000 lui est consacrée, ce qui sous-entend que le français n'est pas la langue maternelle de tous les élèves .

D'une manière générale, le français qu'on enseigne n'est jamais identifié par son statut sauf de manière indirecte pour les élèves allophones, pour lesquels il est « *la langue de la communication scolaire et progressivement extra-scolaire* » (Programmes de collège, 1999 : 30). La formule est ambiguë puisque on ne sait pas explicitement de quelle « langue » de référence il s'agit. Telle qu'elle est présentée dans les programmes, on peut la voir comme une « entité abstraite et autonome » indépendante « des pratiques », servant à la fois de « norme, de moyen de représentation » et même de « source » (Quéré, 1987 : 59-78). Dans ces conditions, le français scolaire identifié implicitement dans les programmes à la langue nationale est à la fois un standard implicite et une variété de référence.

L'existence des pratiques langagières des élèves n'est jamais envisagée. Or, tout laisse penser qu'elles sont complexes. Un sondage rapide que j'ai effectué dans un collège ZEP des environs de Cergy-Pontoise (Val d'Oise) dans trois classes de sixième montre que sur soixante-huit élèves sondés, trente-quatre disent être en situation de bilinguisme. Trois signalent parler trois ou quatre langues (arabe, kabyle, français, / français, wolof, toucouleur / créole, français, portugais, italien). Treize vivent dans un contexte plurilingue sans parler une autre langue que le français. Dix-huit répondent ne parler que le français et la première langue vivante apprise au collège ou à l'école élémentaire. Les langues évoquées par les élèves sont d'abord l'arabe (seize réponses), le portugais (cinq réponses) l'italien (trois réponses), le kabyle, le créole et le breton (deux réponses), le turc, le hindi, le malien, le vietnamien (une réponse).

Dans les programmes, en revanche, seules sont mentionnées indirectement les langues maternelles des élèves allophones et encore ne sont-elles pas désignées en tant que telles, malgré leur diversité, bien que les textes y fassent allusion, on le verra plus bas. En revanche, à aucun moment il n'est question du statut de la variété du français qui est enseignée et qui fait autorité, puisqu'elle se situe à l'opposé des pratiques dans le domaine de la « représentation normative » (Quéré, 1987 : 63). Elle est désignée par une formule imprécise : la « langue de la communication scolaire ».

La variation n'est pas mentionnée par les programmes de collège, qui présentent un français scolaire permettant de construire une variété et une identité communes nécessaires aux apprentissages et à la formation du citoyen. Si cet état de fait s'inscrit dans une tradition historique forte, il n'en demeure pas moins qu'il est interrogé par la présence des élèves allophones d'où la mention du français langue seconde, peut-être aussi par les difficultés que rencontrent les enseignants, ce qu'on verra ultérieurement.

### **Le français langue seconde**

Il a pour but l'intégration « *des élèves étrangers dans le système éducatif français* » (Programmes, 1999 : 17). Il est destiné à des élèves, dont on ne précise que le fait qu'ils sont « *de langue maternelle étrangère nouvellement arrivés en France* » (*ibid.*), n'ayant encore jamais été scolarisés sur le territoire français et il dispense un enseignement « adapté à leurs besoins dans des structures spécifiques » (*ibid.*). Les modalités sont relativement claires : enseignement du français, enseignement d'autres disciplines après inscription dans les classes en fonction des acquis scolaires. Les cours de français langue seconde sont spécifiques et ils « *regroupent les élèves concernés selon leur niveau de connaissance de la langue française* » (*ibid.*). Il convient de noter que les contenus et les méthodes utilisés se fondent sur les didactiques du français langue maternelle et du français langue étrangère (*ibid.*). Les documents d'accompagnement se montrent plus précis quant à l'origine des élèves, après avoir noté que cette spécialité constitue un des moyens de faire face à « *l'hétérogénéité des publics scolaires* » (*ibid.* : 32), le texte définit le public : des élèves allophones et plurilingues. Ces élèves doivent accéder à « *un bilinguisme dans lequel le français est la langue de la*

*communication scolaire et progressivement extra-scolaire* » (*ibid.*). L'hétérogénéité est présentée comme une source de difficultés.

La dimension intégrative est nette et permet de distinguer le français langue étrangère du français langue seconde : « à la différence de l'enseignement du français langue étrangère, celui du français langue seconde en contexte scolaire conduit les élèves qui sont en immersion dans un milieu francophone à progresser à la fois dans l'acquisition de la langue et dans celle des contenus des programmes des différentes disciplines » (*ibid.*).

L'objectif à terme est l'intégration et le bilinguisme, implicitement valorisé par le texte qui insiste sur le fait que l'acquisition se fait par un va-et-vient constant entre les pratiques et habitudes linguistiques et culturelles antérieures et le français : l'intégration s'inscrit dans un projet de réussite scolaire des élèves allophones arrivant en France. Pour cela, en tenant compte du fait que le niveau de compréhension de ces élèves est le plus souvent supérieur à leur capacité d'expression, les programmes suggèrent de leur proposer des tâches situées à leur niveau conceptuel. (*ibid.* : 34). De même, le texte précise que l'appropriation linguistique et l'acculturation se réalisent dans le contact entretenu entre les connaissances linguistiques et les compétences culturelles antérieures, d'une part et, d'autre part, les spécificités de la langue, des habitudes communicatives et des pratiques socioculturelles du pays d'accueil (*ibid.*).

Dans les textes, il ne s'agit donc pas d'un enseignement de secours effectué dans des classes de relégation. Le but est de conduire les élèves à s'immerger peu à peu dans la langue seconde pour recevoir progressivement un enseignement de français langue maternelle. En l'absence d'outils spécifiques destinés à l'enseignement du français langue seconde, ainsi que de formation, les enseignants peuvent utiliser des supports relevant soit de la pédagogie du français langue maternelle, soit de celle du français langue étrangère (*ibid.* : 33). Les trois grands points visés par l'enseignement du français langue seconde sont la compétence de communication, la compétence linguistique et la compétence culturelle (*ibid.* : 8). Le but est d'obtenir que le français devienne la langue seconde, sinon principale, de ces élèves, dans les cas où la langue maternelle est peu pratiquée (*ibid.*).

L'analyse des programmes ne donne pas cependant une idée exacte de la situation, qui est beaucoup plus complexe. IL faut tenir compte dans l'analyse de l'existence d'une crise persistante de l'enseignement du FLM et / ou des enseignants de FLM dans le second degré, lesquels se définissent comme enseignants de français ou professeurs de lettres. En témoigne à chaque rentrée la moisson de publications dénonçant l'impéritie et les errements des programmes et des manuels de français dans le second degré.

## La crise

Elle semble se cristalliser autour d'objets symboliques, et particulièrement de l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe<sup>4</sup> (Petit, 2001 : 85) au collège et de la littérature au lycée (Bertucci, 2007 : 49). On peut lire ici l'expression d'une frustration dont la plainte serait le révélateur (Jacobi, 1998 : 52). Cette frustration viendrait d'un sentiment de rupture avec les élèves, notamment de banlieue (Mondot, 2002 : 42), vécu comme une source de déceptions : difficultés à enseigner la grammaire, la littérature, décalage entre la formation et la réalité<sup>5</sup> du métier, dégradation des relations avec les élèves (Chaillou, 2001). La question

<sup>4</sup> On citera notamment les propos de Philippe Petit, qui écrivait en 2001 dans le cadre d'une série d'entretiens : « les réformateurs ont dérégulé l'école au niveau des contenus : on ne doit plus apprendre de règles de grammaire. »

<sup>5</sup> Cette mutation est vécue douloureusement par les jeunes enseignants, particulièrement au collège. Ils vivent parfois l'enseignement de leur discipline comme une régression par rapport à leurs études universitaires et

de la grammaire et de la transmission des savoirs sur la langue est très révélatrice et on peut faire l'hypothèse qu'elle s'inscrit dans le cadre de la problématique plus générale de la crise du français.

Les liens avec ce qui précède peuvent paraître lointains. Or, il semble que tout soit lié. Cette crise résulte de ce que, simultanément, d'une part les programmes de français ont gagné en complexité et que, d'autre part, le collège a dû faire face à la massification du système scolaire (accueil de la totalité d'une classe d'âge), sans recréer de filières. On ne peut nier ni les disparités de niveaux, ni les difficultés d'un certain nombre d'élèves, en grande détresse linguistique<sup>6</sup>, parmi lesquels de nombreux élèves ayant connu, eux ou leurs parents, des situations de mobilité, qui les placent en situation de minorisation. Une étude récente (Félouzis, Liot & Perroton, 2005) montre en prenant pour critère le prénom et la nationalité<sup>7</sup>, que 10 % des collèges, situés dans des quartiers périphériques, scolarisent 40 % des élèves originaires du Maghreb, d'Afrique noire et de Turquie dans la région de Bordeaux. La conclusion en est que les élèves subissent une triple ségrégation : ethnique, sociale et économique, qui fait apparaître des inégalités sociales et scolaires et des effets ségrégatifs.

Ces élèves sont pour certains (pas tous et il existe des réussites spectaculaires) en difficulté scolaire. Cette situation suscite chez un certain nombre d'enseignants (Capel, Lerougetel : 2006) et de chercheurs (D. Manesse, E. Bautier) une remise en cause de l'efficacité des programmes en général et de français langue maternelle au collège en particulier, pour résoudre ces difficultés :

*« Les exigences scolaires sont restées à peu près les mêmes avec des groupes classes qui sont restés aussi importants, des volumes horaires qui sont restés les mêmes et des méthodes élitistes qui n'ont pas changé » (Lerougetel, 2006 : s.p.).*

La crise a aussi un caractère politique (Chiss, Puech, 2004 : 114). La démocratisation dans et par la langue et la culture s'est substituée à la question de l'unification linguistique et a fait émerger des représentations nouvelles du savoir sur les langues (*ibid.*). Ces thèmes contiennent des germes de transformation sociale, qui contrarient une tradition et un système de représentations du métier d'enseignant qui relève moins désormais de la conversion intellectuelle des élèves (Dubet, 2002 : 153) et de la transmission du savoir sur la langue et la littérature, que d'une fonction sociale<sup>8</sup>. La visée recherchée d'une formation et d'un apprentissage tout au long de la vie exprimée par le décret sur le socle commun modifie assez explicitement les finalités du métier d'enseignant dans le second degré. Or, les mutations de la discipline « français » se font à marche forcée, sans l'assentiment des enseignants et sans que la formation des enseignants en amont ait été modifiée pas plus que le mode de recrutement.

Ces transformations ne sont pas anodines et c'est la raison pour laquelle la question de la crise a été abordée. En l'état actuel des choses, il semblerait que les perspectives du français langue seconde soient les mieux à même d'anticiper ces transformations sociales, de par sa position médiane et sa relative liberté par rapport à la tradition de l'enseignement des lettres et / ou du français, qui lui permet d'occuper une place en tant que langue de scolarisation. D'une certaine façon, le caractère fluctuant des délimitations du FLS et le débat sur ses champs d'extension lui donnent une flexibilité qui le sert et on admettra qu'il existe un continuum de situations du FLE au FLM, même si des clarifications s'imposent encore et qu'un débat est nécessaire (Cuq, 1991 ; Vigner, 2001 ; Verdelhan-Bourgade, 2002). Enfin, on soulignera qu'il

---

notamment les lauréats des concours, qui redoutent de perdre leur savoir du fait de la répétition des mêmes notions.

<sup>6</sup> On renvoie aux travaux d'É. Bautier et de D. Manesse sur ce point.

<sup>7</sup> Avec l'appui du rectorat.

<sup>8</sup> On le mesure d'ailleurs dans les choix d'orientation des élèves, qui se dirigent plus volontiers vers les filières scientifiques, ou économiques et sociales par défaut, plus porteuses en termes d'emploi que la filière littéraire qui connaît une sérieuse désaffection, laquelle se traduit par une chute des effectifs.

convient d'être prudent face à des dénominations courantes dans le vocabulaire didactique comme la « langue des apprentissages » ou la « langue de scolarisation ». Ces formules peuvent donner l'impression de fonctionner comme des catégories autonomes. Elles ont en commun de mettre en avant la nécessité de recourir à une dimension cognitive par opposition à une dimension communicative. Mais le risque encouru, en construisant des catégories rigides, est d'hypostasier une langue pour reprendre la formule de J.-L. Chiss (2005 : 59), dont on serait en peine de définir les caractéristiques spécifiques.

### **La voie de la didactique du français langue seconde : donner une visibilité et une légitimité scolaire à une situation scolaire difficile**

La didactique du français langue seconde semble une direction où la recherche a des enjeux forts, en intrication avec la didactique du français langue maternelle et du français langue étrangère. Le FLS est présent dans des contextes multiples et ne se limite pas aux dispositifs de scolarisation des nouveaux arrivés, comme l'indiquent les programmes. On le trouve dans des situations sociales diverses, en milieu ordinaire, dans une pluralité de situations, du fait de la diversité des publics, situations dans lesquelles il se distingue des situations plus normées des classes de FLE (Pescheux, 2006 : 205) et bien sûr de FLM. En effet, si on peut dire que le français n'est pas la langue de première socialisation des élèves ayant connu des situations de mobilité<sup>9</sup>, il est la langue du milieu familial et extra-familial et la langue de la scolarisation.

L'apport du français langue seconde est de construire un rapport nouveau entre les langues en présence dans le contexte scolaire : langue nationale, variété scolaire du français des apprentissages, langues à fort statut comme l'anglais, langues des migrants (Chiss, 2006 : 105) mais aussi langues minorées comme les langues d'appartenance ou les langues régionales, les créoles par exemple (Robillard, 2006). Le FLS rend visible aux plans linguistique et didactique une situation sociale jusque là ignorée et lui donne une légitimité scolaire. Par ailleurs, le FLS permet de problématiser et de relier des pans de la réflexion linguistique et didactique distincts. Il pose notamment, directement, la question du français scolaire, de la langue des apprentissages et de la scolarisation, qui est celle transmise par l'école, et que les enseignants ne formalisent pas toujours, du fait de l'amalgame entre langue nationale, langue maternelle et langue de la scolarisation. Le FLS interroge également la question de l'entrée dans l'écrit, de l'accès à la littéracie et de ses modalités didactiques, ce qui constitue un défi majeur pour l'intégration des élèves en difficulté, et notamment des élèves migrants. Il pourrait être le véhicule d'un accès à une pratique de la langue scolaire décontextualisée, moins distant de la communication sociale que le français scolaire ordinairement pratiqué, en mettant en avant les dimensions affectives et identitaires de l'acquisition des langues à côté de la dimension cognitive (Chiss, 2006 : 110). Dans cette perspective, la recherche en didactique trouve une application directe dans la formation des enseignants et constitue une réponse au problème social de l'intégration.

Il n'est pas dépourvu d'ambiguïtés néanmoins, car il désigne de façon oblique le public auquel il est destiné, ce qui pourrait conduire à une forme d'enfermement dans des contextes spécifiques, voire à un ostracisme, qui en ferait un enseignement à faible légitimité, notamment parce qu'il est sans lien avec la littérature, alors que toute la tradition du FLM est construite sur le diptyque langue / littérature. On peut se demander s'il n'y a pas là un obstacle à la diffusion du FLS. Dans le contexte scolaire français, qui est homogénéisant, il peut y avoir un risque à assimiler le FLS aux migrants et plus généralement aux élèves en

---

<sup>9</sup> Même si le français peut être présent dans les familles aussi.

difficulté par la désignation ostensible de filières, dans lesquelles on utiliserait les méthodes du FLS, alors qu'on réserverait le FLM à des élèves sans difficulté particulière.

En outre, les cloisons qui existent entre la didactique du français langue maternelle (FLM), langue seconde (FLS) ou langue étrangère (FLE) semblent contribuer à rigidifier la situation, en créant des oppositions de statut là où il serait peut être souhaitable d'adopter une visée plus pragmatique, notamment en laissant les enseignants moduler leurs pratiques en fonction des publics. Une voie peut être aussi dans l'autonomie de l'enseignement du français comme langue par rapport à l'enseignement de la littérature, en rapprochant l'enseignement du français de celui des autres langues dans le cadre d'une réflexion plus générale sur le plurilinguisme d'une part et sur l'accès à la culture d'autre part. Ceci suppose une didactique fine qui ait compris les stratégies de production linguistique par lesquelles le locuteur, dans sa dimension d'acteur social, existe aux yeux des autres et pour lui-même à travers un jeu des / avec les langues (Castellotti & Robillard, 2001 : 46-47), ce qui implique une réflexion sur le statut des langues en présence et sur celui des participants. Cela n'est donc pas sans effet sur les interactions enseignants / élèves, et pour les élèves concernés sur des questions identitaires et intégratives par le jeu des langues dans le cadre de la classe. Il s'agit donc d'articuler des données hétérogènes et plurielles, les langues en présence ou la variation, sans nier leur conflictualité, mais sans pour autant postuler que le conflit est inéluctable, en amenant surtout les élèves et les enseignants à co-construire par un processus réflexif leur complémentarité en la rendant intelligible (Robillard, 2007).

Dès lors, la question des politiques linguistiques et la formation des enseignants deviennent des enjeux forts. Elles s'articulent à la croisée des disciplines entre sociolinguistique et didactique, lesquelles ont vocation à devenir des disciplines d'intervention et à participer à l'aménagement linguistique et à la formation des enseignants, dans des secteurs multiples et dans une perspective réflexive (Castellotti, Coste & Simon, 2003 : 268 ; Castellotti, 2006) dans le cadre notamment de l'intégration des migrants et au-delà de l'ouverture sur le plurilinguisme dans une perspective réflexive. Enfin, l'extension du champ du FLS comme langue de scolarisation suppose d'envisager une réflexion sur ses liens avec le FLM en termes de contenus et de méthodes et, au-delà, avec la littérature. En effet, le risque encouru et non des moindres serait de reconduire par le biais du FLS un enseignement à deux vitesses, autrement dit de filières, qui ne se diraient pas, et se pareraient des couleurs vertueuses de l'efficacité et du pragmatisme en suscitant éventuellement des phénomènes d'exclusion. Le FLS a donc un équilibre subtil à tenir et une voie à inventer s'il parvient à ne pas s'enfermer dans une définition étroite, qui le limiterait à n'être que la langue de la scolarisation et à s'ouvrir à un enseignement de culture.

## Bibliographie

- BAUTIER E. 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, L'Harmattan, Paris.
- BERTUCCI M.-M. 2004, « Enseigner le français : crise de la discipline ou crise de l'identité professionnelle ? », dans Fraisse E., Houdart-Merot V. (dirs.), *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*, CRDP de l'académie de Créteil / UCP / CRTH, Créteil, pp. 135-152.
- BERTUCCI M.-M. 2007, « Enseignement du français et plurilinguisme », dans Chiss J.-L., Manesse D. (coord.), *Enseignement de la langue. Crise, tension ? Le français aujourd'hui*, 156, Armand Colin Paris, pp. 49-56.

- BERTUCCI M.-M., CORBLIN C. (coord.), 2004, *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, L'Harmattan, coll. Savoir et formation, Paris.
- BERTUCCI M.-M., DAVID J. (coord.), 2007, *Etudier la langue, Les cahiers pédagogiques*, 453, CRAP-Cahiers pédagogiques, Paris.
- BILLIEZ J. (dir.), RISPAIL M. (coll.), 2003, *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan, Paris.
- CAPEL F., sans date, « Quelques « flashes » sur la situation actuelle de l'enseignement du français » [www.r-lecole.freemove.fr](http://www.r-lecole.freemove.fr), page active le 18-04-07.
- CASTELLOTTI V., ROBILLARD D. de, 2001, « Langues et insertion sociale : matériaux pour une réflexion sociolinguistique », *Langues et insertion sociale, Langage et société*, 98, Maison des sciences de l'homme, Paris, pp. 43-75.
- CASTELLOTTI V., COSTE D., SIMON D.-L. 2003, « Contacts de langues, politiques linguistiques et forme d'intervention », dans Billiez, J. (dir.), Rispail, M. (coll.), *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan, Paris, pp. 253-269.
- CASTELLOTTI V., CHALABI H. (dirs.), 2006, *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, Paris.
- CASTELLOTTI V., 2006, « Pratiques réflexives en contexte plurilingue : le portfolio européen des langues pour le collège », dans Molinié M., Bishop M.-F. (dirs.), *Autobiographie et réflexivité*, UCP/ CRTF, encrage, Amiens, pp.69-82.
- CHAILLOU I., 2001, *Le dernier défi*, Rageot-éditeur, Paris.
- CHISS J.-L., Puech C., 2004, « De l'usage de la crise en matière linguistique », Postface à Bally, C., *La crise du français. Notre langue maternelle à l'école*, Bronckart, J.-P., Chiss, J.-L., Puech, C. (éds.), Droz, Genève- Paris, pp. 95-116.
- CHISS J.-L., 2005, « Enseigner et apprendre en français. Des « langues » de l'école aux discours didactiques, dans Lallement, F. (coord.), *Français langue d'enseignement : vers une didactique comparative, Le français dans le monde*, n° spécial, janvier 2005, CLE international, Paris, pp. 59-64.
- CHISS J.-L., 2006, « Le français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques », dans Castellotti V., Chalabi H. (dirs.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, Paris, pp. 103-110.
- CUQ J.-P., 1991, *Le français langue seconde : origine d'une notion et implications didactiques*, Hachette, Paris.
- DIRECTION DE L'EVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE DU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, sans date, *Regards sur le système éducatif français, Acquis et résultats des élèves*, [www.education.gouv.fr/stateval/regards/index.htm](http://www.education.gouv.fr/stateval/regards/index.htm), page active le 18-04-07.
- DUBET F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Seuil, Paris.
- FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., 2005, *L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Seuil, Paris.
- JACOBI B., 1998, *Les mots et la plainte*, Erès, Ramonville Saint-Agne.
- LEROUGETEL A., sans date, « Des enseignants français parlent de la crise dans l'éducation », sans pagination, [www.wsws.org](http://www.wsws.org), page active le 18-04-07.
- MANESSE D., 2003, *Le français en classes difficiles : le collège entre langue et discours*, INRP, Paris.
- MONDOT J.-F., 2002, *Journal d'un prof de banlieue*, J'ai lu, Paris.
- PESCHEUX M., 2006, « Pluralité des situations d'enseignement du FLS en France et développement d'un "habitus réflexif" chez l'enseignant en formation », dans

- Castellotti V., Chalabi H. (dirs.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, Paris, pp. 201-214.
- QUERE L., 1987, « Le statut dual de la langue dans l'Etat-Nation », dans Vermes G., Boutet J. (dirs.), *France, pays multilingue*, T. 1 *Les langues en France un enjeu historique et social*, L'Harmattan, Paris, pp.59-78.
- ROBILLARD D. de, 2006, « Même pas peur des créoles ! La mise en place du CAPES de créole (2002-2003) comme action de politique linguistique : langues minorées et / ou linguistiques minorées ? », dans Huck D., Blanchet P. (dirs.), *Cahiers de sociolinguistique*, 10, PUR, Rennes, pp. 111-138.
- ROBILLARD D. de, 2007, « La réflexivité comme compétence professionnelle : un choix stratégique pour sortir de l'opposition « régulier » / « séculier » », dans Bretegnier A. (coord.) *Actes de la journée d'étude PROLING, Université François Rabelais, Tours, Rencontres professionnels / (socio)linguistes autour des notions de langues, insertions, formations : Identifier des convergences - Penser des coopérations*, L'Harmattan, Paris.
- VERDELHAN-BOURGADE M., 2002, *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, PUF, Paris.
- VIALA A., BERTRAND D., VIGNER G., 2000, *Le français langue seconde*, CNDP, Paris.
- VIGNER G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE international, Paris.

## Programmes

- Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 sur Le socle commun de connaissances et de compétences, paru au J.O. 160 du 12 juillet 2006, annexe.
- Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnement*, 1999, CNDP, Paris.

## **CULTURES D'APPRENTISSAGE ET MODES D'APPROPRIATION DES LANGUES CHEZ DES ADOLESCENTS ALLOGLOTTES**

**Fabienne LECONTE – Clara MORTAMET**  
**Université de Rouen – Laboratoire LIDIFra**

Dès le départ, le choix que nous avons fait d'enquêter dans des classes d'accueil s'est accompagné de la volonté ou du besoin que nous avons de décrire l'histoire des élèves et plus particulièrement leur passé linguistique et scolaire. Notre conviction, c'est que ces éléments pourront permettre de comprendre et de diriger leur apprentissage du français. Ces élèves n'arrivent en effet jamais vierges ni de langage – ils ont même pour la plupart appris déjà plusieurs langues et plusieurs variétés de langue – ni d'apprentissages, qu'ils soient scolaires ou non. Ces deux dimensions justifient que nous nous soyons intéressées aux répertoires plurilingues et aux cultures d'apprentissage de ces élèves.

Par ailleurs, cet article s'inscrit dans la continuité d'une réflexion déjà entamée (Leconte & Mortamet, 2005 ; Mortamet & Leconte, 2007). Pour ce faire, nous avons choisi dès le départ de comparer deux populations d'origines différentes, en les supposant particulièrement contrastées du point de vue de leurs répertoires langagiers et de leurs cultures d'apprentissage : les élèves de classe d'accueil originaires des anciennes républiques soviétiques des pays de l'Est et du Caucase et ceux originaires d'Afrique Noire, toutes deux relativement bien représentées dans notre région. Dans le présent article, nous voudrions présenter les modes d'appropriation langagière de ces adolescents nouvellement arrivés. Il est cependant nécessaire de commencer par rappeler les répertoires plurilingues des adolescents ainsi que leurs cultures d'apprentissage.

### **Des répertoires plurilingues complexes**

Chacun des élèves de ces classes d'accueil présente la particularité – qui n'en est pas une, faut-il le rappeler, au regard de la population mondiale – de pratiquer ou d'avoir pratiqué plusieurs langues. Ils disposent donc tous de *répertoires plurilingues*, c'est-à-dire d'un ensemble de savoir-faire langagiers acquis dans plusieurs langues distinctes, et même souvent dans plusieurs variétés (sociales, géographiques, stylistiques, etc.) de ces langues. La notion de repertoire plurilingue présente dans ce contexte l'intérêt de ne pas isoler les compétences acquises dans les différentes langues, mais de les concevoir au contraire comme un ensemble de savoir-faire potentiellement transposables d'une situation de parole à une autre. Elle permet également de renvoyer non seulement à des compétences en langue, mais aussi à des compétences communicatives et culturelles. Par repertoire plurilingue, nous entendons donc à

la fois ce que les locuteurs savent faire avec leurs langues, mais aussi ce qu'ils sont au moyen de ces langues. Enfin, cette notion permet de poser l'hypothèse que certains savoirs acquis dans une langue sont réutilisés par les locuteurs lorsqu'ils se trouvent face à une nouvelle langue, et que l'on a donc tout intérêt en didactique des langues à s'appuyer sur les acquis langagiers préalables.

L'une des difficultés que l'on rencontre au moment de décrire les répertoires est que non seulement les langues sont plus ou moins présentes dans les répertoires de ces élèves, mais qu'elles le sont aussi à différents titres, qu'elles remplissent ou ont rempli différentes fonctions, et qu'elles sont chargées de valeurs différentes pour nos locuteurs. La description de ces répertoires est donc rendue délicate par la multiplicité des critères potentiellement pertinents pour comparer nos locuteurs :

- *critère des compétences* : ce qu'ils savent faire dans chaque langue, s'ils savent parler, comprendre, lire, écrire, dialoguer ; mais aussi ce qu'ils savent faire dans chacune des variétés de ces langues ;
- *critère de l'identité* : la place de chaque langue dans leur construction / appartenance identitaire : langue première, langue du groupe d'appartenance communautaire, langue du pays dans lequel on souhaite vivre plus tard ;
- *critère du « poids » de chacune des langues dans l'environnement sociolinguistique d'origine et dans celui du pays d'accueil* : le nombre de locuteurs, les langues véhiculaires/ vernaculaires, les langues dominantes/ dominées, les langues supports de littératures prestigieuses éventuellement anciennes, les langues écrites/ orales seulement, officielles, régionales, etc.

Chacune de ces dimensions pourrait faire l'objet de réflexions nombreuses, qui s'appuieraient d'ailleurs sur une littérature abondante en sociolinguistique<sup>1</sup>. En partant de ces critères, mais aussi de notre connaissance des situations linguistiques des pays d'origine des élèves rencontrés – ou de ce que nous croyons en savoir, nous avons posé l'hypothèse que les deux populations de notre enquête, adolescents originaires des pays de l'Est et du Caucase / d'Afrique noire, disposaient de répertoires plurilingues organisés distinctement. Nous avons en l'occurrence supposé que le plurilinguisme des populations arrivant des anciennes républiques soviétiques (désormais ARS) serait plus homogène d'un locuteur à l'autre, et dans l'ensemble plus stable. Ce plurilinguisme se présenterait schématiquement de la façon suivante :

- la langue du pays, langue première des adolescents, langue de scolarisation depuis l'indépendance, langue vernaculaire ; ex. : géorgien, ukrainien, azéri ;
- le russe, langue véhiculaire, support de la culture russe en partage avec d'autres ex-républiques soviétiques, langue d'une partie de la presse, etc. Le russe est la plupart du temps appris à l'école, et souvent langue de scolarisation à côté de la langue nationale ;
- le français en cours d'acquisition.

A l'opposé, nous avons supposé que la population originaire d'Afrique noire disposait d'un plurilinguisme que l'on peut schématiquement présenter ainsi :

- une ou plusieurs langues premières, héritées des parents et liées à une appartenance communautaire forte ;
- une ou plusieurs langues véhiculaires, lorsque la ou les langue(s) première(s) ne le sont pas, apprises au contact d'autres communautés, lors de migrations en Afrique, etc. ;

<sup>1</sup> Voir notamment les travaux de Billiez, Calvet, Castellotti, Dabène, etc. sans d'ailleurs se limiter à ceux que nous citons en bibliographie.

- une langue occidentale, apprise dans la rue ou à l'école ;
- le français en cours d'acquisition en France si la langue européenne apprise en Afrique est différente.

Notre idée alors était de retrouver dans nos enquêtes ces grandes tendances, et d'observer davantage de divergences entre les deux populations d'origines différentes qu'à l'intérieur de chacune d'entre elles. Toutefois, comme nous le verrons, ces schémas ne se sont pas toujours trouvés pertinents pour distinguer nos locuteurs, d'abord parce qu'il existe des cas particuliers à l'intérieur de chacune des populations, mais aussi parce que les critères retenus ici, et en particulier le pays d'origine de l'adolescent, ne sont pas les seuls à prendre en compte pour expliquer la diversité des situations rencontrées.

## Une focalisation sur les cultures d'apprentissage

Au-delà des répertoires plurilingues, nous nous sommes intéressées aux cultures d'apprentissage « déjà-là » des apprenants et à l'influence qu'elles ont sur l'adaptation à la scolarité en France et en français.

*« Par culture d'apprentissage, nous entendons l'ensemble des modalités qu'un groupe utilise pour transmettre des connaissances d'une génération à l'autre et plus généralement pour faire circuler des savoirs à l'intérieur du groupe. Ces modalités peuvent faire une part plus ou moins grande aux discours, qu'ils soient explicites ou métaphoriques, aux démonstrations, aux textes écrits, etc. On apprend en effet tout autant à travers des discours (on nous dit ce qui est, ce qui doit être, etc.) qu'à travers les actions (on voit ce qui se fait, ce qui ne doit pas se faire). Or le dire et le faire se conjuguent différemment selon les cultures et le contenu du savoir à acquérir. » (Leconte & Mortamet, 2005 : 24).*

Nous nous sommes appuyées dans ce domaine sur des travaux menés par F. Leconte sur les populations d'origine africaine en France et sur la Guyane française. Ces travaux ont en particulier orienté nos réflexions autour des apprentissages de et à l'écrit / de et à l'oral dans chacune des langues connues par les élèves des classes d'accueil.

Ainsi, nous soulignons dans ces cultures d'apprentissage trois dimensions :

La première dimension, tout d'abord, concerne *la place que l'on accorde aux discours* selon que l'on privilégie l'apprentissage par médiation ou par imitation. Nous sommes ici dans un rapport entre le dire et le faire (et le savoir-faire). Ce rapport est à la fois propre à chaque culture mais dépend aussi du savoir à acquérir. Par exemple, même dans notre culture occidentale et littératisée, on n'apprend pas à faire du vélo ou à nager grâce à un discours explicatif élaboré. Certains apprentissages passent nécessairement par le corps, sont incorporés au sens de Bourdieu, sans forcément nécessiter la médiation du discours. Toutefois, ces apprentissages occupent une place marginale dans notre société et surtout dans notre système scolaire, puisqu'ils concernent avant tout des activités de loisir<sup>2</sup>. Il n'en est pas de même dans des sociétés où la survie du groupe nécessite – ou a nécessité dans un passé proche – la participation de chacun aux activités agricoles ou artisanales, de chasse, de pêche, de vannerie, etc.

*Le type de discours utilisé dans l'apprentissage* ensuite peut être explicite ou métaphorique. Le premier cas prototypique correspond aux situations scolaires occidentales, issues d'une longue tradition gréco-latine. On y privilégie par exemple le discours cartésien,

<sup>2</sup> En France, des résultats exceptionnels en éducation physique n'ont jamais fait passer un élève dans la classe supérieure.

les relations de cause à effet et la méthode hypothético-déductive. Le second cas prototypique est celui de la littérature orale africaine qui assure la transmission des connaissances, de valeurs morales, de traits culturels de façon implicite. L'abstraction ne se fait pas sous la forme d'un énoncé de règles en utilisant un vocabulaire particulier mais en édifiant un univers mythique, en utilisant des allégories, des paraboles et des proverbes. Notons toutefois que les textes de littérature orale adoptent une structuration formelle particulière et sont de ce fait aisément repérables à l'écoute.

Là encore, il convient de moduler quelque peu cette opposition binaire : Europe = explicite, Afrique = implicite. Les situations scolaires européennes peuvent s'éloigner de la méthode hypothético-déductive. Les activités d'éveil à l'école primaire mises en place à la fin des années soixante-dix s'appuyaient sur une méthode inductive et de découverte. Plus récemment, les programmes scolaires de français à l'école primaire en vigueur depuis 2002 préconisent d'adopter une démarche inductive quant au fonctionnement de la langue : les élèves ne devraient pas appliquer des règles d'orthographe, de conjugaison ou de grammaire précédemment apprises mais les découvrir à partir d'observations de textes, de pratiques d'écriture. Mais chacun sait qu'il peut y avoir une certaine distance entre ce qui est préconisé dans les programmes et les pratiques de classe. Nous pensons que malgré les réformes récentes des programmes de français que le modèle hypothético-déductif continue à être dominant dans les pratiques de classe. Cela est encore plus vrai dans l'enseignement secondaire où la capacité d'abstraction selon le modèle culturel en vigueur (maniement de règles, de théorèmes, etc.) est considérée comme acquise.

En troisième lieu, il convient de s'intéresser au *rapport entre oralité et écriture dans les apprentissages* : l'écrit est-il le mode privilégié d'accès aux connaissances, à la mémoire, à l'histoire du groupe ? C'est souvent le cas dans les cultures nées des grandes religions monothéistes, où le livre a acquis une supériorité indéniable par rapport à l'oral. Ce n'est pas le cas en revanche en Afrique noire, dans la zone sahélienne, où malgré l'importance du christianisme et de l'islam, le griot africain reste traditionnellement un acteur central de la transmission des connaissances. On insistera moins ici sur cette dimension car, depuis les travaux de J. Goody (1968 et passim) et leur appropriation par certains didacticiens ou sociologues<sup>3</sup>, les oppositions, les complémentarités, entre oralité et écriture sont mieux connues.

Pour revenir à nos élèves de classe d'accueil, nous avons fait l'hypothèse que les élèves originaires des pays de l'Est venaient de pays de tradition écrite et que leur rapport à l'écrit n'était pas très éloigné de celui en vigueur en France. Par exemple, ces élèves auront certainement connu des activités grammaticalisantes à l'école. Ils seront donc habitués à manier une grammaire explicite avant la confrontation au français. Ils auront intégré le fait que la langue de l'école doit être orthographiée sans erreur, et ne seront pas étonnés de retrouver ces pratiques et ces exigences pour le français. Tous auront également été confrontés à l'école au russe, support d'une littérature prestigieuse et objet de descriptions nombreuses, de grammaires, de manuels, de dictionnaires. Certains auront même peut-être appris des langues occidentales à l'école, en s'appuyant largement sur des ressources pédagogiques écrites et sur des méthodes explicites.

A cela, on pouvait opposer la culture d'apprentissage traditionnelle en Afrique noire où les apprentissages et la mémoire du groupe sont avant tout oraux. En Afrique de l'Ouest par exemple, la culture de l'oralité reste prédominante, bien que l'écriture y ait été introduite au XI<sup>e</sup> siècle par les conquêtes arabes. C'est à l'oral, et à l'oral seulement dans la grande majorité

---

<sup>3</sup> Pour une synthèse de l'utilisation des références à Jack Goody dans le champ de la didactique, voir Reuter, 2006.

des cas, que sont transmises les langues vernaculaires et véhiculaires africaines. L'écriture dans ces langues reste très marginale. Seules deux situations voient apparaître des apprentissages des langues par écrit : les écoles coraniques, surtout développées au Sud du Sahara, où l'on apprend à lire le Coran et à le réciter par cœur, et les écoles publiques, où l'enseignement se fait au moins en partie en langues européennes. Dans le premier cas toutefois, les apprentissages ne permettent pas une communication en arabe parlé, ni même la compréhension de textes contemporains en arabe. D'ailleurs, aucun adolescent interrogé ne l'a cité spontanément dans son répertoire langagier, bien que plusieurs élèves originaires d'Afrique noire aient fréquenté l'école coranique.

Dans d'autres situations, les langues africaines sont utilisées dans les premières années de scolarisation avant un passage progressif à un enseignement en langue européenne. C'est souvent le cas dans les systèmes publics des pays anciennement colonisés par l'Angleterre et la Belgique : ces deux pays ont fait une plus large place aux langues locales au moment de la mise en place des systèmes éducatifs lors de la colonisation. Plus récemment, des pays francophones ont mis en place des systèmes similaires appelés « pédagogie convergente ». Il est à noter tout de même que l'enseignement dans la langue africaine n'est effectif que dans les premières années de scolarisation (souvent trois ans) et qu'un de ses objectifs reste de faciliter le passage vers un enseignement en langue européenne. Cet enseignement, basé d'ailleurs sur l'écrit, rime donc *in fine* avec celui en langue européenne. Les écoles privées destinées aux enfants de l'élite proposent d'ailleurs une scolarité entièrement dans la langue officielle et européenne, ce qui montre bien le prestige qu'elle conserve.

Dans le cas enfin de l'enseignement en langue européenne ou des langues européennes, on note une relativement faible pratique à l'oral, mais une grande importance de l'écrit. Toutefois la pratique des langues européennes peut être aussi orale dans le cas où la langue européenne remplit des fonctions véhiculaires. C'est globalement le cas lorsqu'il n'existe pas de langue africaine suffisamment répandue dans la région pour jouer ce rôle. Par exemple, en Côte d'Ivoire, on peut schématiquement opposer deux grandes zones pour les langues véhiculaires. Le Nord est traditionnellement une zone où le bambara-jula, langue mandé de grande diffusion parlée aussi au Mali et au Burkina, joue le rôle de langue véhiculaire. A l'opposé, au Sud, dans la région d'Abidjan, c'est une variété de français qui remplit cette fonction puisqu'il n'y a pas de langue africaine suffisamment répandue pour jouer ce rôle. Il est à noter que la variété de français employée oralement comme langue véhiculaire, le français populaire ivoirien, tend à se différencier beaucoup plus du français standard ou hexagonal que la variété employée à l'écrit et enseignée à l'école. Les différentes variétés du français parlé/écrit en Côte d'Ivoire se situent sur un continuum allant d'une variété basilectale non compréhensible par un Français « de France » à une forme de français régional, transparente pour un francophone d'autres régions. Cet écart entre les variétés de français, qui croît au fur et à mesure que celui-ci se vernacularise n'est pas sans poser problème aux enseignants ivoiriens. Ces phénomènes de vernacularisation ou grégarisation des langues véhiculaires sont perceptibles dans toutes les villes d'Afrique noire (Calvet & Moussirou, 2000) et concernent aussi bien les langues africaines que les langues européennes quand elles deviennent langues premières d'une partie de la population urbaine<sup>4</sup>.

Ainsi, dans les situations africaines, les pratiques d'oralité et d'écriture nous semblent plus différenciées – schématiquement, l'écrit en langue européenne surtout, l'oral en langue africaine et en langue européenne dialectalisée – que dans les situations des pays de l'Est, où les langues font l'objet d'une pratique orale ET écrite, d'un apprentissage à l'oral ET à l'écrit et ce, sans qu'il y ait de très grand écart entre les variétés. Comme pour la dimension

---

<sup>4</sup> Nous ne pouvons ici que donner des grandes tendances ; l'objet du présent article n'étant pas de présenter chacun des systèmes éducatifs africains inséré dans son contexte sociolinguistique.

précédente, c'est avec ce schéma à l'esprit que nous avons analysé nos données, et là encore nous avons été amenées à le nuancer.

Nous pouvons résumer ici les répartitions fonctionnelles des langues et des usages dans les anciennes républiques soviétiques/ en Afrique. Elles sont issues de travaux antérieurs et d'un certain nombre d'hypothèses plus ou moins documentées, en particulier pour les A.R.S. Les signes + et – indiquent l'importance de chaque pratique en production et en compréhension pour une langue ou un groupe de langues donné.

Pour ce qui est de la répartition fonctionnelle des langues et des usages dans les anciennes républiques soviétiques, on peut dégager trois catégories de langues, selon leurs modes d'appropriation et la pratique qui en est faite :

- la langue de l'identité nationale de l'après URSS, langue plus ou moins interdite pendant l'URSS, aujourd'hui fortement investie et promue au même titre que la littérature, les chansons, l'histoire régionale, etc. Ces langues sont plus ou moins vernaculaires et pratiquées en famille. Elles sont le plus souvent langues de scolarisation [+ oralité, + écriture] ;
- le russe, langue toujours privilégiée dans les médias, la littérature, à l'école et même dans la communication quotidienne, en particulier dans les pays où la langue nationale est apparentée (ukrainien, biélorusse, etc.). Elle a dans l'ensemble une fonction véhiculaire, et une dimension internationale indéniable [+ oralité, ++ écriture] ;
- les langues étrangères européennes apprises à l'école : anglais, français, allemand [-oralité, + écriture].

On note qu'il n'y a que peu de rupture entre les usages oraux et écrits des langues : dans une certaine mesure, toutes les langues se parlent et s'écrivent. Ces élèves se trouvent donc dans une situation comparable à celle de la France.

En revanche, lorsque l'on regarde la répartition fonctionnelle des langues et des usages en Afrique noire, celle-ci s'avère très différente. Là encore, on peut dégager trois catégories de langues :

- les langues africaines véhiculaires ou vernaculaires parlées, acquises et transmises oralement [+ + oralité, – écriture] ;
- l'arabe classique pour les Musulmans qui, à l'inverse, est appris par cœur. Cet apprentissage peut permettre, assez rarement, de lire d'autres textes en arabe mais ne permet pas d'avoir une pratique orale de cette langue [-- oralité, + + écriture]. La présence de l'arabe classique concerne surtout la zone sahélienne. Il n'y a pas de tradition islamique dès que commence la grande forêt ;
- le français (ou une autre langue européenne) qui est la langue de prestige, que l'on peut utiliser par souci d'ostentation. C'est aussi la langue de l'école, de l'écrit et du pouvoir. La dimension écrite de la langue participe pleinement à son prestige [-oralité, ++ écriture].

Cette répartition montre une rupture forte entre les usages oraux et écrits des langues. Ces élèves ont donc une expérience des apprentissages langagiers assez différente de celle des adolescents en France.

Ce cadre de réflexion posé, nous avons analysé nos entretiens afin de vérifier sa pertinence. Nous présentons brièvement ici notre méthodologie et nos enquêtes dans la mesure où elles ont été développées dans un précédent numéro de cette revue (Leconte & Mortamet, 2005). Pour étudier les représentations du plurilinguisme des adolescents nouvellement arrivés en France originaires des anciennes républiques soviétiques et d'Afrique noire, nous avons enquêté dans deux collèges de l'agglomération rouennaise. Dans un premier temps nous

avons demandé aux adolescents de « dessiner ce qu'il y avait dans la tête de quelqu'un qui parlait plusieurs langues ». Le fait de partir d'une production de l'adolescent permet de limiter la violence symbolique inhérente à la situation d'enquête entre enfant / adulte, francophone / en cours d'acquisition du français. En outre ce mode d'enquête s'est avéré très pertinent pour les élèves en difficulté d'expression. Ce qu'ils ne savaient pas dire, ils savaient souvent le dessiner. A partir des dessins, nous avons mené deux séries d'entretiens individuels avec les élèves. Les premiers entretiens portaient sur la biographie langagière des élèves, sur les domaines d'emploi des différentes langues parlées et/ou écrites, sur leur scolarisation passée et présente. Les seconds entretiens portaient sur les pratiques de récit dans les familles. On se limitera ici à des réflexions extraites des premiers entretiens menés auprès de vingt-huit élèves de classes d'accueil.

## **Langues apprises à l'oral / langues apprises à l'écrit**

Nous avons distingué les élèves en fonction des modalités d'apprentissage des langues avant leur arrivée en France, l'objectif étant d'opposer ceux pour qui une langue est avant tout apprise à l'école, de façon progressive et planifiée, et ceux pour lesquels une langue s'apprend avant tout au contact de ses locuteurs. Toutefois, aucun des élèves que nous avons interrogés n'exprime les choses en ces termes, et nous avons donc pour chacun regardé les langues qui ont été apprises et comment elles l'ont été : surtout au contact de locuteurs, ou aussi à l'école.

### **Les langues apprises au contact de locuteurs**

Nous avons placé ici tous les élèves qui ont appris la plupart de leurs langues en famille ou au contact d'autres communautés linguistiques.

A titre d'exemple, nous pouvons citer Béatrice, congolaise, qui nous dit très clairement que de toutes ses langues (congolais, lingala, français, portugais, anglais<sup>5</sup>), c'est l'anglais qui lui semble la plus difficile. Or, il se trouve que c'est la seule langue qu'elle n'a apprise qu'à l'école. Par ailleurs, elle n'a jamais appris le congolais, le lingala et le portugais qu'au contact de locuteurs, en famille, au marché ou dans la cour de récréation au Congo. Le français, sa seule autre langue apprise à l'école, ne lui semble pas difficile mais il convient de remarquer qu'il occupe aussi une grande place dans ses interactions quotidiennes, en France mais également lorsqu'elle était au Congo.

Certains des locuteurs de cette catégorie sont dans une situation plus extrême encore, puisque leur scolarisation s'est faite dans une langue qui leur était en grande partie étrangère et qu'ils ne pratiquaient que très peu, voire pas du tout au quotidien. C'est le cas par exemple de Muhammad, pour qui les langues les plus difficiles sont l'anglais et le français, toutes deux apprises à l'école. D'ailleurs, il remarque que le français est plus facile en Guinée, parce que les gens qui parlent français le parlent comme lui, jamais comme des francophones natifs. En France, on lui demande de parler français, mais aussi de maîtriser son usage scolaire, et de tenir des discours métadiscursifs. Ainsi, pour Muhammad, les langues les plus évidentes sont celles qu'il parle ou a parlées au quotidien, et il se peut qu'il ait du mal à apprendre une langue ou une variété – le français scolaire écrit, voire l'anglais – dont il n'a pas besoin dans ses usages quotidiens.

Nous ne présenterons pas dans le détail les autres élèves qui ont appris leurs langues surtout au contact de locuteurs, et pour qui l'école n'est qu'une instance marginale d'apprentissage des langues, voire une instance d'apprentissage de langues totalement étrangères. Notons seulement que l'on compte dans cette catégorie les élèves suivants :

---

<sup>5</sup> Nous utiliserons à chaque fois les dénominations de langues données par les enfants.

	<b>Pays d'origine</b>	<b>Langues apprises au contact de locuteurs<sup>6</sup></b>	<b>Langues de scolarisation ou apprises à l'école</b>
Antonio	Angola	kikongo espagnol portugais lingala mbundu [français] <sup>7</sup>	portugais  français
Marie	Congo Brazzaville	patois congo lingala français	français
Béatrice	Congo Brazzaville	congolais zaïrois portugais français	français anglais
Jean-Marcel	Congo- Kinshasa	lingala français	français
Muhammad	Guinée	peul sosso français	français anglais
Aminata	Guinée	peul sosso français	français
Fatoumata	Mali	soninké bambara français	français
Cristina	Roumanie	gitan hindi roumain [français]	roumain français allemand
Abou	Sénégal	wolof français	français
Dramane	Sénégal	soninké wolof poular français	français

Nous remarquons ici que, Cristina mise à part, tous les élèves de cette catégorie sont originaires d'Afrique noire, d'une part, et que, d'autre part, la colonne « langues apprises au contact des locuteurs » est beaucoup plus fournie que la colonne « langues de scolarisation ou

<sup>6</sup> Nous avons conservé ici la dénomination des élèves eux-mêmes.

<sup>7</sup> Le français est mis entre crochets lorsque son acquisition auprès des locuteurs a débuté lors de l'arrivée en France. Cela permet de distinguer les adolescents qui avaient déjà une exposition voire une pratique du français oral avant leur arrivée de ceux qui n'y avaient pas été confrontés.

appries à l'école ». L'exception de Cristina, qui prouve au passage que nous avons rempli ce tableau non pas à partir de ce que nous savons des situations linguistiques dans les pays d'origine mais bien à partir des expériences langagières des enfants, sera commentée plus tard, avec les autres cas particuliers rencontrés. Dans l'ensemble, ce tableau conforte donc une représentation traditionnelle en sociolinguistique selon laquelle « l'Afrique est le continent du plurilinguisme ». De plus, notre hypothèse selon laquelle les adolescents originaires d'Afrique noire ont appris leurs langues d'abord à l'oral se trouve confirmée.

Cette apparente homogénéité ne doit pas masquer des expériences diverses avec les langues notamment dans leurs dimensions écrites et orales, dans leur mode d'appropriation du français écrit avant leur venue en France. Ainsi, l'on se doit de différencier Antonio, originaire d'un pays lusophone et donc scolarisé en portugais, de ses camarades originaires de pays francophones. Il a bénéficié d'un enseignement durant toute la scolarité primaire mais dans une autre langue latine. Dans le groupe des francophones, on prendra en compte l'existence puis la durée de la scolarisation et le type d'enseignement reçu : Aminata n'a, semble-t-il, pas été scolarisée en Guinée, pas plus que Jean-Marcel au Congo-Kinshasa. A l'autre extrémité du continuum, on trouve Béatrice et Fatoumata, scolarisées dans leur pays d'origine dans des écoles privées dont l'enseignement est calqué sur le modèle français.

### **Langues apprises au contact des locuteurs et à l'école**

Nous avons placé ici des élèves qui avaient eu pour langue(s) de scolarisation une ou des langue(s) qu'ils connaissaient déjà avant d'entrer à l'école. Pour beaucoup, ces élèves ont donc eu l'expérience de ces langues à la fois dans leur environnement social et à l'école.

L'un des exemples les plus manifestes de cette catégorie est celui de Marina, qui représente dans son dessin toutes ses langues par des livres. Même sa langue communautaire, le *izit*<sup>8</sup>, langue qu'elle ne sait ni lire ni écrire, est représentée par un livre. Par ailleurs, à part le *izit*, Marina a suivi des cours dans ou sur toutes les langues de son répertoire : que ce soit le géorgien, le russe ou le français, elle les a apprises en dehors de l'école *et* à l'école.

Enfin, au cours de l'entretien, Marina nous dit que, selon elle, la langue la plus facile est l'allemand. Elle vient pourtant tout juste de commencer à apprendre cette langue, dans les cours qu'elle suit au collège. Elle explique cette réponse par le fait qu'elle l'apprend en même temps que les autres en classe de quatrième, et qu'elle l'apprend progressivement, leçon après leçon, comme une langue étrangère.

*E : et c'est quoi qu(i) est bien en allemand / c'est facile comme langue ?/*

*M : je sais pas je:/ peut-être c'est que j'ai commencé / j(e) suis au même niveau que : les autres*

*E : mmh*

*M : et puis j'ai commencé par tout début*

Ainsi, il semble qu'il est plus confortable pour elle d'apprendre une langue totalement étrangère à l'école, que de l'apprendre « sur le tas ».

Comme nous l'avons fait pour la catégorie précédente, nous regroupons ici les adolescents qui ont comme point commun d'avoir suivi des cours dans leurs langues ou sur les langues de leur environnement ; certains d'entre eux ont également appris des langues étrangères à l'école.

---

<sup>8</sup> Ce qu'elle a appelé *izit* est le kurde parlé par les Yézidis, Kurdes qui sont restés fidèles à la religion zoroastrienne. Il semblerait que les Kurdes (musulmans) les considèrent comme faisant partie des leurs, alors que les Yézidis ne se considèrent pas comme des Kurdes. Nous avons interrogé une élève yézidi dans chaque établissement ; l'une et l'autre n'ont jamais prononcé le mot kurde.

	<b>Pays d'origine</b>	<b>Langues apprises au contact de locuteurs</b>	<b>Langues de scolarisation ou apprises à l'école</b>
Achot	Arménie	izit arménien géorgien russe [français]	arménien <sup>9</sup> géorgien russe français
Dimitri	Géorgie	géorgien russe [français]	géorgien russe français anglais
Marina	Géorgie	izit géorgien russe [français]	géorgien russe français anglais allemand
Salomé	Géorgie	géorgien russe [français] (arménien <sup>10</sup> )	géorgien russe français
Mikhail	Géorgie	géorgien russe  [français]	géorgien russe allemand français anglais
Nadar	Kazakhstan	kazakh russe  [français]	kazakh russe arabe anglais turc français
Ivan	Ukraine	ukrainien russe [français]	ukrainien russe français anglais
Vladimir	Ukraine	ukrainien russe [français]	ukrainien russe français

Nous remarquons qu'à l'inverse de la situation précédente, tous les élèves de cette catégorie sont originaires des anciennes républiques soviétiques, et en particulier du Caucase. La Géorgie est particulièrement représentée. Cette fois, la colonne de droite (langue de

<sup>9</sup> Il semble bien qu'Achot ait suivi une scolarité en russe, arménien et géorgien, mais nous pensons qu'elle a pu vivre un peu en Géorgie, entre l'Arménie et la France. Il reste qu'elle utilise aujourd'hui le izit et l'arménien en famille, et le géorgien et le russe à l'école avec ses camarades.

<sup>10</sup> Salomé n'a appris l'arménien qu'en France, au contact de son inséparable amie, Achot. Elle la fait d'ailleurs sans doute figurer parmi ses langues parce que son amie est à côté d'elle. Notons aussi que Salomé a vécu en Russie après avoir vécu en Géorgie et avant de vivre en France.

scolarisation ou apprises à l'école) est plus fournie que la précédente (langues apprises au contact des locuteurs). Le contraste entre les deux tableaux est à cet égard frappant.

Dans l'ensemble, nos entretiens confirment donc la répartition fonctionnelle des usages que nous avons exposée précédemment. Toutefois, avant d'interpréter ce résultat, nous tenons à commenter le cas particulier de Cristina, évoqué dans la partie précédente, et à présenter les autres élèves rencontrés et qui ne correspondent à aucune des deux catégories ci-dessus.

### **Cristina et les cas particuliers**

Cristina, nous l'avons vu, est la seule enquêtée originaire d'une ARS qui a surtout appris ses langues au contact des locuteurs, et non à l'école. Pour comprendre ses expériences langagières passées, il convient de partir de ce qu'elle en dit dans son entretien. Cristina cite d'emblée cinq langues à son répertoire, à savoir le roumain, le français, le gitan, l'allemand et l'hindi.

*E : et donc tu parles quoi ?*

*C : je parle roumain français gitan allemand et hindi*

*E : d'accord dans ces langues tu les parles toutes pareil ?*

*C : e*

*E : est-ce que y en a que tu parles mieux que d'autres ?*

*C : bah oui je parle gitan je parle très bien allemand comme ça*

*E : tu parles un peu gitan ou beaucoup gitan*

*C : beaucoup*

*E : beaucoup gitan / allemand*

*C : allemand bah je viens d'apprendre X*

*E : tu viens d'le commencer*

*C : ouais*

*E : à l'école*

*C : ouais au collège*

*E : au collège donc tu parles un p'tit peu parce que tu viens d'commencer / et le roumain ?*

*C : je parle bien*

*E : tu parles bien le français ?*

*C : oui*

*E : tu parles bien*

*C : ouais*

*E : et l'hindi ?*

*C : bah je parle pas très beaucoup mais l'hindi c'est à peu près comme le gitan / comme ça je parle*

*E : d'accord*

De toutes ces langues, celle qu'elle dit parler le mieux est le gitan, la langue de sa communauté, celle qu'elle utilise en famille et qui est très associée à son mode de vie, à sa culture. Elle l'a apprise le plus facilement du monde : en famille et avec son entourage de même culture. Si elle ne figure pas en tête de ses langues dans sa première énumération, il semble assez évident que, dans son entretien, cette langue occupe une place particulière, celle de langue identitaire. Nous l'avons dit, le gitan lui a permis d'apprendre l'hindi, parce que ces langues sont apparentées linguistiquement, mais aussi parce que les origines indiennes sont cultivées dans la communauté gitane, même des siècles après que ce peuple a quitté cette région du monde.

Dans son entretien, elle accorde une place relativement importante à l'allemand, qu'elle considère pourtant comme plus difficile, parce qu'elle le mélange avec le français. Il est intéressant ici de constater qu'elle ne mélange pas les deux langues les plus proches (français

et roumain) mais les deux langues qu'elle a eu à apprendre à l'école. C'est ce qui la rapproche encore d'ailleurs des élèves d'origine africaine, pour qui une langue s'apprend avant tout au contact des locuteurs.

Sa mise en avant de cette langue qu'elle parle peu et qu'elle a du mal à apprendre s'explique par ailleurs par le fait qu'elle est très fière d'apprendre l'allemand. Dans sa culture en effet, le plurilinguisme est très valorisé : il est l'héritage des migrations, mais peut aussi, lorsqu'une langue étrangère est apprise comme c'est le cas ici, les faciliter. La suite de l'entretien confirme d'ailleurs cette idée, puisqu'elle nous apprend qu'elle a suivi des cours d'anglais en Roumanie, et qu'elle regrette de ne pas pouvoir en suivre en France. Ainsi, la particularité de Cristina, du point de vue de son apprentissage des langues, c'est que si elle en a peu appris à l'école, elle n'en valorise pas moins ce mode d'apprentissage au même titre que l'apprentissage familial. Ce qui importe pour Cristina, c'est d'apprendre des langues pour permettre des migrations, ou pour en témoigner, et pour cela, toutes les modalités sont bonnes.

Dans notre classification, nous l'avons vu, Cristina est la seule élève originaire des ARS qui ressemble davantage aux migrants d'origine africaine qu'à ceux des pays voisins du sien. Cette particularité ne tient pas toutefois à son origine nationale –le fait de venir de Roumanie– mais à son origine ethnique – le fait d'être gitane.

Pour finir, nous tenons à présenter les adolescents que nous n'avons pas classés et qui tiennent leur particularité dans le fait qu'ils ne sont pas de véritables nouveaux arrivants. Nous avons en effet rencontré plusieurs élèves qui sont nés en France, qui y ont été scolarisés plusieurs années, et qui ont été envoyés pour quelques années dans leur pays d'origine – le Sénégal – où ils ont été souvent scolarisés à l'école coranique. De retour en France, leurs difficultés à se réadapter au système scolaire justifient souvent leur orientation vers la classe d'accueil. On ne peut pas dire pour autant que le français et la scolarité française soient nouveaux pour eux.

Ils ne contredisent pas cependant la répartition ci-dessus. La plupart sont des Poulars vivant dans la région d'Elbeuf dont les parents ont migré du Sénégal il y a une trentaine d'années. Ce sont les « petits frères » et les « petites sœurs » des enfants et des adolescents interrogés il y a une dizaine d'années par Fabienne Leconte (1997). Ces adolescents ont d'abord appris le poular et le français lors de leur petite enfance, avant d'être envoyés au pays pour quelques années. Là, ils ont séjourné à Dakar, où ils ont appris le wolof qu'ils ne connaissaient pas forcément avant de vivre au Sénégal, puis sont allés dans les villages de chacun de leurs parents<sup>11</sup>, où ils ont parlé essentiellement poular. Le français n'était pratiqué que lorsque des enfants « vient de France »<sup>12</sup> se trouvaient en vacances et, dans un cas seulement, par une fillette qui a été scolarisée brièvement à l'école « française »<sup>13</sup> sur place.

Curieusement, aucun des adolescents rencontrés n'a fait figurer l'arabe dans son répertoire, alors qu'ils ont tous été scolarisés à l'école coranique plusieurs années. C'est que l'arabe n'est pas considéré comme faisant partie du répertoire, puisqu'appris uniquement sous sa forme écrite : « c'est pour la religion », « je connais que les lettres ». Notons enfin que, pour ces élèves, le système scolaire de référence est le système français. Lorsqu'ils décrivent certains comportements scolaires ou modes d'apprentissage comme « exotiques » (l'usage de la

<sup>11</sup> Le système matrimonial en vigueur chez les Poulars favorise les mariages entre cousins croisés et est patrilocal. De ce fait, il est rare que le père et la mère soient originaires du même village.

<sup>12</sup> On utilise au Sénégal l'expression « vient de France » pour décrire un émigré ayant manifestement des traits culturels de son pays de résidence, pas toujours appréciés localement. Le pire étant un ou une « vient d'arriver ».

<sup>13</sup> L'école « française » est l'école publique conçue sur le modèle occidental. Elle est loin d'être fréquentée par tous les enfants entre 6 et 12 ans.

chicotte ou l'apprentissage par cœur), il s'agit toujours de comportements rencontrés au pays d'origine.

### Perspectives

Nous avons classé ici les élèves en fonction du mode d'apprentissage des langues dans leurs pays d'origine. Ce classement correspond tout à fait à ce qui était attendu, étant donné notre connaissance des systèmes scolaires et des situations sociolinguistiques de ces pays. Ce qu'il faut retenir, c'est qu'en dehors de Cristina, aucun des élèves que nous avons rencontrés n'a une expérience atypique par rapport au système scolaire et à l'organisation sociolinguistique de son pays d'origine : schématiquement, les Africains ont appris leurs langues hors de l'école et les Caucasiens en dehors et à l'école.

Néanmoins, cette analyse souffre sans doute du fait que notre connaissance des systèmes scolaires des pays d'origine est incomplète. En particulier, nous avons peu d'informations sur les situations sociolinguistiques et éducatives des pays du Caucase. Nous savons seulement qu'il existe de très fortes divergences entre les pays, et plus encore à l'intérieur des pays : entre villes et campagnes par exemple, en particulier dans ces régions montagneuses, mais aussi en fonction des origines ethniques et des appartenances communautaires. Ces divergences peuvent aller jusqu'à des différences dialectales très importantes et une intercompréhension impossible entre certains habitants d'un même pays. Là encore, il existe à coup sûr, même si nous n'avons pas rencontré d'adolescents dans cette situation, de jeunes Caucasiens qui ont été très peu scolarisés, voire qui ne parlent pas un mot de russe.

En outre, il est important de souligner que cette répartition n'aboutit pas à des types d'apprenants différenciés, ni à des types de difficultés dans l'apprentissage du français. Le lien reste à établir.

Surtout, l'analyse basée sur les systèmes scolaires dans les pays d'origine doit être replacée dans un contexte plus large et ne peut suffire à caractériser l'hétérogénéité des apprenants. Il faut tenir compte d'autres facteurs, notamment la glottopolitique de l'établissement dans lequel les adolescents sont scolarisés en France ainsi que leur origine sociale.

Lors d'une précédente publication (Leconte & Mortamet, 2005), nous avons insisté sur ce que nous avons appelé *l'effet établissement*. Rappelons brièvement que les deux établissements scolaires dans lesquels nous avons enquêté avaient des glottopolitiques très différentes quant à la valorisation du plurilinguisme de leurs élèves.

Dans le collège A, on proposait très tôt des enseignements de langues vivantes étrangères aux élèves nouvellement arrivés, on acceptait, voire on encourageait, l'utilisation de langues véhiculaires par les élèves (arabe ou russe), lorsque cela permettait d'accueillir un nouveau, d'élucider le sens d'un mot ou d'une situation, etc.

En revanche, dans le collège B, toute utilisation d'une langue autre que le français était considérée comme néfaste pour l'apprentissage de celui-ci. C'est ainsi que les élèves ne suivaient pas plus de cours d'anglais que d'allemand ou d'autres langues vivantes étrangères, y compris lorsqu'ils avaient déjà commencé cet apprentissage dans leur pays d'origine. Les adultes de l'établissement les décourageaient de surcroît d'utiliser une langue véhiculaire (là encore, cela pouvait être le russe ou l'arabe), non seulement en classe mais aussi dans la cour lors des récréations. A l'instar des cours de langues, les élèves étaient peu intégrés dans d'autres cours, y compris la deuxième année de présence dans cette classe. La plupart du temps, leur emploi du temps se limitait à FLE, théâtre FLE et éducation physique.

Cette glottopolitique du « tout français » ne nous est pas apparue comme très efficace. Si nous n'avons pas réellement testé les compétences en français des élèves, les entretiens des adolescents du collège B montrent des situations d'insécurité linguistique plus forte et un sentiment de déclassement important chez certains. Autre conséquence, le passage dans une

classe ordinaire, qui reste le but souhaité de la scolarisation en classe d'accueil, se faisait plus difficilement dans le collège B, où les élèves avaient peu de cours en dehors du Français Langue Etrangère.

Enfin, nous avons rencontré deux élèves originaires du Caucase ayant un parcours comparable : toutes deux ont une langue minoritaire et minorée, le *izit*, comme langue première et de communication familiale. La première, Marina, scolarisée dans le collège A, nous livre une représentation très harmonieuse de son plurilinguisme. La seconde, Achot, scolarisée dans le collège B, occulte complètement dans un premier temps de l'entretien sa langue première et familiale. L'intériorisation de la minoration sociolinguistique telle que nous l'a livrée Achot est un phénomène trop complexe pour être ramené à une causalité unique. On peut souligner en outre qu'Achot, lors du second entretien, nous parlera longuement des persécutions dont son peuple a été l'objet de la part des Turcs. Il est probable cependant que l'interdiction symbolique au collège, dans un espace public, des langues autres que la langue dominante et officielle n'ait pas arrangé les choses.

Ces quelques réflexions sur « l'effet établissement » nous montrent qu'il faut considérer l'ensemble de la trajectoire langagière des élèves. Celle-ci ne s'est pas arrêtée à leur arrivée en France. On remarquera en outre que lorsque les adolescents bénéficient ou ont bénéficié d'un enseignement de langue vivante étrangère, ils font figurer la ou les langue(s) apprise(s) dans leur répertoire.

L'autre facteur important à prendre en considération est l'origine sociale des élèves dans leur pays d'origine. Bien souvent, on ramène la personne migrante à son pays d'origine comme si le fait de venir d'un autre pays suffisait pour caractériser l'identité sociale de l'individu. Or, l'origine sociale des élèves nous intéresse particulièrement, car celle-ci détermine en partie la fréquentation scolaire dont ils ont pu bénéficier avant leur migration. Ceci est particulièrement net pour les élèves originaires des pays d'Afrique francophone, où tous les enfants ne sont pas scolarisés et où la maîtrise du français écrit est une condition nécessaire pour faire partie des sphères du pouvoir et occuper un métier prestigieux. Comme le souligne justement Chaudenson (2006), on assiste actuellement à une baisse de la scolarisation due à la fois aux difficultés économiques et aux dysfonctionnements des systèmes éducatifs. Dans ce contexte, malgré des différences selon les pays d'Afrique francophone, les corrélations sont fortes entre position sociale, fréquentation scolaire et type d'établissement fréquenté (privé vs public).

Il est ainsi difficile de comparer les performances scolaires en français écrit de Béatrice, originaire du Congo-Brazzaville, fille de militaire de haut rang qui est arrivée en France dans des conditions dramatiques, avec celles de Jean-Marcel, qui a été certainement enfant soldat au Congo Kinshasa. Dans le cas de la première, qui a fréquenté une école privée prestigieuse au Congo, dont les programmes sont identiques aux programmes français, le passage en classe d'accueil lui permet de respirer quelques mois lors de son arrivée en France avant de reprendre une scolarité ordinaire. Elle ne rencontre d'ailleurs pas de problème d'adaptation au collège. L'adaptation au collège français de Jean-Marcel, qui n'a jamais fréquenté l'école, est à l'inverse beaucoup plus problématique. On pourrait aussi citer le cas de Marie, dont le père était professeur de physique au Congo-Brazzaville et le comparer avec celui de Muhammad. Celui-ci a eu une acculturation minimale à la littérature : fils d'agriculteur et originaire d'un village de Guinée Conakry, il a été très peu en contact avec la lecture et l'écriture avant son arrivée en France. Il est en outre probable que ses parents n'ont pas été scolarisés ou peu de temps. De plus, sa sœur cadette, Aminata, n'a visiblement pas fréquenté l'école. On sait par ailleurs que le degré de francophonie de l'ensemble de la population n'est pas le même en Guinée Conakry et au Congo-Brazzaville.

On voit qu'à l'intérieur du groupe « adolescents d'origine africaine », les situations sont diverses en fonction des origines nationales et sociales. Malheureusement, il ne nous est pas possible de faire des comparaisons similaires pour les adolescents du groupe « pays de l'Est et Caucase », car nous n'avons pas d'informations sur les professions occupées par les parents avant leur venue en France.

La prochaine étape de notre travail sera de construire un modèle à plusieurs dimensions qui intègre l'ensemble de la trajectoire sociale, scolaire et langagière des élèves.

## Bibliographie

- BILLIEZ J. (dir.), 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Hommage à L. Dabène, Grenoble, C-D-L lidilem, Presses universitaires de Grenoble.
- BILLIEZ J. (dir.), 2003, *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan.
- BOZARSLAN H., 2005, « Les Yézidis : quelques informations sur une communauté atypique », dans *Kurdistan, Passerelles n°30* printemps-été 2005, Paris, Revue d'Etudes Interculturelles, pp.83-89.
- CAITUCOLI C. (dir.), 2003, *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Rouen, PUR, coll. Dyalang.
- CALVET L.-J., 1987 (2<sup>e</sup> édition 1999), *La guerre des langues*, Paris, Payot.
- CALVET L.-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
- CALVET, L.-J., MOUSSIROU-MOUYAMA, A. (éds.), 2000, *Le plurilinguisme urbain*, Paris et Québec, Didier érudition.
- CASTELLOTTI V. (dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, n°308, coll. Dyalang.
- CASTELLOTTI V., MOORE D. (dirs.), 1999, *Alternances de langues et apprentissages*, *Cahiers du français contemporain n°8*, Paris, ENS Editions.
- CHARLOT, B., 1997, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHARLOT, B., BAUTIER E., ROCHEIX, J.-Y., 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, A. Colin.
- CHAUDENSON, R., 2006, *Vers une autre idée et pour une autre politique de la langue française*, Paris, L'Harmattan.
- CHISS J.-L., BOYZON-FRADET D., 1997, *Enseigner le français en classe hétérogène*, Paris, Nathan.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- COLLECTIF, 1989, *Graines de parole. Ecrits pour G. Calame-Griaule*, Paris, Eds du CNRS.
- COSTE D., 2001, « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », dans Castellotti V. (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Collection Dyalang, Publications de l'Université de Rouen, pp. 191-202.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE, G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- GOODY, J., 1986, *La raison graphique*. Paris, Minuit.
- GOODY, J., 2006, « La littératie, un chantier toujours ouvert » dans Privat J.-M., Kara M. (dirs.) *Pratiques n°131-132 La littératie autour de Jack Goody*, CRESEF, Metz.

- LAFAGE S., 1996, « La Côte d'Ivoire : Une appropriation nationale du français ? » dans Robillard de D., Bénéamino M., *Le français dans l'espace francophone*, Tome 2, Paris, Champion, p. 587-602.
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues*, L'Harmattan, Paris.
- LECONTE F., 2001, « Familles africaines en France entre volonté d'insertion et attachement au patrimoine langagier d'origine » dans *Diversité langagière et insertion, Langage et Société n°98*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, pp. 77-103.
- LECONTE F., 2005, « Récits d'enfants bilingues », dans Mortamet C., (dir), *Situations de plurilinguisme en France : transmission, acquisition et usages des langues, Glottopol n°5*, Rouen, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>, pp. 26-43.
- LECONTE F., CAITUCOLI C., 2003, « Contacts de langues en Guyane : une enquête à Saint-Georges de l'Oyapock » dans Billiez J. (dir.) *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan, pp. 37-57.
- LECONTE F., MORTAMET C., 2005, « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil » dans Leconte F., Babault S. (dirs), *Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures, Glottopol n°6*, Rouen, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>, pp. 22-58.
- MALHERBE M., 1995, *Les langages de l'Humanité*, Paris, Seuil, Coll. Bouquins.
- MOORE D., 1998, « C'est tout du chinois on a l'impression Quentin. Approches de la distance et mises en proximité chez des enfants éveillés aux langues » dans Billiez J. (dir), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, C-D-L Lidilem, Presses universitaires de Grenoble, pp. 309-322.
- MOORE D. (coord.), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier.
- MORTAMET C., LECONTE F., 2007, « S'il te plait, raconte-moi tes langues... » dans Dreyfus M., Rosse D. (coords.), *Plurilinguismes et subjectivités, Traverses n°9*, Laciis – Publications de Paul Valéry Montpellier III, pp.171-194.
- NICOT-GUILLOREL, M., 2003, « Contribution pour une reconnaissance possible des langues premières africaines à l'école ivoirienne », dans Caitucoli C. (dir.), *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Rouen, PUR, coll. Dyalang pp. 135-159.
- PRIVAT J.-M., KARA M. (dirs.), 2006, *La littératie autour de Jack Goody, Pratiques n°131-132*, CRESEF, Metz.
- PORQUIER R., PY B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Didier, Paris.
- REUTER, Y., 2006, « A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion » dans Privat J.-M., Kara M. (dirs.), *La littératie autour de Jack Goody, Pratiques n°131-132*, CRESEF, Metz.
- SELLIER J., SELLIER A., 1993 (4<sup>e</sup> édition 2004), *Atlas des peuples d'orient – Moyen-Orient, Caucase, Asie centrale*, Paris, La découverte.
- SELLIER J., 2003, *Atlas des peuples d'Afrique*, Paris, La découverte.

# **INTERROGER LE SENS ET LES ENJEUX DES PROJETS D'APPROPRIATION DU FRANÇAIS LANGUE D'INSERTION OUVERTURE D'UN CHAMP DE RECHERCHES INTERVENTIONS**

**Aude BRETEGNIER**

**Université François Rabelais de Tours, Jeune Equipe 2449 DYNADIV**

A partir de la proposition de Fabienne Leconte et Clara Mortamet<sup>1</sup> de prendre en compte l'histoire des apprenants...

## **Liminaire**

De nombreux didacticiens (Zarate, 1993 ; Castellotti, 2001 ; Moore 2001) ont montré les liens entre les pratiques d'apprentissage des langues et les représentations de ces langues, les façons dont les individus se représentent ces langues comme *objets* d'apprentissage, construisent d'elles des images, y associent des valeurs, par exemple comme langues *plus ou moins* étrangères (Dabène, 1994), plus ou moins proches ou éloignées (Castellotti, Coste & Moore, 2001), plus ou moins faciles ou difficiles, etc. Ces mêmes chercheurs ont ainsi défendu l'idée que l'appropriation des langues était facilitée par l'engagement d'un travail, avec les apprenants, de réflexion et de conscientisation de leurs représentations sur les langues, sur les liens entre ces langues.

Sur le terrain de l'appropriation du français par des publics en double difficulté de langue et d'insertion, publics migrants, publics en situation d'illettrisme, ce champ de recherches sur les articulations entre représentations linguistiques et pratiques d'apprentissage, ouvre des pistes à explorer en terme d'interventions formatives, qui rencontrent l'idée de prise en compte, dans le processus d'apprentissage linguistique, de l'histoire, *des* histoires des sujets apprenants de français : leurs histoires linguistiques, leurs histoires d'apprentissage, l'histoire de la construction de leurs rapports aux différentes variétés linguistiques qui composent leurs répertoires, parmi lesquelles le français, langue « cible » de l'apprentissage.

L'idée est ici de réfléchir à la manière dont on peut engager avec des apprenants de français comme langue d'insertion sociale, langue d'intégration, un travail de réflexion et d'explicitation de leurs rapports aux langues, de leurs « histoires de langues » (Deprez, 2000 ; Bretegnier, à paraître 1), pour les accompagner à réfléchir au sens qu'ils donnent à ce projet d'appropriation linguistique, aux enjeux qui le sous-tendent, à leur positionnement par rapport

---

<sup>1</sup> Contribution dans le même volume.

à lui, à ce qui se joue, d'un point de vue socio-identitaire, à travers ce processus de mobilité dans lequel ils sont en train de s'engager.

## **I. Imaginaires sociolinguistiques et pratiques d'appropriation de langues – Eléments d'une problématique**

### **Imaginaires linguistiques : histoires, contextes, interactions**

Mon point de vue est celui d'une sociolinguiste, qui cherche à comprendre ce qui construit les rapports aux langues, les *imaginaires linguistiques* (Houdebine, 1996), l'histoire des relations, complexes, ambivalentes, que les individus sociaux construisent et entretiennent avec leur(s) langue(s), la manière dont ils s'approprient les discours épilinguistiques socialement véhiculés, les prennent plus ou moins à leur compte, participent à les diffuser et/ou à les transformer, etc., et à la manière dont tout cela a des répercussions sur les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes comme locuteurs, transmetteurs de langues, apprenants.

Mon histoire de recherches m'a en particulier amenée à m'interroger, dans des contextes sociolinguistiques de pluralités inégalitaires comme celui de la Réunion, sur la construction de rapports malaisés, douloureux, honteux, insécurisés aux langues. Cette notion de contextes renvoie en particulier à l'idée que les langues qui construisent les répertoires linguistiques des individus sociaux ne sont pas *neutres*, mais situées dans un espace sociolinguistique particulier qui leur confère des statuts, un certain nombre de valeurs, des formes de reconnaissances socio-symboliques et politiques, des légitimités qui peuvent être inégales. Il s'agit ainsi d'abord de s'interroger sur la manière dont la place, la reconnaissance, la valorisation, la stigmatisation, l'ignorance dont les langues font socialement l'objet, à travers les représentations qu'en ont les individus sociaux, participent à la façon dont ceux-ci appréhendent et construisent, en histoire et en interactions, leurs rapports aux langues ;

- à leurs langues *maternelles*, « langue(s) qui introdui(sen)t le sujet à l'autre » (Hassoun, 1993), langues *de provenance*, qui disent et construisent l'histoire, au travers desquelles les individus émergent et sont reconnus comme sujets parlants, sujets sociaux, langues qui *habilitent* les sujets comme locuteurs, interlocuteurs (Deprez, 1994) ;
- aux autres langues de leurs répertoires, langues de scolarisation, langues d'insertion socio-professionnelle, dont l'histoire interactionnelle avec les langues initiales est à interroger, qui occupent chacune une place particulière, ont un sens particulier dans l'histoire du sujet.

Ce travail conduit également à interroger les conséquences des sentiments socio-épilinguistiques sur les représentations de légitimité ou d'illégitimité linguistique, sur les perceptions qu'un locuteur natif d'une langue socialement stigmatisée peut avoir de sa propre *capacité*, ou légitimité, à se construire une bonne compétence en langue « dominante ».

### **Illégitimité linguistique, clivages conflictuels, langues adversaires**

La légitimité du sujet, comme locuteur, comme apprenant, se construirait ainsi en regard de la légitimité qu'il confère à ses langues.

On trouve une contribution intéressante à la construction de cette problématique dans l'étude de Fabienne Leconte (1997), qui, à partir d'enquêtes menées auprès d'enfants originaires d'Afrique francophone, allophones de langues premières, souvent nés et toujours scolarisés en France, a montré une articulation forte entre l'intériorisation de la stigmatisation

sociale d'une langue signifiante pour l'individu d'un point de vue identitaire, langue familiale en particulier, et l'émergence d'insécurité linguistique en français langue de scolarisation.

Les analyses de Leconte rencontrent sur ce point mes propres recherches sur l'insécurité linguistique et identitaire en français et en créole à la Réunion (Bretegnier, 1999, 2002), qui montrent que l'insécurité linguistique dans la langue dominante de l'espace social – la peur de ne pas être légitimé comme locuteur de cette langue –, ne pouvait être comprise sans interroger les rapports construits aux autres langues du répertoire. L'insécurité ressentie en français, langue de réussite et d'insertion sociale, scolaire, professionnelle, ce que l'individu exprime par exemple à travers une mise en doute ou une disqualification de ses compétences dans cette langue, se double ainsi fréquemment d'une intériorisation des discours sociaux dévalorisant l'autre / les autres langue(s), celle(s) qui construi(sen)t ce qu'il se représente comme son identité linguistique *initiale*.

A la Réunion, j'ai ainsi montré que l'insécurité linguistique s'inscrit dans une logique de clivage – c'est-à-dire est associée à des représentations particulièrement clivées de l'espace sociolinguistique et des relations qui existent entre les langues, français et créole<sup>2</sup>, souvent perçues comme langues adversaires, voire menaçantes l'une pour l'autre. Cette idée de clivages se retrouve encore concernant les compétences construites dans ces deux langues : par exemple à travers l'idée, fréquente, que la créolophonie serait un frein à la construction d'une « bonne » compétence en français, et que celle-ci impliquerait de se distancier nettement par rapport au créole, voire d'y renoncer. Inversement, un Réunionnais connu pour ses bonnes compétences linguistiques en français peut être considéré comme *suspect* du point de vue de sa légitimité linguistique en créole et, à travers cela, de sa légitimité voire de sa loyauté identitaire (Bretegnier, 2005).

Ces rapports complexes et conflictuels aux langues sont à mettre en lien avec la politique linguistique menée dans l'espace français, espace affirmé monolingue, inscrit dans une logique de mobilité sociolinguistique orientée de manière univoque vers le français, langue dominante dans cet espace, modèle unique de devenir linguistique, culturel, identitaire. Dans un tel contexte, l'appropriation du français par le sujet natif d'autres langues peut être perçue comme menaçant le déjà-là linguistique et identitaire, interprétée comme impliquant de renoncer aux autres langues, à ces langues qui font de lui un Autre, un étranger, un locuteur hors-norme.

### **Formation linguistique et accompagnement à l'exploration des histoires de langues**

Dans le champ de la formation linguistique de français comme langue d'insertion pour des publics adultes souvent fragilisés d'un point de vue sociolinguistique, l'ensemble de cette problématique me conduit à réfléchir à l'élaboration d'une démarche formative d'accompagnement à l'exploration de l'histoire de langues des apprenants. Par *histoire de langues*, j'entends l'histoire des relations, complexes, ambivalentes, que les individus sociaux construisent et entretiennent avec leur(s) langue(s) ; l'histoire des images, des statuts, des légitimités qu'ils y associent ; l'histoire de leurs sentiments vis-à-vis de ces langues et vis-à-vis d'eux-mêmes comme locuteurs, plus ou moins légitimés à y prendre la parole, à s'y produire ; l'histoire de leurs conceptions et de leurs pratiques d'appropriation et de transmission linguistiques.

L'idée est d'accompagner les apprenants à interroger et comprendre le sens et les enjeux que sous-tend, pour eux, le projet formatif, mais aussi d'amorcer la construction d'un regard réflexif et compréhensif sur leur parcours *de* et *en* langues, pour apprendre à s'y positionner

---

<sup>2</sup> Pour aller vite, tout en s'entendant sur le fait qu'il est très restrictif de considérer la situation en termes de simple co-existence de deux langues.

non plus simplement comme produits, passifs, déterminés, assujettis à leur histoire, mais comme acteurs locuteurs, agissant, légitimés à interagir, habilités à faire des choix.

Le parcours de formation linguistique doit permettre à l'apprenant de se construire une représentation clarifiée, dans cette langue d'appropriation et d'insertion, de ses propres objectifs, de son projet d'insertion, de réfléchir à la manière dont, construisant ses compétences dans cette langue *seconde*, il se construit aussi en permanence un (en) rapport à l'ensemble des langues qui composent son répertoire linguistique, culturel, langagier, ce qui fait de cette langue d'insertion, une langue dans et à travers laquelle il s'agit de *s'insérer*, mais aussi à insérer dans un *déjà-là* en reconstruction.

Ce travail doit ainsi pouvoir permettre de mieux comprendre, avec les apprenants, les processus de construction d'identités figées dans l'illégitime ou l'insécure, et d'en favoriser la défossilisation pour accompagner la mobilité des sujets, leur changement de position. En ce sens, les parcours d'apprentissage sont conçus comme visant des formes de réhabilitation des sujet, comme locuteurs et comme acteurs, la construction de modalités de résiliation avec les sentiments d'illégitimité linguistique.

## **Deux histoires de langues : l'émergence d'une démarche de recherche intervention**

Deux exemples viennent ici illustrer et construire mon propos.

### **Oublier la langue d'une mémoire indicible, se réinventer monolingue**

#### *Eléments d'histoire de langue*

Le premier exemple est issu d'un ensemble d'entretiens réalisés avec des étudiants de Master 2 auprès d'individus en cours d'appropriation du français, pour la plupart réfugiés politiques ou demandeurs d'asile, visant à les interroger sur leurs parcours, parcours de migration, parcours linguistiques, parcours d'apprentissage, parcours professionnels<sup>3</sup>.

Dans ce cadre, nous rencontrons S., femme d'une quarantaine d'années d'origine mongole, enfuie de son pays avec ses deux fils très jeunes (8 mois et 4 ans), après l'assassinat de sa fille adolescente et l'emprisonnement de son mari dont elle n'a pu depuis avoir aucune nouvelle. L'histoire atroce de l'exil de S. est aussi celle d'une perte totale de statut socio-professionnel : médecin de formation et de métier, ses diplômes, son expérience et ses compétences professionnelles reçoivent d'autant moins de reconnaissance en France que son niveau de français ne lui permet pas de s'engager dans les démarches, compliquées, de validation d'acquis ou de reprise d'études. S. explique que le mongol, sa langue maternelle, était aussi sa principale langue d'exercice professionnel, aux côtés du russe, langue de sa scolarisation. Le français, appris d'abord de manière informelle puis dans le cadre de formations linguistiques, vient s'ajouter à ce répertoire bilingue. Au moment de l'entretien, S. est en France depuis quatre ans. Ses enfants, âgés de 5 et 8 ans, sont scolarisés.

Interrogée sur les pratiques linguistiques familiales, elle commence par évoquer avec une fierté manifeste le monolinguisme de son fils le plus jeune, à propos duquel elle répète à plusieurs reprises que « le français est sa langue *maternelle* ». Cette appellation raisonne d'autant plus étrangement que l'enfant avait huit mois à l'arrivée en France, et qu'elle-même ne parlait pas du tout cette langue à ce moment-là. S. explique également qu'au quotidien, elle a autant que possible recours au français, exigeant de ses enfants qu'ils ne s'expriment que

<sup>3</sup> Cette expérience a été menée avec les étudiants de Master 2 *Appropriation du français et Diversité*, Option *Langues et insertions*, Université de Tours, promotion 2005-2006.

dans cette langue, tandis que le mongol, qu'elle dit explicitement vouloir « oublier », qualifié d'« archaïque », est devenu l'emblème d'un espace-temps révolu, d'événements indicibles qu'il s'agit de rayer de la mémoire familiale.

Si le plus jeune fils, néo-francophone natif, *premier de son espèce* (Bretegnier, à paraître 1), semble incarner ce projet de mobilité linguistique et identitaire radical, orienté vers l'instauration d'un monolinguisme familial en français, le fils aîné, arrivé en France à 4 ans, réagit de manière plus visiblement problématique. Il apparaît d'abord, dans le discours de sa mère, comme en difficultés d'apprentissage scolaire, « replié sur lui-même ». La gêne manifeste de S. lorsqu'elle évoque ces difficultés invite à aborder d'autres sujets, plus légers, comme de très anciens souvenirs, nostalgiques mais agréables, de la Mongolie « d'avant ».

Vers la fin de l'entretien, ce fils aîné réapparaît dans son discours, décrit comme « refusant de parler en français », langue pourtant instaurée comme unique langue légitime de l'espace linguistique familial, en grande difficulté – détresse – d'apprentissage, en impasse au cours préparatoire (CP) malgré ses huit ans et ses quatre années de vie en France.

### *Ouverture de pistes*

L'unique rencontre avec S. ne permet pas d'aller très loin dans l'exploration de l'histoire qu'elle esquisse dans le cadre de cet entretien, dont elle dit que c'est la première fois qu'elle est ainsi invitée, en français, à produire de manière aussi détaillée un récit de son parcours.

Cet entretien donne néanmoins à réfléchir à l'intérêt que constituerait la mise en place, avec cette apprenante et dans le cadre de sa formation linguistique, d'un travail visant à avancer dans la réflexion et la compréhension de cette situation linguistique familiale difficile à gérer, pour l'aider à mieux comprendre les impacts des choix d'appropriation et de transmission linguistiques que son histoire lui donne à faire, pour elle, et pour ses enfants. Il s'agirait par exemple de tenter de comprendre le comportement mutique de son fils (Dahoun, 1994), dont le silence pourrait être entendu de multiples manières : comme expression de sidération ou de résistance à ce projet linguistique et identitaire marqué par la rupture, comme marque de loyauté et / ou d'impuissance, comme métaphore d'une frontière devenue infranchissable, comme mise en protection et / ou protection de la langue rendue muette, comme réponse à l'impossible demande de sa mère de faire disparaître l'histoire, comme écho à ce silence là.

## **Langue mémoire d'une histoire orale disparue : l'illettrisme comme résistance**

### *Eléments d'histoire de langue*

C'est dans le cadre d'un atelier de « réapprentissage des savoirs de base – lecture et écriture » dans lequel j'intervenais comme formatrice bénévole, que je rencontrai B., homme d'environ 50 ans, qui y participait comme apprenant. Agent technique dans une municipalité, il était pressenti pour prendre la tête d'une équipe, quand son *illettrisme*, sa « *maîtrise insuffisante de l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans [sa] vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle [...]* »<sup>4</sup>, fut mis au jour. Avec son accord, et en vue de cette promotion, il suivait une formation d'accès à l'écrit financée par la Ville deux matinées par semaine.

L'atelier, dit collectif individualisé, rassemblait différents adultes en formation d'accès à l'écrit et en situation d'illettrismes variables<sup>5</sup>, à chacun desquels étaient proposées des

<sup>4</sup> Extrait de la définition proposée par le GPLI en 1984 : Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme – instance devenue en 2001 l'ANLCI : Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme.

<sup>5</sup> La notion d'illettrisme, utilisée pour éviter le terme « illettrés » devenu trop stigmatisant (Geffroy, 2002), ne permet pas de résoudre le problème qui me semble être qu'elle implique une frontière nette et une dualité entre

activités d'écriture conçues en regard de ce qui avait été défini en amont de leurs besoins et de leurs objectifs. Lorsque je rencontrai B., il travaillait à partir d'un texte qu'il avait co-produit avec une formatrice, décrivant l'une de ses tâches professionnelles (monter et installer des décorations lumineuses dans la ville). Le texte était progressivement découpé en des morceaux de plus en plus petits, séparant d'abord les différents paragraphes puis finalement chaque mot, à réarticuler, reconstruire, puis à relire, en réécrire des extraits ou écrire à propos du texte. Cette activité apparaissait effectivement cohérente du point de vue de son support et de ses modalités, avec l'idée de solliciter l'activité de l'apprenant, celle de lui conférer le titre d'auteur de texte, celle de lui permettre d'apprendre à écrire à propos de réalités professionnelles, ce dont il avait effectivement besoin.

Malgré cela, on pouvait percevoir une forme de lassitude chez cet apprenant qui changeait nettement d'attitude entre les moments d'apprentissage dans la salle de cours, peu loquace, peu acteur, refusant presque systématiquement de passer à l'écriture, quoique la lecture posait en comparaison peu de problèmes, et les entre-cours, moments de pauses, d'échanges de café ou de cigarette, où B. devenait rapidement central dans le groupe, rieur, attentif aux autres, éventuellement réconfortant pour eux.

M'interrogeant sur cette résistance obstinée à la production d'écriture, je commençais progressivement à l'interroger aussi à ce sujet. Les réponses données par B. dans les premiers temps, énoncées sous forme d'évidences en « je ne sais pas écrire », « je ne retiens rien », « je n'ai pas de mémoire », sonnaient comme des leitmotifs, des « prêts-à-dire ». Malgré cela, je ne percevais pas chez cet individu ce « rapport [...] honteux à la langue écrite » (Ginet, 1992 : 1), ou tout au moins je n'entendais pas l'expression de sentiments de honte, présents chez d'autres apprenants, vis-à-vis de leurs parcours d'apprentissage – la scolarité –, qualifiés de parcours d'échecs, avec toutes les conséquences, en termes d'enfermement et de fossilisation de représentations et de sentiments, que cette conception peut avoir sur les individus<sup>6</sup>. Tout cela me posait donc question, et sans l'avoir décidé au début, j'entrais en *enquête* à l'égard de B en même temps qu'en formation avec lui.

Son histoire est celle du fils aîné d'un couple issu d'une famille Tsigane<sup>7</sup> nomade, qui se sédentarise au moment de sa naissance. L'installation dans un village de Moselle, à la frontière entre la France et l'Allemagne, se passe avec un autre couple de la famille, qui donne à son tour naissance, à quelques mois d'intervalle, à une fille, sa « cousine presque jumelle ». D'autres enfants arrivent progressivement et B. est / se construit comme le fils aîné, responsable, à la suite de son père, de la sécurité matérielle des autres membres de la famille. La scolarité constitue pour lui un objectif secondaire, car il a d'autres savoir-faire à développer, prioritaires sur l'apprentissage de l'écrit, qui incombe davantage aux enfants plus jeunes. Interrogé sur cet apprentissage parcellaire, B. répond qu'il trouve cela sans doute un peu dommage, mais qu'il est content d'avoir rempli son rôle familial.

Quelques moments de discussions s'engagent progressivement, entre les « cours » d'abord, jusqu'à ce qu'il apporte un livre de photographies et de textes à propos de sa ville natale, dans laquelle il souhaite plus tard retourner, et à partir duquel nous engageons un travail, d'échanges de lectures, d'évocations de souvenirs, de commentaires, qui poursuivent la construction de l'histoires de langues.

---

un état « lettré » et un état « illettré », gommant la dimension de continuum entre une compétence à l'écrit fantasmée comme parfaite et un degré zéro de compétences.

<sup>6</sup> Même si l'on commence à entendre fréquemment l'idée, initialement énoncée par V. Espérandieu (1984), qu'il s'agit de valoriser les compétences déjà là, les savoir-faire développés sans entrer dans l'écrit. Néanmoins, les parcours des adultes qui, après une scolarisation en France, suivent une formation de réapprentissage de l'écrit sont difficilement envisagés autrement que comme marqués par l'échec.

<sup>7</sup> Terme du témoin.

B. évoque les changements de langues au sein de l'école, entre français et allemand, qu'il parle encore couramment (ce qu'il exprime par « je me débrouille, comme en français »), compétence apparemment totalement passée sous silence au sein des cours de français écrit. Interrogé sur sa langue « maternelle », il marque un silence, hésite, puis répond finalement : « c'est vrai qu'on parlait un truc, en famille », pour ajouter aussitôt « mais j'suis même pas sûr que ça existe ».

Ce *truc*, le yennish.

A la séance suivante, j'apporte un document trouvé sur Internet intitulé « A la recherche des derniers locuteurs de yennish », et les réactions spontanées de B. : « *Alors finalement ça existe !* » et puis : « *Fais voir comment ça s'écrit ?* »<sup>8</sup>, semblent indiquer que ce moment joue pour lui quelque chose de l'ordre d'une forme d'officialisation de l'existence de sa langue première.

Cette séance se construit autour de la lecture de ce document, qui présente des éléments de l'histoire de la langue décrite comme en train de disparaître, de ses locuteurs nomades, leurs trajectoires, les lieux de sédentarisation. L'exploration du petit lexique franco-yennish présenté en fin de document fait ré-émerger des souvenirs enfouis, permet à B. de se rendre compte qu'il n'a en réalité « pas tout oublié ».

La lecture du document nous amène à réfléchir à l'hypothèse, formulée dans l'article, selon laquelle la sédentarisation, la scolarisation des enfants, les projets d'insertion professionnelle dans le monde sédentaire, ont contribué à la perte progressive de la vitalité de la langue.

Ce travail, poursuivi sur plusieurs séances, a permis que s'amorce une forme de dialogue, non seulement entre l'oral et l'écrit (à travers nos jeux de lectures, commentaires, recherches de mots, traductions, etc.), mais aussi entre les deux langues qui correspondaient, dans les représentations de B., à ces deux mondes, la langue orale, la langue écrite, entretenant un rapport de menace mutuelle : la langue orale du voyage, menace pour l'insertion, l'intégration ; la langue écrite sédentaire, menaçant la première d'assimilation.

Peu de temps après, B. est arrivé en séance avec sa première proposition d'écriture personnelle : écrire à sa cousine, cette « cousine presque jumelle », perdue de vue depuis des années.

A la jonction entre l'oral et l'écrit, dernier fils conçu nomade, élevé en sédentaire mais peu scolarisé, le refus de produire de l'écrit, de passer à l'acte d'écriture, pouvait se comprendre comme une ultime stratégie de défense, mise en place par B., contre ce sentiment de perte de cette langue-mémoire de l'histoire orale familiale, entre sentiment d'impuissance et de culpabilité. Cette hypothèse rencontre une des paroles de B., produite lors d'une de nos dernières séances de travail : « peut-être, finalement », a-t-il dit ce jour là, « tout ce temps j'ai résisté à l'écrit » (Bretegnier, à paraître 1).

#### *Ouverture de pistes*

« *Pour entrer dans le texte, il faut un pré-texte* »<sup>9</sup>, une motivation. Dans le cas de B., il existait une motivation explicite, apparemment évidente, en regard de laquelle avaient été définis l'ensemble des objectifs pédagogiques : apprendre à lire et à écrire l'environnement et les activités professionnelles. Toutefois, si la perspective de promotion professionnelle constituait effectivement le *motif* d'entrée en formation B., elle ne suffisait à motiver le projet d'écriture, à le rendre possible, à construire un effectif *pré-texte*, qui devait ici être compris comme une forme de *préhistoire*, à explorer, à rendre visible, à faire exister, à articuler à l'histoire, à l'entrée dans l'écrit.

<sup>8</sup> Cette question était d'autant plus intéressante que l'on peut trouver ce nom sous de multiples variantes graphiques : yennish, yenish, jensch, yenish.

<sup>9</sup> Formule proposée par A. Vinérier, formatrice de formateurs à destination de publics en situation d'illettrisme, lors d'une session de formation de formateurs organisée par le CRIA 37 que j'ai suivie en février 2003.

Cette histoire, plus élaborée que la précédente car produite sur un temps beaucoup plus long et dans un contexte de formation, est celle de la production d'une histoire de langues qui donne lieu à l'émergence d'un projet personnel d'écriture, c'est-à-dire qui contribue à faire émerger chez un sujet l'envie, et la légitimité de s'approprier la « langue-cible » de la formation : l'écrit.

On pourrait concevoir l'acceptation du passage à l'écrit comme un parcours qui amorce et indique un changement de position, d'une posture marquant un sentiment de passivité, de non prise sur cette histoire, non écrite, non attestée, de l'existence et de la disparition d'une langue, dont il pouvait se percevoir dernier dépositaire, mais qu'il n'avait pas pu transmettre, à un sujet qui commence à entrevoir la possibilité d'y « intervenir » (Bretegnier, à paraître 2), s'y positionne, y fait des choix, la prend en charge, s'y inscrit pour la produire à son tour.

L'histoire de B. fait également apparaître l'articulation entre les problématiques d'appropriation et de transmission linguistique. Père d'un adolescent lui-même en difficulté face à l'écrit, le travail a aussi progressivement amené B. à évoquer ses questionnements et ses sentiments de culpabilité par rapport à la reproduction, voire à la « transmission de l'illettrisme », pour finalement prendre conscience qu'il n'avait jamais réellement raconté à son fils son histoire de l'oralité, et faire l'hypothèse de liens entre l'ambivalence de ses représentations vis-à-vis de ses propres origines, et les difficultés de son fils à s'inscrire légitimement dans l'écrit (Sibony, 1991).

## **Production d'histoires de langues en formation d'appropriation du français comme langue d'insertion**

Ces deux exemples permettent de souligner l'idée selon laquelle les projets d'appropriation linguistique, en particulier d'une langue d'insertion – c'est-à-dire dont l'apprentissage, à la fois, est nécessaire à l'inscription dans un projet d'insertion, favorise l'inscription dans ce projet, et marque cette inscription, en est un signe –, s'inscrivent dans un contexte et dans une histoire qu'il s'agit de reconstruire en langue, pour en construire un sens acceptable et porté par les sujets, et favoriser leur engagement dans le projet formatif.

Elles font ainsi émerger l'idée d'une démarche d'accompagnement à l'appropriation de la langue à travers la proposition d'un travail coopératif d'exploration, d'explicitation, de reconstruction de l'histoire de langues des apprenants, de leur parcours comme locuteur, apprenant, transmetteur de langues, leur permettant de réfléchir à la manière dont les langues de leur répertoire, parmi lesquelles la langue d'apprentissage, contribuent, freinent, favorisent, le processus de mobilité linguistique et identitaire dans lequel ils sont en train d'apprendre à s'inscrire.

Les projets d'appropriation linguistique font parfois émerger des sentiments et des attitudes ambivalentes, oscillant entre une motivation évidente et des formes de résistances, qui peuvent être liées au sentiment qu'il constitue une forme de menace, par exemple d'assimilation, et que les apprenants ont à apprendre à mettre en mots pour les réfléchir et par conséquent les faire évoluer.

Ce travail vise ainsi à interroger avec ces individus en formation le sens qu'a pour eux le projet d'appropriation linguistique, les enjeux qu'il sous-tend, les motivations qui en constituent le moteur, mais aussi les résistances éventuelles qu'ils y opposent plus ou moins explicitement.

D'un point de vue méthodologique, ce travail s'inscrit dans une démarche compréhensive (Kaufmann, 1996) et réflexive (Ricoeur, 1990, Robillard, 2007), fait à la fois appel aux approches biographiques (Molinié & Bishop, 2006), aux biographies linguistiques (Deprez, 2000) et aux histoires de vie en formation (Lainé, 1998 ; Leray & Bouchard, 2000 ; Pineau &

Le Grand, 2002), pour proposer aux apprenants un travail de production, co-analyse, compréhension, interrogation de leurs histoires de langues, qui ouvre la possibilité d'un espace de l'apprendre à se dire, à se réfléchir, à se construire en histoire et en projet dans la langue.

Ce travail est mis en place dans le cadre d'ateliers<sup>10</sup> qui s'organisent sous forme d'entretiens tour à tour individuels, menés avec chacun des apprenants participant à l'atelier, et de rencontres collectives, dans lesquels il s'agit de revenir sur des thématiques apparues transversales et significatives pour l'ensemble du groupe.

Aux pratiques classiques d'entretiens sociolinguistiques compréhensifs s'ajoute ainsi une dimension temporelle, l'idée d'un travail à construire dans le temps : il ne s'agit plus seulement de proposer un (seul) entretien à considérer comme rencontre interactionnelle anhistorique, mais plusieurs rencontres, pour favoriser la création d'un espace évolutif d'interrogation et de co-interprétation de l'histoire de langues des apprenants, en alternant :

- des moments de production orale, en entretiens, d'une parole qui se construit à travers une écoute compréhensive, co-opérée par l'apprenant et le formateur, engagés l'un et l'autre dans le travail d'explicitation, d'interrogation, d'interprétation de cette histoire de langues<sup>11</sup> ;
- des moments de production écrite, entre les entretiens, soit à travers la transcription de moments choisis des échanges enregistrés, soit à travers l'écriture d'éléments dont on se souvient et qui apparaissent saillants, significatifs, interrogeants, en alternance par le formateur et par les apprenants ;
- des moments de retour sur les éléments notés, de restitution / formulation de ces analyses, hypothèses, questions qu'elles font émerger, permettant de poursuivre le travail de co-interprétation et d'analyse coopérative visant à faire progresser le récit et à favoriser la réflexivité du sujet.

L'idée est ainsi, en outre, de mettre l'accent sur la dimension coopérative du travail, chacun étant invité, entre les moments de production orale, à réfléchir à ce qui s'y est passé, dit, produit, à noter des éléments apparus comme saillants, à produire des interprétations, formuler des questions, etc. Ce dispositif présente l'avantage de permettre un assouplissement des rôles sociaux traditionnellement associés aux places de formateurs/apprenants, enquêteurs/enquêtés, pour contribuer à mettre les apprenants *en recherche*, et à les aider à (s'autoriser à) se positionner comme locuteurs et acteurs *de et dans* la langue d'apprentissage, et vis-à-vis de leur histoire sociolinguistique.

L'histoire, ainsi, n'est pas seulement conçue comme renvoyant à un espace temporel passé, figé, pré-construit, mais comme une histoire en construction, en *formation*, que le travail contribue à construire.

La démarche de production d'histoires de langues en formation s'inscrit en ce sens dans une conception fondamentalement interactionnelle de l'histoire, produite dans l'interaction, interagie, y compris par le sujet lui-même, qui doit être accompagné à se construire une historicité (Pineau & Legrand, 2002) dans et avec cette nouvelle langue, à reconnaître qu'il peut avoir prise sur son histoire, contribuer, à travers la reconstruction des articulations entre passé et présent, à en produire le devenir.

Ce travail, enfin, invite à réfléchir à la *mise* en réflexivité, et à ce qui peut la favoriser, et visibilise l'importance de la dimension interagie des processus de compréhension, d'interprétation : il ne s'agit nullement, pour le chercheur-formateur, de se mettre en position

<sup>10</sup> Un atelier de ce type, intitulé Atelier CERCL : Construction, Expression, Reconnaissance des Compétences Linguistiques, est actuellement en cours de démarrage dans un Centre de Demandeurs d'Asile à Tours (37), dont la présentation et l'analyse feront l'objet de publications ultérieures.

<sup>11</sup> Sur cette question de l'implication du chercheur dans sa pratique et sur la façon dont il participe à produire la parole sur laquelle il travaille : Bretegnier, à paraître 3.

de comprendre *pour* l'autre, à sa place, mais d'engager avec lui un travail de compréhension, de co-exploration des possibles en matière d'interprétations de ses discours, interprétations qu'il contribue à co-construire sans les imposer à l'apprenant qui doit pouvoir s'en percevoir l'auteur.

## Bibliographie

- BRETEGNIER A., 1999, *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : La Réunion*, Thèse de doctorat nouveau régime, Université de la Réunion, UPRES-A 6058 du CNRS.
- BRETEGNIER A. 2002a, « Regards sur l'insécurité linguistique », dans Bretegnier A., Ledegen G. (éds), *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*, L'Harmattan, Paris, pp. 7-33.
- BRETEGNIER A. 2002b, « Vers la construction d'une modélisation de la sécurité / insécurité linguistique », dans Bretegnier A., Ledegen G. (éds), *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*, L'Harmattan, Paris, pp. 123-151.
- BRETEGNIER A., 2005, « Donner un sens à la mobilité / immobilité linguistique. Quelques pistes à ouvrir », dans Van den Avenne C. (éd.), *Mobilités et contacts de langues*, L'Harmattan, Paris, pp. 123-145.
- BRETEGNIER A., 2007, « Sociolinguistique, didactique des langues, interventions : inventer des métiers, élargir le champ », dans Bretegnier A. (éd.), *Langues et Insertions : Recherches, interventions, réflexivité*, Collection « Espaces discursifs », L'Harmattan, Paris, pp.101-118.
- BRETEGNIER A., à paraître 1, « A partir de quelques histoires de langues. Rapports construits aux langues et appropriation linguistique », *Traverses : Plurilinguismes et subjectivités*, Université Paul-Valéry, Montpellier 3.
- BRETEGNIER A., à paraître 2, « L'intervention à caractère sociolinguistique : un champ à construire et à légitimer », *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*, Université de Picardie Jules Verne.
- BRETEGNIER A., à paraître 3, « Articuler recherches et interventions... pour construire une professionnalité de sociolinguiste », *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*, Actes du V<sup>e</sup> Colloque International du RFS, *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* LESCLaP, Université de Picardie Jules Verne.
- CASTELLOTTI V. (dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Coll. Dyalang, Publication de l'Université de Rouen.
- CASTELLOTTI V., CHALABI H. (dirs.), 2006, *Le français langue étrangère / seconde : des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, Paris.
- CASTELLOTTI V., COSTE D., MOORE D., 2001, « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », dans Moore D., (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Collections Crédif-ESSAIS, Didier, pp. 101-131.
- CASTELLOTTI V., MOORE D. (dirs.), 2008, *La compétence plurilingue : Regards francophones* Peter Lang, coll. Transversales, Berne.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- DAHOUN Z., 1995, *Les couleurs du silence, Le mutisme des enfants de migrants*, Calmann-Lévy, Paris.
- DEPREZ C., 1994, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Didier, Paris.

- DEPREZ C., 2000, « Histoires de langues, histoires de vie. Modes d'expression de l'identité linguistique dans les histoires de vie des personnes bilingues », dans Leray C. et Bouchard R. (éds.), *Histoires de vie et dynamiques langagières, Cahiers de sociolinguistique*, Presses universitaires de Rennes, n°5, pp. 167-174.
- DURPAIRE F., 2002, *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle. Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois*, Paris, Hachette Education.
- ESPERANDIEU V., 1984, *Des illettrés en France* : rapport au Premier ministre, La Documentation française, Paris.
- GAULEJAC V. de, 1999, *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*, Desclée de Brouwer, Paris.
- GINET D., 1992, « Paul, ou l'impossible rapport à l'écrit », dans Besse J.-M., Gaulmyn M.-M. de, Lahire B., *L'illettrisme en questions*, Presses Universitaires de Lyon, pp. 221-233.
- GEFFROY M.-T., 2002, *Lutter contre l'illettrisme*, La documentation française, Paris.
- HASSOUN J., 1993, *L'exil de la langue. Fragments de la langue maternelle*, Point Hors Ligne, Paris.
- HOUBEINE A.-M. (dir.), 1996, *L'imaginaire linguistique*, Travaux de linguistique, 7, Université d'Angers.
- KAUFMANN J.-C., 1996, *L'entretien compréhensif*, Nathan, Paris.
- LAHIRE B., 1999, *L'invention de l'illettrisme*, La Découverte & Syros, Paris.
- LAINÉ A., 1998, *Faire de sa vie une histoire*, Desclée de Brouwer, Paris.
- LAPLANTINE F., 1999, *Je, nous et les autres*, Editions du Pommier, Paris.
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues*, L'Harmattan, Paris.
- MOLINIE M., BISHOP M.-F., 2006, *Autobiographie et réflexivité*, CRTF, Université de Cergy-Pontoise.
- PINEAU G., LE GRAND J.-L., 2002, *Les histoires de vie*, PUF, Paris.
- RICOEUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris.
- ROBILLARD D. de, 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme : en attendant que le *Titanic* ne coule pas », *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*, n° 1, 50 ans après le Cours de Saussure : la linguistique en question, Université de Picardie, pp. 81-228.
- SIBONY, D., 1991, *Entre-deux. L'origine en partage*, Seuil, Paris.
- ZARATE G., 1993, *Représentations de l'étranger et Didactique des langues*, Didier, Crédiff-Essais, Paris.

# **MEDIATEURS CULTURELS ET INSERTION DE NOUVEAUX ARRIVANTS FRANCOPHONES AFRICAINS : PARCOURS DE MIGRATION ET PERCEPTION DES ROLES**

**Marianne JACQUET, Danièle MOORE, Cécile SABATIER**  
**Simon Fraser University, Vancouver, Canada**

*« Que peut signifier le projet de vivre ensemble avec nos différences ? »*  
(Wieviorka, 1997 : 5)

## **Traversées francophones : entre Afrique et Pacifique...**

Au sein d'un pays officiellement bilingue, largement multiculturel et multiconfessionnel, Vancouver se situe comme la métropole recevant le plus de migrants après Toronto et Montréal. Cette migration est le reflet d'une forte diversité. Alors qu'une personne sur 6 à l'échelle du pays est considérée comme allophone, à Vancouver une personne sur 6 (soit 15,2 % de la population) a déclaré le chinois comme langue maternelle (Statistique Canada, 2003). Bien que tournée vers l'aire pacifique, la ville accueille une population hétérogène, au sein de laquelle de nouvelles communautés africaines anglophones, et plus récemment francophones, prennent leur place.

L'immigration des communautés originaires de l'Afrique francophone s'est en effet accrue à partir des années 1980, demeurant cependant relativement restreinte par rapport à la migration issue de l'Afrique anglophone<sup>1</sup>. Ainsi, entre 1946 et 1950, les immigrants africains ne représentaient que 0,3 % des nouveaux arrivants au Canada, alors que, selon Statistique Canada (2005), le nombre d'Africains accueillis de façon permanente sur le territoire canadien a pratiquement doublé depuis 1998.

Les immigrants ayant tendance à se concentrer dans les grandes villes, il est permis de croire que la majorité des 4 000 immigrants francophones<sup>2</sup> qui se sont installés en Colombie

---

<sup>1</sup> Compte tenu du fait que les pays francophones constituent la moitié des pays africains (Tanaka, 2005).

<sup>2</sup> La population francophone de la CB est nouvelle : 22 % des francophones ne vivait pas en CB cinq ans avant le recensement (7 % n'y étaient installés depuis un an, et 3 % n'étaient pas en CB un an avant le recensement). Seulement 11 % des francophones sont nés en CB, comparativement à 48 % pour les non-francophones. 87 % des francophones de la CB sont nés au Canada, et 71 % des francophones immigrés au Canada proviennent d'Europe. La communauté francophone de CB est la troisième plus grande communauté francophone hors Québec, derrière l'Ontario et le Nouveau-Brunswick (Statistique Canada, 2005).

Britannique (CB) entre 1996 et 2001 vit dans la Grande région de Vancouver. Le tableau<sup>3</sup> ci-dessous nous donne, de manière plus précise, une indication de l'origine des immigrants francophones issus de l'Afrique sub-saharienne en CB en 2001 (Tanaka, 2005) :

Répartition géographique des communautés originaires d'Afrique francophone sub-saharienne – 2001										
<i>Origines africaines francophones</i>	Canada	Terre-Neuve et Labrador	Nouvelle-Ecosse	Nouveau- Brunswick	Québec	Ontario	Manitoba	Saskatchewan	Alberta	Colombie Britannique
Burundais	1 900	0	0	0	1175	590	45	0	85	0
Camerounais	2 070	0	0	15	1550	460	0	0	35	15
Congolais	6 235	0	0	10	3835	183	75	25	255	155
Guinéen	1 120	0	0	0	915	115	0	10	50	20
Ivoirien	1 120	0	0	15	955	110	0	0	15	15
Malgache	780	0	0	0	600	85	0	0	55	40
Malien	815	0	0	0	680	70	40	0	10	15
Mauricien	2 720	0	0	20	1380	880	40	45	80	225
Sénégalais	1 675	0	0	15	1340	225	25	10	10	50
Togolais	755	0	0	10	485	215	10	10	10	20
Zaïrois	1 885	0	0	0	1330	485	0	10	35	15

Corollairement à cette augmentation de la migration francophone africaine en CB, les écoles du système scolaire francophone voient leur nombre d'élèves africains croître. Cette croissance ne va pas sans poser question. En effet, avec un si grand nombre de jeunes immigrants en âge de scolarisation (Statistique Canada, 2007), la compréhension de leur intégration scolaire et sociale s'impose comme une priorité pour la communauté scolaire et sociale d'accueil qui doit répondre aux besoins de ces jeunes arrivants qui peuvent ne pas avoir fréquenté l'école, ne pas connaître la langue d'éducation et/ou être issus des familles peu scolarisées ou vivant dans des conditions de précarité socio-économique. Dans un contexte où la préservation du patrimoine culturel et linguistique francophone est un enjeu de taille, la survie des langues et des communautés francophones plurilingues devient plus hasardeuse ; les français parlés par les nouveaux arrivants francophones africains ne sont pas toujours reconnus comme des variétés acceptables (et acceptées) de la langue, alors même que les groupes doivent se recomposer selon des (re)configurations nouvelles, souvent déjà fracturées par l'expérience de la guerre, des camps de réfugiés et de l'expatriation. Ainsi, du point de vue de la plupart des enseignants, nombre de ces nouveaux élèves ne parleraient pas français à leur entrée à l'école.

Cette conviction interroge alors la conception historique de la francophonie dans la province, qui remonte à l'établissement des premiers « coureurs des bois ». La première

<sup>3</sup> Même s'il n'existe pas de statistiques formelles sur les immigrants francophones africains, la tendance croissante peut être facilement mesurée à partir du nombre croissant d'immigrants francophones et de jeunes immigrants francophones africains qui fréquentent les écoles du conseil scolaire francophone de la Colombie Britannique.

installation d'un groupe de Canadiens Français date de 1812, lorsque ces pionniers arrivèrent pour le commerce des fourrures et du bois. Plus largement, c'est donc la définition même de ce que l'on entend par francophonie qui se trouve interpellée, et interroge un premier effet de mobilité, sémantique et symbolique tout à la fois.

Pour les enseignants franco-colombiens, il apparaît en effet que la *francophonie* articule son paradigme définitoire autour de la notion linguistique « qui parle français ». Selon Rey (2007 : 17),

« [...] cette notion [de francophonie] n'apparaît qu'au XX<sup>e</sup> siècle, dans le contexte de la prise de conscience d'un rapport avec la langue française. Cette prise de conscience est venue des zones de contact et de plurilinguisme où le français est élément d'un ensemble. C'est parce que l'on parle français et une ou plusieurs autres langues, ou bien parce qu'on a conscience d'une situation précaire de contact, qu'il peut y avoir ce désir de français ou ce désir de préciser son rapport à cette langue [...] ».

Autrement dit, être francophone, c'est ne pas être anglophone et s'affirmer solidaire face à l'anglicisation (Cuq, 2003 : 112) et à la minorisation. Cette conception en creux reflète l'état des lieux des francophonies minoritaires au Canada (Thériault, 1999).

A l'inverse, pour les membres de la communauté africaine francophone, la francophonie est celle héritée de Senghor, Césaire et Sihanouk, empreinte d'un caractère d'universalité et de solidarité dans une diversité, tant linguistique que culturelle, et dans des espaces pluriels (Cuq, 2003). Dès lors, être francophone, c'est affirmer son appartenance à l'un des groupes linguistiques reconnus au Canada. Ainsi, des parents d'élèves africains, interrogés sur l'importance de scolariser leurs enfants en français, déplacent le discours sur l'attachement identitaire reflété par la langue, et la mise en miroir du bilinguisme canadien et de la francophonie africaine :

*Rom.*

*oui c'est vraiment fondamental parce que je suis d'abord un francophone . je suis dans un pays bilingue où le français est l'une des langues officielles*

*Fa.*

*je crois que c'est important . évidemment d'abord c'est notre identité . le français . quoiqu'il ne soit pas notre langue maternelle... c'est comme si elle l'était parce que à la maison nous ne parlons que français avec ces enfants . moi qui suis né dans un milieu différent . j'ai appris le français à l'école . ils n'ont que ça comme langue . ma langue maternelle . notre langue maternelle ils ne la connaissent d'ailleurs pas . ils sont plutôt francophones . ils sont plutôt francophones . rien que pour ça ils doivent la conserver sans compter qu'elle leur ouvre plusieurs portes . lorsqu'ils peuvent conserver le français ils vont communiquer avec toute la francophonie ça serait malheureux qu'ils perdent quelque chose qu'ils ont dans leur sang*

Toutefois, pour d'autres parents, cet effet miroir renvoie davantage à l'expérience de la colonisation et de l'imposition du français ; et c'est cette expérience douloureuse qui teinte les discours :

*Ma.*

*[...] le français est une langue qui nous été imposée une langue de colonisation . nous n'avons pas choisi le français on nous l'avait imposé moi je ne veux pas imposer une langue à mes enfants . c'est tout simplement une langue de colonisation une langue internationale . une langue des Nations-Unies . ils ne font pas ça parce que nous l'avons choisi ce sont les circonstances historiques et même mondiales . mais malheureusement c'est à travers la souffrance que nous avons appris cette langue . c'était une langue de colonisation [...] ce sont les circonstances de l'histoire qui les a mis dans ces circonstances là ... ils le font . une manière de ce battre ... mais ce n'est pas parce qu'ils aiment cette langue cette langue n'a pas de connexion émotionnelle ni civique par rapport à nos enfants .. c'est une langue de colonisation*

Cette diversification des voix francophones conduit à porter attention à l'élément polyphonique pour étudier la construction identitaire plurielle dans des contextes diversifiés et à focaliser sur ce que signifie être africain et francophone à Vancouver dans une communauté francophone africaine doublement imaginée. A travers ces différentes manifestations discursives de l'identité francophone, surgit la dis-jonction de différents espaces de représentations, laquelle renvoie à « *la construction des rapports sociaux de différence et d'inégalité* » (Heller, 2002 : 150). Ces différents nœuds de marginalité s'accompagnent de mouvements divergents instaurant des tensions entre le centre et les marges, et conduisant à redessiner les frontières d'une francophonie où chacun peut investir, symboliquement, sa légitimité. C'est sur le fil de cette tension et de ces entre-deux, matérialisés par les traits d'union, que se dessine la figure du médiateur à la jonction des marges et des centres :

« *Le médiateur culturel est un acteur social qui élabore et met en place des dispositifs qui permettent de rétablir le sens là où il y a rupture de sens, c'est-à-dire de donner à celui qui ne comprend pas les moyens de comprendre. Son apport est autant de savoir que de savoir-faire, porte aussi bien sur la méthode que sur les contenus. Il rend intelligibles les ruptures de sens.* » (Zarate, 2003 : 230).

## Croiser les voix pour comprendre la médiation et ses dynamiques

### La recherche

La recherche<sup>4</sup>, sur laquelle s'appuie cette contribution ainsi que les extraits de corpus utilisés pour illustrer nos propos, a pour objectif principal de documenter l'impact de l'arrivée d'élèves originaires d'Afrique sub-saharienne dans les écoles du Conseil Scolaire Francophone<sup>5</sup> (CSF) de Colombie-Britannique, afin d'évaluer et de répondre aux besoins (réels et déclarés) de l'ensemble des acteurs engagés dans l'action éducative et l'insertion socio-économique des individus. Sa problématique est de construire un modèle – théoriquement et heuristiquement – situé, qui d'une part, articule les liens inextricables entre les usages linguistiques et culturels au sein des différentes communautés de pratiques (familles, écoles, communautés au sens plus large) et la construction identitaire ; et d'autre part, pourvoit une meilleure compréhension des enjeux socio-éducatifs en contexte minoritaire francophone.

Dans cette optique, les voix croisées des partenaires clés de l'intégration sociale et scolaire des jeunes élèves entrent en résonance au travers des discours recueillis lors d'entretiens individuels ou de groupe. Ces voix sont celles :

- des différents partenaires scolaires (administrateurs, directions, enseignants, pathologistes du langage et autres professionnels non enseignants),
- des familles (parents, enfants),
- et des partenaires communautaires (Immigrant Services Society, Mosaic, La Boussole, Multicultural Family Centre, Fédération des francophones de la CB, Vancouver Association for the Survivor of Torture).

<sup>4</sup> *Mapping and Assessing African Students' educational needs and expectations*. Recherche financée dans le cadre de Metropolis-RIIM, Recherche Immigration et Intégration dans les Métropoles, centre d'excellence de Vancouver (2005-2007). Responsables de la recherche : Marianne Jacquet, Danièle Moore et Cécile Sabatier, Simon Fraser University, avec la collaboration de Mambo Masinda et Louise Jenkins.

<sup>5</sup> Depuis sa création en 1995, le Conseil Scolaire Francophone (CSF) a pour mission : « (d') offrir des programmes et des services éducatifs valorisant le plein épanouissement et l'identité francophone des apprenantes et apprenants francophones de la province. De plus, il s'engage à participer activement au développement de la collectivité francophone de la Colombie Britannique » (CSF, 2004 : [www.csf.cb.ca](http://www.csf.cb.ca)).

Nous croisons ici les discours de quelques informateurs emblématiques de chacune de ces instances (École – Famille – Communauté). Les témoignages sont ceux de quatre hommes et une femme<sup>6</sup>. Trois d'entre eux sont des professionnels de la médiation par leur rattachement à des institutions chargées de l'insertion des nouveaux arrivants :

- Pas. est originaire du Burundi ; elle est arrivée en CB neuf ans plus tôt en provenance du Kenya où elle a vécu dans un camp de réfugiés. Elle connaît plusieurs langues, dont le kirundi, la langue qu'elle déclare comme sa « langue maternelle »<sup>7</sup>, le kinyarwanda, le swahili, qu'elle dit maîtriser moins, le français, sa « langue d'instruction », et l'anglais qu'elle a appris en exil dans le camps de réfugiés au Kenya ;

- Mou. est originaire du Sénégal et est arrivé en CB en 2000, avec sa femme canadienne. Il déclare maîtriser plusieurs langues dont le soninké, sa « langue maternelle », le wolof, la « langue majoritaire à Dakar », le fulani (la « langue des Peuls »), le français, sa « langue d'instruction » et l'anglais, ainsi que d'autres langues africaines moins bien maîtrisées. Mou. a fait des études de biologie en France ainsi qu'une licence en résolution de conflits en Afrique du Sud, où il a œuvré dans ce domaine pendant plusieurs années avant d'immigrer au Canada et de poursuivre un Master *es Arts* en *Human Security and Peace Building*, dans une université de la CB ;

- Al., lui, est un Franco-canadien originaire du Québec ; il est arrivé en CB huit ans plus tôt, en tant qu'ortho-pédagogue dans la région de Vancouver et occupe au moment de l'entretien un poste de direction. Al. parle le français, sa « langue maternelle », et l'anglais.

D'autres, des parents d'élèves vont apparaître (dans leurs discours ou celui des autres) comme des agents de médiation :

- Ma. est originaire du Congo. Il est arrivé au Canada en 1997, en tant que résident permanent et s'est établi en CB en 1998. Il parle plusieurs langues, le kinandé, qu'il désigne comme sa « langue maternelle », le swahili, le lingala, le kirundi, le kinyarwanda ainsi que le français et l'anglais. Il a fait des études universitaires (non spécifiées) ;

- Em. est originaire du Burundi. Il est arrivé directement en CB en tant que réfugié et est maintenant un immigrant reçu. Il déclare parler plusieurs langues : le kirundi, qu'il cite comme sa « langue maternelle », le kinyarwanda, le swahili, le français, l'anglais et, dit-il, « un peu d'allemand ».

Les entretiens révèlent comment les trajectoires de mobilité influencent les représentations que les acteurs concernés développent de leurs rôles dans le processus de médiation pour l'intégration scolaire et sociale des jeunes migrants francophones africains. En suivant leurs parcours de migration, les discours laissent apparaître comment ces différents acteurs sociaux développent des stratégies de facilitation, appuyées sur leurs propres histoires de vie et leurs expériences migratoires. Leurs trajectoires de mobilités (physiques ou symboliques) donnent d'emblée à voir une succession de déplacements. Le premier d'entre eux est un déplacement d'ordre spatial : à l'intérieur d'un même pays (du village à la ville, d'une province à l'autre) ; d'un pays à d'autres (par exemple du Congo au Canada, en passant par la France) ; d'un continent à d'autres (l'Afrique, l'Europe, l'Amérique du Nord). Ces déplacements spatiaux entraînent une mobilité linguistique et une complexification des répertoires plurilingues (l'anglais, le français, plusieurs langues africaines). Ces mouvements migratoires

<sup>6</sup> On notera la présence d'une seule femme parmi les informateurs ; alors qu'à l'inverse l'équipe de recherche se compose de quatre femmes (2 Françaises, une Franco-canadienne et une Américano-canadienne) et un homme issu de la communauté congolaise francophone. Les entretiens se sont déroulés en français et en anglais.

<sup>7</sup> Les guillemets rendent aux informateurs l'emploi de l'expression. Pour une discussion de la notion de « langue maternelle » dans les situations de contacts de langues et de plurilinguismes, voir Dabène, 1994.

s'accompagnent d'un troisième déplacement, une mobilité sociale et professionnelle : par exemple, Al. orthopédaque au Québec devient directeur d'école en CB, Mal. enseignant dans son pays ne réussit pas à occuper un tel poste une fois au Canada. Ces différents déplacements, à la fois successifs et imbriqués, conduisent à des reconfigurations identitaires, multiples, et elles aussi successives et imbriquées.

La dynamique complexe de ces trajectoires révèle, au fil des discours, l'influence de ces parcours croisés dans la construction et la mise en œuvre d'une compétence de médiation au service des jeunes arrivants et de leurs parents.

En effet, les entretiens semi-dirigés, construits pour élucider les besoins des enfants dans les écoles francophones du point de vue des différents acteurs impliqués (enseignants, directeurs d'école, partenaires communautaires) ont rapidement révélé l'importance des parcours des interlocuteurs, qui réinvestissent leur histoire de vie pour donner à entendre et donner sens à leur expérience. Pour les parents étaient prévus des questionnaires, que nous avons choisi d'oraliser (à la fois pour des questions de langue, et pour des questions d'accès à l'écrit). Le moment venu, aucun des sujets interrogés n'a choisi d'utiliser une langue africaine (les langues offertes étaient les suivantes : kinandé, lingala, swahili). Par ailleurs, si les interlocuteurs se conforment au début de la rencontre à la formalité du questionnaire, très vite ils en redessinent les contours pour investir la dimension du biographique.

L'entretien, devenu ainsi récit et témoignage biographique, se construit alors comme processus réflexif qui permet la mise à distance de l'expérience, sa transformation en savoirs, et sa mise au service des autres. Interviewés et interviewers se trouvent dès lors engagés dans une thématization explicite de la médiation et dans un processus de co-construction d'une dynamique réflexive, dans une rencontre de leurs subjectivités qui les conduit à produire un sens commun du vivre ensemble et à construire une intersubjectivité qui rétablit les ruptures matérielles, symboliques et imaginaires. C'est de cette rencontre des subjectivités que s'est explicitement dégagée la thématization de la médiation, qui s'organise chez les interlocuteurs autour du tracé de leurs parcours de mobilité, et des souvenirs de passages et de transformations qu'ils leur associent. C'est aussi autour de ces témoignages que s'opère une transformation des rôles des interlocuteurs, comme certains parents, qui discursivement se positionnent eux-aussi comme des agents de médiation.

Ces opérations discursives facilitent ainsi la mise en place de nouveaux cadres d'interprétation. Ceux-ci révèlent (i) comment les trajectoires de mobilité des différents acteurs concernés influencent les représentations que ceux-ci développent de leurs rôles dans le processus de médiation pour l'intégration scolaire et sociale des jeunes migrants francophones, (ii) comment les différents acteurs sociaux impliqués dans le processus d'intégration des nouveaux arrivants développent pour ceux-ci des stratégies de facilitation, appuyées sur leurs propres histoires de vie et expériences de la mobilité. Enfin, nous tenterons d'interpréter comment ces acteurs co-construisent dans leurs discours les notions d'intégration et de médiation comme valeurs sociales dans un processus migratoire et un contexte plurilingue.

### **Les catégorisations individuelles et sociales de la médiation**

Une définition commune de la médiation décrit celle-ci comme 1) une « *entremise destinée à mettre d'accord, à concilier ou à réconcilier des personnes, des partis* », et 2) « *Didact. Le fait de servir d'intermédiaire* » (*Le Petit Robert*, 1992 : 1173). Selon cette lecture, le lexème ne semble constituer que la partie visible d'une interaction qui met l'accent sur l'action plutôt que sur l'acteur, une conception qui ne permet de prendre en compte qu'un seul des pôles de cette interaction.

Une approche située de la notion appelle en revanche la prise en compte des contextes, lus à travers des cadres et des scripts, et une mise en cohérence des sphères privées et publiques, des identités et des rôles assignés, des attentes et de la reconnaissance réciproques de chacun des acteurs engagés dans le processus de médiation. Cette vision dynamique se donne à lire à travers des praxis dont l'aboutissement ne serait pas le référent d'un signifié à travers un signifiant, mais des points de vue sur ce référent, lesquels sont eux-mêmes perçus à travers des variations de sens données par des instances de désignation, que sont la dénomination, la catégorisation et la hiérarchisation (Sabatier, 2005 ; Siblot, 1999). Dès lors, les auto- et les hétéro-catégorisations participent à la définition d'une identité de médiateur dont les manifestations sont négociées collectivement. Pour Zarate *et al.* (2003 : 60), « *c'est donc cette imbrication entre dynamiques relationnelles et dynamiques représentatives qui constituent le noyau d'[une] approche de la médiation culturelle* ».

Aux catégorisations pré-assignées de médiateurs publics, se superpose en conséquence une pluralité de figures de médiation, qui s'emboîtent et s'enchâssent, se négocient et se re-négocient en situation. Dans cette sphère de médiation publique se matérialisent des espaces de médiation privée, à l'intérieur desquels s'auto- ou hétéro-assignent des rôles, qui sont endossés ou non, reconnus ou pas, par l'individu et/ou par le groupe et par la société. Ces espaces offrent des ressources symboliques qui permettent aux individus de se reconnaître dans une histoire commune de la migration (interne ou externe, voulue ou subie, inscrites dans des histoires individuelles et/ou collectives contrastées), de l'investir en la rendant lisible et de se la réapproprier sous forme de capital.

Ces espaces privés ne sont pas simplement investis par les médiateurs « légitimes », mais également par des acteurs ordinaires. Leurs actes et leurs discours visibilisent, symboliquement, ces nouveaux territoires de médiation, et incarnent des figures de conciliation qui s'exercent en dehors des cadres reconnus. C'est l'exemple de Ma., dernier parent d'élève cité précédemment qui, au fil de l'entretien, négocie le passage de son rôle de parent à celui d'interprète culturel. Ou encore celui d'Em., autre parent d'élève, chez qui le repositionnement est consécutif à l'acceptation du rôle de relais qui lui a été attribué par le partenaire scolaire en charge de l'intégration des jeunes issus de la communauté.

C'est alors le maillage de ces différents espaces qui inscrit la mobilité des individus dans l'espace et dans le temps, met en tension un avant et un après, et transforme les représentations de leurs rôles.

## **Croiser les voix pour mettre en mots le(s) médiateur(s)**

Les discours de nos interlocuteurs font émerger des étapes successives dans la construction figurative du médiateur : (i) la mise à distance des expériences ; (ii) leur transformation en savoirs ; (iii) leur mise au service des autres. Ces étapes prennent leur point de départ dans les expériences de mobilité, et dans les relectures successives auxquelles ces dernières donnent lieu en contexte. Les parcours de vie des différents acteurs réunissent donc, au-delà de leur diversité, des récurrences particulières, marquées par des systèmes de connaissances et de pensées élaborés par le sujet et influencés d'une part, par les circonstances sociales et historiques dans lesquelles le sujet s'ancre et, d'autre part, par les positionnements sociaux dans lesquels il se trouve. Ces familiarités s'articulent autour de dialectiques qui favorisent la rencontre et l'entrelacs, la simplification et la complexification : un avant et un après ; un ici et un là-bas ; une distance et une proximité ; des ruptures et des continuités.

## L'expérience de la mobilité et sa mise à distance

C'est, autrement dit, parce que les interlocuteurs questionnés ont eux-mêmes vécu l'expérience du déplacement et de la distance, qu'ils éprouvent, dans la relation d'altérité, la proximité et l'engagement nécessaires pour se sentir investis (ou non) de leur rôle de médiateur. La mobilité habituellement marginale devient alors le centre de l'expérience. Elle traverse et rythme leurs discours, oriente et transforme leur relation à l'autre :

*Al.*

*mais bon . à 15 ans si on m'avait déraciné de ma province . dans un pays que je ne connais pas . avec une langue que je ne connais pas . chez des gens que je ne connais pas . j'pense que je serais arrivé de reculons et j'aurais eu très peur et ces jeunes là ont très peur . leur contexte le contexte actuel politique c'est pas tellement mieux encore . nous on leur dit t'arrives au Canada t'es chanceux y a pas de guerre mais eux ils le savent pas encore . on leur a menti depuis toute ces années ... si j'avais gardé mes œillères et m'étais concentré sur les Québécois de race blanche qui parlent français j'aurai été très ... c'est ce qu'on dit en anglais . **tunnel vision** . une vision qui est très linéaire*

Cette mobilité, qui se joue ensuite à différents niveaux, tend à instaurer des scripts d'interprétation qui donnent à voir des parcours de vie choisis, comme celui d'Al. qui a volontairement quitté le Québec pour s'installer en CB, ou encore celui de Mou. qui a quitté le Sénégal pour la France puis l'Afrique du Sud avant de venir s'installer au Canada « par amour » ; et d'autres en rupture de linéarité, parce que non volontaires, comme ceux de Pas., d'Em. et de Ma. Les deux premiers ont déclaré un transit par d'autres pays avant le Canada (le Kenya et d'autres pays d'Afrique), alors que Ma. refuse, à plusieurs reprises, au cours de l'entretien, de dévoiler son parcours :

*Pas.*

*ma motivation c'est ma propre expérience comme réfugiée comme immigrante parce que j'ai dû m'installer ici comme réfugiée immigrante francophone . quand je suis venue j'avais juste passé une année au Kenya . pas vraiment assez pour maîtrise la langue . ça m'a vraiment je me suis/ j'ai dû travailler dur [...] pas de contact là [...] c'est vraiment dur . et c'est ma propre expérience le traumatisme que j'ai eu quand je me suis réalisée que ...j'étais séparée j'étais seule . et puis je me suis exilée seule c'était par chance que j'ai pu fuir le pays qui était en guerre . mais j'ai souffert tout le temps de la séparation avec ma famille . et ça ça m'a donné un peu de compassion et de sensibilité vers des gens qui étaient dans le même besoin . alors ça ça me motive et je me sens confortable à faire ce que je dois faire...*

*Enq.*

*avez-vous transité dans un autre pays avant d'arriver au Canada ?*

*Ma.*

*ça n'a pas de connexion je ne veux pas répondre à une question pareille*

La réticence de Ma. à ne pas faire mention des étapes de son parcours interroge les circonstances de cette mobilité géographique, ainsi que la capacité du sujet au moment où a eu lieu l'entretien de mettre à distance ce dernier. Cette difficulté semble illustrer un certain figement de l'espace intérieur et privé de Ma., qui se fait explicite lorsqu'est évoquée la reconnaissance de ses compétences professionnelles :

*Enq.*

*est-ce que vous pensez que vos compétences sont utilisées dans les travaux que vous faites ?*

*Ma*

*c'est utilisé à moins de dix pourcent . pourquoi nous ne voulons pas utiliser nos compétences que nous avons apprises à l'école pour que nous puissions développer un acquis qui est ... il faut d'abord regarder à l'ordre aux différents ordres qui sont établis ici pour avoir du travail . moi comme enseignant il faut d'abord qualifier pour être dans*

*l'ordre . je n'y suis pas à cause de beaucoup de barrières . je crois que temps que ces barrières seront gardées . je ne suis pas le seul . cette situation risque de rester comme ça . il faut que le gouvernement mette en place des mécanismes pour lever . ces barrières là soient levées [...] les cours que l'on me demande de reprendre sont des cours que j'ai déjà enseignés ... il n'y a pas de raison pour faire ça ... alors que les mêmes professeurs comme moi qui vont aux États-Unis ces barrières ne sont pas là . en France ces barrières n'y sont pas pourquoi au Canada ... pourquoi ces barrières qui ne sont pas dans d'autres pays sauf ici au Canada . c'est la question qu'il faut poser . d'ailleurs selon le droit international quand vous accordez à quelqu'un la résidence permanente selon le réseau moderne du travail la personne a droit au travail ... on ne peut pas donner à quelqu'un la résidence et lui refuser le travail*

Cet extrait montre que les emblèmes des identités linguistiques, culturelles et sociales de Ma. ne sont pas reconnues à l'extérieur de la sphère du privé, car même son dernier bastion identitaire, son identité professionnelle d'enseignant, est ébranlé :

*Ma.*

*moi je suis venu ici justement en croyant que comme je suis bachelier en éducation et que j'ai enseigné les langues ... comme la province est anglophone ... donc il y un besoin d'enseigner le français et comme c'est un métier que j'ai fait pendant plus vingt ans j'ai pensé que j'aurais plus de facilités à trouver le marché du travail dans le domaine de l'éducation surtout que j'ai enseigné au primaire et au secondaire et que le besoin est là ... malheureusement cette possibilité n'est pas là ... alors pour moi c'est frustrant pour moi*

Cette non reconnaissance participe à nourrir un script d'interprétation de la mobilité qui dans ce discours n'est pas construit sur le mouvement mais sur le figement. Ma. semble ne pas parvenir à opérer, à ce moment de l'entretien, une mise à distance avec son expérience. Il ne paraît pas réussir alors à en expliciter le réinvestissement possible dans des savoirs potentiellement transférables dans d'autres contextes.

En conséquence, les mises en distance physiques et symboliques favorisent des effets de prise de distance réflexive, que d'autres acteurs verbalisent de manière explicite. A la frontière du privé et du public, le discours, en se construisant, accompagne une mise en conscience réflexive de l'expérience de l'altérité linguistique et culturelle :

*Al.*

*en vous parlant je m'oblige à réfléchir à ce que je vais dire . à avoir une pensée critique . je fais la même chose avec les enfants...*

## **L'expérience de mobilité et sa transformation en savoirs**

La capacité de relire son expérience à la lumière de celle des autres, et donc la capacité dans un premier temps de la simplifier, en permet la légitimation, et la possible mobilisation en tant que ressource d'interprétation dans des situations différenciées. Ces passages s'appuient sur des conceptualisations négociées du sens et de la portée des expériences, qui se construisent alors comme des micro-théories collectives (et non plus individuelles), partagées et transposables. La transposition s'accompagne de processus de transformations, qui laissent apparaître, dans un second mouvement, une complexification en contexte de l'expérience de mobilité.

Mou. explique ainsi lors de l'entretien comment il a développé des savoirs et des savoir-faire, cognitifs et expérientiels, réinvestis à différentes reprises et de différentes manières au cours de son parcours professionnel dans plusieurs pays africains. A son arrivée au Canada, il est capable de déployer et d'investir cet éventail de ressources pour s'intégrer, individuellement, collectivement et professionnellement. Si Mou. ne semble pas rencontrer de difficulté majeure à s'insérer dans son nouvel environnement socio-culturel d'adoption, c'est aussi parce qu'il choisit de s'appuyer sur ses connaissances et ses savoirs dans le champ de la

résolution de conflits pour s'engager professionnellement. Au fil des discours, Mou. dépasse les appartenances inter- et intra-communautaires pour adopter des stratégies d'explicitation, de négociation et de remédiation, et être en mesure de désamorcer d'éventuels conflits (Gohard-Radenkovic et al., 2003) :

*Mou.*

*je crois je dirais que je voulais juste dire que pour moi je crois que eh ce qu'on appelle d'habitude le transfert de XXX c'est ça qui m'est arrivé . moi . en venant au Canada . alors je me pose une question ... mon expérience dans le domaine de la paix comment je peux transférer ça ici . mais je me suis rendu compte très tôt que . en Afrique du Sud je travaillais aussi beaucoup dans le domaine de XXX avec le South African Commission bon et aussi avec des réfugiés c'est ça . donc ce sont ces connaissances et ces compétences que j'ai transférées au Canada*

Par delà son ancrage professionnel, Mou. rend également lisibles des invisibles de son identité sociale : un héritage filial royal qui le porte à incarner la figure de gardien de paix et embrasser la mission ancestrale de médiateur :

*Mou.*

*une fois j'étais au Sénégal et puis il [le plus âgé de mes pères] m'a appelé dans le champ pour me montrer les propriétés de notre famille . des hectares et des hectares . il m'a dit tout ça c'est pour nous de ce côté là jusqu'à là on était on était à cheval on était en charrette et puis à un moment donné j'ai dit le problème c'est que bon ce qu'il y a ici comme terres en trente générations on n'aura jamais peuplé tout ça . on dirait que toute cette région nous appartient à la fin mais qu'est ce qui appartient aux autres il m'a dit qu'est ce que tu veux dire . j'ai dit ben . est ce que les autres familles . y a des familles qui n'ont pas de terrain du tout . il m'a dit non . chacun a un peu mais j'ai l'impression que NOUS on en a beaucoup . on en a trop . il m'a dit donc . si je vois un jour que tu vas être le chef de cette famille . j'ai l'impression que tu vas couper par morceaux et l'offrir . j'ai dit oui je pense que justice commence par soi-même . il m'a dit oui mais je vais te dire une chose . la plupart de ces terrains durant l'époque des rois nous l'avons gagné parce que nous faisons partie d'une famille princière mais ce qui est le plus important . c'est à dire notre rôle . et ce que nous faisons c'est ça qui faisait que le roi nous donnait plus de terrain chaque fois . j'ai dit mais notre rôle était des mercenaires . comme tout le monde . nous savons ce que c'est . c'était des assassins . je pense que c'était des assassins qui conduisaient des armées allaient se faire tuer et il m'a dit . non . on jouait constamment le rôle de conseiller et de médiateur alors à ça me ramène à moi-même . à ma vie . toute ma vie je me suis constamment retrouvé dans les histoires des autres . à essayer de les aider . j'avais jamais compris pourquoi*

Plus que tout autre, Mou. a dépassé les clivages et « fonde en droit la diversité des points de vue, réfute le recours systématique à la décision unilatérale, légifère la complexité des représentations qui circulent dans une même société ou entre deux sociétés, là où les valeurs ne sont pas partagées et peuvent entrer en contradiction » (Zarate et al., 2003 : 229).

### **L'expérience de mobilité et sa mise au service des autres**

Cette empathie qui le pousse à aller à la rencontre de l'Autre en l'écoutant et à donner voix à sa parole, autorise enfin le médiateur à rétablir une continuité dans les dialectiques entre soi et l'Autre, le ici et le là-bas, l'avant et l'après, le proche et le lointain. Il est celui qui entend la souffrance et le silence nés de l'exil ; celui qui orchestre la rencontre en instaurant un espace symbolique de partage solidaire par et dans une mise en résonance de miroirs polyphoniques :

*Pas.*

*c'est aussi le besoin parce que je vois comment nos frères et sœurs africains sont vraiment un peu délaissés un peu isolés ils souffrent en silence . même s'ils parlent ce n'est pas une adresse effective . alors moi je voudrais apporter leur apporter ce que j'ai . pour contribuer à diminuer un peu leur souffrance . si ça peut aider ça me fait plaisir*

Cette fonction d'intercompréhension permet alors de déterminer l'indéterminé, de simplifier et de « normaliser » les expériences, en intégrant la variation et la variabilité des cadres interprétatifs et en évaluant les degrés de pertinences et de complémentarités, en situation :

*Al.*

*mais quand les Africains sont arrivés ce fût comme une source nouvelle . un happening . c'est p'être parce que K. est très **trendy** très mode alors on les a incorporés rapidement . eux n'étaient pas nécessairement prêts par contre pour eux c'était les rassembler et la chose qu'on avait oublié . l'intention de rassembler ces jeunes-là c'est de faire une ouverture ensemble mais les enfants de pays voisins qui s'attaquent ne parleront pas l'un devant l'autre . et nous on avait l'étiquette ce sont des élèves d'Afrique ce sont des Africains . ils vivent la même chose . non parce qu'ils sont en conflit l'un contre l'autre ... alors personne parlait . on a perdu une bonne heure*

Acteur social engagé dans la construction du lien communautaire, passeur de sens soucieux de cohésion, le médiateur est encore celui qui rassemble et entrecroise les fils du tissu social et confirme une appartenance symbolique commune. Impliqué dans une praxis orientée vers une finalité d'intégration, la figure du médiateur, tournée vers les autres, est celle enfin qui articule les trois pôles – des parcours de vie spécifiques, une conscience réflexive de l'expérience d'altérité et un capital de relations à l'autre (Zarate et al., 2003) au service d'une réflexion sur « l'entre-d'eux » :

*Pas.*

*je ne connaissais pas vraiment le Canada ce n'est pas comme au Burundi où je connaissais tout le monde . et puis ici il faisait froid pour que j'aie faire du travail sur le terrain . ce n'est pas aussi intéressant . et puis finalement ma vie avait changé vraiment beaucoup après la guerre ... j'ai commencé à me poser beaucoup de questions sur la vie... pourquoi on est passé par la guerre . il y avait aussi ma famille qui était au Burundi en guerre . j'avais de la peine à l'intérieur à cause de l'exil du traumatisme que j'avais connu et finalement je suis entrée dans le service social . j'ai travaillé dans l'école du service social pendant 5 ans*

La rhétorique de la médiation alimente en conséquence une réflexion sur l'entre-deux culturel défini comme un espace spécifique, où s'opèrent des transactions de sens, d'autant plus complexes qu'elles s'inscrivent dans un contexte plurilingue. L'identification de ce contexte et la validation des activités interculturelles qui lui sont propres passent par la reconnaissance de la médiation comme compétence à part entière.

## **Conclusion : vers une compétence de médiation**

Les discours sur les trajectoires de mobilité, leur influence sur les perceptions des rôles révèlent un imaginaire du médiateur construit sur une triple structuration de la mobilité, que les partenaires rencontrés construisent autour, d'une part, de sa mise à distance, de sa transformation en savoirs et de sa mise au service des autres, et, d'autre part, de la mise en écho d'une polyphonie d'expériences et d'identités. Leur compétence de médiateur met ainsi en œuvre un répertoire de voix et de ressources, contextualisées et contextualisables, dicibles et objectivables, et qu'ils peuvent re-situer. La construction et la mise en action de cette compétence investit des espaces où se construisent des liens emprunts d'une communalité partagée. Ces espaces révèlent, également, dans et par les discours, des positions et des positionnements multiples qui organisent l'expérience et explorent la distribution d'un capital d'autorité. Ce capital peut être reconnu, assumé et/ou affirmé. Ces espaces-territoires deviennent dès lors par nature mobiles et changeants car,

« *Tout espace est circulatoire, par contre tout espace n'est pas territoire. La notion de territoire circulatoire constate une certaine socialisation des espaces supports aux déplacements. Les individus se reconnaissent à l'intérieur des espaces qu'ils investissent ou traversent au cours d'une histoire commune [...], initiatrice d'un lien social original.* » (Tarius, 1997, cité dans Van Den Avenne, 2005 : 8).

Dans le contexte de la francophonie africaine (doublement) minoritaire en CB, au sein de laquelle les Africains se heurtent à une triple minorisation, à la fois comme immigrants, immigrants francophones et immigrants francophones africains, la compétence de médiation est encore en devenir :

*Ma.*

*ce que je peux ajouter . cette francophonie dont on parle au niveau des Africains . elle est seulement immatérielle . il faut la matérialiser [...] il faut partager les ressources . il faut aider les parents . et créer beaucoup . il faut casser ces barrières qui découragent*

Au regard de l'intégration et de l'insertion des jeunes arrivants francophones africains, alors que les frontières symboliques entre les groupes et les territoires restent mouvantes, le médiateur imaginé est celui qui entrevoit des possibles à l'intérieur desquels peuvent se construire et se reconstruire des réseaux de solidarité. Il ouvre ainsi des espaces où les individus s'inventent et se réinventent, dans le je et le jeu des identités plurielles...

## Conventions de transcriptions

:	allongement
...	pauses plus ou moins courtes
...	pause longue
?	ton montant
XX	segment incompréhensible
MAJ	mise en relief
tunnel	changement de langue

## Bibliographie

- BILLIEZ J., 2005, « Plurilinguismes et migrations : de la connaissance à la reconnaissance », dans M.-A. Mochet et al. (éds.), *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, Collection Hommages, Ens-Editions, Lyon, pp. 169-182.
- BOURDIEU P., 1980, « Le Capital social. Notes provisoires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, pp. 2-3.
- BYRAM M., NEUNER G., PARMENTER L., STARKEY H., ZARATE G., 2003, *Intercultural Competence*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CREESE J., 2005, *From Africa to Canada : Bordered spaces, border crossings and imagined communities*, Communication à l'atelier *Focus on Africa: Working Effectively with African Immigrants and Refugees*, Université Simon Fraser, Surrey BC, 19 novembre 2005.
- CUQ J.-P. (éd.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE Clé International. Paris.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- DAGENAIS D., JACQUET M., 2000, « Valorisation du multilinguisme et de l'éducation bilingue chez des familles immigrantes », *Journal of International Migration and Integration*, 1, pp. 389-404.

- GALLIGANI S., SPAETH V., YAICHE, F. (éds.), 2005, *Contacts des langues et des espaces. Frontières et Plurilinguisme, Synergies France*, 4.
- GOFFMAN E., 1963, *Stigma : Notes on the Management of Spoiled Identity*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, NJ.
- GALLAND N., BELKHODJA C., 2005, « Production d'un discours sur l'immigration et la diversité par les organismes francophones et acadiens au Canada », *Canadian Ethnic Studies*, XXXVII, 3, pp. 35-59.
- GOHARD-RADENKOVIC A. *et al.*, 2003, « Quelle est la perception des “interprètes médiateurs culturels”, de leur rôle et de leurs compétences », *Le Français dans le Monde/ Recherches et Applications*, pp. 58-70.
- HELLER M., 2002, *Eléments d'une sociolinguistique critique*, Didier, Paris.
- HYMES D., 1996, *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality : Towards a Theory of Voice*, Taylor & Francis, London.
- KANNO Y., NORTON B., 2003, « Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction », *Journal of Language, Identity, and Education*, 2/4, pp. 241-249.
- LAVIE S., SWEDENBURG T. (éds.), 1996, *Displacement, Diaspora, and the Geographies of Identity*, Duke UP, Durham.
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues, Une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*, L'Harmattan, Paris.
- LERAY C., BOUCHARD C. (éds.), 2000, *Histoires de vie et dynamiques langagières, Les cahiers de sociolinguistique*, 5, <http://www.uhb.fr/alc/erellif/credilif/cahiers.html>.
- MOCHET M.-A., BARBOT M.-J., CASTELLOTTI V., CHISS J.-L., DEVELOTTE C., MOORE D. (éds.), 2005, *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, Collection Hommages, Ens-Editions, Lyon.
- MOLINIE M. (éd.), 2006, *Biographie langagière et apprentissage plurilingue, Le Français dans le Monde/ Recherches et applications*, Clé International, Paris.
- MOKE NGALA V., 2005, *L'intégration des jeunes des familles immigrantes francophones d'origine africaine à la vie scolaire dans les écoles secondaires francophones dans un milieu urbain en Alberta : conditions et incidences*, Thèse de maîtrise non publiée, Faculté St-Jean, Edmonton.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Didier, Paris.
- PAVLENKO A., BLACKLEDGE A. (éds.), 2004, *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- REY A., 2007, « Le français, langue à facettes », *Le Français dans le Monde*, pp. 16-17.
- SABATIER C., 2005, « Les Passeurs de frontières », dans M.-A. Mochet *et al.* (éds.), *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, Collection Hommages, Ens-Editions, Lyon, pp. 183-194.
- STATISTIQUE CANADA, 2003, *Enquête sur la diversité ethnique : portrait d'une société multiculturelle*, consulté le 24 septembre 2007 sur le site : <http://www.statcan.ca/bsolc/francais/bsolc?catno=89-593-X>.
- STATISTIQUE CANADA, 2005, *Le Canada en statistiques – Population immigrante selon le lieu de naissance, par provinces et territoires (Recensement de 2001)*, consulté le 15 mars 2005 sur le site : [http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/demo34b\\_f.htm](http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/demo34b_f.htm).
- STATISTIQUE CANADA, 2007, *La communauté africaine au Canada 2001, profil des communautés ethniques*. Consulté le 24 septembre 2007 sur le site : <http://www.statcan.ca/francais/freepub/89-621-XIF/89-621-XIF2007010.htm>.
- TANAKA M., 2005, « Les communautés des minorités visibles et ethnoculturelles francophones au Canada », Communication au Colloque *Diversité et Francophonie*, Vancouver, non publié.

- THERIAULT J. Y. (éd.), 1999, *Francophonies minoritaires au Canada. L'Etat des lieux*, Les Editions d'Acadie, Moncton.
- VAN DEN AVENNE C. (éd.), 2005, *Mobilité et contact de langues*, L'Harmattan, Paris.
- WIEVIORKA M. (éd.), 1997, *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, La découverte Poche Essais, Paris.
- ZARATE G., 2003, « Identities and Plurilingualism. Preconditions for Recognition of Intercultural Competence », dans M. Byram *et al.*, *Intercultural Competence*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp. 85-117.
- ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A., LUSSIER D., PENZ H., 2003, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Centre européen des langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

# **L'ACCUEIL SCOLAIRE D'ELEVES NOUVELLEMENT ARRIVES EN SUISSE : TENSIONS ENTRE SEPARATION ET INCLUSION**

**Christiane PERREGAUX, Nilima CHANGKAKOTI,  
Valérie HUTTER, Myriam GREMION**

**Université de Genève**

## **Introduction**

Depuis les années 60, de nombreux élèves arrivés en Suisse dans le cadre du regroupement familial ont confronté l'école à une nouvelle problématique : l'hétérogénéité socioculturelle de la population scolaire. Les catégorisations « étrangers », « migrants »<sup>1</sup> sont devenues incontournables pour penser l'école et surtout les nouveaux défis devant lesquels elle se trouve encore, malgré le côté généralisateur et stigmatisant de ces mêmes termes. Dès lors, la tension entre séparation et inclusion qui concernait principalement les élèves souffrant de handicaps physiques et mentaux et/ou de graves difficultés scolaires, a trouvé un nouveau champ d'application avec les élèves allophones et allochtones. Cette tension réapparaît plus vivement chaque fois que le débat scolaire s'agite autour de propositions de soutiens particuliers ou des dispositifs d'accueil pour des élèves nouvellement arrivés dans la région ou le pays. Ainsi, dans les années 2000, des communes de quelques régions de Suisse alémanique ont demandé que des écoles véritablement séparées accueillent les élèves « étrangers », la bonne scolarité des élèves autochtones, germanophones, n'étant plus garantie, disaient-elles. Cette nouvelle forme d'apartheid ne s'est heureusement pas mise en place officiellement mais n'empêche pas certains partis politiques et certaines personnes de continuer à penser que la séparation serait la meilleure solution pour tous les élèves.

---

<sup>1</sup> Les chiffres suivants permettent de mettre la situation suisse en contexte : en 2005, la population étrangère représente 21,9 % de la population (sur une population d'environ 7 millions et demi) ; un enfant sur cinq au moins a un parent étranger ; 25,8 % des enfants de moins de six ans ne sont pas suisses ; une personne active sur quatre est de nationalité étrangère ; la population scolaire étrangère varie entre 25 % et 45 % de moyenne selon les cantons et les régions urbaines ou rurales. Enfin, les 15 langues non nationales les plus parlées sont, dans l'ordre, le serbe/croate (103 350), l'albanais (94 937), le portugais (89 527), l'espagnol (77 506), l'anglais (73 425), le turc (44 523), le tamoul (21 816), l'arabe (14 345), le néerlandais (11 840), le russe (9003), le chinois (8272), le thaï (7569), le kurde (7531) et le macédonien (6415) (Office Fédéral de la Statistique, 2000). Les procédures de naturalisation sont très longues et difficiles, ce qui explique le pourcentage important de la population étrangère en comparaison avec d'autres pays où la naturalisation est plus simple.

L'utilisation du terme intégration est plus fréquente que celui d'inclusion lorsqu'il s'agit de traiter des questions de migrations dans les recherches en sciences de l'éducation et en sciences sociales. Chez Berry (1989), par exemple, intégration est opposée à assimilation, séparation et marginalisation, mais il est très difficile de recenser précisément les critères qui doivent faire partie du processus acculturatif pour mener à l'intégration ; ils sont souvent réduits à la question de la connaissance de la langue du lieu d'émigration<sup>2</sup>. De peur de tomber dans le piège de ce flou sémantique, nous avons été amenées à utiliser le terme inclusion. Doré (1993) considère que le processus d'intégration s'adresserait à des catégories d'enfants qui auraient tendance à être exclues ou qui ont été exclues des classes ordinaires (comme les élèves souffrant de certains handicaps), alors que le terme inclusion reflèterait plus clairement et plus précisément ce que des écoles mettent en place pour construire un système qui tienne compte des besoins de chacun et qui soit structuré en conséquence. Dans une école inclusive, la perspective est différente, dans la mesure où on ne cherche plus à aider seulement les élèves éprouvant des difficultés (ce qui tiendrait chez Doré de l'intégration) ; on tente plutôt de tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école afin que tous réussissent leur scolarité dans le cadre normal des activités éducatives. Quant au terme insertion, il est souvent utilisé pour la formation professionnelle et nous ne l'avons donc pas adopté pour l'analyse de situations scolaires. Le choix du terme séparation est apparu beaucoup plus facile à utiliser dans la mesure où la discussion que nous allons mener va justement examiner le rôle d'exclusion ou d'inclusion qui peut s'opérer, suite notamment à des choix institutionnels de séparation des élèves nouvellement arrivés.

Selon leur histoire et leur conception du rôle social de l'école, tous les pays ne développent pas une même représentation politique et sociale de la séparation et de l'inclusion. Dans tous les cantons suisses sauf au Tessin (partie italophone du pays), des filières particulières accueillent les élèves handicapés physiques, handicapés mentaux, en difficulté scolaire ou nouvellement arrivés notamment. La question qui se pose ici est de savoir s'il vaut mieux offrir une classe particulière (dite classe d'accueil) aux élèves nouvellement arrivés où ils vont pouvoir apprendre le français (en Suisse romande par exemple) et s'habituer aux nouveaux codes socioculturels de l'environnement qu'ils sont en train de découvrir, ou s'il est plus favorable de proposer une scolarisation immédiate dans une classe ordinaire où certains élèves risquent, selon Baker (2000), de subir une fatale submersion linguistique plutôt qu'une immersion stimulante pour apprendre la langue scolaire. Au-delà de cette question institutionnelle, nous chercherons à comprendre dans cet article quelles sont, en Suisse et plus précisément à Genève, les options prises en ce qui concerne l'accueil et l'apprentissage du français et de la langue familiale à l'intérieur du système scolaire. Notre perspective se référera aux sciences de l'éducation, avec une dominante en sociolinguistique.

Il importe pourtant de contextualiser le propos et donc d'analyser brièvement la situation d'accueil en Suisse et à Genève du point de vue de cette tension entre séparation et inclusion. En fin d'article, nous nous référerons à une recherche récente sur le rôle de la scolarisation de l'aîné dans le processus acculturatif familial (Perregaux *et al.*, 2006) qui, à sa manière, reprend la problématique de l'accueil et essaie de donner du sens à la tension qui nous intéresse.

---

<sup>2</sup> Le contrat d'intégration, contesté par plusieurs partis, est utilisé dans plusieurs départements français. Il insiste particulièrement sur l'apprentissage de la langue ([www.gouv.fr](http://www.gouv.fr)). Le débat sur ce même contrat a également lieu en Suisse et il est également question presque exclusivement de la langue comme facteur d'intégration.

## Situation suisse

Le panorama que nous proposons ne sera que parcellaire dans la mesure où les 26 cantons suisses sont souverains en matière d'éducation pour l'école obligatoire, la Constitution suisse leur en confiant la responsabilité. Afin de chercher à harmoniser les systèmes éducatifs dans cet éclatement politique, la Conférence suisse des Chefs de Département de l'Instruction Publique (CDIP) réunit les 26 « ministres » de l'éducation de tous les cantons pour proposer des lignes de force communes à tous et notamment des recommandations concernant l'école obligatoire et donc la scolarité des élèves migrants.

Dans les années soixante, il était évident pour les pays d'émigration et d'immigration que la mobilité de la main-d'œuvre était provisoire. Dans cette perspective, les enfants devaient pouvoir rejoindre l'école du pays d'origine sans peine et c'est pourquoi, au cours des années soixante, l'Italie et la Suisse signent des accords bilatéraux qui exigent de la part de l'école suisse d'offrir des cours d'italien pendant l'horaire scolaire<sup>3</sup>. Il n'y aura pas d'autres accords de ce genre entre la Suisse et les pays d'émigration. En revanche, entre 1972 et 1976, la CDIP édicte à trois reprises des recommandations pour la scolarisation des élèves migrants – la langue première des élèves étant présente dans tous les documents sans que de réelles décisions soient prises pour l'enseignement de cette dernière. Les dernières recommandations de 1991 reprennent les mêmes propos (Perregaux, 1994). Les résultats de l'Enquête PISA de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), relance le débat sur la scolarisation des élèves issus de la migration ; ils mettent en évidence, en 2000 déjà, que les performances des élèves suisses sont très moyennes et que les résultats des élèves dont un ou deux parents n'ont pas la langue scolaire comme langue première sont particulièrement inquiétants (Nidegger, 2001)<sup>4</sup>. Les résultats PISA qui viennent de tomber (décembre 2007) concernant l'évaluation de 2006 sur la lecture, montrent une amélioration des performances des élèves suisses. La question est de savoir comment, dans une période aussi courte, des aménagements institutionnels ont pu modifier les résultats précédents et comment aujourd'hui les constatations de 2000 au sujet de la langue première des parents seront interprétées.

### Genève, canton cosmopolite

De tout temps, Genève a accueilli une population étrangère importante : des réfugiés européens dès le XVI<sup>e</sup> siècle<sup>5</sup>, des réfugiés victimes des tensions politiques dans les pays avoisinants et des travailleuses et travailleurs indispensables au développement d'une industrie horlogère très florissante. Plus récemment, Genève a continué à faire appel à une

<sup>3</sup> Il est intéressant de noter ici que la situation est paradoxale : l'italien est une des langues nationales suisses avec l'allemand, le français et le romanche. Il est donc enseigné depuis les années soixante au moins deux heures par semaine pour les élèves italiens (par des enseignants salariés de l'Italie) mais les cours ne sont normalement pas ouverts aux élèves suisses dont la langue familiale est l'italien. Aujourd'hui, par exemple, les cours organisés par l'Etat espagnol (hors des heures scolaires) n'acceptent habituellement pas les élèves hispanophones d'Amérique Latine.

<sup>4</sup> Rappelons qu'on ne peut isoler les décisions politiques prises au niveau scolaire des politiques migratoires nationales. Le débat politique qui traverse l'espace public en Suisse montre une forte tension entre : la recherche d'une intégration de la population étrangère qui passe par un accueil organisé, des facilités pour mieux comprendre l'environnement social et politique et pour s'initier notamment à la langue, l'accession à des droits égaux avec la population autochtone, et un discours populiste de rejet de la population étrangère, coupable de tous les abus et dont la naturalisation contrôlée par les autochtones devrait couronner l'assimilation. Bien que tous les cantons n'aient pas la même sensibilité à ces questions – et les décisions politiques le montrent – la gestion même de la population étrangère est en dernier ressort du domaine de la Confédération suisse (voir document du Département Fédéral de Justice et Police, 2006). Le paradoxe qui veut que les cantons soient souverains en matière de scolarité obligatoire mais que la Confédération soit en charge de la gestion de la politique migratoire est à relever.

<sup>5</sup> Lors de la Révocation de l'Edit de Nantes, notamment.

forte migration économique ; de nombreux diplomates et fonctionnaires internationaux s'y sont établis depuis que le siège européen de l'ONU s'y trouve. Enfin, des requérants d'asile et des réfugiés de divers pays s'y sont installés. Depuis plus d'un siècle, la population genevoise, qui atteint actuellement près de 450 000 habitants, garde d'une certaine manière la même configuration : un tiers de Genevois, un tiers de Confédérés (habitants originaires des autres cantons suisses et soumis à un permis d'établissement) et un tiers d'étrangers. Cette dernière catégorie a légèrement augmenté ces dernières années : la population étrangère dépasse les 40 % et l'école accueille plus de 45 % d'élèves étrangers<sup>6</sup> (Office Cantonal de la Statistique, 2007).

### **L'école enfantine et primaire**

En 1962 déjà, l'école primaire genevoise commence à se poser des questions concernant l'accueil de nouveaux élèves, italiens pour la plupart, et quelquefois espagnols. La problématique linguistique est la première visible et l'école organise des cours intensifs de français. A partir de 1969, des cours de consolidation visent à pallier les lacunes langagières de certains élèves (Niggli, 1999). Dès 1974, les cours de français deviennent obligatoires pour tous les nouveaux arrivants qui ne connaissent pas la langue locale. Pour remplir cette tâche, ce ne sont pas des enseignants qui sont engagés mais des personnes dont l'institution juge qu'elles seront compétentes pour ce travail. Chacun pense, en effet, que ces nouvelles formules pédagogiques auront une brève existence, les immigrés ayant comme objectif de rentrer le plus rapidement possible dans leur pays, une fois leur projet migratoire réalisé.

Dès cette période, deux discours se développent en parallèle : le discours traversant l'enseignement primaire qui résiste à l'ouverture de classes particulières pour les élèves nouvellement arrivés : l'inclusion (ou l'intégration comme on le dit plus fréquemment) ne peut se réaliser à travers la séparation pour les tenants de cette position qui reste majoritaire dans l'enseignement primaire. Il en est de même pour les cours de français à l'école enfantine. Les responsables politiques pensent que les jeunes enfants de quatre et cinq ans doivent avoir le temps d'apprendre la langue dans les interactions qu'ils développent avec l'enseignant et leurs camarades. Lorsque c'est possible, l'apport d'un deuxième enseignant dans la classe peut accroître le nombre de situations d'interactions langagières pour tous les élèves et spécialement pour les apprentis bilingues. L'école primaire (et les deux années d'école enfantine qui la précède) se veut un lieu fort de socialisation et des premiers apprentissages dans lequel il est important pour la cohésion sociale future que tous les élèves puissent apprendre ensemble leur « métier d'élève » (Perrenoud, 1994).

L'influence des théories piagétienne sur le développement de l'enfant et vygotkiennes sur l'apprentissage<sup>7</sup> charpentent les discours : les cours d'appui et de français auxquels participent les enfants, selon leurs besoins, semblent suffisants pour une bonne insertion des élèves. Or, tous les enseignants n'adhèrent pas à cette perspective : leur manque de formation, concernant l'accueil et l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde notamment, estompent la réflexion argumentée des premières années pour laisser la place à un discours de sens commun sur les bienfaits de la séparation, pour l'apprentissage du français particulièrement, même pour les très jeunes enfants. La demande des enseignants se fait vive pour obtenir une organisation plus institutionnalisée et systématique des élèves nouvellement arrivés. L'école primaire prend alors des mesures « de compromis » au milieu des années 80. Il n'est pas question d'abandonner l'inclusion mais l'écart qui semble s'élargir entre les familles nouvellement arrivées et l'école demande de soutenir davantage les élèves et les

<sup>6</sup> La catégorie « élèves étrangers » réunit des élèves dont les familles sont parfois à Genève depuis plusieurs générations et les élèves nouvellement arrivés ne sont pas les plus nombreux.

<sup>7</sup> Avec les apports de Bruner notamment sur l'étayage qui reprend opérationnellement la zone proximale de développement de Vygotski.

enseignants : des structures d'accueil sont créées, ayant à leur tête des enseignants suivant une formation continue concernant particulièrement l'enseignement du français à des élèves allophones – sans pour autant prévoir des cours plus intensifs de Français Langue Etrangère (FLE)<sup>8</sup>. La spécificité de ces structures que les élèves nouvellement arrivés peuvent fréquenter, à mi-temps lorsque c'est nécessaire, veut « *faciliter l'intégration et contribuer à un développement harmonieux* » et « *familiariser l'enfant avec l'école, le quartier et la commune en créant de véritables situations de communication tant à l'oral qu'à l'écrit* » (Salamin, 2000). L'enseignant en charge de cette structure assure les liens entre l'école et la famille et les différents services dont cette dernière peut avoir besoin. On ne connaît malheureusement pas de recherche qui ait permis d'évaluer l'efficacité de ce modèle d'accueil. Il semble aujourd'hui que ces structures ont montré leurs limites à cause du manque de formation particulière des enseignants et du mélange entre structures d'accueil pour des élèves nouvellement arrivés et structures d'aide pour des élèves en difficulté (Dall'aglio & Gabbaï, 2000).

Ces structures sont distribuées dans les écoles du canton en fonction du nombre d'élèves nouvellement arrivés. Des enseignants itinérants se rendent dans les écoles de campagne où la mobilité de la population scolaire est moins intense. Avec la mise en place de ses structures d'accueil – à ne pas confondre avec des classes d'accueil –, les élèves continuent d'être inscrits dans une classe ordinaire dont ils suivent le programme, aménagé par l'enseignant. Le débat se poursuit aujourd'hui dans l'école primaire : ces structures sont-elles suffisantes alors que les élèves issus de familles migrantes sont surreprésentés dans les filières spécialisées accueillant des élèves en difficultés scolaires ? Quelles sont les perspectives prochaines qui devraient permettre une meilleure inclusion de ces élèves trop souvent en échec scolaire ? Les structures d'accueil répondent-elles vraiment aux attentes des élèves, des enseignants et des familles ?

### **Le secondaire inférieur**

Le secondaire inférieur s'est posé la question de l'accueil et de l'enseignement/apprentissage de la langue scolaire tout à fait autrement. La réflexion européenne qui s'est menée dans la fin des années soixante au Conseil de l'Europe<sup>9</sup> a forgé une certitude chez les initiateurs : la classe d'accueil était une bonne formule surtout pour l'après scolarisation primaire.

Cette réflexion prévoyait une étude pilote dans plusieurs pays membres pour mettre à l'épreuve le concept de classe d'accueil encore inconnu. Genève s'est engagé dans ce projet avec une chargée de mission très active dans ce domaine, Micheline Rey (1982) et, en 1968 déjà, se crée à Genève la première classe d'accueil pour les élèves du secondaire inférieur de 12 à 15 ans. Aujourd'hui les classes d'accueil existent toujours à Genève (elles étaient 35 en 2003 et accueillait plus de 400 élèves). Elles se sont également implantées dans le secondaire supérieur (15-20 ans) et elles accueillent tous les élèves arrivant à Genève et ayant besoin de se familiariser avec le français, le contexte social et scolaire<sup>10</sup>. Malgré toutes les questions qui se sont posées sur la ghettoïsation des élèves, leur stigmatisation en fonction de la catégorie d'élèves qu'ils représentent, la difficulté du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire dont les élèves parlent avec beaucoup d'arguments et de détails dans la recherche de Nicolet et Rastoldo (1997), le principe s'est imposé. Les avantages de la séparation (aménagée avec des heures d'inclusion dans différents cours en fonction des

<sup>8</sup> J'ai décrit dans un autre texte (Perregaux, 2000) combien il a été difficile de renoncer à l'enseignement/apprentissage du français langue maternelle à Genève.

<sup>9</sup> Dont la Suisse fait partie depuis 1963.

<sup>10</sup> Pour plus de détails, voir les recherches qui se sont menées dans le cadre des classes d'accueil (Nicolet & Rastoldo, 1997 ; Nicolet, 1992, 1995).

connaissances des élèves) semblent avoir toujours été premiers par rapport à l'entrée en classe ordinaire sans sas particulier<sup>11</sup>.

### Quels rapports entre langues familiales et scolaires ?

Nous ne discuterons pas le choix de la méthode d'apprentissage du français dans plusieurs classes d'accueil du secondaire inférieur (méthode *Gattegno* – dite méthode des couleurs), mais il est intéressant de constater que le rapport aux langues familiales (dites couramment langues d'origine) est pensé très différemment à Genève, que l'on soit à l'école primaire ou à l'école secondaire.

En primaire, à partir de la deuxième année, les élèves allophones peuvent suivre des cours de langue et de culture d'origine hors des horaires scolaires (sauf pour l'italien comme nous l'avons vu plus haut). La séparation est complète entre ces cours et l'école obligatoire, malgré les théories actuelles concernant le contact des langues et l'influence réciproque des apprentissages (Moore, 2006). Symboliquement, la démarcation est claire entre une langue publique, celle de l'école, et une langue privée, celle de la famille, alors que tous les textes développant l'accueil et le succès scolaire insistent sur les ponts à dresser entre la famille et l'école. (Sonia Leykum, 2005).

Le manque de cohérence qui traverse l'école primaire sur les questions de langues est très intéressant à soulever : alors que les cours de langue et culture extrascolaires sont ignorés dans la réalité éducative<sup>12</sup>, l'enseignement primaire organise dans plusieurs écoles – avec la collaboration d'enseignants étrangers qui donnent par ailleurs des cours de langue d'origine – des sensibilisations au plurilinguisme pour tous les élèves. Des enseignants d'italien, d'espagnol, de portugais et d'albanais notamment se rendent dans les classes des élèves de quatre à sept ans pendant quatre à six semaines de suite en proposant aux élèves des activités plurilingues (où la langue qu'ils représentent est dominante). L'objectif de ces activités est d'accueillir et de reconnaître pratiquement et symboliquement, dès l'entrée à l'école, les langues familiales des élèves, une forme complémentaire aux approches EOLE - Education et d'Ouverture aux Langues à l'Ecole (Perregaux *et al.*, 2003). Depuis deux ans aussi, le programme scolaire hebdomadaire de ces mêmes élèves prévoit officiellement une période d'enseignement EOLE.

Au secondaire inférieur, les élèves peuvent également suivre les cours de langue et culture donnés hors horaire scolaire. Mais le principal aménagement qui s'est opéré depuis une vingtaine d'années concerne les cours de langues familiales qui sont inscrits dans le programme à hauteur d'une après-midi par semaine pour autant qu'un groupe de huit élèves d'une même langue première puisse être constitué dans le canton. Cette mesure suit les résultats de nombreuses recherches sur le bilinguisme qui montrent l'intérêt de reconnaître la langue première des élèves en l'enseignant dans l'école-même, par des professeurs ayant les mêmes titres que les enseignants autochtones (Berthelie, 1989). Ces cours sont également des espaces « passerelles » pour les élèves qui peuvent partager des malentendus, des incompréhensions et obtenir des conseils et des informations dans une langue qu'ils maîtrisent. La période d'accueil est dès lors facilitée par ces cours. A notre connaissance, seules ces classes d'accueil genevoises profitent d'un tel accompagnement linguistique en langue première. En outre, un dispositif complexe cherche à ce que les élèves puissent profiter d'un traitement différencié en fonction de leurs connaissances préalables et de leurs progrès.

<sup>11</sup> Ces classes accueillent aussi bien les élèves de diplomates que les élèves de migrants économiques et politiques, de familles suisses rentrant de l'étranger ou arrivant d'autres parties linguistiques de la Suisse, et les élèves sans statut légal en Suisse

<sup>12</sup> Bien que la note obtenue dans ce cours soit inscrite dans le bulletin scolaire officielle de fin d'année.

Cependant, dès que l'élève quitte la classe d'accueil pour une classe ordinaire, le système de soutien n'existe plus et les cours de langues familiales ne font plus partie du programme. Nicolet & Rastoldo (1997) mettent en évidence, dans une recherche où ils se sont intéressés « *au regard de l'élève migrant sur son parcours scolaire et personnel* », que le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire est une nouvelle rupture qu'il n'est pas facile d'assumer. Cette période représente une « *phase critique dans la scolarité des élèves migrants* ». Certes, la classe d'accueil a permis à la fois un apprentissage de la future langue d'enseignement, certains rattrapages scolaires et un début d'adaptation sociale, mais il apparaît que la transition vers la classe ordinaire reste un seuil important à négocier avec les élèves nouvellement arrivés.

Quel que soit le dispositif proposé, la structure ou classe d'accueil prend des formes spécifiques en fonction des organisations et des objectifs plus ou moins sélectifs des systèmes scolaires ;

« *<il> consiste à aménager la situation de rupture forte que vivent les élèves migrants, rupture linguistique, scolaire, culturelle et sociale. Qu'ils viennent d'une école publique de Moscou, d'une école coranique d'Erythrée, d'une école de village du Portugal ou d'une école privée de Santiago du Chili ou qu'ils n'aient pas été à l'école pendant plusieurs années, les élèves migrants sont devant la nécessité de se transformer dans un laps de temps relativement court en élèves du système scolaire qu'ils ont rejoint.* » (Nicolet & Rastoldo, 1997 : 109).

L'examen des deux dispositifs montre l'influence des recherches en sociolinguistique sur plusieurs plans : a) la nécessité de reconnaître les langues premières des élèves et leur statut aussi bien dans le primaire que dans le secondaire ; b) l'intérêt de développer l'ouverture et la curiosité des élèves pour les langues premières et d'autres langues (activités EOLE et sensibilisation dans l'école à plusieurs langues très présentes à Genève) ; c) le rapport instauré entre langue première et langue scolaire dans le curriculum des classes d'accueil. Cependant, les mesures prises sont souvent des demi-mesures – par exemple la formation nécessaire n'est pas assurée, l'information des enseignants et des parents est lacunaire ; un obstacle indéfinissable semble retenir l'institution qui connaît pourtant les défauts de ses structures : faut-il chercher du côté des non-dits comme, par exemple, le manque de pouvoir de ces familles dans la cité ?

## **Vers un concept d'accueil intégratif et différencié**

La recherche que nous avons menée au sujet de l'influence de la scolarisation de l'aîné sur l'acculturation de familles migrantes (Perregaux *et al.*, 2006)<sup>13</sup>, nous conduit à proposer certaines pistes pour la mise en place d'un dispositif d'accueil qui s'adapterait aux élèves et aux familles nouvellement arrivés, l'hypothèse étant que cette scolarisation peut se comprendre comme une inclusion nouvelle dans une institution représentant la culture et la langue du pays d'accueil. Nous avons vu précédemment qu'actuellement, l'accueil est pensé en termes de rapports de l'élève aux savoirs, à la langue scolaire principalement et à sa socialisation. Dans la recherche que nous allons aborder, le point original concerne le fait que nos recommandations concerne l'accueil de la famille (une famille particulière, aux besoins spécifiques) sachant combien sa compréhension du système scolaire et sa familiarisation avec l'institution se répercuteront sur la scolarité de l'élève.

<sup>13</sup> Cette recherche a été menée dans le cadre du Projet National de Recherche – Suisse / PNR 56 : Enfance, Jeunesse et relations intergénérationnelles.

Nous avons donné la parole à une cinquantaine de parents (provenant notamment du Portugal, de la Kosove, des pays maghrébins, de l'Afrique subsaharienne et d'Amérique latine) et d'aînés vivant à Genève principalement, mais également à Bordeaux et à Milan. Nous nous inscrivons dans la lignée des travaux qui considèrent la famille et ses membres comme porteurs de ressources tant sociales qu'affectives et cognitives, notamment dans le contexte migratoire (Chauveau, 2000 ; Favre, Jaeggi & Osiek, 2004 ; Lanfranchi, 2002 ; Montandon, 1991 ; Vatz-Laaroussi, 1996, 2001). Lahire (1995) bat en brèche depuis plus de dix ans le mythe de la démission parentale dans les familles populaires (dans lesquelles s'inscrivent la plupart des familles migrantes) et constate une profonde injustice interprétative lorsqu'on évoque une démission ou un laisser aller des parents. Quant à Gayet (2004 : 61), il souligne, en se référant au rôle de l'aîné dans des familles migrantes, que « *la présence de l'aîné est encore trop souvent interprétée comme le signe d'une démission parentale tant cette fonction éducative de l'aîné est étrangère à nos représentations* ». Pourtant, la reconnaissance des ressources des familles immigrées dans le cadre scolaire pourrait donner lieu comme le disent Lebon (1983) et Mouvet & Manço (1992), à des pratiques innovantes de collaboration dans lesquelles, par exemple, se retrouveraient des jeunes enseignants issus de la migration.

L'aîné est celui par qui l'école arrive dans l'espace familial<sup>14</sup>, il est aussi celui qui introduit sa famille pour la première fois dans l'espace scolaire. A ce titre, il se retrouve véritablement dans un rôle de médiation dans les deux sens étymologiques *de mise en relation et mise en évidence* de la différence. Il joue un rôle de passeur, de message et de messenger, de *go-between*, comme Perrenoud (1987) le nomme, mais aussi de déstabilisateur du milieu familial dont il fait partie. Faisant suite à la migration, elle-même déstabilisatrice des routines socioculturelles dont celles qui régissent la socialisation familiale, la scolarisation de l'aîné va plonger la famille dans une nouvelle restructuration qui verra la modification des rôles familiaux (Leconte, 2005). L'aîné, comme le dit Zeroulou (1985), est symboliquement et réellement le point de rencontre de deux systèmes de normes et de valeurs qui peuvent se compléter, s'enrichir mutuellement ou s'affronter. L'accueil va devoir se situer au centre de ces enjeux et développer un espace d'intercompréhension où familles et école commencent à se comprendre.

### **Un premier jour d'école sans accueil**

Lors des entretiens, plusieurs parents et aînés ont parlé du choc du premier jour d'école lorsque l'accueil est inexistant : arrivée dans le bâtiment, recherche d'une personne pour se présenter, séparation immédiate entre les parents ou un des parents qui repart sans plus d'information et l'élève qui entre dans une classe où il n'est pas attendu. Les alliés des aînés au cours de cette première période sans véritable accueil (dans le sens d'un temps professionnel destiné à faire connaissance, obtenir les informations nécessaires, pouvoir faire part de ses questions et de ses attentes), sont dans une certaine mesure les enseignants mais principalement les pairs « seniors, experts de migration » comme nous les avons nommés. Venant du même pays mais arrivés plus tôt et maîtrisant les codes linguistiques et culturels,

---

<sup>14</sup> Qu'il s'agisse d'ailleurs de n'importe quelle famille, immigrée ou non, la scolarisation de l'aîné aura une influence sur la vie familiale sans pour autant que cette situation ait été particulièrement étudiée. La sociologie a bien montré que moins les implicites sont communs aux cultures scolaire et familiale, plus la compréhension risque d'être laborieuse entre ces deux institutions qui participent l'une et l'autre à l'éducation de l'enfant et de l'élève. Gayet (2004) et Thin (2005) montrent que ce sont les familles modestes qui se voient souvent accusées de ne pas correspondre aux normes de la « bonne » éducation. Il précise que dans la situation des familles migrantes, les normes scolaires tellement implicites sont ignorées des parents et des enfants et peuvent mener à de nombreux quiproquos ayant une influence sur la scolarité de l'élève et plus encore de l'aîné.

ils vont avoir un rôle sécurisant dans l'accueil des élèves nouvellement arrivés et dans leur accompagnement.<sup>15</sup>

Plusieurs parents expriment leur solitude devant le manque d'accueil proposé par l'école : ils ne trouvent pas de lieu où poser leurs questions, échanger sur les choix à prendre, les dilemmes qui se posent à eux au cours de cette première période de scolarisation. Les parents cherchent à être écoutés, entendus plutôt que de se trouver trop souvent dans des situations où leurs capacités éducatives sont mises en question et où ils se trouvent submergés par les injonctions et les prescriptions scolaires sans pouvoir toujours en décoder le sens. Cette situation peut les mener, dans un premier temps, à un renoncement assimilationniste. Dans un deuxième temps, une meilleure connaissance du fonctionnement de l'école et une plus grande pratique de la société d'accueil leur permettent de récupérer une marge de liberté dans la négociation entre normes scolaires et normes familiales.

Les parents rapportent différentes expériences de soutien pendant cette période charnière. Certains trouvent des informations et de l'appui chez des migrants arrivés plus tôt et auprès de membres de leur famille élargie. Les enseignants jouent bien-sûr un rôle particulier lors de cette première phase, étant généralement perçus comme un soutien ou du moins comme des personnes accessibles dans les premières années de la scolarisation (école enfantine et primaire). Les pratiques se diversifient ensuite selon les enseignants et les établissements : certains parents se font renvoyer à leur domicile comme si l'intérêt pour l'école n'était pas de leurs compétences (surtout les mères), alors que pour d'autres, il s'agit du début d'une alliance de longue durée. Enfin, l'étrangeté linguistique des premiers temps est très déstabilisante pour les aînés. Très peu d'entre eux ont fréquenté des crèches ou des jardins d'enfants (Lanfranchi 2002) et parlent la langue du pays d'accueil avant l'entrée à l'école. Par contre, la plupart des cadets ont des notions de français acquises au contact de l'aîné et parfois dans les crèches.

### Changements de rôles parentaux

Que se soit pour l'encadrement des devoirs ou pour la participation aux réunions de parents, la migration oblige certains parents à changer la répartition des tâches dans le couple (plus dans les familles du Kosovo et du Portugal, où le père, arrivé avant la famille, bénéficie d'une meilleure connaissance de l'environnement et de la langue véhiculaire). Cette délégation au conjoint peut induire un sentiment de déqualification chez le parent *dépossédé*, comme dans l'exemple suivant d'une mère très impliquée au niveau scolaire au pays mais se sentant déqualifiée en Suisse du fait de ne pas comprendre la langue.

*Mère portugaise (en portugais) : « Oui, je faisais partie de l'association des parents. »*

*Chercheuse : « Et ici ? »*

*Mère portugaise : « Ah ! (sa voix prend de l'ampleur) ici, c'était très difficile, parce que je ne savais pas parler, et je voulais... la première réunion, (repassé au français) de mon fils, j'ai rien compris ! J'ai allé à la maison et je... j'ai pleuré ! J'ai parlé à mon mari et j'ai dit : tu vas toujours aller à la réunion, parler à la maîtresse et tout, et... j'aimerais bien parler, comme au Portugal, et je peux pas... j'aime bien écouter la maîtresse, et écouter ce qui se passe avec mon fils (très émue, pleure). »*

### Influence de la scolarisation de l'aîné sur les pratiques langagières

Une fois que l'aîné est exposé à d'autres agents de socialisation, en l'occurrence l'école, la famille prend conscience que la transmission culturelle ne repose plus que sur elle. Cette transmission culturelle porte principalement sur la langue et des valeurs perçues comme

<sup>15</sup> De nombreux aînés, toutes origines confondues font le même constat : « Ce sont les amis qui m'ont aidée pendant les deux ans que ça m'a pris pour être à l'aise – (J. 20 ans, arrivée à 11 ans en Suisse).

fondamentales, en particulier le respect (voir Vatz-Laaroussi, 2001) sous des formes un peu différentes selon les groupes culturels (le respect des anciens dans les familles africaines est explicite de façon similaire à Genève, Bordeaux et Milan).

A l'inquiétude de savoir si l'aîné va pouvoir s'adapter à l'école et apprendre la langue, s'ajoute la préoccupation de maintenir la langue familiale, menacée par l'entrée de la langue véhiculaire dans les pratiques familiales, qui se fait sentir surtout lors de la scolarisation du deuxième enfant. Cette irruption affecte rarement la communication des parents, qui continuent à pratiquer systématiquement la langue familiale dans le couple. Elle affecte toutefois la communication entre enfants qui parlent la langue familiale et la langue véhiculaire ou finissent par ne parler que celle-ci entre eux. Les parents réagissent alors en mettant en place différentes stratégies, notamment des règles pour la communication en famille<sup>16</sup>. La transmission de la langue familiale donne lieu à des discours argumentés, renvoyant au maintien des liens avec la communauté, la famille élargie et la génération précédente. Ces stratégies s'inscrivent dans une perspective migratoire qui sort de la logique ou/ou (migration temporaire versus définitive – pays d'émigration versus pays d'immigration), et se construit plutôt comme un va-et-vient (Deprez, 2000). Ce va-et-vient se retrouve aussi dans les jeux de langues et d'appartenances. Le français est la langue qui permet de marquer son adhésion à la société d'accueil, celle où l'on vit, où l'on travaille, où les enfants grandissent. Les langues familiales marquent les appartenances premières et permettent la communication transgénérationnelle.

Des parents, inquiets, disent apprécier d'avoir fait le choix de maintenir et promouvoir la pratique de la langue familiale, mais ils rapportent leur sentiment de peur du début tant ils craignaient que leur choix ne prêterite la réussite scolaire de leurs enfants. Ce genre d'idées, de la part des parents, mais aussi des enseignants, les amène à renoncer à la transmission de leur langue. Un concept d'accueil et d'accompagnement « à la carte » aurait permis à la famille de lever des hésitations et de prendre des décisions sécurisantes. Notre recherche montre aussi le rôle positif que peut avoir l'école dans cette transmission. Des enseignants ont soutenu activement des parents dans leur démarche de transmission de la langue familiale. Ces enseignants ont véritablement joué le rôle de tuteurs de passage (Moro, 1998) aussi bien pour les enfants que pour les parents.

La transmission formelle de la langue familiale, telle que nous l'avons analysée dans notre recherche, connaît des variations selon les groupes de population, en fonction notamment de l'accessibilité à des cours organisés par les ambassades ou des associations. Les familles portugaises sont ainsi moins strictes pour la communication intrafamiliale : tous leurs enfants fréquentent l'école portugaise (qui est dispensée dans les locaux scolaires), les retours au pays lors des vacances sont systématiques et les activités communautaires très prégnantes. Les enfants des familles kosovares bénéficient de cours organisés par la communauté, mais les décrochages sont plus fréquents, entre autres à cause du manque de ressources institutionnelles. Quant aux familles maghrébines, elles déplorent le manque de cours d'arabe qui leur conviennent. Les langues africaines se révèlent par ailleurs les plus fragilisées, en particulier lorsque le français fait déjà partie du répertoire linguistique de départ, comme le relève Deprez (2000).

Dans des familles où le français faisait déjà partie du répertoire collectif plurilingue dans le pays d'origine (familles du Maghreb ou d'Afrique subsaharienne), nous avons pu relever deux types de choix langagiers : des pratiques mixtes intentionnelles avec la langue véhiculaire comme langue principale, dans l'intérêt de la scolarisation de l'enfant, ou au contraire une insistance nouvelle sur la pratique de la langue familiale fragilisée (langues africaines).

---

<sup>16</sup> Pour plus détails concernant ces règles voir le cahier thématique publié par le PNR52 : *L'impact de la migration sur les enfants, les jeunes et les relations entre générations*.

## Le double rôle de l'aîné dans la transmission des langues

Le rôle de l'aîné en tant que catalyseur de l'entrée du français dans les pratiques familiales quotidiennes est assez connu. Notre recherche met toutefois en évidence le rôle moins documenté, joué par l'aîné dans la transmission de la langue familiale auprès des cadets, par mandat parfois explicite (voir citation ci-dessous) et aussi parce qu'il la parle mieux.

*Mère colombienne : « Lorsque le cadet était tout petit, j'ai expliqué à l'aînée de faire attention. Je lui ai dit que le cadet allait apprendre beaucoup de choses d'elle, qu'il allait suivre son exemple [...] et qu'il serait vraiment dommage qu'elle parle en français avec lui, parce que le français allait être appris quelque part ailleurs, à l'école et dans d'autres endroits, mais qu'elle allait jouer un rôle très important dans l'apprentissage de l'espagnol du cadet. Au début une fois, je les ai surpris à parler en français et [...] je lui ai dit de ne pas parler en français et elle s'est arrêtée, et maintenant lorsqu'ils sont à la maison, ils parlent en espagnol. Si jamais il y a une troisième personne qui ne comprend pas l'espagnol alors ils parlent en français. »* (Protocole de recherche, Perregaux et al., 2007).

L'aîné a donc communiqué avec ses parents dans sa langue familiale jusqu'à la scolarisation. Thamin (2007 : 227) mentionne que les aînés tirent un plus grand profit de la transmission de la langue familiale que les cadets :

*« Gaudencio, la fille aînée a acquis un niveau de compétences en espagnol que le père qualifie de courant mais les répercussions d'un certain relâchement se sont fait sentir sur le deuxième enfant qui possède une compétence plus réceptrice de la langue que sa sœur. »*

L'aîné traduit pour les plus petits quand ils parlent avec la grand-mère ou que la famille retourne au pays. Il occupe un rôle charnière entre les générations. Il devient alors un allié des parents par rapport à la transmission de la culture d'origine, celui qui garde la porte ouverte pour la génération suivante (Yanez, 2004).

Même lorsque les aînés ne maîtrisent pas très bien la langue familiale, ils évoquent souvent le désir de la perfectionner à terme afin de pouvoir la transmettre à leur tour. Certains d'entre eux utilisent la langue pour revendiquer leur différence, aussi bien dans le cercle familial qu'en dehors, pour renverser les assignations identitaires. Ainsi cette aînée du Kosovo qui parle systématiquement français avec ses sœurs à la maison, comme une façon de tracer la frontière intergénérationnelle, mais albanais avec elles ou ses amies de même origine à l'extérieur, comme une façon de résister à l'assimilation. De même, une aînée portugaise parle systématiquement le portugais avec les lusophones en Suisse, mais français avec les Portugais francophones lors des vacances au pays. Elle va jusqu'à parler le portugais avec certaines de ses amies suisses et francophones, donnant ainsi à voir une identité interculturelle en construction.

## Pistes pour un accueil familial

Nous n'avons traité ici que de quelques points de notre recherche touchant plus précisément à l'accueil et à la transmission linguistique. Nous avons montré également l'investissement souvent ignoré des parents pour la chose scolaire. Ces derniers font pourtant part de la déqualification parentale, professionnelle et sociale qu'ils sentent très souvent de la part de certains enseignants et des autres intervenants scolaires, et de la difficulté à prendre certaines décisions alors qu'ils n'ont pas toutes les données en main. Cette vitalité qui se vit souvent dans la solitude et dans l'incompréhension nous a interrogées et nous a portées à formuler quelques pistes de réflexion au sujet de l'accueil et de l'accompagnement des familles nouvellement arrivées. L'accueil, tel que nous le comprenons, devrait construire un

nouveau rapport au monde scolaire et sociétal des acteurs familiaux à partir de leurs acquis, de leurs expériences, de leurs compétences.

Dans la situation genevoise analysée précédemment, nous avons observé que les structures proposées concernaient l'accueil des élèves dans leur rapport aux savoirs et à la socialisation scolaires. Les parents n'étaient pas particulièrement considérés comme des acteurs sociaux pour lesquels l'accueil avait également une signification dans le parcours scolaire de l'enfant. Il n'a jamais été fait allusion à la nécessité de pouvoir les accompagner dans leur nouvelle composante identitaire de parents d'élèves qui demande pour le moins une connaissance du milieu. Dans nos propositions d'accueil élaborées en fin de recherche (dont nous reprenons ici quelques éléments), la grande différence avec les dispositifs d'accueil des élèves porte sur les acteurs accueillis : nous choisissons l'accueil familial dans la mesure où parents et élèves vont devoir rapidement construire de nouveaux rapports entre eux et s'approprier des rôles nouveaux : ceux de *parents d'élèves* et ceux d'*élèves* dans un nouvel environnement. Cet accueil qui se veut intégratif se situe en amont et en accompagnement des dispositifs scolaires.

Dans le cadre de cet accueil familial, les questions administratives doivent évidemment pouvoir se régler mais la fonction symbolique de ce moment n'est pas à sous estimer. En effet, de ce premier contact dépendront souvent les liens qui pourront s'établir avec la famille en cas de besoin. Un accueil qui tient compte de la dynamique de changement dans laquelle la scolarisation de l'aîné entraîne la famille et en fait un moment clé de l'acculturation familiale et souvent du succès scolaire. Cet accueil centralisé, organisé par l'institution scolaire, sera suivi d'un second accueil dans l'école et la classe même où l'élève sera scolarisé (Perregaux, 1994). Enfin, en fonction de ses connaissances, l'élève passera une partie de son temps scolaire dans un dispositif d'accueil dont nous avons parlé plus haut. A partir de ce premier accueil, un accompagnement de la famille à plus long terme pourra se faire selon sa connaissance du système scolaire et ses besoins. Chacun s'accorde à reconnaître que des liens de confiance et de respect réciproques qui seront créés entre l'école et la famille dépendra souvent l'investissement scolaire de l'élève.

Les relations qui s'établiront lors de cet accueil (ou d'un accueil prolongé par d'autres réunions) devraient rompre avec une vision dichotomique de la vie de l'élève entre l'école et la famille pour lui permettre de circuler entre savoirs et langues, sachant que toutes et tous ne sont pas adéquats dans les mêmes situations. Il sortirait alors de la logique du « double » : conflit de loyautés (famille/école), conflit d'appartenances (ici/là-bas, français/langue(s) d'héritage), double effort au carré (travailler deux fois plus pour surmonter la déqualification a priori et s'approprier deux codes en parallèle). Il ne se situerait plus dans la double contrainte au sens de Bateson (1977), à savoir le choix impossible où les injonctions paradoxales conduisent au blocage, mais dans une perspective de dialogue créateur qui fait surgir la possibilité d'un autre choix. Dans les termes de Buber (1981), on ne se situe plus dans l'ordre du monologue, où l'autre est réifié, perçu et utilisé, mais dans l'ordre du dialogue, où l'autre est rencontré, reconnu et nommé comme être singulier.

Un tel accueil demande une formation de tous les accueillants : la vision stéréotypée de la migration qui continue de traverser l'espace scolaire n'est pas favorable à la reconnaissance des ressources des familles migrantes et de leurs enfants. Par la recherche, la rencontre *in situ*, l'analyse de situations de terrain, les représentations collectives devraient pouvoir se modifier ou au moins s'élargir et rompre avec les généralisations souvent très culturalisantes. Un thème comme la tension entre séparation et inclusion – peut-on inclure en séparant ? – pourrait également mettre en évidence l'impact des stéréotypes et des formes de discrimination sur le travail scolaire des élèves et leur investissement.

Un véritable accueil demande à l'institution scolaire de prévoir des moyens de familiarisation de la famille avec le système scolaire : prévoir des documents bilingues ou

plurilingues informatifs sur l'école et les services qu'elle propose, sur les lieux où les parents peuvent se rendre en cas de besoin ; des vidéos proposant des moments de la vie scolaire (vie de la classe, sorties, camps, festivités) dans les langues les plus connues de la population scolaire. Ces documents ne remplacent pas l'accueil personnalisé et individuel mais peuvent être très utiles pour une familiarisation avec des situations qui, lorsque les parents n'en ont pas d'images, peuvent être conflictuelles. Cet accueil ne se résume pas aux rencontres du premier jour mais à une forme de contrat tacite qui devrait être conclu par les parties afin qu'elles se rencontrent en fonction des nécessités, mais au moins une seconde fois, quelques temps après le début de la scolarité de l'élève.

Cette réflexion sur l'accueil dépasse la question des familles migrantes et donne à voir que ces dernières sont un révélateur des opacités du système scolaire pour de très nombreuses familles autochtones et allochtones. Ces recommandations nous semblent donc pouvoir être adaptées, en grande partie, à l'accueil scolaire de toutes les familles qui, avec la scolarisation de leur aîné vont se trouver dans la gestion de situations inconnues, de choix nouveaux et de changement de rôle.

## Bibliographie

- BAKER C., 2000, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multicultural Matters, Clevedon.
- BATESON G., 1977, *Vers une écologie de l'esprit*, Seuil, Paris.
- BERRY J., 1989, « Acculturation et adaptation psychologique », dans J. Retschitzky, M. Bossel Lagos, P. Dasen (éds.), *La recherche interculturelle*, 1, pp. 135-145.
- BERTHELIER R., 1989, *Enfants de migrants à l'école française*, L'Harmattan, Paris.
- BUBER M., 1981, *Je et Tu*, Aubier, Paris.
- CHAUVEAU G., 2000, *Comment réussir en ZEP : vers des zones d'excellence pédagogique*, Retz, Paris.
- DALL'AGLIO L., GABBAI J., 2000, *Tension entre intégration et séparation. Etude du dispositif hors institution scolaire mis en place par le DIP pour l'accueil des réfugiés kosovars en 1999*, mémoire de licence. Université de Genève : Bibliothèque de la FAPSE.
- DORE R., WAGNER G., BRUNET J.-P., 1993, *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*, Les Editions Logiques, Montréal.
- FAVRE B., JAEGGI J.-M., OSIEK F., 2004, *Famille, école et collectivité. La situation des enfants de milieu populaire*, SRED, Genève.
- GAYET D., 2004, *Les pratiques éducatives des familles*, PUF, Paris.
- GOHARD-RADENCOVIC A., BERA-VUISTINER M., VESHI, D., 2002, « Apprentissage des langues seconde et maternelle dans la classe d'accueil : espace d'inclusion ou exclusion sociale ? », *Interdialogos*, 3, pp. 3-8.
- GUMPERZ J.-J., 1989, *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique*. L'Harmattan, Paris.
- LAHIRE B., 1995, *Tableaux de famille*, Gallimard-Seuil, Paris.
- LANFRANCHI A., 2002, « La situation psychosociale de familles migrantes », dans Wanner P., Fibbi R., Spescha M., Lanfranchi A., Calderon-Grossenbacher R., Krummenacher J., *Familles et migration. Etude sur la situation des familles migrantes et recommandations de la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales*, COFF, Berne, pp. 75-95.

- LEBON J., 1983, « Les effets possibles du maintien des liens culturels sur l'intégration des travailleurs migrants dans les pays d'accueil. », *Bulletin de la Fondation A. Renard*, 134, pp. 33-52.
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues*, Paris, L'Harmattan.
- LEYKUM S., 2005, *Médiation dans le parcours d'intégration des élèves nouvellement arrivés dans le second degré*, mémoire de DESS – Paris V, Descartes.
- MONTANDON C., 1991, *L'école dans la vie des familles : ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois*, Service de la Recherche Sociologique, Genève.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Hatier, Paris.
- MORO M.R., 2002, *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, La Découverte, Paris.
- MOUVET B., MANÇO A., 1992, « Alpha-Cheratte : construire une interculture », *Recherche en Education, Théorie et Pratique*, 8, pp. 31-41.
- NICOLET M., 1992, *L'accueil des enfants non francophones dans le canton de Vaud*, Centre vaudois de recherche pédagogique, Lausanne.
- NICOLET M., 1995, *Structures d'accueil des élèves non francophones et parcours de formation. Lausanne*, Centre vaudois de recherche pédagogique, Lausanne.
- NICOLET M., RASTOLDO F., 1997, *Regard de l'élève migrant sur son parcours scolaire et personnel*, Loisirs et Pédagogie, Lausanne.
- NIDEGGER C. (coord.), 2001, *Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9e année*, IRDP, Neuchâtel.
- NIGGLI N., 1999, *L'école genevoise à la croisée des cultures et au carrefour des chemins : un regard historique porté sur l'évolution des politiques et processus d'accueil et d'intégration des élèves migrants allophones (1962-1997)*, mémoire de diplôme, Université de Genève : Département d'histoire économique et sociale (SES).
- OFFICE FEDERAL DE LA STATISTIQUE, 2000, *Recensement 2000*.
- OFFICE CANTONAL DE LA STATISTIQUE, 2007, *Population résidante du canton de Genève – juin 2007*.
- PERREGAUX C., 1994, *Odyssea : accueil et approches interculturelles*, COROME, Neuchâtel.
- PERREGAUX C., DE GOUMOENS C., JEANNOT D., DE PIETRO J.-F. (éds.), 2003, *Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole (EOLE)*, Vol. 1 et 2, CIIP, Neuchâtel.
- PERREGAUX C., CHANGKAKOTI N., HUTTER V., GREMION M., LECOMTE ANDRADE G., 2006, « Quels changements la scolarisation de l'aîné-e peut-elle provoquer dans une famille migrante ? », *L'impact de la migration sur les enfants, les jeunes et les relations entre générations*, Cahier thématique du PNR, 52, pp. 8-13.
- PERRENOUD P., 1987, « Ce que l'école fait aux familles : inventaire. », dans Montandon C., Perrenoud P. (éds.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Lang, Berne, pp. 49-87.
- PERRENOUD P., 1994 / 2000, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, Paris.
- REY M., 1982, *Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents francophones enfants de travailleurs migrants : problèmes linguistiques et sociolinguistiques*, Lang, Berne.
- THAMIN N., 2007, *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*, thèse de doctorat sous la direction de Jacqueline Billiez, Université Stendhal Grenoble III.
- THIN D., 2005, « Les familles populaires sous l'emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation », *Carnets de bord*, 10, pp. 67-78.
- VATZ-LAAROUSSI M., 1996, « Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : L'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées », *Lien social et politique - RIAC*, 35, pp. 87-97.

- VATZ-LAAROUSSI M., 2001, *Le familial au cœur de l'immigration. Les stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*, L'Harmattan, Paris.
- YANEZ K., 2004, *Le sentiment d'appartenance de fratries de 2ème génération d'immigrés espagnols : aînés v. cadets*, mémoire de licence, Université de Genève, Bibliothèque FPSE.
- ZEROULOU Z., 1985, « Mobilisation familiale et réussite scolaire », *Revue européenne des migrations internationales*, 1 (2), pp. 107-116.

# **SOLLICITER POUR MIEUX INTEGRER ? STRATEGIES ENSEIGNANTES ET MOBILISATION DU REPERTOIRE PLURIEL D'ADOLESCENTS NOUVEAUX ARRIVANTS**

**Céline PEIGNE**

**Université François Rabelais – Tours, JE 2449 « DYNADIV<sup>1</sup> »**

Les élèves nouveaux arrivants scolarisés en France mettent l'école face à des besoins complexes en termes de spécificité et d'hétérogénéité des publics et des contextes. Souvent empreinte du double enjeu de l'appropriation de la langue d'accueil et de la (poursuite de la) scolarisation, cette arrivée dans le système scolaire français ne se fait pas sans heurts et interroge la didactique du FLE/S. A l'arrivée en France, les nouveaux arrivants ne disposent souvent pas d'une compétence en langue/culture d'accueil qui permette de communiquer, ni d'une connaissance de la culture éducative française (Beacco *et al.*, 2005) qui permette une intégration aisée dans un parcours de scolarisation. C'est alors leur répertoire pluriel, en tant qu'ensemble de ressources incluant différentes formes de pluralités constitutives configurées de façon dynamique<sup>2</sup>, qui constitue généralement la principale ressource de ces adolescents à l'arrivée dans le système scolaire d'accueil. On peut donc se demander de quelle manière l'école va solliciter ce répertoire pluriel, afin que les nouveaux arrivants s'approprient la langue et les outils nécessaires à la scolarisation en français.

Ces nouveaux arrivants font « face » à la langue française, dans le double sens défini par F. Cicurel (2003 : 32) :

*« Celle du miroir, car la didactique se voit comme dans un miroir dans les cultures linguistiques, dont elle est le reflet – les pratiques pédagogiques sont des images des contextes dans lesquels elles interviennent. Et celle du mur, en ce que le face à peut s'entendre comme un phénomène faisant obstacle. Les cultures linguistiques et éducatives pourraient ainsi être ce qui entrave et, en tout cas, ce avec quoi il faut compter. »*

Nous aborderons les modalités de ce face-à-face entre le répertoire, pluriel, et la scolarisation en français, en partant d'exemples (extraits de discours, exemples de pratiques de classe) illustrant la manière dont la pluralité des répertoires et des parcours est découverte

---

<sup>1</sup> « Dynamiques de la diversité linguistique et culturelle » ; cette équipe de recherche regroupe des chercheurs relevant pour la plupart de la sociolinguistique, de la didactique des langues et des sciences de l'éducation.

<sup>2</sup> « Pluralité des ressources linguistiques, des représentations, des contextes, des stratégies et compétences, qui se distribuent et évoluent dans l'espace et dans le temps » (Castellotti et Moore, 2005 : 109).

et/ou prise en compte par des enseignants accueillant des « adolescents nouvellement arrivés »<sup>3</sup> dans leurs classes.

Dans un premier temps, nous verrons comment l'observation d'élèves de FLS durant une année scolaire nous a permis de questionner la manière dont les nouveaux arrivants vont aborder la scolarisation en français et l'appropriation de la langue, à la lumière de l'hétérogénéité des parcours de vie, des contextes d'accueil et des répertoires. Nous aborderons ensuite la prégnance des cultures éducatives dans la manière dont se rencontrent les ANA et les enseignants. Enfin, nous présenterons des stratégies émanant d'enseignants qui ont choisi d'optimiser l'hétérogénéité en classe, afin d'articuler le répertoire de l'élève et la culture éducative du pays d'accueil.

### **Des répertoires pluriels face à la scolarisation en français : les parcours d'adolescents nouvellement arrivés.**

Cette contribution se base sur l'observation participante de classes d'ANA, de réunions consacrées à leur accueil ainsi que sur des entretiens et discussions avec des enseignants et des professionnels de l'insertion et de l'orientation au niveau secondaire. Ces observations ont eu lieu pendant l'année scolaire 2003-04 en France, dans un collège d'enseignement général et un lycée professionnel. Dans ce travail, nous nous en tiendrons à la définition qu'a donnée J. Copans de l'observation participante, à une nuance près pour le chercheur et « *l'artificialité de sa présence* » (1998 : 37) due au fait que j'étais également enseignante de FLS dans un des établissements, ce qui implique une double posture de chercheure et d'enseignante<sup>4</sup> dont les observables comportent des traces, visibles ou non<sup>5</sup>.

La situation des ANA relève d'un contexte spécifique d'enseignement/apprentissage du FLS, où la langue est à la fois sollicitée et alimentée par l'immersion liée à la scolarisation, comme le souligne P. Martinez (2002). Pour la majorité des ANA rencontrés, la scolarisation en français a lieu parallèlement à une appropriation du français, qui passe pour certains par un travail d'alphabétisation ou de littéracie en français à différents niveaux. On peut alors entrevoir les difficultés évidentes qui se présentent à ce public en termes d'accès à la communication et à l'appropriation / mobilisation des contenus pédagogiques. Le double enjeu lié à la langue cible réside donc dans sa double dimension d'appropriation en tant que langue de socialisation et langue des savoirs scolaires. Nous allons réfléchir, à travers l'exemple de dix ANA, aux relations entre leur appropriation du français et le parcours de vie et d'expériences dont chacun dispose à son arrivée en France, au rôle que cela joue du point de vue de leur insertion dans une culture éducative nouvelle, ainsi qu'à la manière dont ce phénomène est diversement perçu par les équipes enseignantes.

---

<sup>3</sup> ANA par la suite. Nous distinguons ce groupe de l'appellation plus générale de « nouveaux arrivants » en raison de la spécificité de leur contexte d'accueil dans le système scolaire français, qui peut présenter des difficultés supplémentaires à l'intégration de ce public dans une formation, voire une formation adaptée, par exemple avec la fin de la scolarisation obligatoire à seize ans. (Voir à ce sujet Peigné 2007).

<sup>4</sup> Posture plus complexe sur le terrain : face aux acteurs de l'enseignement et aux élèves, j'endossais, selon le contexte, différents rôles parfois cumulés dont au moins ceux d'enseignante, de personne extérieure, de chercheure et/ou de collègue.

<sup>5</sup> Traces à travers les lectures, les entretiens transcrits mais aussi les discussions informelles avec des élèves et des enseignants, la vie quotidienne dans l'établissement, etc.

## L'hétérogénéité du parcours de vie et d'expérience des ANA à l'arrivée en France

Les dix ANA observés suivaient des cours de FLS pour la première fois en 2003-2004 : ce tableau les présente en quelques points avant de développer ensuite les variations qui existent entre leurs contextes d'arrivée dans la scolarisation française, leurs répertoires linguistiques et leurs parcours de scolarisation antérieure :

Pré-nom	Pays <sup>6</sup>	Etablissement	âge	Scolarisation	langues du répertoire <sup>7</sup>	Filière
An	Arménie	collège	15 ans	continue	arménien, anglais, allemand, russe	ordinaire avec cours de FLS
Cha	Tunisie	lycée professionnel	16 ans	discontinue (cf. note 11)	arabe tunisien (LF), français (niveau A1)	
Am	Tunisie		16 ans	peu (cf. note 11)	arabe tunisien (LF), français (oral, ne permettant pas toujours l'intercompréhension)	
Mo	Tunisie		17 ans	peu (cf. note 12)	turc	
Ne	Turquie		18 ans	continue	turc, anglais (S)	DAQUI (cf. note 9)
Se	Turquie		16 ans		turc, anglais (S)	
Sa	Turquie		16 ans		arabe syrien (LF), anglais (S), français (S, niveau B1)	
Al	Syrie		16 ans		arabe tunisien (LF), notions d'anglais (S) français (S, niveau A2)	
He	Tunisie		17 ans		jaxanke (LF), malinké, susu, peulh et arabe (école coranique), français (S, niveau B1)	
San	Guinée-Conakry		17 ans			

**Remarques :** Am et Mo sont frères ; Ne et Se sont sœurs ; Cha, Am et Mo ont été scolarisés sans cours de FLS en 2002-2003

Il semble que plusieurs facteurs ont influé sur l'appropriation du français par ces élèves: le contexte scolaire dans lequel ils ont été accueillis en France ainsi que la configuration de leur répertoire à l'arrivée dans le pays d'accueil notamment, semblent avoir eu un impact dans la manière dont ces ANA s'intègrent à une scolarisation en français et s'approprient la langue :

Les placements dans la structure scolaire française ont été variés : en 2003-2004, An est au collège et bénéficie de cours de FLS, en suivant par ailleurs l'emploi du temps de sa classe. Les ANA observés au lycée professionnel bénéficient pour la première fois de cours de FLS, aménagés dans leur emploi du temps grâce à l'action de la coordinatrice MGIEN<sup>8</sup>. Ils sont toutefois placés soit dans une formation standard adressée aux francophones (Cha, Am et Mo), soit dans une classe de DAQUI<sup>9</sup> (San, Se, Ne, Sa, Al, He), destinée à la professionnalisation rapide d'élèves majoritairement en rupture avec le système scolaire. Ces dix ANA sont arrivés depuis moins de deux mois, sauf les trois lycéens placés en formation professionnelle ordinaire (Cha, Am et Mo), scolarisés depuis un an mais sans avoir bénéficié de cours de FLS. Ils ont dû « suivre » directement les cours de français adressés aux francophones de l'établissement, inadéquation qui en pratique a tôt fait de se révéler : les

<sup>6</sup> Nationalité et pays de la scolarisation principale.

<sup>7</sup> Le type d'appropriation de ces langues est précisé quand il est connu (cf. note 11). Conventions : LF, langue familiale ; S, langue apprise à l'école. Les niveaux donnés correspondent à ceux décrits par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.

<sup>8</sup> La Mission Générale d'Insertion de l'Éducation Nationale a deux finalités : « réduire le nombre de sorties sans qualification du système éducatif » et « préparer tous les élèves de plus de seize ans à une qualification reconnue en vue d'une insertion sociale et professionnelle durable ». Cette structure académique s'adresse à tous les jeunes de plus de seize ans. La « coordinatrice de bassin » de la région travaille au CIO et à partir du lycée observé. Son action alliée à l'intérêt de la direction de l'établissement pour les ANA, a favorisé la mise en place de cours spécifiques de FLS dans ce lycée à partir de 2003-04.

<sup>9</sup> DAQUI : « Dispositif d'accès à la qualification et à l'insertion ». Cette structure change de nom et de contenus selon les départements, son équivalent est par exemple le DINA dans le Loir-et-Cher (dispositif d'insertion pour les nouveaux-arrivants) qui semble spécifiquement aménagé pour les ANA alors que le DAQUI regroupe également les élèves en échec scolaire.

« notes » que Cha et Mo obtiennent depuis un an et leur baisse de motivation attestent d'un manque d'adaptation entre la formation dans laquelle ils ont été placés et leurs propres compétences en français, pourtant optimisées par le développement de nombreuses stratégies de leur part. Quant à Am, il « participe » aux cours le plus souvent physiquement seulement, à cause de sa compétence en français qui limite son appropriation des contenus pédagogiques ; ou bien il est envoyé au CDI<sup>10</sup>. Ces élèves ont développé une « compétence de base » en français, souvent élaborée avec le groupe de pairs, et selon les normes sociolinguistiques de ce groupe, ce qui ne correspond que partiellement aux attentes de l'école.

Les répertoires et les parcours de scolarisation de ces dix ANA présentent également une grande hétérogénéité : Certains individus disposent d'un répertoire clairement plurilingue (An, He, Al, San) alors que d'autres arrivent avec un parcours bilingue établi (Se, Sa), ou en passe de le devenir quand le répertoire implique la langue première de l'élève et l'appropriation en cours du français (Cha, Mo), même si la langue d'accueil n'est pas encore un médium de communication (Am, Ne). Certains ANA manifestent dès le départ un recours à la compétence plurilingue (Coste, Moore, Zarate, 1997) pour favoriser l'appropriation de la langue / culture d'accueil ou en pallier les manques, par exemple par la mise en place et la confrontation d'hypothèses de fonctionnement, aussi bien liées à la sphère scolaire que langagière (An, Al, San, He, Se, Sa, par la suite Cha). Huit de ces élèves disposent d'une compétence écrite et orale en langue(s) première(s)<sup>11</sup> ; seuls deux élèves de la même fratrie (Mo, Am) présentent des signes de non alphabétisation en langue première (l'arabe tunisien). Ils ne semblent pas avoir été scolarisés en continu<sup>12</sup> mais on suppose qu'il y a eu contact, même court, avec une structure éducative (rassemblement scolaire en campagne, école coranique...). Un troisième (Cha) semble n'avoir pas été scolarisé en continu mais écrit et lit sa langue première (l'arabe tunisien); on suppose donc qu'il a bénéficié d'une structure d'enseignement sur un temps plus long que les deux frères précédemment cités. Mis à part Ne, qui a été déscolarisée après le cycle primaire<sup>13</sup>, les autres ANA (An, Al, He, Se, Sa, San) ont bénéficié d'une scolarisation continue dans leur pays avant d'arriver dans une structure française.

Selon nos observations, les liens entre le répertoire pluriel et la langue à acquérir ne sont pas exploités de la même manière selon les ANA, même entre personnes d'une même langue, culture ou fratrie. Nous questionnons désormais les sources de cette variation dans l'appropriation du français. Ceci pourrait, dans un prochain travail, nous amener à développer un questionnement relatif à l'impact éventuel de la scolarisation, de l'acquisition d'une culture métalinguistique (Castellotti & Moore, 2004), ou tout simplement d'une culture éducative ou d'une entrée explicitée tardive en langue d'accueil, dans la manière de favoriser

<sup>10</sup> Centre de Documentation et d'Information de l'établissement. Grâce à la motivation des bibliothécaires, nous avons pu mettre en place certaines activités FLS à confier à Am quand il y était envoyé, pour favoriser son appropriation du français et atténuer le côté sanctionnant de cette exclusion de cours. La motivation de cet ANA et l'ouverture de ce personnel ont permis cet aménagement tout à fait officieux et ponctuel, en dépit de la fonction autre du lieu et de ces personnes, ainsi que leur absence de formation à ce sujet.

<sup>11</sup> Si l'on considère que l'une des langues premières de San, le jaxanke (langue du groupe Diakhanké de Guinée-Conakry) est, selon lui, seulement orale mais que la compétence à l'écrit est présente pour ses autres langues.

<sup>12</sup> Ces informations sont basées sur les déclarations des apprenants à propos de leur répertoire linguistique ainsi que sur les observations réalisées ; elles ne sont ni exhaustives ni vérifiables officiellement (il n'existe souvent pas de documents scolaires à l'arrivée dans le pays d'accueil, par exemple). Il est supposé que certains ANA possèdent un répertoire plus étoffé que celui mentionné (avec des variétés de langues, d'autres langues par contact, etc.) mais nous n'avons pas pu y avoir accès (traces, discussions informelles, corpus).

<sup>13</sup> Aînée des filles de la fratrie, elle a été déscolarisée avant que la décision nationale de scolarisation obligatoire en Turquie ne passe à huit années. Cette élève a vraisemblablement été scolarisée 5 ans (soit de 6 à 11 ans, au lieu de l'être jusqu'à 14 ans comme c'est obligatoire depuis la rentrée 1998-1999) : « La durée de la scolarité obligatoire a été allongée en 1997 pour atteindre 8 ans article 7§3 –plein bénéfice de l'instruction obligatoire ». Position de la Turquie face à la Charte Sociale Européenne des droits de l'Homme, Conseil de l'Europe.

ou non l'élaboration d'une compétence bi-plurilingue. Dans cette contribution, la présentation détaillée de ce groupe d'ANA nous permet de mettre en avant certains éléments de la diversité d'élaboration et de composition des répertoires pluriels. Si l'appropriation du français se construit différemment selon le répertoire pluriel de chaque ANA<sup>14</sup>, comment la culture éducative française prend-elle cette diversité en compte ?

### **L'impact des cultures éducatives en présence sur l'insertion dans la scolarité française**

Nos observations de classe, corroborées par des discussions avec d'autres enseignants, nous ont permis de relever des écarts entre les pratiques de transmission et les usages d'appropriation des ANA. Or, les pratiques de transmission et les usages d'appropriation, que nous traitons conjointement ici, sont considérés par V. Castellotti et D. Moore (2005 : 114) comme deux traits « *particulièrement déterminants et pertinents dans le domaine de la didactique des langues pour identifier et différencier les cultures éducatives* ». Cela nous a amené, dans un premier temps, à interroger un éventuel manque d'adéquation entre les cultures éducatives mises en contact dans la rencontre des ANA avec la scolarisation en français.

Les pratiques d'accueil et les habitudes d'enseignement sont empreintes de la culture éducative locale, qui, en France, est forgée essentiellement (et de façon problématique face à notre public d'ANA) selon un modèle monolingue/monoculturel qui ne favorise pas, voire entrave, le recours au répertoire pluriel et plurilingue dans l'appropriation du français et des contenus pédagogiques. Nous avons eu l'occasion de discuter des différents points problématiques de l'enseignement/apprentissage avec les ANA lors d'une réunion/formation dans le lycée où nous enseignons et faisons nos recherches<sup>15</sup> ; des enseignants y faisaient part de leurs difficultés, telle N. qui se présente comme « enseignante de lettres » et qui commente l'arrivée d'ANA dans sa classe :

#### **Extrait 1<sup>16</sup> :**

N : « les deux exemples que j'ai eus, c'est un autre élève, bon qui effectivement, dès le premier cours y en a un qui était sans arrêt en train de parler, j'ai dit mais enfin, mais il peut se débrouiller tout seul pour remplir sa fiche, « ah bah non madame il parle pas français »

B : voilà

N : il est pas venu lui-même essayer de s'expliquer ou... »

Ici, l'enseignante (N) calque ses habitudes d'enseignement sur un élève nouvel arrivant : cet ANA demande de l'aide à un pair, ce qui est pris par l'enseignante comme un comportement qui sort de la norme attendue (remplir la fiche dans le calme). D'une part, elle n'a pas conscience de son rôle de médiateur en tant qu'enseignante alors que cet ANA arrive en classe pour la première fois. D'autre part, une fois cet « écart de conduite » signalé et malgré l'explicitation par un pair de la difficulté de l'ANA, l'enseignante considère toutefois légitime que ce soit à ce nouvel élève, non francophone, de venir lui exprimer sa différence

<sup>14</sup> En fonction des acquis, des contextes d'appropriation, du développement de compétences variées et plus généralement du parcours de chacun.

<sup>15</sup> J'intervenais dans cette réunion (entre enseignants de FLS et d'autres matières), avec la conseillère d'orientation psychologue (COP) et la formatrice MGIEN locales, en tant qu'enseignante FLS et apprenti-chercheur, tous avaient accepté que j'enregistre les discussions pour ma recherche.

<sup>16</sup> Les extraits de corpus 1 à 5 sont issus de la transcription d'une réunion, entre enseignants et enseignants-formateurs, intitulée « accueil et outils pédagogiques adaptés aux nouveaux arrivants », qui a eu lieu en 2005 : A. travaille au CASNAV ; D. enseigne aux DAQUI ; B., C. (moi) et N. sont des enseignantes qui ont eu des classes de nouveaux arrivants cette année pour la première fois. (Conventions de transcription : Mots en capitales : emphase du locuteur sur ce terme ; ponctuation standard pour l'intonation, guillemets pour le discours rapporté).

face au reste du groupe classe. Elle réagit selon sa propre culture éducative de référence et n'envisage à aucun moment une variation possible, comme, par exemple, l'hypothèse que l'ANA se conforme à la sienne et ne prend pas l'initiative de la parole, face à la personne posée comme « détentrice du savoir ».

Ainsi, les différences entre cultures éducatives sont parfois source d'incompréhension mutuelle en classe, ce qui peut laisser les enseignants démunis, comme en témoigne la remarque suivante :

**Extrait 2 :** « On m'a mis dans deux classes de troisième donc, des élèves qui ne parlaient pas UN mot de français euh...que faire ? »

Les habitudes d'enseignement, directement inspirées de l'enseignement du français comme langue « maternelle », se retrouvent plusieurs fois dans nos observations comme partie intégrante de ce qui fait « *médiation entre les savoirs et les publics* » (Cicurel, 2003 : 33). Ces habitudes semblent parfois perturbées par l'arrivée d'une source de diversité, qu'elle soit linguistique, culturelle ou autre. Cette diversité est pourtant déjà présente, mais souvent non reconnue et/ou non sollicitée, comme à travers l'exemple de l'absence de dictionnaires bilingues autres que pour les matières académiques (allemand, anglais, espagnol) au CDI du lycée. Une partie des élèves est bi/plurilingue et présente des besoins quotidiens qui pourraient justifier des interactions entre les langues premières (ou de référence) et le français, que ce soit pour les nouveaux arrivants ou les francophones. Il semble en fait que les difficultés que rencontre cette enseignante soient liées à sa représentation des pratiques de transmission et des usages d'appropriation :

**Extrait 3 :** « J'étais avec un professeur d'E.P.S<sup>17</sup> qui disait que les problèmes étaient quand même différents puisqu'on parle avec le corps... alors qu'en français évidemment tout est verbal... »

On voit que des habitudes d'enseignement peuvent limiter l'accès à un contenu pédagogique si les représentations des usages d'appropriation en classe sont assez cloisonnées: le corps pour le sport / le verbal pour le français. Les soucis dans la transmission et l'appropriation des savoirs, loin d'être l'apanage des apprenants, peuvent aussi exister pour les équipes éducatives. Ainsi, la manière dont cette enseignante se représente les modes de transmission à sa disposition va représenter un problème de taille quand elle va confronter le « verbal en français », perçu comme médium simple et unique, à un public d'ANA qui ne parle pas la langue. Paradoxalement, dans la pratique de classe, c'est souvent de la part de l'ANA, apprenant et non expert dans la relation asymétrique de cette forme de communication exolingue (Porquier, 1984), que l'on attend une adaptation aux pratiques du pays d'accueil. L'ANA n'a pourtant aucun autre accès à la culture éducative dans laquelle il arrive (langue, pratiques, modèles scolaires, etc.) que celui que son répertoire et son éventuelle compétence plurilingue lui permettent d'ériger en hypothèse (Bange, 1992).

Les cultures éducatives forgent la manière dont les nouveaux arrivants (voire d'autres publics d'apprenants), les contenus pédagogiques, ainsi que les enseignants se rencontrent sur un terrain éducatif multiculturel et multilingue. Avoir une meilleure connaissance des différentes cultures éducatives semble alors un moyen de les adapter les unes aux autres, de nouer des liens entre elles, afin de mieux faire appel aux acquis des ANA vers l'appropriation de la scolarisation en France et du français. Cependant, comment avoir accès aux cultures éducatives constitutives du répertoire de chaque ANA ? En pratique, et malgré un intérêt

---

<sup>17</sup> Education physique et sportive

souvent sincère des enseignants, il semble en effet difficile, voire impossible au moment de l'arrivée de l'ANA en classe, de connaître les composantes du répertoire de chacun de ces adolescents. Cela dit, il semble toutefois envisageable que la « culture éducative française » s'il en est une, culture éducative d'accueil prégnante dans les enseignements, soit souvent très différente de celle des élèves qu'elle accueille<sup>18</sup>. Si « aucune situation de classe, comme l'a souvent souligné Louise Dabène, n'est réductible à un modèle qui serait simplificateur voire déformant » (Cicurel, dans Billiez 1998 : 50), il nous semble toutefois possible de mettre à la disposition des ANA un panel d'outils diversifiés qui explicite certains savoir-faire et certaines attitudes. Une pédagogie différenciée serait favorable à l'insertion des nouveaux arrivants en classe et leur témoignerait une considération hors du seul cadre de la culture éducative française. Cette prise en compte des cultures éducatives des ANA passe donc par une décentration des acteurs de l'école française face à leurs habitudes d'enseignement et leur propre répertoire (soulevant la question de la formation des enseignants).

### **Vers la décentration enseignante: du modèle de référence à la conscience d'une pluralité**

Les enseignants se rendent souvent compte des variations culturelles auxquelles il faut être attentif, par la pratique (à défaut de formation disponible) ou par leur parcours de vie. La mise en commun des expériences tirées des pratiques d'enseignement, toujours lors de notre réunion, favorise souvent une explicitation des heurts en classe et des variations culturelles. Ce dialogue participe à une potentielle prise en compte de la diversité, au développement de stratégies, et parfois à la relativisation de ses propres savoir-être ou savoir-faire face à une altérité mieux « comprise » :

#### **Extrait 4 :**

A : [...] « les élèves turcs par exemple, en...quand ils sont scolarisés en Turquie, ne pratiquent pas l'écriture cursive, donc ils écrivent en lettres d'imprimerie

B : ...ah bon ?

C : oui comme aux Etats-Unis où on n'apprend pas ...

D : alors moi j'ai eu ce problème avec mes élèves turcs. J'écrivais, comme on écrit tous au tableau, et j'avais mes ptites nénettes qui voyaient leur copine d'à côté - qui est turque d'origine mais qui est née ici et qui parle français - et j'entendais qu'elles parlaient constamment... J'ai dit « qu'est-ce qui se passe ? » et je...

A : elles comprenaient pas...

D : elles comprenaient pas ce que j'écrivais au tableau. Et c'est lors de la formation, quand il a dit ça le monsieur, j'ai dit « ah ! Mais ça y est maintenant je comprends ! ». En fait, elles ne comprenaient pas les lettres que j'indiquais...de ce que j'écrivais au tableau. Elles ne comprenaient pas les lettres. »

On remarque, lors de cette discussion, la découverte par certains professeurs de points de différence entre leur culture éducative et d'autres. Ici, une enseignante s'est trouvée confrontée à une inadéquation entre cultures éducatives (usage de cursives au tableau avec des élèves n'ayant appris que l'écriture scripte), à laquelle une formation a par la suite apporté des éléments de réponse. L'explicitation de la différence permet désormais à l'enseignante d'aménager des stratégies pédagogiques afin de favoriser l'appropriation de tous les élèves dans sa classe, en faisant évoluer ses représentations et pratiques de départ. Pour ce faire, il faut d'abord que la culture éducative dans laquelle évolue l'équipe pédagogique soit identifiée

<sup>18</sup> Dans notre cas précis, face aux ANA en question. Toutefois, cette remarque est envisageable pour les autres élèves (francophones natifs ou non): il nous semble que les pratiques d'enseignement n'offrent pas toujours d'outils suffisamment diversifiés pour favoriser l'appropriation de chacun.

dans ses différentes caractéristiques (Castellotti et Moore, 2005). La prise en compte de ces aspects peut ensuite permettre la « relativisation » de la culture éducative dont on est issu en tant qu'enseignant (et ancien élève), pour en admettre d'autres, tout aussi valides, et ainsi mieux envisager la scolarisation des ANA (et des élèves en général). Ceci passe nécessairement par une ouverture à l'autre, à la variation et à la pluralité, à une prise en compte des compétences déjà construites dans plusieurs langues/cultures et par la construction d'un lien entre l'école et le contexte extérieur des adolescents. Cette prise en compte du répertoire pluriel par les enseignants peut amener le développement de stratégies en classe pour favoriser l'insertion des nouveaux arrivants et leur appropriation de la langue d'accueil.

Les quatre caractéristiques d'identification et de variation entre cultures éducatives, dégagées par V. Castellotti et D. Moore (2005 :114), nous permettent de mettre en avant des sources d'incompréhension potentielle face à la variation pour les différents acteurs de l'enseignement / apprentissage et donc de mieux savoir ce qui pourrait faire « *médiation entre les savoirs et les publics* ». Outre la nature des pratiques de transmission et des usages d'appropriation, qui peuvent s'avérer problématiques comme nous venons de le voir, ces traits s'articulent également autour de l'ouverture à la diversité et à l'altérité, quand l'enseignant semble être le plus à même, dans la relation pédagogique, de favoriser l'élaboration de stratégies par l'ANA en lui proposant, au minimum, des accès diversifiés aux contenus d'apprentissages. S'y ajoute le quatrième trait des cultures éducatives, celui des relations entre l'école et le milieu environnant, que certains enseignants exploitent de manière tout à fait intéressante en faisant appel aux acquis du nouvel arrivant.

## **Intégrer la variation à l'école et faire de la pluralité une dynamique**

Mettre en avant le répertoire pluriel des ANA, bagage conséquent parfois passé sous le silence du « manque de compétence » en français<sup>19</sup>, permettrait une meilleure compréhension de ce type de public par les pairs, les enseignants et les acteurs de la scolarisation française en général. Rendre ces répertoires pluriels visibles favorise une approche interculturelle en classe, souvent encore peu fréquente, qui amène une meilleure « compréhension » de l'autre et dont les ANA bénéficient tout autant que les autres élèves. Si cela ne semble pas prégnant dans les pratiques scolaires françaises, des enseignants de diverses matières tirent toutefois parti des liens entre l'école et le milieu environnant. Ils exploitent ces rapports comme autant de moyens pour faire appel au répertoire pluriel des ANA dans l'appropriation des contenus pédagogiques.

### **Légitimation de l'individu et reconnaissance des savoirs par l'école**

La prise en compte de la variation au sein des pratiques de classe permet d'exploiter les acquis des ANA comme des appuis vers la scolarisation en français : cela leur permet parfois dans un premier temps de pallier le « manque de compétence » en français. Cela peut également participer à la valorisation de l'ANA, ce qui est souvent difficile dans un contexte où ses acquis ne sont pas ceux attendus en classe. La diversité des répertoires pluriels, si les enseignants savent l'explicitier, s'avère être un pôle dynamique pour la classe, créant des ponts entre le connu et le nouveau, l'intra scolaire et l'extra scolaire, le similaire et le différent. Les acquis antérieurs et extérieurs à la scolarisation en français peuvent être exploités pour une insertion à la scolarité d'accueil.

---

<sup>19</sup> Tel que perçu dans le milieu scolaire français. C'est en fait la compétence en français de l'ANA, à un moment donné de l'appropriation, face à celle qui est attendue dans la scolarisation.

Nous avons ainsi pu observer un cours d'histoire-géographie au lycée professionnel, à travers lequel des ANA ont pu trouver un terrain d'expression qui faisait appel à leur parcours de vie. Le document étudié dans le cadre d'un travail sur les cultures est un texte accompagné d'une photographie, qui représente un Aborigène d'Australie assis sur le sol, dans la nature, buvant à la paille dans un gobelet de « fast-food ». La classe lit le texte ensemble et commente librement à l'oral. Am ne peut pas lire le texte, il pourrait donc uniquement participer au cours grâce au format oral proposé par l'enseignante (avec la compétence dont il dispose). Toutefois, l'apport iconique du document favorise un accès au contenu pour Am, qui se lance dans une comparaison avec les « fast-food » de Tunisie : cette expression orale suscite une discussion en classe que l'enseignante exploite, une réaction des pairs<sup>20</sup>, avec une ébauche de réflexion métaculturelle guidée par l'enseignante voire, peut-être (il aurait été intéressant de travailler avec les élèves suite à ce travail pour le savoir), une renégociation de stéréotypes en groupe.

Avant tout, cet ANA a pu exploiter son répertoire et a trouvé un moyen de participer en classe, en relation directe avec la tâche à réaliser. L'enseignante a su proposer plusieurs clés d'entrée dans le thème et le document ; elle a su s'appuyer sur cette prise de parole en la faisant rebondir vers le groupe, sans la disqualifier (la question de départ à la classe était autre). Cette activité a permis une participation constructive en classe de l'ANA, avec intégration au groupe classe, interaction et production en français. Plus avant, cette intervention d'Am en classe lui a permis de mobiliser ses acquis et son parcours de vie, souvent bien trop peu sollicités par l'école, donc dévalorisés par l'ANA (alors qu'ils sont sa principale source d'appropriation et de projection de soi à l'arrivée en France). Le mode sur lequel l'intégration scolaire a lieu participe sans doute de la manière dont l'intégration sociale plus large se construit. Am, en intervenant en classe, a ainsi vu son expérience légitimée par les autres, ce qui aura peut-être contribué, au moins à ce moment là, à une représentation de lui-même comme partie intégrante de ce cercle social scolaire.

### **Les cours comme terrain intermédiaire : du scolaire vers un retour au milieu environnant**

Par ailleurs, les classes de FLS observées se sont toutes, à un moment donné<sup>21</sup>, constituées comme espaces de transition face à tous les changements que ces élèves vivaient : que ce soit par la mise en exemple d'un phénomène extra scolaire pour alimenter et favoriser les contenus à transmettre (ainsi que pour expliciter des éléments externes à l'école sur lesquels les ANA s'interrogeaient), ou bien, à l'inverse, un exemple de la vie scolaire pour l'explicitation de ce qui se passe au-delà de la classe. La classe de FLS, mais aussi d'autres cours, comme nous l'avons vu, alimentent et s'alimentent d'un lien qui semble nécessaire entre l'école et le milieu environnant. Cette enseignante de FLS commente le déroulement de son cours à ses collègues, suite à une question sur ce qui est réalisé dans sa classe :

**Extrait 5 :** « C'est-à-dire que souvent ces enfants-là, enfin ces jeunes-là, car ils ont plus de 16 ans en ce qui nous concerne, ils viennent de langues et de cultures qui ont parfois peu et parfois pas de points communs avec la manière dont on conçoit l'école ici. C'est-à-dire des choses qui vont nous sembler aller de soi, qui pour eux sont complètement abstraites. Des choses toutes bêtes comme prendre le cahier en commençant par la gauche et le finir à droite ou souligner des choses ou le code des couleurs ou le rapport au prof ou plein de choses comme ça qui sont complètement différentes donc qui dans un premier temps

<sup>20</sup> Réaction de surprise face à la présence de « fast-food » en Tunisie, sans doute en raison de représentations différentes.

<sup>21</sup> Observé surtout en début ou fin de cours, en faisant appel au contexte social hors de la classe (scolaire ou non), par le biais d'une digression ou à l'amorce d'une question ; parfois directement amorcé par les enseignants.

doivent être un peu démystifiées ou dé-complexifiées ou désamorçées si ça peut être compris comme un enjeu pour eux...donc euh on essaie de construire de la langue en même temps qu'on essaie de construire euh bon, un dialogue avant tout, et puis essayer de voir un peu, quand ils sont un peu plus à l'aise, les questions qu'ils peuvent avoir par rapport à leur présence ici, leur rétroaction sur leur présence ici et puis de comprendre ensemble et expliquer ensemble les choses qui leurs semblent différentes. »

On dépasse parfois le cadre seul de la compétence de communication, pour intégrer la langue nouvelle et les répertoires pluriels à l'explicitation de la dynamique de « vie scolaire ». A la question sur le contenu de ses cours, l'enseignante répond en premier lieu par une contextualisation (« plus de seize ans » : la scolarisation n'est plus obligatoire, parfois peu encouragée ou alors la tentation est grande d'y mettre fin ; « peu ou pas de points communs » entre les scolarisations du parcours de vie) qui semble conditionner les pratiques de classe. Les contenus pédagogiques semblent passer par un « dialogue » avec les ANA qui inclut les différentes sphères sociales de leur vie en France. Si l'on considère que le français langue de scolarisation nécessite un apprentissage guidé et une explicitation qui se fait au sein de l'école même et de manière officielle, qui, alors, si ce n'est l'école, donne des clés pour l'appropriation du français (et donc des cultures qui y sont associées) langue de l'extérieur de l'école, langue de vie et de socialisation en pays d'accueil ? C'est ce que certains enseignants tentent de favoriser, à travers la langue de l'école qui rejait sur la langue du milieu environnant<sup>22</sup>, à partir du parcours de vie des ANA passé et actuel (« les questions qu'ils peuvent avoir par rapport à leur présence ici », « leur rétroaction sur leur présence » ou « comprendre ensemble et expliquer ensemble les choses qui leurs semblent différentes »). Ces observations ont été faites dans le cadre d'un cours de FLS et d'histoire-géographie mais semblent exploitables dans tous les cours qui savent réserver un espace de discussion ouvert à l'échange, quelle que soit la compétence de communication en français<sup>23</sup>, tout en restant dans les cadres de la matière scolaire enseignée.

## **Le répertoire dans son aspect pluriel et asymétrique comme pont vers la langue cible**

En sachant élargir l'accès aux contenus pédagogiques ou la manière de les aborder, de nombreux enseignants favorisent la construction d'une relation entre le répertoire pluriel de l'ANA et la scolarité actuelle, à travers différentes sphères de son parcours de vie passé et présent, pour en favoriser la suite. Cette démarche a été remarquée pour différents cours, ici par l'observation dans un cours de FLS, puis en discutant avec des enseignants d'autres matières de leurs stratégies de travail avec les ANA, même quand la compétence en français était très limitée (notamment concernant Am, ainsi que An en tout début d'année scolaire).

### **Exemple en FLS**

Pour les ANA dont la compétence en français est minimale et dont le répertoire ne facilite pas l'appropriation (par exemple en cas de scolarisation partielle), certaines stratégies enseignantes favorisent toutefois un accès à une construction plurielle des compétences du

<sup>22</sup> En fait, une des langues du milieu environnant pour le nouvel arrivant, mais en l'occurrence en France, le médium principal des différentes sphères sociales élargies.

<sup>23</sup> Cet apport des acquis antérieurs et extérieurs en classe a été fortement exploité par Am au lycée, malgré la faible compétence à communiquer qu'il avait développée en français à ce moment là, et peut-être même surtout parce que celle-ci ne lui permettait pas (de son propre chef ou de celui de l'extérieur) de le faire dans un autre espace.

nouvel arrivant. Nous avons observé une attention des enseignants à la création de ponts entre les langues par les apprenants, mais aussi entre leur compétence en français à un stade donné (même restreint) et la compétence attendue dans la scolarisation. Cette prise en compte est intéressante, dans le sens où tous les registres de langue en français représentent un espace intra et/ou extra scolaire vécu par l'apprenant.

**Extrait 6 :** Observation de classe de FLS avec des ANA grands débutants et en cours d'alphabétisation : Lecture de phrases simples écrites au tableau (support didactique de Barthe et Chovelon, 2004), chaque phrase affirmative est reformulée à l'oral par l'enseignante et les apprenants, puis la phrase est transformée avec la forme négative « ne...pas ». A l'oral, sans métalangage, mais avec une contextualisation, l'enseignante invite à la prise de parole par une question de type « pour dire non, on dit quoi ? » comme déclencheur du passage à la négation. (Ex : « Léa est à l'école / non, Léa, ce n'est pas vrai : elle est à la maison, alors on va dire quoi ? / Léa n'est pas à l'école »<sup>24</sup>)

Phrase 1 : Léa est à l'école

Phrase 2 : Léo est au marché

Sur la seconde phrase, à la demande de reformulation de l'enseignante, Am répond « Léo c'est pas dans l'marché ! » : Cette production est tout de suite acceptée<sup>25</sup> puis reformulée par l'enseignante et reprise collectivement vers un énoncé grammaticalement correct.

Même à un stade restreint, et malgré le besoin de proposer des variantes « standardisées »<sup>26</sup> aux productions langagières agrammaticales, la compétence en français de Am, est valorisée (car pertinente : cf. note 25) par l'enseignante. Ce niveau de compétence est reconnu comme une base de référence vers une appropriation plus large et diversifiée du français. Cela représente également un encouragement à la prise de risque en langue cible (Bange, 1992), sans sanctionner la production de départ, en dépit de « ce que l'enseignante sait de la langue ». Outre la valorisation de l'expression de soi, qui n'est pas forcément évidente dans un contexte allophone, la participation de l'ANA aide également l'enseignant à réajuster les pratiques de transmission et les contenus d'apprentissage en fonction de ce qu'il observe de la progression de l'apprenant. De plus, la confrontation de son hypothèse à l'oral montre la part active d'Am dans son apprentissage, part souvent abandonnée par certains ANA (lassés sans doute de n'avoir que peu de prise sur la situation de communication en langue cible). Les différents registres de langues sont également exploités en français, d'une part parce que les ANA y ont peu recours dans leur diversité au quotidien et, d'autre part, parce qu'ils participent à l'appropriation d'autres compétences (socioculturelles, etc.).

<sup>24</sup> Quant à la préposition « à », elle n'est pas étudiée comme telle. Elle est, à ce stade de la progression, abordée comme un seul bloc avec le lieu. Son caractère interchangeable est abordé avec un sens commun (la désignation du lieu) par variation (à l'école/au marché/au cinéma, etc.). Le genre commence à être abordé à l'écrit, le nombre pas encore.

<sup>25</sup> La consigne est respectée puisque l'enseignante attendait une prise de parole pour proposer une hypothèse quant à la forme négative de la phrase proposée. La production, si elle est grammaticalement incorrecte, atteste de nombreux points de compétence de la part de l'ANA. Par exemple : la consigne est comprise (négation « pas » présente dans la réponse). Cette prise de parole atteste, de plus, de la construction d'une hypothèse en langue cible qui procède par surgénéralisation d'une forme déjà connue en français (ex : Léo est / Léo c'est pas, calqué sur une forme du type « c'est moi / c'est pas moi » déjà connue). L'enseignante accepte donc cette proposition par un encouragement verbal, puis fait le lien entre la production proposée et la production grammaticalement correcte et la fait varier en gardant le même sens, sur un axe de l'agrammatical vers le grammatical.

<sup>26</sup> Non pour favoriser un registre de langue particulier ou imposer une norme spécifique, mais pour permettre un choix vaste de variantes à disposition dans le répertoire plurilingue ainsi que des clés sociolinguistiques relatives à leurs usages/rencontres dans une situation de communication donnée, notamment scolaire ici.

L'avantage du cours de FLS est que l'on y travaille la langue cible et la langue de scolarisation à la fois, en pouvant s'appuyer sur différentes sphères sociales d'utilisation du français, alors que les autres matières ont une dimension disciplinaire « supplémentaire » à faire passer. Quelles stratégies développer pour enseigner une matière à l'école sans pouvoir le faire à travers la langue d'enseignement ? A la progression sensible des élèves en classe de FLS, on oppose parfois l'urgence du contenu des autres matières, qu'il est difficile d'adapter à la compétence des nouveaux arrivants (et vice-versa), notamment face à la rigidité des cadres institutionnels. La bonne volonté générale cède malheureusement souvent face à la majorité francophone et aux effectifs chargés. Toutefois, des professeurs n'en oublient pas le répertoire des apprenants et impliquent parfois le contenu pédagogique de l'apprentissage dans le médium de communication : ainsi, le contenu du cours fait appel aux acquis antérieurs du répertoire du nouvel arrivant non seulement pour la réalisation de la tâche mais comme intermédiaire entre le concept (déjà connu) et la langue cible à travers les mots qui le représente.

### **Exemple en mathématiques**

Nous avons ainsi rencontré une enseignante de mathématiques qui a créé un système de fiches pour la géométrie, reprenant le vocabulaire et les caractéristiques (quadrilatère, angle droit, etc....) des concepts nécessaires à la réalisation des tâches, par une représentation visuelle du fait géométrique associé au vocabulaire français. Ce jeu de fiches était disponible pour chaque nouvel arrivant de la classe dont la compétence en français ne permettait pas encore l'appropriation des notions par ce biais ; le professeur reprenait la consigne avec l'élève, aidé des fiches et permettait ainsi une autonomie relative de l'apprenant dans la réalisation de la tâche.

Malgré la difficulté de sa mise en pratique en classe (peu de temps pour chaque élève, programme à suivre, etc.), l'adaptation du matériel est intéressante car elle propose des supports souvent plus variés destinés à des usages d'appropriation plus larges (certains apprenants ont reçu un enseignement essentiellement oral, ou visuel ou plutôt tourné vers des savoir-faire, etc.). Cette orientation du matériel se fait également en regard du contenu spécifique dispensé, donc son adaptation peut être plus ou moins aisée.

D'autres enseignants ont, pour les langues, choisi de se baser sur le répertoire linguistique de l'apprenant pour construire de nouvelles connaissances.

### **Exemple en langues**

L'enseignante d'anglais d'An a cherché la manière d'inclure cette nouvelle arrivante non francophone au groupe classe apprenant l'anglais comme première langue étrangère : comment la faire participer au même titre que les autres apprenants dans ce cours, sachant que son répertoire est différent ? Comment faire de ce cours un lieu propice à l'appropriation pour An, sachant que sa compétence de communication en anglais est plus grande que celle de ses pairs ? La difficulté potentielle à gérer ce groupe-classe hétérogène en un seul et même cours peut se formuler ainsi, et la tentation est facile de vouloir séparer cette nouvelle arrivante du groupe<sup>27</sup>. Cette enseignante sait que l'anglais fait déjà partie du répertoire d'An et que c'est une de ses langues de référence<sup>28</sup>. Elle s'est servie de l'anglais comme pont vers le français :

<sup>27</sup> Comme c'est parfois le cas ; nous l'avons notamment vu pour Am, envoyé au CDI par beaucoup d'enseignants, alors que l'intégration aux cours ordinaires est un des objectifs de l'insertion de l'ANA à l'école et de la poursuite de sa scolarité.

<sup>28</sup> Cette enseignante a du s'enquérir de la situation d'An en discutant avec elle, en l'observant ou en consultant son dossier scolaire. Il semble intéressant de noter également que l'anglais n'est pas la seule source dynamique de la compétence plurilingue d'An dans son appropriation du français : elle recourt également à sa compétence en allemand, notamment à travers des stratégies de passage interlinguistique (Besse & Porquier, 1991).

elle a prévu pour An le parcours inverse de celui des autres apprenants de la classe, et ce même pour l'évaluation (sous la forme d'un document en français dont la compréhension est évaluée par le médium de l'anglais), c'est-à-dire qu'elle a amené An au français par le médium de l'anglais quand les élèves francophones faisaient l'inverse.

Les bénéfices de cette simple inversion de l'exercice semblent multiples :

- l'enseignante résout de la sorte la délicate question de l'évaluation, qui souvent se résume à mettre de mauvaises notes puisque la langue d'enseignement, et donc d'évaluation, n'est pas acquise. Ici, c'est l'anglais, compétence à évaluer dans le cours, qui sera noté. Il a permis à l'apprenante nouvelle arrivante de réaliser la tâche, tout en lui permettant de s'appuyer sur son répertoire pour construire du sens en français ;

- le répertoire pluriel de l'apprenante est impliqué dans sa compréhension du français, An peut se baser sur ses acquis pour émettre des hypothèses de fonctionnement de la langue cible (concernant les consignes) ;

- cela a permis à l'apprenante de réaliser une tâche de même nature que le reste de la classe, ce qui participe à sa valorisation personnelle et l'inclut dans le groupe classe.

Cette sollicitation de la compétence plurilingue semble pouvoir fonctionner avec toute langue enseignée qui ferait partie du répertoire de l'ANA et avec laquelle il peut communiquer. Cela semble également applicable à d'autres contenus pédagogiques : qu'une de ces langues du répertoire puisse être reprise comme médium vers le contenu du cours peut, comme dans notre exemple, représenter un pont entre le répertoire et la langue nouvelle.

Si l'on se trouve par exemple dans un cours de sciences, comme la géométrie ou les mathématiques, même et surtout si les conventions sont différentes, il semble possible que le sens puisse être un facteur commun. Une limite évidente reste bien sur la condition que le nouvel arrivant ait été scolarisé antérieurement, ce qui n'est pas toujours le cas.

## Remarques conclusives

### Les cultures éducatives

Ces observations nous amènent à repenser les quatre critères de distinction des cultures éducatives développés par V. Castellotti et D. Moore (2005) comme comprenant les pratiques de transmission, les usages d'appropriation et les liens entre l'école et le milieu environnant : si l'on souhaite pouvoir mieux prendre en compte les ANA, favoriser leur appropriation du français et leur autonomisation, l'ouverture à l'altérité et à la diversité semblerait alors transversale à ces trois premiers critères, plutôt qu'en constituer un quatrième. Cette ouverture semble en effet nécessaire à une meilleure rencontre des usages d'appropriation et des pratiques de transmission, qui passe par une décentration des enseignants et donc par une appréhension de la différence comme légitime.

Il semble également que la manière dont la culture éducative du pays d'accueil reconnaît et valorise les ressources (linguistiques, culturelles, le parcours de vie...) des nouveaux arrivants est déterminante : d'une part, dans la manière dont l'apprenant va s'inscrire ou non dans une démarche d'appropriation des contenus pédagogiques et linguistiques ; et d'autre part dans son positionnement en tant que « *candidat apprenant* » (Bange, 1992) hors de sa culture éducative de référence. Les liens entre l'école et le milieu environnant semblent importants à expliciter et à reconnaître pour que les ANA puissent se situer à l'école et dans la vie extérieure. Or, ceci n'est possible que si l'école reconnaît l'espace de rencontre qu'elle représente, comme le commente C. Perregaux (2001 : 328), en ce que : « *le problème de l'école n'est pas tant l'exclusion de telle ou telle culture mais plutôt l'exclusion de toute culture autre que la culture dominante* », alors qu'il serait souhaitable que l'école propose un

système culturel « *qui ne nie pas celui qui fonctionne ailleurs [...], il en reconnaît la légitimité. En retour, l'élève trouvera plus d'assurance dans la réélaboration identitaire qu'il est en train de construire* ». En tirant parti du répertoire pluriel de ces élèves venus d'ailleurs, l'école française associe le parcours de vie acquis et à venir, afin que ces ANA puissent se projeter dans la continuité d'une scolarisation dont les variations sont bien souvent gommées, voire niées, par le système d'accueil. Ce travail participe donc à la recherche de modes didactiques favorisant une insertion scolaire dans des contextes migratoires, en tenant compte des enjeux multiples de l'appropriation de la langue nouvelle et de la prise en compte (et si possible l'épanouissement) du répertoire pluriel.

### **Une école du plurilinguisme**

Questionner la manière dont l'école favorise, ou non, l'appropriation du français et son intégration au répertoire pluriel d'un ANA peut, en retour, nous amener à considérer, de manière plus large, des hypothèses sur la manière dont la structure éducative française envisagerait, voire optimiserait la compétence plurilingue dans ses démarches auprès d'élèves déjà francophones. Il faut désormais s'interroger sur les actions scolaires à mettre en place pour favoriser les passerelles entre composantes du répertoire pluriel et donner les clés d'une telle compétence.

D. Coste (1998 : 269) mentionne les enseignants de langue comme « *à terme aussi des professeurs de plurilinguisme, participant de façon décloisonnée à une formation plus large des apprenants de langues* ». Nous avons pu observer des manifestations de cette diversification dans la prise en charge des ANA. Cependant, ce que D. Coste décrit pour les enseignements de langues, nous pensons pouvoir l'élargir à d'autres matières : si les contenus pédagogiques sont distincts, les manières de mobiliser la compétence plurilingue ne se cantonnent pas à la seule classe de langue. Se baser sur le répertoire pluriel pour favoriser l'appropriation de la langue, des cultures cibles et des contenus pédagogiques semble envisageable, et semble avoir lieu, dans d'autres matières : irait-on vers le développement d'une compétence plurielle ?

### **L'école comme terrain d'une culture intermédiaire ?**

L'école, à l'accueil des nouveaux arrivants, se doit de favoriser le tissage de liens entre langues d'origine (et/ou de référence) et langue d'accueil, parcours de vie passé et à venir, cultures acquises et cultures nouvelles. Peut-être peut-on suggérer à la lumière de ces phénomènes, qu'il faut encore observer et définir, l'accueil dans une autre scolarisation comme terrain d'une « culture éducative intermédiaire » ?

Cela permettrait de lier les répertoires pluriels en présence et la structure scolaire qui les prend en charge, afin de favoriser une scolarité constructive et qui se fait en complément de l'appropriation de la langue d'accueil. L'école permettrait ainsi d'associer les différentes cultures éducatives en se proposant comme un espace de découverte et d'articulation. Elle serait intermédiaire dans le sens où elle servirait de pont entre celle de départ et celle de la scolarisation en français, dont le rôle est de se nourrir de l'une pour mieux s'approprier la seconde : c'est peut-être à ce moment justement que beaucoup d'enjeux liés à la scolarité, la langue cible et la vie dans le pays d'accueil se jouent et qu'il serait intéressant que l'école intègre cet espace de mise en relation qu'elle représente, afin de permettre une réelle appropriation de la culture éducative d'accueil, en tant que partie intégrante du répertoire individuel.

Cette culture éducative ainsi envisagée permettrait d'utiliser les variations linguistiques et culturelles, leurs sources et leurs implications, dans l'enseignement. Cette explicitation favoriserait un rapport à l'altérité qui pourrait bénéficier aussi aux autres publics présents dans l'école. Cela sous-entendrait la mise en place d'une éducation plurielle qui intègre la

compétence d'appropriation plurilingue comme un « véritable atout d'apprentissage » (Castellotti et Moore, 2005 : 130).

## Bibliographie

- BANGE P., 1992, « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2 notamment dans ses formes institutionnelles », *AILE* n°1, Association Enrages, Université de Paris VIII, pp. 53-85.
- BARTHE M., CHOVELON B., 2004, *Je lis, j'écris le français, Méthode d'alphabétisation pour adultes*. Presses Universitaires de Grenoble.
- BEACCO J.-C., CHISS J.-L., CICUREL F., VERONIQUE D. (dirs.), 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BESSE H., PORQUIER R., 1991, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier Didier Crédif, collection LAL.
- BILLIEZ J. (dir.), 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, CDL-LIDILEM, Grenoble.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », dans Beacco J.-C. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 107-132.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2004, « Cultures éducatives et construction de compétences plurilingues », *Marges Linguistiques*, Revue en ligne, Saint-Chamas, M.L.M.S éditeur, juillet 2004 : <http://www.marges-linguistiques.com>.
- CICUREL F., 2003, « Figures de maîtres », *Le Français dans le Monde*, 326, Paris, Clé International, pp.32-34.
- SCHIFF C., LAZARIDIS M., OCTAVE C., et al., 2003, *Non scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants*, Programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation, Paris, Ministère de l'Education Nationale.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, « Position de la Turquie face à la Charte Sociale Européenne des Droits de l'Homme », *Exemples de progrès réalisés ou en cours pour la Turquie* : [http://www.coe.int/T/F/Droits\\_de\\_l%27Homme/Cse/5\\_Situation\\_par\\_pays/](http://www.coe.int/T/F/Droits_de_l%27Homme/Cse/5_Situation_par_pays/) [28.12.05]
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- COPANS J., 1998, *L'enquête ethnologique de terrain*, Paris, Nathan, collection sciences sociales, 128.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle – Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- COSTE D., 1998, « La diversification des langues en contexte scolaire », dans Billez J. (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM, pp. 259-269.
- MARTINEZ P. (dir.), 2002, *Le français langue seconde, curriculum et apprentissage*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- MGIEN : Présentation de la Mission Générale d'Insertion de l'Education Nationale : <http://eduscol.education.fr/D0105/presentation.htm> [28.12.05]

- PEIGNE C., 2007, « Le parcours d'adolescents nouvellement arrivés dans la scolarisation française : l'accueil de l'autre à l'école », dans Archibald J., Chiss J.-L. (dirs.), *La langue et l'intégration des immigrants, sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, Coll. Logiques sociales, série études culturelles, Paris, L'Harmattan, pp 331-348.
- PERREGAUX C., 2001, « L'intégration sociale et scolaire, aussi une histoire de langue(s) ? », dans Dasen P. *et alii*, *Intégrations et migrations, regards pluridisciplinaires*, Paris, L'Harmattan, pp. 317-335.
- PORQUIER R., 1984, *Communication exolingue et apprentissage des langues, Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses de l'Université de Vincennes, Neuchâtel, pp. 17-47.

# **FAVORISER LE PLURILINGUISME POUR AIDER A L'INSERTION SCOLAIRE ET SOCIALE DES ELEVES NOUVELLEMENT ARRIVES (ENA)**

**Nathalie AUGER**

**Université Paul Valéry (Montpellier) – DIPRALANG**

## **Préambule : approcher la complexité de la réalité pour imaginer des interventions**

L'insertion scolaire et sociale des nouveaux arrivants, adultes et enfants, dépend de multiples facteurs qui forment « une réalité complexe » (Morin, 2000 : 39). Il convient donc d'analyser cette « réalité complexe », c'est-à-dire ce qui est « tissé ensemble », « comme l'économique, le politique, le sociologique, le psychologique, l'affectif, le mythologique », pour arriver au dernier maillon de la chaîne : celui des propositions d'intervention. Afin de cerner cette complexité, les politologues, formateurs, sociolinguistes et didacticiens sont des acteurs-témoins privilégiés. Pour être en mesure d'émettre des propositions en adéquation avec le terrain, nous avons entrepris une analyse ethnographique de la situation (les ENA dans le Gard et l'Hérault). Les enquêtes montrent que le plurilinguisme des ENA est encore largement perçu comme négatif, alors qu'il peut être utilisé comme une ressource. D'ailleurs, les instructions officielles peuvent ouvrir des espaces au plurilinguisme. Il est alors possible, à l'image des programmes européens d'éveil aux langues, de mettre en place des activités qui tiennent compte des langues d'origine des apprenants. Ces pratiques modifient positivement le regard des formateurs sur les apprenants. Des bénéfices sont alors possibles pour l'insertion scolaire et sociale des élèves, à la fois en classe et dans la cité. Ainsi, les activités proposées favorisent une intégration dynamique des ENA dans le groupe-classe, puisqu'ils sont face à des situations-problèmes à résoudre. Une fois entrés dans l'activité, ils développent leurs connaissances métalinguistiques, comme le suggèrent les instructions officielles. En même temps, la présence des langues d'origine facilite l'intercompréhension, notamment pour les élèves qui ont peu de compétences en français. Les parents des enfants migrants ont alors davantage de contacts avec l'école. Le bénéfice n'est pas uniquement pour les ENA et leurs parents, mais aussi pour les autres enfants qui s'ouvrent alors à la diversité linguistique. Enfin, l'insertion sociale est favorisée par la pratique des langues d'origine, car elle renforce l'estime de soi et améliore la pratique de la langue de l'école.

## Les enquêtes : résumé de l'étude et principaux résultats

### Le terrain : une méthodologie ethnographique pour décrire une réalité complexe

Partant du constat qu'il existe peu de formation pour les enseignants ou formateurs qui travaillent avec des ENA, nous avons enquêté sur les pratiques de classe et les représentations qui ont cours dans ces classes. Pour obtenir une image la plus complète possible de la situation, nous avons cherché à observer « [...] *quels intérêts sous-tendent les actions, les représentations et les discours [...]* » (Heller, 2002 : 10). Il s'agit donc d'une méthode empirico-inductive, assez singulière au vu des postulats utilisés en France, où la démarche hypothético-déductive semble plus traditionnelle (Blanchet, 2000). En cela, notre problématique dépasse le champ strict des sciences du langage et de la didactique, pour rendre compte de la « construction sociale » qui s'opère (Boutet, 1994). La méthodologie est celle de l'analyse du discours au sens large (interactions verbales, traces énonciatives, analyses conversationnelles, production de sens, etc.), en articulation à des analyses quantitatives concernant certaines pratiques de classe (part de l'oral et de l'écrit, place des consignes etc.).

Le corpus est constitué sur le mode ethnographique, c'est-à-dire que depuis sept années, nous avons rencontré les différents acteurs partenaires de cette scolarisation à différents niveaux : les écoles qui accueillent des ENA ou les CASNAV (Centre d'accueil et de scolarisation pour les enfants nouvellement arrivés et du voyage) dans les différents quartiers de Nîmes et Montpellier. La cueillette du corpus comprend des entretiens avec des enseignants, en classe d'accueil ou non, des inspecteurs de l'Éducation nationale, des surveillants, des principaux de collèges etc. Les observations de classe et l'étude du matériel utilisé font partie intégrante des données (orales ou écrites). Sous la forme d'observation participante, du corpus de réunions diverses a été récolté (entre enseignants, avec les responsables des CASNAV etc.). L'étude des textes officiels parachève ce travail.

Nous essayons également de développer des liens entre les formations universitaires de français langue étrangère et les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), afin de comprendre, en amont, comment ces formations, ou leur absence, peuvent rejaillir sur l'appropriation du français par les ENA.

Dans cet article, il sera question de résumer rapidement les principaux résultats de nos enquêtes afin de se focaliser sur les propositions d'intervention.

### Résultats prépondérants pour comprendre la raison d'être des interventions

Les résultats de nos enquêtes confirment le rôle prépondérant des représentations dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ces représentations font écho aux discours produits/entendus dans les espaces privés et publics. Les représentations des langues jouent à plein régime dans ces discours, reconduisant l'idée des « marchés linguistiques » (Bourdieu, 1982). Ainsi, les locuteurs vont se déclarer bilingues s'ils parlent anglais et français, mais qu'en est-il de ceux qui connaissent l'arabe et le français ? Qui va se dire ou dire de l'autre qu'il est « migrant » ? Va-t-on utiliser ce mot lorsque l'on est Anglais d'origine, alors même que le statut juridique ne sera pas différent pour un Marocain, un Algérien ? Les enquêtes (Auger, Dalley & Roy, 2007 ; Lorcerie, 2003 ; Varro, 2003) montrent que la représentation de l'étranger est hiérarchisée, les langues en sont elles-mêmes affectées par des assimilations abusives entre personnes, locuteurs et langues. Dans nos enquêtes, le bilinguisme est souvent perçu comme défavorable pour les ENA. Bertucci & Corblin (2004) expliquent, suite à leurs études de terrain dans un collège de l'académie de Versailles, que la situation plurilingue n'est jamais vraiment abordée, ni par les acteurs ni par les apprenants, alors que plus de 50% de ces jeunes vivent une situation plurilingue. Ils semblent donc que les apprenants eux-mêmes s'auto-stigmatisent. Cette situation peut provoquer un « bilinguisme soustractif » (Morcos,

1989), puisque l'élève se sent obligé d'apprendre le français sans que sa langue maternelle soit valorisée (situation où la langue maternelle de l'individu est minoritaire par rapport à sa langue seconde, qui est celle utilisée dans les milieux de travail et de l'école, dans le commerce et dans tout échange en dehors de la communauté du sujet). Il en découle un désavantage sur le plan du développement cognitif.

Les représentations présentes dans nos enquêtes indiquent une dévalorisation de la langue maternelle de l'enfant par rapport à la langue dominante, socialement plus prestigieuse. Ceci est dommageable, puisque les recherches montrent (Grosjean, 1993) qu'une perception positive de la première langue et de la deuxième langue favorise l'apprentissage des deux langues.

Jim Cummins, chercheur canadien réputé sur cette problématique, rappelle que plus de 150 projets ont été menés depuis les années 1970. Ces études montrent les liens étroits qui existent entre bilinguisme et capacités à transférer des compétences, notamment d'une langue à l'autre, le plurilinguisme accroissant aussi les capacités de conceptualisation en général.

*« Le bilinguisme a une influence positive sur le développement langagier et éducationnel des enfants [...] quand les enfants poursuivent le développement de leurs compétences en deux ou plusieurs langues pendant les premières années de scolarité, ils obtiennent une profonde compréhension de la langue et de comment elle peut être utilisée avec efficacité. Ils ont une plus grande expérience des processus langagiers et ils sont à même, surtout quand ils lisent dans les deux langues, de les comparer, et de confronter comment elles organisent la réalité » (Cummins, 2001 : 17).*

## Propositions de démarches

### Les instructions officielles : des espaces pour le plurilinguisme

Les textes officiels sont ouverts à la possibilité de tirer bénéfices des langues, ou du moins des compétences langagières en présence dans la classe, en tout cas implicitement. En même temps, ces textes officiels mettent en exergue le fait que la maîtrise de la langue est l'objectif à atteindre pour les élèves. G. Vigner (2001) explique que les compétences visées pour les ENA sont l'expression à l'oral, le savoir lire/écrire ainsi que la maîtrise de la langue. Ces buts sont comme « coupés » des précédents, ils ne mettent pas franchement en relation la langue maternelle (LM), les langues apprises antérieurement et le français. Pourtant, les recherches (par exemple O'Malley & Chamot, 1990, les travaux de Cummins) montrent que les langues d'origine ont un impact majeur dans l'apprentissage du français (transferts des compétences, évolution de l'interlangue). Si ces théories et les pratiques correspondantes sont peu présentes dans la classe, on peut faire l'hypothèse d'une confusion entre « maîtrise de la langue (française) » et « maîtrise du langage ». Le socle commun des connaissances et des compétences (2006 : 6) publié par le ministère de l'Éducation nationale ne fait référence qu'à « la maîtrise de la langue française », ainsi :

*« savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité... »*

Mais dans les programmes de 2007 (CNDP), le titre d'un chapitre est « Maîtrise du langage et de la langue française ». On y trouve des compétences à viser au niveau du « langage oral », de la « lecture », « écrire des textes » et « étude de la langue (grammaire) ».

Le langage implique un ensemble de structures, quelles que soient les langues, toutes fonctionnant selon des régularités syntaxique, phonologique... Travailler sur la notion de langage plutôt que sur la notion de langue permet d'inclure davantage les compétences

acquises par l'apprenant dans les différentes langues. Les deux langues ne forment plus « deux tuyaux séparés » comme le disent Heller (1996) et Gajo (2001). Les formateurs prennent alors conscience qu'il n'est pas favorable de construire deux monolingues séparés en travaillant uniquement sur une langue spécifique. Ils font ainsi le lien entre deux espaces séparés : l'école et la maison.

### **S'appuyer sur les langues de l'avant**

Pourtant, en sciences du langage, les recherches sur la contiguïté entre langues sont traditionnelles (Walter, 1996). Actuellement, les programmes européens Evlang (Candelier, 2003) ou Eole (Perregaux, Goumoëns, Jeannot & de Pietro, 2003) ont également ces objectifs de développer une conscience métalinguistique entre les systèmes linguistiques et leurs usages sociaux, renforçant ainsi une attitude positive face à l'altérité, le but n'étant pas toutefois un apprentissage de ces nouvelles langues.

Si les programmes Evlang et Eole peuvent s'adresser aussi aux ENA, dans la pratique, ils sont très rarement utilisés en classe. De plus, ces activités mettent peu systématiquement en œuvre la langue des enfants. Dans nos propositions, nous utilisons le fait que les ENA connaissent déjà une ou plusieurs langues, à l'oral, parfois aussi à l'écrit. Les ignorer provoque le désarroi, puisqu'ils se basent sur elles pour construire le français. A l'inverse, s'en saisir comme une opportunité pour construire l'autre langue a un effet positif pour l'insertion scolaire et sociale des enfants, comme nous allons le développer ultérieurement. Les enseignants ainsi que les apprenants eux-mêmes stigmatisent moins l'interlangue. Ceci est important, car les malentendus liés à l'interlangue entraînent parfois des violences verbales. Par exemple, dans nos enregistrements (à propos d'un élève arabophone), on peut entendre :

*« X est bête ou quoi// après je ne sais combien d'heures de français il ne sait pas faire la différence entre féminin et masculin ».*

Or, dans ce cas, il s'agit en fait d'une question phonologique et non de genre. L'élève ne fait pas la distinction entre les sons /i/ et /E/ (opposition qui n'existe pas en arabe). Il dit « il » et entend « elle ». Il a très bien compris par ailleurs qu'il s'agit du féminin, comme le montrent d'autres évaluations (à partir d'images par exemple).

En partenariat avec le Centre régional/national de documentation pédagogique (CRDP/CNDP), le CASNAV et le Fonds d'action sociale pour l'intégration et la lutte contre les discriminations du Languedoc-Roussillon, nous avons essayé de proposer des activités de comparaison des langues dans les classes qui accueillent des ENA pour revaloriser la présence des L1 et inciter aux transferts cognitifs, langagiers et communicationnels.

Ces activités de comparaison mises en œuvre pendant un an dans des classes d'ENA du primaire et du secondaire, à tous les niveaux linguistiques et communicationnels (phonétique, prosodique, lexical, syntaxique, discursif, interactionnel, mimo-gestuel, relation à l'espace et au temps, aux valeurs) a fait ensuite l'objet d'un DVD (Auger, 2005), qui sert à la formation de formateurs.

Ainsi, les activités « Comparons nos langues » activent différents processus d'apprentissage essentiels (O'Malley & Chamot, 1990) : métacognitifs, cognitifs et socio-affectifs. Les processus métacognitifs impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, un savoir-apprendre. Bien entendu, un enfant déjà scolarisé sera plus avantagé, car il peut réactiver certaines de ses stratégies d'apprentissage (anticiper, planifier, identifier etc.). Cependant, les activités de comparaison de langues peuvent aussi aider à construire ces compétences, puisque, d'après la littérature, la construction de l'apprentissage est le résultat d'une prise de conscience chez l'élève (Bronckart, 1997 ; Sauvage, 2003).

Les auteurs parlent aussi de processus cognitifs qui renvoient aux interactions avec la matière d'étude, « visibles » dans la manipulation mentale de cette matière à différents stades

(saisie, mémorisation, réemploi), qui peuvent être actualisés dans différents types de tâches, comme la comparaison.

Le dernier type de stratégie, déjà identifié dans les années 1970 par Rubin, concerne la dimension socio-affective. Bien que catégorisés comme faisant partie des processus émotionnels, ceux-ci sont bien d'ordre cognitifs, puisque ce sont les représentations que nous avons des événements, des situations, qui induisent une action ou une réaction (coopération, vérification, clarification). Le tout dépendant de la relation à l'altérité, à la nouveauté, à la tâche.

Observons comment ces principes sont mis en œuvre dans les activités proposées. Par exemple, dans l'activité « syntaxe », séquence de classe<sup>1</sup> enregistrée sur le DVD « Comparons nos langues », on part d'une situation-problème (voir Dumortier & Louis, 2005) pour inciter les apprenants à participer et à atteindre un objectif. Ce questionnement entre les élèves et l'enseignant concerne les processus de négation. Des processus métacognitifs s'enclenchent. Tout le monde, enfants comme adulte, tente d'identifier dans les langues en présence dans la classe la/les marques de la négation. Ils peuvent ensuite anticiper les formes adéquates, les erreurs possibles ou planifier (pour l'enseignant par exemple) les difficultés éventuelles (ainsi, dans de nombreuses langues, à l'écrit, il n'y a qu'un élément simple et non deux pour exprimer la négation).

Les processus cognitifs sont à l'œuvre au cours de ces activités qui permettent aux différents acteurs de manipuler du langage, de procéder par essai-erreur, de mémoriser leurs « trouvailles », de réemployer les connaissances qu'ils viennent de découvrir, de construire. La dimension socio-affective est certainement la spécificité la plus visible dans ces activités, comme en témoignent ces élèves qui ne participent généralement pas en classe mais, qui, lors de ces activités, essaient de parler. Echanger des expériences sur le langage à partir de ses langues croise à la fois les composantes affectives et cognitives.

### **Les formateurs : faire évoluer le regard sur le bi-/plurilinguisme**

Intervenir c'est venir à la rencontre et proposer. Une fois le terrain étudié, il nous a semblé essentiel de suggérer la mise en place d'activités qui pouvaient palier les défauts remarqués (défauts au sens de ce qui manque, fait défaut par rapport à ce qui est déjà là). L'objectif n'est pas de stigmatiser les uns ou les autres (les formateurs qui ne sauraient pas faire, les élèves qui auraient trop de retard, l'institution qui ne mettrait pas en œuvre les moyens nécessaires). Ce phénomène est déjà bien visible dans nos enquêtes où la faute (le manque en fait) est rejetée sur les différents acteurs ou systèmes en raison d'une charge émotionnelle difficile à contenir et du peu d'outils connus (voir Auger, 2006)

Ce type d'activités a donc pour objectifs de modifier le regard sur la question du bi-/plurilinguisme et de faire évoluer les représentations des formateurs et des élèves. L'enseignant est moins découragé, car il voit les élèves actifs, prêts à s'investir et à prendre la parole, notamment ceux qui ne produisent pas encore en français mais peuvent donner en L1 les énoncés sur lesquels on réfléchit. L'enseignant constate qu'on peut s'appuyer sur des connaissances déjà là, que l'élève arrive sans être vierge de toute connaissance. Même s'il n'a jamais été scolarisé antérieurement (ENSA), il a des capacités de transferts potentiels.

Cette démarche introduit en acte l'interculturel, puisque le phénomène est verbalisé. L'enseignant est pivot de cette démarche car il organise les connaissances des élèves pour les amener à la langue de scolarisation. Finalement, le défi est certainement davantage du côté des formateurs que du côté des élèves. En effet, l'enseignant va s'emparer ou non de ce type

---

<sup>1</sup> Classe d'ENA en primaire. Les élèves ont entre 7 et 10 ans et sont arrivés en septembre sans parler/écrire français, la moitié des élèves ont été scolarisés antérieurement dans leur pays d'origine. Les enfants parlent arabe ou russe. D'autres séquences ont été filmées dans le secondaire.

d'activité et le proposer aux élèves. L'enseignant comprend alors comment se constitue le français que l'élève apprend, et l'apprenant se déculpabilise quant aux erreurs d'interférence qu'il peut commettre. Il peut ainsi dépasser les représentations négatives de son bilinguisme. Il se trouve valorisé par la prise en compte de sa langue, sans que celle-ci devienne pour autant un objectif d'apprentissage. Ce facteur est motivant et aide à l'insertion scolaire et sociale, à différents niveaux.

## **Bénéfices pour l'insertion scolaire et sociale**

Il nous semble que ce type de proposition sert une double tentative d'insertion : spécifique, à l'école et, plus générale, dans la cité.

### **Bénéfices pour l'insertion scolaire**

#### *Intégration dans le groupe-classe par une prise de responsabilité*

Les activités que nous proposons s'inscrivent dans une didactique de la situation-problème. Les apprenants découvrent avec l'enseignant qu'il existe des universaux du langage (syntaxe, système de politesse etc.) et que des transferts de compétences sont possibles. Les situations-problèmes permettent de développer les interactions verbales ainsi que la participation de chacun en tant que participant à la construction de la parole et de la connaissance en classe. Les apprenants sont davantage responsables de leur dire (notamment par rapport aux langues qu'ils pratiquent ou qui sont à construire) et, de fait, trouvent davantage leur place. L'ambiance générale en classe s'en ressent, comme en témoignent les extraits vidéo.

En effet, la résolution d'une véritable tâche à accomplir se révèle être un contexte social tangible qui médiatise (Py, 2000 : 11) les discours et l'apprentissage. Chacun, enfant, adulte, prend conscience que les langues sont un défi pour tous. Ainsi, chacun reconnaît l'effort de l'autre, phénomène qui apaise la tension émotionnelle et modère l'émergence de certaines attitudes négatives comme la moquerie. Reconnaître l'autre qui est dans la même situation que moi, qu'il soit élève ou enseignant évite des atteintes à la face de « l'autre ». On peut mieux comprendre ce phénomène attitudinal si l'on reprend les analyses de L. Mondada et S. Pekarek (2005). Elles ont montré dernièrement le double effet d'auto-structuration et d'hétéro-structuration des langues qui s'effectue lors des interactions verbales (dans des activités d'ORL<sup>2</sup> ou plus globalement de tâche-problèmes). Elles ont exploré la façon dont les « tâches » sont accomplies dans des classes de français langue seconde. Elles insistent sur le caractère situé de l'acquisition en tant que pratique sociale.

*« ...les tâches sont accomplies et organisées collaborativement par les apprenants et les enseignants, créant ainsi des configurations interactionnelles et participatives particulières dans la classe, qui offrent des occasions spécifiques d'apprendre. »* (Mondada & Pekarek, 2005 : 475).

Par ailleurs, leurs études interactionnelles montrent que, quel que soit le niveau des apprenants,

*« les instructions de l'enseignant sont constamment redéfinies au fil de l'action et combien, par conséquent, la compétence de l'élève est liée à des compétences plurielles (interactionnelles, institutionnelles, socioculturelles) » (ibid.).*

Dans les séquences « Comparons nos langues », les activités se font dans la co-construction, entre enseignants et élèves, et entre élèves entre eux. Au cours du tournage de cette expérience, on peut en effet remarquer les efforts cognitifs des élèves, mais aussi de

<sup>2</sup> Observation réfléchie de la langue

l'enseignant, pour élaborer ensemble une compréhension des différents systèmes linguistiques en classe.

#### *Développer les connaissances métalinguistiques*

Dans certains extraits du DVD, les enfants sont interviewés sur les activités de comparaison des langues neuf mois après les avoir pratiquées. Les enfants disent qu'ils ont un avantage pour l'acquisition des langues (par exemple l'espagnol qui est proposé en primaire dans leur établissement) car ils ont « compris la technique pour apprendre les langues ». Cette technicité exprimée est relative au développement d'une habileté à transférer des connaissances d'un idiome à l'autre. Comme le dit Cummins dans de nombreux articles (par exemple en 2001), les enfants ont appris à coller une structure de surface sur une compétence intellectuelle (par exemple donner l'heure, se présenter...) utiles au développement des compétences spécifiquement académiques (distinguer idées principales et détails accessoires dans une histoire, relation de cause à effet...) et ceci, quelles que soient les langues.

En somme, cette articulation entre LM et LE est bienvenue. Elle permet de s'éveiller aux langues, de comprendre, de produire et également de réveiller la possibilité, chez les ENA, d'opérer des transferts cognitifs, langagiers et communicationnels.

#### *Propositions en prolongement des Instructions Officielles (IO) et de l'Observation Réfléchie de la Langue (ORL)*

Ces pratiques s'inscrivent en droite ligne des Instructions Officielles (IO) sur l'observation réfléchie de la langue. Cette pratique fait son apparition dans les programmes officiels de l'école primaire en 2002<sup>3</sup>. L'enseignant consacre à l'O.R.L. deux heures par semaine (trois à partir de 2007) autour de quatre grands types d'activités : la conjugaison, la syntaxe, le vocabulaire et l'orthographe. Les activités d'O.R.L. visent essentiellement à développer la réflexion métalinguistique à propos des aspects formels des phrases et des textes. Il nous semble que la réflexion sur une seule langue ne permet pas d'activer efficacement les principes de la didactique interculturelle qui prône la comparaison, le regard croisé (Zarate, 1993) pour une meilleure décentration, relativisation, en somme objectivation (Debyser, 1981 ; Porcher 1995) de ce qu'est le langage plutôt que la langue, si souvent sous l'emprise des représentations. Goethe ne dit-il pas : « celui qui ne connaît pas de langues étrangères ne connaît pas la sienne » ?

C'est dans le jeu des confrontations avec l'altérité qui met en perspective la LM que cette conscience méta a le plus de chance de se mettre en place au-delà d'un travail plus strictement liés aux interférences.

#### *Les potentialités intégratives des différentes langues en classes*

Une fois dépassée la représentation de la L1 comme un danger et, qu'à l'inverse, les langues connues sont utilisées comme une ressource dans la classe pour activer une conscience méta et des transferts linguistiques et communicationnels en suivant les recherches de Py & Porquier (2004) et Castellotti (2001), il est possible de faire une place à la L1 pour poursuivre et comprendre la conversation. En effet, interdire des langues autres que la langue scolaire dans le cadre de la classe entrave toute opportunité de s'intercomprendre dans certains cas, alors qu'il serait si simple, comme le préconise le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), d'accepter (selon des moments à définir) que le locuteur X s'exprime parfois dans sa langue X1 et le locuteur Y lui réponde également dans sa langue Y1 (cette possibilité ne fonctionnant que si X et Y ont une compétence de compréhension

<sup>3</sup> En 2007, le chapitre autonome « O.R.L. » est renommé « Etude de la langue » et constitue un paragraphe dans le chapitre (déjà existant en 2002) : « Maîtrise du langage et de la langue française ».

dans la langue de l'autre). Laisser à chacun la chance de s'exprimer dans sa langue permet, notamment en cas d'impasse communicationnelle, de réduire le stress lié à ces situations d'incompréhension qui tournent parfois aux malentendus (voir Auger, à paraître).

#### *S'insérer en classe d'accueil ou en classe ordinaire quand on est ENA ou non*

Dans les classes, au-delà des ENA qui rejoignent ces structures, il existe de nombreux enfants qui, sans être enfant de migrants de la première génération, peuvent parler d'autres langues ou pratiquer d'autres formes langagières du français. Ces élèves peuvent donc entrer favorablement dans ces activités, se sentir valorisés et opérer des transferts de divers ordres comme ceux décrits ci-dessus. Mais l'intérêt est également majeur pour les enfants monolingues francophones. D'une part, le fait d'accepter dans la classe d'autres langues ou formes langagières permet aux élèves monolingues de pouvoir relativiser leur système linguistique, de prendre conscience des variations intralectales. Ainsi, ils comprennent mieux ce qu'est le langage. D'autre part, cela aidera les enfants à mieux vivre dans notre société multiculturelle. Cela facilitera également leur relationnel et leur insertion, que ce soit en classe ou au-dehors. En effet, si les élèves sont proches dans leur famille de la norme attendue de l'école, il existe un danger pour eux d'entrer dans la catégorie que Boris Cyrulnik appelle « *l'aristocratie des minables* » : ceux qui font partie du groupe dominant et stigmatisent tout autre groupe.

#### *Le partenariat avec les parents*

Dernier point, à cheval entre l'insertion scolaire et sociale, celui de la place des parents de ces publics migrants. La France n'a pas une tradition d'insertion des parents dans l'école, à fortiori si ces parents se sentent en insécurité linguistique et sociale, il ne sera pas facile de les insérer dans le projet scolaire. Pourtant, ce serait un axe à renforcer et l'insertion est facilitée quand les parents sont impliqués. On pense par exemple aux activités menées autour de lectures de contes par les parents en langue maternelle au Canada (Naqvi, 2007) ou en France par exemple avec les mamans gitanes de Béziers (mémoires de masters de nos étudiants à l'université Montpellier III).

Le fait que la LM occupe une place, notamment au travers des activités de comparaison, ne laisse pas les parents indifférents. A la suite des expérimentations de « comparons nos langues », certains parents font des remarques de divers types mais tous s'impliquent. Certains sont heureux de se voir reconnus par le biais de leurs langues et de leur plurilinguisme. Ils se sentent ensuite plus assurés lorsqu'ils entrent en contact avec le personnel scolaire. D'autres sont plus réticents car, comme beaucoup de locuteurs qui ne connaissent pas la problématique de la didactique des langues, ils ont l'impression que la présence de la LM va entraver l'apprentissage du français. Ils souhaitent « jouer la carte de l'intégration rapide » en faisant abstraction des connaissances passées, ce qui est un non-sens linguistique mais souvent inconnu du grand public. D'autres encore ont des attitudes puristes. L'enfant utilise des mots du dialectal ou mélange des registres de langues de la LM selon leurs dires. De nouveau, quelles que soient les langues parlées, la question du mélange, du purisme existe. La peur du métissage, de « l'impur » selon les locuteurs est un phénomène banal, bien décrit par Blanchet (2000), Houdebine (1997) mais qui reste néanmoins entravant pour les activités de transferts de connaissance. Le poids des représentations, de nouveau, est fort et peut gêner le développement d'autres attitudes, d'autres types de pistes pédagogiques.

Quelles que soient les réactions, l'objectif est atteint dans le sens où les parents sont plus présents, ils se manifestent davantage et peuvent ainsi entrer en interaction avec le système scolaire et le personnel qui peut alors expliquer le sens de sa démarche.

## Bénéfices pour l'insertion sociale

### *Encourager le développement de la LM à la maison*

On voit déjà que ces activités menées à l'école ne sont pas sans impact sur le « dehors ». En même temps, cette démarche vise à encourager la pratique de la langue maternelle car, comme le dit J. Cummins (2001), les enfants qui commencent leur scolarité avec une base solide dans leur langue maternelle, développent de plus grandes capacités en L2. Il ne s'agit pas non plus de considérer que les transferts fonctionnent seulement si l'enfant sait lire/écrire en L1. Les élèves NSA (non scolarisés antérieurement) peuvent aussi s'appuyer sur la LM. En effet, quand les parents racontent des histoires ou discutent avec eux, vocabulaire et notions dans la LM se développent, ce qui favorisera l'entrée dans la L2 (Cummins, 2001). En même temps, on évite la stigmatisation des pratiques de la maison, phénomène qui a des conséquences positives sur l'élève en tant que personne. Moins stigmatisé, tirant parti de ses expériences, ses vécus, de sa multi-dimensionnalité (Morin, 1990) en tant qu'être humain, son insertion dans la vie sociale n'en sera que davantage facilitée.

### *« De l'école » de la maison à celle de son quartier*

Il s'agit donc de rappeler à tous les acteurs que la compétence dans les deux langues est reliée et interdépendante. Le savoir et les compétences des enfants sont transférés de leur LM à la langue utilisée à l'école et vice-versa. Alors que les études sur l'impact de la L2 sur la L1<sup>4</sup> se multiplient, encore peu d'expériences portent sur le développement de la LM chez les ENA. Tous les efforts sont centrés sur l'acquisition rapide du FLS alors que la clé semble se trouver ailleurs, dans le lien entre les langues.

Cette prise de conscience est un enjeu majeur pour l'insertion sociale des enfants. Car Cummins (2001 : 18) explique que si « ...au contraire, les enfants sont encouragés à abandonner leur LM son développement s'arrête, s'atrophie ; cela mine la base conceptuelle et personnelle de l'enfant ». Ils perdent alors très vite leur LM (en 2-3 ans selon les études), ils répondent davantage en LE avec leurs parents (en production) et conversent le plus souvent intégralement (réception et production) avec les frères-sœurs dans cette nouvelle langue afin, souvent, de ne pas être stigmatisés et de jouer « la carte de l'intégration » au maximum. Mais on arrive alors parfois à ces situations bien connues d'auto-haine, de manque d'estime de soi couramment décrits par les sociolinguistes (Blanchet, 2000 ; Boyer, 1996) qui s'intéressent aux situations diglossiques.

## Conclusions

Une question reste posée. Est-ce que la société et l'école sont prêtes à reconnaître l'hétérogénéité des personnes et des parcours ? Prêtes à prendre conscience que l'on ne peut proposer des modèles d'intervention sans préalablement comprendre le système dans lequel on se trouve, que l'on peut s'inspirer des recherches et espérer leur introduction, leur mise en pratique ?

C'est bien là toute la question des propositions d'interventions, qui n'est pas, loin sans faut, le dernier maillon de la chaîne. Car le processus est « circulaire » comme l'explique Edgar Morin (1990). Il s'agit maintenant de voir comment les acteurs s'emparent ou non de ces pratiques, ce que nous faisons actuellement. Car ces pratiques peuvent choquer les

---

<sup>4</sup> Voir par exemple le thème de la journée de l'Association Française de Linguistique Appliquée (AFLA) à l'automne 2006 coordonnée par C. Corblin et J. Sauvage : enseignement d'une langue étrangère et impacts sur la langue maternelle.

acteurs. Ainsi, les activités « comparons nos langues » montre que l'enseignant peut hésiter, tâtonner, qu'il devient davantage organisateur et co-constructeur, avec les élèves, des connaissances sur la langue, les langues, le langage. Il peut ne pas être prêt. Ces propositions de pratiques jouent forcément sur les représentations et vont permettre ou non la mise en place de nouvelles activités qui entraîneront de nouvelles représentations. Ce schéma que l'on nomme boucle réflexive, remonte vers le chercheur, repart vers le terrain et ainsi de suite.

Avec quelques collègues, notamment canadiens (Auger, Dalley & Roy, 2007) qui proposent également des démarches didactiques, nous nous inscrivons dans ce que nous appelons une « sociolinguistique du changement », qui fait appel à une approche ethnographique du terrain et se réfère à la description, à l'analyse des relations de pouvoir à travers les pratiques langagières. Suite à l'analyse, cette sociolinguistique élabore et propose des solutions aux différents thèmes explorés dans l'optique d'une plus grande inclusion de tous. De plus, elle s'engage dans un dialogue avec les acteurs sur le terrain et objective le processus de changement. Quelles seraient donc les actions possibles en vue du changement dans le sens d'une plus grande inclusion à l'école ? Le changement évoqué consiste en une transformation ou variation et non une substitution de représentations ou de pratiques les unes par les autres (ce qui serait par trop impositif). Il s'agit d'une transformation davantage qualitative que quantitative, d'une variation au sens où il est question d'une modification spécifique qui tient compte de la connaissance sociolinguistique. Et c'est en cela, nous tentons de prendre part de façon active, efficace et consciente à « la réflexivité institutionnelle » (Giddens, 1991).

## Bibliographie

- ARISTOTE (édition 2004), *Politiques*, I, 2-3, Nathan, Paris.
- AUGER N., 2004, « La discussion comme moyen de construire et se construire pour des Enfants Nouvellement Arrivés », *La discussion*, colloque du CERFEE, université Montpellier III, IUFM Montpellier, juin 2003, publié sous forme de CD-rom.
- AUGER N., 2005a, *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement*, CNDP, publié sous forme de DVD (accompagné d'un guide pédagogique).
- AUGER N., 2005b, « Des malentendus constructifs en didactique des langues-cultures », dans G. Bacha, G. Laroux, A. Séoud (dirs.), *Actes du colloque Le malentendu*, Presses Internationales de la Faculté des Lettres de Sousse (Tunisie), pp. 285-292.
- AUGER N., 2006, « Les approches interculturelles : un contrepoids possible aux représentations xénophobes », dans C. Voulgaridis (dir.), *Enseigner le français à l'heure actuelle, enjeux et perspectives*, Etats généraux de la francophonie, actes du 5e Congrès Panhellénique des professeurs de français (Athènes, 2-5 décembre 2004), pp. 179-191.
- AUGER N., DALLEY P., ROY S., 2007, « Stéréotypes et stéréotypages du bilinguisme en classe de français langue seconde et minoritaire », dans H. Boyer (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, tome 3, actes du colloque *Le stéréotype, Education, école, didactique*, actes du colloque de Montpellier, juin 2006, Paris, L'Harmattan, pp. 25-36.
- BERTUCCI M.-M., CORBLIN C. (éds.), 2004, *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris, L'Harmattan.
- BLANCHET P., 2000, *La linguistique de terrain. Méthode et théorie*, PUR, Rennes.
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Paris Fayard.

- BOUTET J., 1994, *Construire le sens*, Neuchâtel, Peter Lang.
- BOYER H. (dir.) 1996, *Sociolinguistique, territoire et objets*, Genève, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P., 1997, *Pour un interactionnisme socio-discursif*, Genève, Delachaux & Niestlé.
- CANDELIER M., 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, De Boeck, Bruxelles.
- CASTELLOTTI, V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Clé international, Paris.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris.
- CUMMINS J., 2000, *Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- CUMMINS J., 2001, « La langue maternelle des enfants bilingues », *Sprogforum*, 19, pp. 15-21.
- DEBYSER F., 1981, « Lectures de civilisations », dans Beacco J.-C., Lieutaud S., *Mœurs et mythes. Lecture des civilisations et documents authentiques écrits*, Hachette / Paris, Larousse, pp. 9-21.
- DUMORTIER, J.-L., LOUIS, V. (dirs.), 2006, n° spécial « Les tâches-problèmes en didactique des langues vivantes », *Le Langage et L'Homme*, XXXXI.1.
- GAJO L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interactions en classe*, Paris, Didier-CREDIF, coll. LAL.
- GIDDENS A., 1991, *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford University Press.
- GROSJEAN F., 1993, « Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition », *Tranel*, 19, pp. 13-41.
- HELLER, M., 1996, « L'école et la construction de la norme en milieu bilingue », *Aile*, 8, pp. 71-93.
- HELLER M., 2002, *Eléments d'une sociolinguistique critique*, coll. LAL, Paris, Didier.
- HOUEBINE A.-M. 1997, « Théorie de l'imaginaire linguistique », dans Moreau M.-L. (coord.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Bruxelles, Mardaga, pp. 165-167.
- LORCERIE F., 2003, *L'école et le défi ethnique, éducation et intégration*, Paris, INRP, coll. Actions sociales / Confrontations, ESF.
- MEN, 2002, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Paris, CNDP.
- MEN, 2006a, *Le socle commun des connaissances*, Paris, CNDP.
- MEN, 2006b, *Le socle commun des connaissances et des compétences*, Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006.
- MEN, 2007, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Paris, CNDP.
- MONDADA L., PEKAREK S., 2005, « Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom », *Modern language*, pp. 461-490.
- MORCOS G. (dir.), 1989, *Bilinguisme et enseignement du français*, Montréal, le Méridien.
- MORIN E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- MORIN E., 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- NAQVI R., 2007, « Créer des liens en littératies multiples : un moyen d'accélérer l'intégration des enfants immigrés », dans Archibald J., Chiss J.-L. (éds.), *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, Paris, L'Harmattan, pp. 363-379.
- O'MALEY, J.-M., CHAMOT A.-U., 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press.

- PERREGAUX C., GOUMOËNS C., JEANNOT D., DE PIETRO J.-F., 2003, *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Neuchâtel, SG/CIIP.
- PORCHER, L., 1995, *Le Français Langue Etrangère, Emergence d'une discipline*, Paris, Hachette.
- PORQUIER R., PY B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier-CREDIF, collection Essais.
- PY, B., 2000, « Préface », dans Gajo, L., Mondada, L., *Interactions et acquisitions en contexte*, Editions Universitaires Fribourg, p. 11.
- RUBIN J., 1981, « The study of cognitive processes in second language learning », *Applied Linguistics*, 1, pp. 117-131.
- SAUVAGE J., 2003, *L'Enfant et le langage, Approche dynamique et développementale*, L'Harmattan, Paris.
- VARRO, G., 2003, « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants », VEI © SCEREN – CNDP, <http://www.cndp.fr/revueVEI/83/MigFo83-3.htm>.
- VIGNER G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, coll. Didactique des langues étrangère, Clé international, Paris.
- WALTER H., 1996, *L'Aventure des langues en occident*, Paris, Le Livre de Poche.
- ZARATE G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier-CREDIF, collection Essais.

# « COMPARONS NOS LANGUES » ET/OU « MOBILISONS NOS RESSOURCES » ? APPROCHE PAR SCENARIO ET INSERTION SCOLAIRE ET SOCIALE DES ENFANTS ALLOPHONES

Emmanuelle HUVER

Université François Rabelais – Tours, JE 2449 « DYNADIV<sup>1</sup> »

## Introduction

Lors de la journée d'études qui a précédé cette publication, ma contribution visait à explorer des pistes d'intervention susceptibles de favoriser l'insertion scolaire et sociale des enfants allophones nouvellement arrivés en France<sup>2</sup>, faisant en cela écho à la communication de Nathalie Auger (Auger, 2008, ici même).

Si, dans sa version écrite, cette contribution prend une forme en partie narrative, c'est parce qu'elle dessine en même temps un itinéraire collectif de recherche-intervention-formation, qui émane d'une collaboration entre les animatrices pédagogiques du CRAVIE (CASNAV de l'académie de Strasbourg) et moi-même, à l'époque jeune chercheuse qui venait d'obtenir son doctorat. Cette collaboration avait pour objet l'élaboration d'un outil d'évaluation qui, d'une part, s'appuie sur les préoccupations et besoins en formation des acteurs impliqués dans la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et, d'autre part, envisage la construction d'une compétence langagière en français adossée à la construction/valorisation d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

Cet outil a pris la forme d'un scénario d'évaluation, que je présenterai rapidement pour montrer en quoi il a semblé pertinent aux acteurs intervenant auprès de ce type de public. Puis, j'explorerai les possibilités d'exploitation de ce même outil à des fins de construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, et enfin j'esquisserai des pistes d'articulation et de convergence avec *Comparons nos langues*<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> « Dynamiques de la diversité linguistique et culturelle » ; cette équipe de recherche regroupe des chercheurs relevant pour la plupart de la sociolinguistique, de la didactique des langues et des sciences de l'éducation.

<sup>2</sup> Il existe encore à l'heure actuelle un flottement quant à la dénomination de ce type de public. Comme la plupart des chercheurs travaillant sur cette question, j'utiliserai ici le terme d'allophone, « revendiquant un choix "positif" face aux dénominations officielles qui mettent le plus souvent l'accent sur le manque vis-à-vis du français » (Castellotti, 2008).

<sup>3</sup> Désormais noté CNL

## Scénario d'évaluation et évaluation d'une compétence langagière

### Commençons par un exemple...

Le synopsis suivant constitue la trame<sup>4</sup> du scénario élaboré dans le cadre de ma collaboration avec le CRAVIE.

#### Descriptif / Synopsis du scénario

*Tâche pour l'élève :*

Tu veux t'amuser après la classe, mais tu ne sais pas quoi faire...

1. « Demande à ton professeur des informations sur le sujet qui t'intéresse. » (Interaction orale)
2. « Ton prof te donne le prospectus du centre socioculturel de ton quartier. Tu le lis pour choisir ce qui te plaît. » (Comprendre – Lire)
3. « Après la lecture du prospectus, tu as choisi la danse “ hip – hop ”. Tu cherches un copain, une copine pour t'accompagner. Tu vois Tim dans la cour et tu lui demandes s'il veut bien venir faire de la danse avec toi... » (Interaction orale)
4. « Tu as un message sur le répondeur du téléphone. Ecoute-le et réponds aux questions qui seront posées... » (Comprendre – Ecouter)
5. « Tu vas t'inscrire et tu remplis le formulaire d'inscription » (Ecrire)
6. « Ton prof te demande de faire un exposé oral pour la classe : tu dois raconter ce que tu as choisi comme activité de loisir et comment tu as fait pour t'inscrire. Pour préparer l'exposé, tu écris un petit texte. » (Ecrire)
7. « Tu fais maintenant ton *exposé oral* en t'aidant de ton texte écrit. » (Parler – S'exprimer oralement en continu)

Le scénario d'évaluation est donc constitué d'un ensemble d'activités libellées sous forme de tâches vraisemblables destinées à la réalisation d'un projet donné et se déroulant « *les unes après les autres comme pour le scénario d'un film ou la trame d'une histoire* » (Lussier, 1993 : 120). En d'autres termes, il se situe dans un continuum entre jeu de rôle et simulation globale, puisqu'il s'agit de résoudre un problème ou de mener à bien une tâche vraisemblable dans une situation de communication vraisemblable, en faisant appel à au moins une activité langagière, et en général à plusieurs, voire à l'ensemble de celles-ci. Ainsi, pour résoudre le problème qui lui est posé, l'apprenant devra être capable de comprendre différents types de documents (compréhension écrite et/ou orale), et/ou de produire différents genres de textes (expression écrite et/ou orale) et/ou d'interagir avec d'autres personnes (interaction). La situation de communication y fonctionne comme un fil rouge qui relie entre elles toutes les activités et leur donne sens.

---

<sup>4</sup> Ce synopsis ne constitue que la trame du scénario, par ailleurs étoffé, pour chaque activité langagière, de documents, de consignes, d'indications d'évaluation (grilles de critères, barème, etc.) et d'un protocole de passation (temps de passation, matériel nécessaire, etc.). Pour plus de détails, cf. [http://cravie.site.ac-strasbourg.fr/debut\\_web.htm](http://cravie.site.ac-strasbourg.fr/debut_web.htm), puis cliquer sur la rubrique « derniers articles » (le scénario est mis en ligne en format pdf, cette présentation étant provisoire et amenée à évoluer vers une exploitation plus « conviviale »).

## Contexte d'émergence de la recherche – intervention – formation

Ce travail tire son origine d'un besoin identifié par les animatrices pédagogiques du CRAVIE au contact régulier des enseignants intervenant dans les classes d'accueil<sup>5</sup> du Haut-Rhin et du Bas-Rhin. Ceux-ci se montraient en effet désireux de réfléchir, dans le cadre d'une formation, à des formes d'évaluation qui ne soient pas uniquement conçues en fonction de leurs objectifs d'enseignement, mais qui permettent d'évaluer les pratiques discursives des enfants dans différentes situations de communication. L'extrait de courriel suivant, émanant d'un enseignant ayant participé à la formation, me semble à cet égard assez significatif :

« *J'évalue dans ma classe les progrès des enfants. Je le fais par rapport aux éléments que j'ai enseignés (telle structure, tel vocabulaire...), je mets en place des situations de communication que je travaille et évalue (liées aux éléments enseignés et en priorité, celles que mes élèves devront surmonter à l'école ou dans la vie de tous les jours...). (...) Pour conclure, il me manque le moyen d'évaluer les enfants dans ce qui se rapproche le plus d'une vraie situation de communication. Je comptais sur les scénarios d'évaluation pour me donner cet outil pertinent, **décontextualisé de mon enseignement** et permettant de fixer des étapes dans la progression des élèves. » (C'est moi qui souligne).*

Ayant, dans le cadre de ma recherche de doctorat (Huver, 2003), travaillé et mis en œuvre cette notion de scénario d'évaluation, j'ai été contactée en septembre 2004 par les animatrices pédagogiques du CRAVIE, qui m'ont proposé de réfléchir avec elles à la possibilité d'élaborer collectivement un scénario d'évaluation adapté à des enfants allophones, qui serve ensuite de support de réflexion dans le cadre d'une formation menée de manière conjointe auprès d'enseignants de classes d'accueil du premier et du second degré<sup>6</sup>. Elles pensaient en effet que ce type d'outil pouvait déclencher chez ces enseignants des interrogations et des réflexions quant à leurs pratiques d'évaluation, et constituait un moyen d'articuler de manière plus cohérente, et donc plus valide, les finalités de l'enseignement/apprentissage, les pratiques d'enseignement et les pratiques d'évaluation, en les adossant notamment à la notion de compétence (langagière).

## Des scénarios pour évaluer une compétence

Ainsi, au moins initialement, proposer des activités de type scénario dans le cadre d'évaluations – sommatives ou formatives – était envisagé comme un moyen d'inciter les enseignants des classes d'accueil à évaluer la compétence langagière<sup>7</sup> de leurs élèves – et pas uniquement leurs connaissances linguistiques –, et ce, en entrant dans l'évaluation par des tâches.

Cette entrée dans l'évaluation par les tâches, cohérente avec le fait de définir la compétence comme « *une compétence en acte* » (Springer, 2002 : 62) permettait également d'articuler les pratiques d'évaluation à l'approche actionnelle préconisée par le Conseil de l'Europe<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> On sait que les modes de scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés sont très variables d'une région, d'une académie, d'une ville à l'autre, les instructions officielles de 2002 (MENESR, 2002) étant très ouvertes sur ce point. Le terme de classe d'accueil est ici à prendre dans son sens hypéronymique : il renvoie à tous les dispositifs visant à accueillir et scolariser des enfants allophones nouvellement arrivés (CLA, CRI, dispositifs plus ou moins (dé)cloisonnés, etc.).

<sup>6</sup> Cette formation, inscrite au plan académique de formation, a effectivement eu lieu en mars 2006, mais n'a pu concerner que les enseignants du premier degré.

<sup>7</sup> La compétence langagière incluant, selon la définition du *Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe, 2001) entre autres, une dimension linguistique, une dimension pragmatique et une dimension socioculturelle.

<sup>8</sup> D'ailleurs, même si la notion de scénario d'évaluation est antérieure à la publication du *Cadre européen commun de référence* (Lussier, 1992 : 104-122), c'est en se fondant sur ses préconisations qu'ont été élaborées

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type **actionnel** en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des **tâches** (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)<sup>9</sup>

Enfin, si on considère que toute action dépend étroitement des circonstances matérielles et sociales dans lesquelles elle a lieu, donc que les actions sont toujours socialement et physiquement situées, et que la situation est essentielle à l'interprétation de l'action, alors, le fait de définir la compétence en termes d'action revient à dire que « *la compétence est toujours compétence – d'un acteur – en situation.* » (Springer, 1996 : 296). Autrement dit, la compétence ne peut être mise en œuvre qu'en situation. Or, un scénario permet de fait une contextualisation plus importante des activités proposées : les activités de compréhension renvoient à un projet de lecture « authentique » et les activités de production, dans la mesure où elles sont socialement situées, permettent la mobilisation de différentes ressources, dont des ressources langagières.

« L'idée du scénario s'est imposée comme un moyen permettant d'offrir une situation de communication faisant sens pour l'individu et offrant le maximum d'interactions. Le scénario permet au candidat et à l'examineur/interlocuteur de participer à des échanges ayant du sens pour les deux parties. » (Springer, 2002 : 68)

Toutefois, l'intérêt d'une approche par scénario ne réside pas uniquement dans la possibilité d'évaluer une compétence par le biais de tâches faisant sens par leur articulation à une situation. En effet, on peut poser l'hypothèse<sup>10</sup> que cet outil, qui reste en l'état centré sur l'évaluation de la compétence langagière d'un locuteur en français, constitue également un levier pour la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle et pour l'insertion scolaire et sociale des enfants allophones.

## Scénario d'évaluation, compétence plurilingue, insertion scolaire / sociale

### Des ressources plurilingues

Philippe Perrenoud (2000 : 8) définit la compétence comme « *une action prenant en compte la globalité d'une situation appartenant à une famille identifiée, ce qui amène le sujet à mobiliser de multiples ressources* ». Outre le fait qu'on retrouve les notions d'action, de sujet et de situation développées *supra*, il me semble que la conception de la compétence comme mobilisation de ressources est riche de potentialités pour la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

En effet, dans l'article dont est issue la définition de la compétence reprise ci-dessus, Perrenoud fait appel à différentes métaphores pour éclairer le fait que la compétence ne se réduit ni à des savoirs ni à des savoir-faire, dans notre cas, des savoirs et des savoir-faire linguistiques, pragmatiques, socioculturels, para-verbaux, etc., mais qu'elle constitue « *un*

---

les évaluations certificatives sous forme de scénario du DCL (Diplôme de compétence en langue : « A l'heure actuelle, le DCL concerne les langues allemande, anglaise, espagnole et italienne. Il se décline en 5 degrés eux-mêmes ancrés sur l'échelle de niveaux du Cadre Européen Commun de Référence du Conseil de l'Europe. » <http://www.d-c-l.net/default.htm>) et du CLES (Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur : « Le CLES est composé de 3 niveaux de compétence. Ces trois niveaux correspondent aux niveaux définis par le Cadre européen des langues du Conseil de l'Europe (B1, B2 et C1). L'objectif est de valoriser la maîtrise des langues par les étudiants de l'enseignement supérieur et de favoriser le plurilinguisme. » <http://cles.u-strasbg.fr/cles/>).

<sup>9</sup> C'est moi qui souligne.

<sup>10</sup> Cette piste de travail constitue l'une de mes orientations actuelles de recherche.

*processus à valeur ajoutée* » (Springer, 1999 : 33), supposant, selon les termes de Perrenoud, la mobilisation, l'orchestration, la coordination, la combinaison, de ces savoirs, savoir-faire, savoir-être, c'est-à-dire, plus génériquement, de différentes ressources.

Par ailleurs, « *l'idée de ressource présente l'avantage de mettre "dans le même sac" toutes sortes d'acquis, qui ont en commun, par-delà leur hétérogénéité en termes de processus d'acquisition, de degré de conscience et de modes de conservation, d'être mobilisables lorsque le sujet affronte des situations nouvelles.* » (Perrenoud, 2002 : 55). Ainsi, on peut penser que dans le cadre d'une approche par scénario, où il s'agit de mener à bien une tâche socialement située par le biais de différentes activités langagières, l'apprenant sera appelé à « faire feu de tout bois », c'est-à-dire à exploiter de manière créative toutes les ressources (linguistiques, pragmatiques, stratégiques, etc.) à sa disposition, favorisant par là même l'émergence de stratégies (de communication et/ou d'apprentissage) plurilingues (Gajo & Mondada, 2000) et d'une macro-compétence dont la fonction est de gérer les ressources à sa disposition dans son répertoire langagier (Porquier & Py, 2004) et son répertoire d'apprentissage.

### **Une vision intégrée des expériences langagières**

Si, dans une perspective didactique, la notion de compétence, par sa définition même, appelle des activités permettant à l'apprenant de mobiliser, d'orchestrer, de coordonner des ressources, qu'elles soient construites en classe et/ou hors de la classe, des activités langagières articulées autour d'un scénario constituent dans ce cadre un type d'activité potentiellement pertinent pour l'enseignement/apprentissage du français en contexte homoglotte, c'est-à-dire dans un contexte où le français est non seulement la langue de la classe, mais également la langue du milieu environnant et où, par conséquent, les expériences langagières de l'apprenant hors de la classe et dans la classe sont en interaction étroite et constante.

En effet, des activités sous forme de scénario peuvent contribuer à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés, dans la mesure où, pour reprendre les mots de Philippe Perrenoud, elles constituent « *des atouts dans l'existence de tous les jours* » (Perrenoud, 2000 : 16), puisqu'elles reposent sur une vision intégrée des expériences dans et hors de la classe. La classe constitue dans ce cadre un lieu où les élèves peuvent expérimenter, tâtonner, se tromper, réfléchir ensemble et confronter leurs stratégies, dans le cadre de résolution de tâches qui relèvent de familles de situations auxquelles ils seront un jour ou l'autre confrontés, dans leur vie scolaire et/ou extrascolaire : par exemple, pour le scénario exposé précédemment, s'inscrire avec un copain à une activité extrascolaire. Finalement, ce qui est en jeu ici, c'est « *la question de la prise en compte des pratiques extrascolaires des élèves à l'école, et celle des modifications potentielles que l'appui sur des compétences construites ailleurs est susceptible de produire.* » (Moore, 2006 : 71).

Ce type d'approche, dès lors qu'elle laisse la place au tâtonnement, à l'expérimentation et à la confrontation, est à mon sens nécessairement exploratoire et réflexive :

- *exploratoire* dans la mesure où elle se fonde sur une exploration de différentes possibilités d'action – et d'action langagière – dans une situation de communication donnée. Dans ce cadre, il ne s'agit pas de didactiser un certain nombre de savoirs et de savoir-faire, envisagés de manière séparée et relevant de niveaux distincts, pour en favoriser l'appropriation, mais de partir des pratiques sociales pour mettre en place un dispositif didactique visant les compétences – et donc les ressources – que de telles pratiques requièrent (cf. Perrenoud, 2000 : 13) ;
- *réflexive* puisque le scénario, qui se fonde sur la notion d'action, peut constituer un moyen d'engager une réflexion dans et sur l'action, c'est-à-dire de systématiser ses stratégies de communication, de développer une plus grande conscience de ses

représentations et de ses pratiques de communication, et des paramètres qui les conditionnent.

### **Commencer et finir par l'évaluation : articuler évaluation et altérité**

Dans l'esquisse d'itinéraire que représente cette contribution, on voit bien comment le même outil peut être mis en œuvre de manière différenciée en fonction des finalités que ses utilisateurs lui associent. Conçu initialement pour faire sens dans l'évaluation de compétences en français, nous avons progressivement reconfiguré les potentialités offertes par cet outil en termes de mobilisation de ressources plurilingues, d'articulation des différentes pratiques d'appropriation langagière et au final d'insertion scolaire et sociale des enfants allophones, pensée de manière à la fois exploratoire et réflexive. Toutefois, et pour finir par revenir – en partie et de manière spiralaire – à notre point de départ, la notion de compétence est étroitement liée à l'évaluation et aux modèles de référence qui y affèrent, dans la mesure où toute compétence se rapporte à « *un jugement sur l'aptitude à manifester régulièrement cette faculté et/ou ce savoir pour produire des objets conformes (impliquant donc une évaluation de conformité à un/des modèle(s) de référence* » (Beacco, 2002 : 106).

Par conséquent, les procédures d'évaluation des tâches effectuées dans une approche par scénario contribuent également à poser la problématique de l'articulation compétence en français-compétence plurilingue-insertion. En effet, dès lors que l'on se place dans une approche actionnelle de l'évaluation, se pose la question des critères à prendre en compte : juger du degré de réalisation de la tâche effectuée suppose d'intégrer des critères linguistiques et pragmatiques, mais aussi des critères sociolinguistiques / socioculturels (Huver, 2003)<sup>11</sup>. Ces derniers renvoient à des rituels<sup>12</sup> de communication variables selon les cultures (Goffman, 1987 ; Gumperz, 1989), les situations, les contextes, en fonction de la connaissance (partagée ou non) et de l'interprétation par les interactants « *d'indices discursifs signifiants. En conséquence, leurs hypothèses peuvent varier également sur ce qu'est l'information à transmettre, la façon dont elle doit être ordonnée et traduite par des mots, et leur capacité à compléter l'information non verbale dont ils ont besoin pour dégager le sens* » (Gumperz, 1989 : 131).

Or, attendre que l'enfant allophone se comporte « comme un locuteur natif » et quitte sa propre identité pour endosser la culture – ethnologique et/ou sociologique (Gohard-Radenkovic, 1999) – de son interlocuteur se fonde sur l'idée que c'est au locuteur de s'adapter à la culture de l'interlocuteur, sans tenir compte du fait qu'une interaction est une co-construction, qui suppose une coopération des différents interactants en présence. Or, dans une perspective interactionnelle et socioconstructiviste, l'interaction implique à la fois le locuteur (qui doit veiller à ne pas commettre d'impair culturel) et l'interlocuteur (qui, en cas de maladresse culturelle, doit être capable de l'identifier comme telle et de réagir de manière adéquate), ce qui suppose la construction d'une compétence de médiation, liée aux « *circulations et passages entre les langues (...) et entre les cultures* » (Moore, 2006 : 241) et définie comme « *des capacités de traduction, d'interprétation, d'alternance codique, de passage d'une langue à une autre, de parler bilingue* » (Coste, 2002 : 119). On pourrait d'ailleurs compléter et élargir cette définition en insistant sur le fait que le passage peut se

<sup>11</sup> Cf. aussi les grilles d'évaluation du scénario d'évaluation ([http://cravie.site.ac-strasbourg.fr/debut\\_web.htm](http://cravie.site.ac-strasbourg.fr/debut_web.htm)). Cf. également le modèle de compétence langagière proposé par le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2001 : pp.17-18 et 86-101)

<sup>12</sup> J'entends ici *rituel* comme comportement / attitude ayant pour fonction de régler « *la façon dont chaque individu doit se conduire vis-à-vis de chacun des autres, afin de ne pas discréditer sa propre prétention tacite à la respectabilité, ni celle des autres à être des personnes dotées de valeurs sociales et dont il convient de respecter les diverses formes de territorialité* » (Goffman, 1987 : 22-23).

faire « *d'une langue (ou plus) à d'autres, (...) de connaissances à d'autres* » (Castellotti, 2005 : 2) et de cultures à d'autres.

Par conséquent, les procédures d'évaluation, et plus particulièrement les modalités de (non-) prise en compte de critères sociolinguistiques / socioculturels, posent en amont la question de l'intégration / insertion<sup>13</sup>, notamment lorsque les parcours de mobilité géographique s'inscrivent dans des contextes fortement monolingues, comme c'est le cas en France. Il s'agit pour l'enseignant/évaluateur de se poser la question des finalités : lorsqu'il place les enfants allophones dans des situations aussi vraisemblables que possible, cherche-t-il à évaluer une compétence de communication en dehors de toute inscription contextuelle, auquel cas l'évaluation se résume à une évaluation de compétences pragmatico-linguistiques ? Souhaite-t-il à l'inverse intégrer des critères sociolinguistiques / socioculturels et évaluer ce qu'on pourrait appeler une compétence de « communication-à-la-française », où la pluralité des postures serait finalement niée ? Ou bien enfin, considère-t-il que toute communication, même monolingue, est par définition interculturelle puisqu'intersubjective (Gohard-Radenkovic, 1999 ; Abdallah-Preteille & Porcher, 1996) et qu'elle suppose donc « *l'orchestration des compétences individuelles* » (Perrenoud, 2000 : 16), c'est-à-dire la mise en œuvre par l'ensemble des interactants de stratégies plurilingues relevant d'une compétence plurilingue et pluriculturelle ? Dans ce cas, le locuteur bi/plurilingue serait considéré comme un « *analyste et un gestionnaire de l'altérité linguistique* » (Mondada & Py, 1994 : 393), comme un « *intermédiaire culturel* », pour lequel l'identité culturelle constituerait une stratégie parmi d'autres de la négociation avec autrui (Abdallah-Preteille, 1986). Évaluer dans cette perspective supposerait d'intégrer des critères relatifs à une compétence de médiation, ces critères restant largement à déterminer et à mettre en œuvre dans les pratiques.

### **En guise de conclusion : convergence et complémentarité avec *Comparons nos langues***

Ces activités articulées au fil d'un scénario présentent un certain nombre de points de convergence avec *Comparons nos langues*, qui touchent différents niveaux de l'articulation théorie / pratique.

Tout d'abord, les chercheuses ont travaillé en quittant leur position de surplomb, pour adopter une posture de co-construction avec des acteurs de terrain, si bien que les outils élaborés correspondent aux préoccupations des différents acteurs de la recherche-intervention-formation. Il n'est par exemple pas anodin que les enseignants du premier degré qui ont pris part à la formation sur les scénarios d'évaluation sollicitent aujourd'hui massivement une suite à cette formation, afin d'être accompagnés dans la poursuite de leur réflexion et de leurs échanges autour de cet outil.

Dans les deux cas, on peut donc parler de « recherche-intervention-formation », dans la mesure où le travail de collaboration avait à la fois une visée de recherche et d'intervention (les deux étant intimement liés), mais également une visée de formation : formation à l'évaluation dans mon cas, mais aussi formation à une approche plurielle des langues / cultures dans les deux cas de figure. D'ailleurs, *CNL* comme l'approche par scénarios, ne sont pas tant conçus comme des outils, au sens d'outil prêt à l'emploi quel que soit le contexte de mise en œuvre, mais plutôt comme des relais de la formation continuée des enseignants, ce qui suppose une forme d'appropriation et de réinterprétation de leur part.

*« Le cadre des activités reste volontairement large pour que l'enseignant puisse se l'approprier selon ses conditions de travail. Les consignes sont volontairement succinctes*

<sup>13</sup> Pour une discussion de ces termes, cf. entre autres Bretegnier ici-même.

*et laissées à l'appréhension de l'enseignant, pédagogue et homme/femme de terrain. Ces activités ne sont pas livrées « clé en main » car elles font partie d'un projet pilote en la matière. Ainsi, les types de documents qui peuvent servir à la phase d'observation ne sont pas fournis. » (Auger, 2005 : 12)*

Par ailleurs, l'un comme l'autre de ces dispositifs, ne constituent pas une activité séparée des activités dites plus traditionnelles ou classiques, et n'ont pas fonction de « cerise sur le gâteau récréative ». Ils s'inscrivent au contraire dans une approche globale des phénomènes de transmission / appropriation des langues et reposent sur une forte interaction entre ce qu'on pourrait appeler les intentions, étayées par des recherches reconnues en matière de didactique des langues et du plurilinguisme, et les outils, ceux-ci étant à la fois construits en cohérence avec des intentions et l'occasion de s'interroger sur ces intentions. En effet, comme le rappelle C. Hadji (1995 : 13), « *la première et la plus utile des tâches est de savoir ce qu'on veut faire, pour inventer des techniques et construire des outils qui soient pertinents par rapport aux intentions. Mais si linéairement, l'analyse va des intentions aux outils (...) c'est à l'occasion de la mise en œuvre d'outils que [le praticien] se pose les questions relatives au sens de ce qu'il fait* ».

Par conséquent, les deux outils partagent un certain nombre de principes didactiques communs, à savoir que :

- ces démarches valorisent l'enfant / élève par la reconnaissance de ce qu'il sait déjà. Ainsi, pour CNL : « *chacun est expert de sa langue (l'enseignant comme l'élève)* » (Auger, 2005 : 7) ;
- elles articulent et accordent autant d'importance aux pratiques d'appropriation scolaires et extra scolaires ;  
« *L'ENA n'arrive pas vierge de tout langage, il possède déjà une langue maternelle, voire aussi d'autres langues. L'intérêt est donc d'utiliser ces connaissances langagières que l'élève détient déjà. Car ces compétences sont transférables à toute nouvelle langue. (...) Ce postulat sert de base aux activités développées dans ce projet.* » (Auger, 2005 : 12)
- les interactions générées par ces activités (interaction avec l'enseignant, interactions entre pairs de mêmes et de différentes langues) contribuent non seulement à l'appropriation du français (et éventuellement d'autres langues), mais également à l'insertion sociale des enfants au sein de leur classe (voire de leur environnement social) ;
- ces activités, qui s'appuient sur le répertoire verbo-culturel des élèves, favorisent en retour l'enrichissement de ce répertoire dans différentes langues, dont bien sûr le français, dont l'appropriation reste nécessaire pour s'intégrer dans un parcours scolaire en France.

A ce titre, ces deux types d'intervention peuvent être envisagés non seulement comme reposant sur des principes méthodologiques et épistémologiques convergents, mais également comme didactiquement complémentaires. En effet, CNL constitue un outil de découverte et d'appropriation d'éléments discrets du répertoire verbo-culturel (au niveau morphologique, syntaxique, discursif, gestuel, paraverbal, etc.<sup>14</sup>), ces éléments fonctionnant ou pouvant fonctionner comme autant de ressources dans le cadre d'activités de type scénario. Le scénario, envisagé comme activité d'enseignement / apprentissage, peut alors favoriser la mobilisation intégrée de ces éléments discrets en fonction de tâches en situation qui font sens pour l'apprenant.

Enfin, si CNL se fonde sur un principe de comparaison « système à système » de deux ou plusieurs langues, l'approche par scénario constitue une tentative d'échapper « *au simple face*

<sup>14</sup> Cf. la liste de suggestions d'activités à la fin du livret d'accompagnement pédagogique.

à face entre langue source et langue(s) cible(s), pour entrer dans des jeux de mise en réseaux et des configurations variables » (Moore, 2006 : 203). En effet, en invitant l'enfant / élève à mobiliser conjointement toutes ses ressources, on ne renvoie plus nécessairement dos à dos « leur » langue et « le français » ; « leur pays » / « chez eux » et la France, etc. A ce titre, on peut considérer que CNL et des activités de type scénario constituent deux entrées possibles dans une didactique du plurilinguisme, condition nécessaire (mais évidemment non suffisante) à une reconnaissance et une valorisation de la diversité linguistique et culturelle, et à une insertion sociale (et scolaire / professionnelle) des personnes en cours de mobilité linguistique et géographique.

## Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1986, *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. et PORCHER L., 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Presses Universitaires de France, Paris.
- AUGER N., 2005, *Comparons nos langues*, (DVD et livret pédagogique), Montpellier, CRDP Académie de Montpellier.
- AUGER N., 2008, « Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA) », dans Castellotti V., Huver E. (dirs), *Glottopol* n°11, *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, pp. 125-136.
- BEACCO J.-C., 2002, « Sur les fonctions de la notion de compétence en langue en didactique des langues », dans Castellotti V., Py B. (dirs.) : *Notions en questions*, n°6, *La notion de compétence en langue*, pp.105-113.
- BRETEGNIER A., 2008, « Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français comme langue d'insertion. Ouverture d'un champ de recherche-intervention », dans Castellotti V., Huver E. (dirs), *Glottopol* n°11, *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, pp. 69-79.
- CASTELLOTTI V., 2005, « Les portfolios européens des langues : quelle reconnaissance de parcours bi / plurilingues ? », *Rencontres de l'enseignement bilingue francophone en Europe*, Prague, 3-5 novembre 2005, <http://rencontres-bilingues-prague.hautetfort.com/files/discours-veronique.castellotti.pdf> [consulté le 17 avril 2007].
- CASTELLOTTI V., 2008, « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? », dans Chiss J.-L. (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français*, Didier, Paris, Collection « langues et didactique ».
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.
- COSTE D., 2002, « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », dans Castellotti V. et Py B. (coord.), *Notions en questions*, n°6, *La notion de compétence en langue*, pp.115-123.
- GAJO L., MONDADA L., 2000, *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Editions universitaires de Fribourg, Fribourg (Suisse).
- GOFFMAN E., 1987, *Façons de parler*, Paris, Minuit.
- GOHARD-RADENKOVIC A., 1999, *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Peter Lang, Berne.
- GUMPERZ J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, Université de la Réunion, U.R.A. 1041 du CNRS, L'Harmattan, Paris.
- HADJI C., 1995 (première édition : 1989), *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*, ESF, Paris.

- HUVER E., 2003, *Les critères d'évaluation de la dimension culturelle de la compétence langagière en Français Langue Etrangère*, Thèse de Sciences du Langage sous la direction de J.-C. Pellat, Strasbourg II, 2 volumes.
- LUSSIER D., 1992, *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Hachette, Collection Autoformation, Paris.
- LUSSIER D., 1993, « Evaluation et approche communicative », dans Monnerie-Goarin A., Lescure R. (coord.), *Le français dans le monde recherches et applications*, Evaluation et certification en langue étrangère, pp.113-123.
- MENESR, 2002, « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », *Bulletin officiel de l'Education nationale* Spécial n° 10, Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002.
- MONDADA L., PY B., 1994, « Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant », *Profils d'apprenants, Actes du IX colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherche »*, Publications de l'université de Saint-Etienne, Saint -Etienne, pp.381-396.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguisme et école*, Paris, Didier, Collection LAL.
- PERRENOUD P., 2000, « Compétences, langage et communication », Conférence au colloque *Le développement des compétences en didactique des langues romanes*, Louvain la Neuve, 23-27 janvier 2000,  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_11.htm](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_11.htm)  
 1 [consulté le 3 novembre 2006]
- PERRENOUD P., 2002, « D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? », dans Dolz J., Ollagnier E. (éds.), *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck Université, Bruxelles, pp.45-60.
- PORQUIER R., PY B, 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, Didier, Collection CREDIF-Essais, Paris.
- SPRINGER C., 1996, *La didactique des langues face au défi de la formation des adultes*, Ophrys, Paris.
- SPRINGER C., 1999, « Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quels types de critères pragmatiques avons-nous besoin ? », *Cahiers de l'APLIUT*, n°3, volume 18, pp.23-44.
- SPRINGER C., 2002, « Recherches sur l'évaluation en L2 : de quelques avatars de la notion de compétence », dans Castellotti V., Py B. (coord.), *Notions en questions*, n°6, La notion de compétence en langue, pp.61-73.

## Sitographie

- <http://cles.u-strasbg.fr/cles/>  
<http://www.d-c-l.net/default.htm>  
[http://cravie.site.ac-strasbourg.fr/debut\\_web.htm](http://cravie.site.ac-strasbourg.fr/debut_web.htm)

# EST-CE QUE CE N'EST PAS TROP DUR ? ENJEUX ET EXPERIENCES DE L'ALPHABETISATION DANS UN PROJET DE DOUBLE IMMERSION

**Gabriele BUDACH et Helen BARDTENSCHLAGER**

**Université de Frankfurt am Main (Allemagne)**

Los niños tienen la mala costumbre  
de no pedir permiso para empezar a aprender.  
(Ferreiro, 2003)

## **Introduction**

L'alphabétisation constitue un terrain éducatif à la fois sacré et controversé. Depuis l'introduction de l'instruction obligatoire vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, elle est devenue un enjeu central des préoccupations de l'éducation nationale et un sujet d'investissement idéologique majeur : apprendre à lire et à écrire est dès lors considéré comme une étape essentielle de socialisation dans « la » langue / culture nationale du pays, vision partagée par plusieurs sociétés occidentales en Europe et en Amérique du Nord. Conséquemment, l'alphabétisation, telle qu'elle est conçue par les systèmes éducatifs nationaux, doit se faire d'abord dans la langue nationale respective, tout apprentissage d'autres langues étant considéré comme « secondaire » et « consécutif ». Cette logique apparaît aussi à travers la terminologie linguistique (voir des termes comme *langue maternelle*, *langue étrangère*, *langue seconde* et respectivement *Muttersprache*, *Fremdsprache*, *Zweitsprache* en allemand). Fondé sur la notion d'Etat-nation monolingue, dont le modèle s'est répandu à partir de l'époque romantique au XIX<sup>e</sup> siècle, cet héritage idéologique s'est profondément enraciné dans les structures des systèmes éducatifs en Europe et en Amérique du Nord, notamment par le développement de méthodes d'enseignement de langues visant la construction d'univers monolingues (telle que la méthode directe, voir Castellotti, 2008) et considérant toute forme de plurilinguisme, y compris le bilinguisme, comme « des monolinguisms dédoublés » (Heller, 1999, Castellotti & Moore, 2005). C'est cette idée de la langue comme système homogène qui a façonné également les théories de l'acquisition du langage, notamment les approches descriptives et normatives d'alphabétisation. La valorisation du monolinguisme comme « normalité » et voie « naturelle » d'apprentissage des langues suggérait non seulement que ce cheminement serait « le bon », mais sous-entendait également qu'il serait *plus facile* que d'autres. La valorisation du monolinguisme par l'école a donc entraîné une

dévalorisation d'autres formes d'apprentissage qui se pratiquent hors de l'école, telles que le bilinguisme « spontané » ou la bilittéracie émergente, vus comme « peu structurés » et comportant un risque de *confusion*. Dans une telle optique, tout écart par rapport au principe monolingue est perçu comme une entrave possible à l'acquisition et à la maîtrise complète de la langue nationale (voire dominante), et notamment à l'acquisition du code écrit dans cette langue.

De telles appréhensions se manifestent également à travers les attitudes envers d'autres modèles d'enseignement, bi- ou plurilingues. Il n'est donc pas surprenant que l'approche d'alphabétisation bilingue qui se pratique dans certains contextes scolaires depuis quelques dizaines d'années se voie toujours confrontée à beaucoup de préjugés négatifs. Une des critiques les plus citées face à l'enseignement simultané de bi-littéracie est qu'il créerait des difficultés et sèmerait la confusion chez l'enfant apprenant.

En cohérence avec cette perspective ontologique et conformément à une réalité d'enseignement scolaire qui, la plupart du temps, respecte toujours le principe de l'alphabétisation monolingue, beaucoup d'études scientifiques ont mis l'accent sur l'apprentissage du code écrit de façon monolingue ou multilingue non simultanée, c'est-à-dire l'apprentissage consécutif de plusieurs langues et systèmes d'écritures. Par conséquent, peu d'attention a été portée aux processus d'apprentissage bilingue ou de bilittéracie simultanés. C'est surtout les travaux sur des sociétés multilingues telles que l'Inde (voir Datta, 2000<sup>1</sup>) – qui, à l'échelle mondiale, sont d'ailleurs plus nombreuses que leurs homologues dites monolingues (Lüdi et Py, 1986 [2002]) – qui démontrent que, dans d'autres contextes sociétaux, l'alphabétisation simultanée dans plusieurs langues ET plusieurs systèmes d'écritures est une normalité. Si on s'inspire de la pratique et des expériences de ces sociétés, on est amené à s'interroger sur l'impact que le poids idéologique a pu avoir sur nos systèmes d'enseignement dans le passé : Est-ce que l'alphabétisation bilingue est vraiment plus difficile ? Quels seraient les processus observables lors de l'apprentissage alphabétique si on le mettait en pratique sans pré-jugés ? Qui est-ce qui profiterait d'une telle approche et de quelle manière ? Pour qui cette démarche créerait-elle des problèmes éventuels et à quel niveau ? Serait-elle particulièrement appropriée pour favoriser un apprentissage de la collaboration entre enfants avec différents bagages linguistiques et socioculturels, comprenant cette diversité comme un atout et un potentiel ?

Etant donnée l'orientation monolingue en matière d'alphabétisation qui prédomine toujours dans les écoles – ceci est vrai pour l'Allemagne aussi bien que pour d'autres pays tels que la France ou l'Angleterre – il est difficile d'étudier ces questions en milieu scolaire. Pourtant, une série d'initiatives éducatives et de recherche qui misent sur le multilinguisme comme ressource éducative ont émergé, même si leur base institutionnelle n'est pas encore solidifiée. Parmi celles-ci, on trouve les approches d'« Eveil aux langues » pratiquées surtout en pays de langues romanes (Coste *et al.*, 1997 ; Candelier, 2003), et des études au Royaume Uni explorant les liens entre les pratiques de littéracie à l'intersection du foyer, de l'école majoritaire et de l'école communautaire de minorités linguistiques (Gregory, 1998 ; Gregory *et al.*, 2004 ; Kenner, 2004 ; Kenner *et al.*, 2004). Ces études fournissent des indices empiriques révélateurs et contribuent ainsi de façon très importante à mieux comprendre les processus d'apprentissage des langues et d'acquisition du code écrit en tenant compte du multilinguisme et de la plurilittéracie comme ressource éducative. Partageant cette orientation de recherche, la présente étude explore un projet d'éducation bilingue et la façon dont il traite du multilinguisme comme ressource d'alphabétisation.

---

<sup>1</sup> En Inde, les enfants apprennent trois langues à l'école : le hindi, l'anglais et une autre langue régionale ou locale.

## Contexte de l'étude

La présente étude se fonde sur un programme d'éducation bilingue qui se situe au sein d'une école primaire en contexte urbain allemand. Suivant l'approche de la double immersion (également appelée immersion réciproque, *dual language* ou *two-way-immersion* selon les contextes), ce programme est caractérisé par un certain nombre de traits spécifiques. Tenant compte de la migration et du multilinguisme en contexte urbain de la ville de Francfort / Main, il inclut deux langues : l'allemand, langue majoritaire, et l'italien, une des langues minoritaires majeures, parlée par la troisième grande minorité à Francfort<sup>2</sup>. Les classes sont composées à 50 % d'enfants issus de la majorité allemande et ne parlent pas l'italien au début de leur scolarisation. L'autre moitié (50 %) est formée d'enfants issus de la migration italienne ou de mariages mixtes (d'un parent italophone et germano- ou allophone) et parlent déjà l'italien et/ou d'autres langues avant leur entrée à l'école. Les deux langues, l'allemand et l'italien, servent à la fois de langue cible et de langue d'instruction pour tous les enfants. Ainsi, le projet tient compte à la fois des ressources préscolaires des enfants italophones et développe des connaissances en italien chez les enfants germanophones qui apprennent l'italien comme une langue seconde. L'enseignement est dispensé par deux maîtresses, une Allemande et une Italienne (cette dernière étant financée par l'Etat italien) : elles enseignent en partie individuellement et en partie conjointement en tandem bilingue. Dans ce projet, une approche d'alphabétisation bilingue simultanée a été adoptée, c'est-à-dire que les deux langues et systèmes d'écritures alphabétiques sont enseignés simultanément dès le premier jour de la scolarité des élèves. Tous les enfants apprennent donc à lire et écrire dans les deux langues, sans qu'ils soient séparés et regroupés selon leur langue plus forte ou leur niveau de compétence. Par ces caractéristiques, le projet représente une des rares situations en milieu scolaire où l'acquisition de la bilittéracie a lieu simultanément dans les deux langues. Dans d'autres contextes où des programmes de double immersion sont en place, l'enseignement dans les deux langues se fait d'une part de façon séparée (voir les programmes bilingues espagnol-anglais aux Etats Unis – approche intitulée aussi *dual language programs* – qui, pour la plupart, séparent des périodes d'enseignement alterné en espagnol et en anglais). D'autre part, l'alphabétisation se fait initialement en langue plus forte à l'oral tandis que l'alphabétisation dans l'autre langue, moins forte ou inconnue, est décalée de quelques mois ou d'un an – voir par exemple en Allemagne le modèle de « L'école publique européenne de Berlin » / (Staatliche Europa-Schule Berlin, <http://www.staatliche-europa-schule.de/>).

Les résultats de recherche qui seront discutés par la suite reposent sur une étude ethnographique qualitative qui a été menée depuis quatre ans auprès de quatre classes bilingues à l'école primaire<sup>3</sup>. Ce texte n'envisagera pas une présentation exhaustive du concept pédagogique de l'alphabétisation bilingue incluant la totalité des stratégies et outils mise en œuvre. Il se penchera plutôt sur l'observation et l'interprétation de moments-clés témoignant de pratiques et d'effets d'apprentissage de bilittéracie, tels qu'ils émergent dans l'interaction sociale en salle de classe. Afin de capter ces processus, l'analyse portera donc sur

<sup>2</sup> En 2004, la ville de Francfort comptait 14 494 migrants de souche italienne (8,8 %) qui étaient en possession d'un passeport italien (source : <http://frankfurt.de/sixcms/media.php/678/JB05K02x.pdf>, date des données: 31. 12. 2004). La communauté ethnique la plus importante était celle des personnes d'ancienne Yougoslavie (19,4 %), suivie de la communauté turque (19,1 %).

<sup>3</sup> C'est grâce à la collaboration des étudiantes Helen Bardtenschlager, Sabina Spezzano et Nina Steinert qu'une partie importante de la collecte de données a été possible. Nous remercions également les enseignantes et la directrice de l'école pour leur disponibilité et collaboration précieuses. Un grand merci aussi aux enfants qui étaient pour nous plus que des « sujets de recherche » : une source inépuisable de joie, d'émerveillement et de découvertes, en interpellant constamment nos concepts théoriques et visions d'adultes.

des événements de littéracie, définis comme « *talk around texts* » (Heath, 1984 : 71)<sup>4</sup> dans lesquels les apprenants font usage de ressources bi- ou plurilingues, étant encouragés par leur environnement d'apprentissage. L'intérêt de l'étude consiste donc à mieux comprendre l'appropriation du code écrit comme processus tel qu'il est vécu par les enfants en double immersion, en puisant dans un réservoir de ressources linguistiques multilingue.

Ceci implique un changement d'optique de la part des chercheurs, puisque le centre d'attention n'est plus « la » ou « les normes monolingues », mais le processus de découverte de « concepts » et de « théories » de littéracie que les enfants développent eux-mêmes au cours de leur apprentissage bilingue. Cette perspective est en cohérence avec la vision d'autres chercheurs dans le domaine telle que Ferreiro (2003) et ses collègues qui, à travers leurs recherches sur l'acquisition de la littéracie monolingue d'enfants dans différentes langues, ont constitué une base théorique pour mieux comprendre les aspects de l'acquisition du code écrit chez l'enfant en général. Elles constatent que :

« *to understand literacy learning, we need to focus our attention on young learners and how they contribute to their learning to read and write .* »<sup>5</sup> (Ferreiro, 1997, cité dans Goodman *et al.*, 2005 : 318).

## Cadre théorique et hypothèses de recherches

Nous partageons la conception selon laquelle l'apprentissage est avant tout une pratique sociale et interactive. Il n'est donc ni réductible à un processus cognitif à l'échelle de l'individu, ni isolable de son contexte social. Chaque contexte crée des conditions spécifiques qui reposent sur des normes sociales et linguistiques partagées par une communauté de locuteurs. L'un des endroits-clés donnant lieu à la reproduction de ces normes au sein d'institutions sociales éducatives est l'école. Selon les contextes, ce cadre normatif est plus ou moins apte à reconnaître la diversité et à accueillir des ressources linguistiques et socioculturelles diverses disponibles pour les enfants apprenants. Prenant une position critique par rapport à l'habitus « monolingue » d'institutions éducatives nationales (Bourdieu, 1982), ce texte propose une vision de l'apprentissage qui intègre des ressources linguistiques et socioculturelles diversifiées, au delà des *curricula* actuels et des objectifs de normalisation monolingue de l'école majoritaire.

L'orientation de ce texte est fondée sur deux arguments : premièrement, d'un point de vue socioculturel, nous admettons que *l'alphabétisation* considérée comme l'apprentissage du code écrit d'une langue s'inscrit dans l'ensemble des pratiques de *littéracie* d'une société. Ces dernières se situent non seulement en milieu scolaire mais aussi à l'extérieur de ce cadre formel, dans le milieu familial et dans la communauté. Elles peuvent inclure différentes langues et s'inscrivent dans différentes pratiques culturelles et traditions de genres textuels. *L'alphabétisation* est donc un processus social et interactif qui va au-delà de la transmission institutionnelle par l'école et puise dans des sources multiples et diversifiées de la société.

Deuxièmement, d'un point de vue socio-sémiotique, nous considérons que l'apprentissage de tout code écrit (alphabétique ou logographique) et de ses unités de base (sous forme de lettres ou de signes logographiques) repose sur un processus de « construction de sens ». L'acquisition du code écrit n'est donc pas liée à une seule langue en particulier ; c'est au contraire le même principe qui guide l'apprentissage des écritures à base alphabétique,

<sup>4</sup> Heath définit la notion de *Literacy event* (événement de littéracie) comme « communicative situations where literacy has an integrated role » (Heath, 1984 : 17).

<sup>5</sup> « Pour comprendre l'apprentissage de la littéracie, nous devons concentrer notre attention sur les jeunes apprenants et sur les façons dont ils contribuent à leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. » Traduction des auteures.

syllabique ou logographique (telles que le chinois, par exemple). Dans toutes les langues, l'apprentissage du code écrit repose sur un travail d'interprétation du triangle sémantique (constitué du référent, du signifiant et du signifié) que les enfants explorent afin de déchiffrer des signes écrits complexes. Lors de telles activités, ils peuvent procéder de différentes manières, soit en partant du référent (représenté sous forme d'image) et faisant le lien avec le signifié (sous forme de mot écrit), soit en partant du signifiant (le mot à l'oral) et faisant le lien avec le mot à l'écrit (et en découpant des unités discrètes).

Pour toutes les langues, il s'agit de comprendre la valeur des signes du code écrit et leur rapport avec le code oral. La spécificité de l'acquisition d'une écriture à base d'alphabet consiste à comprendre le principe alphabétique, c'est-à-dire à comprendre les relations qui existent entre les lettres (en tant qu'unités de base du code écrit) et les sons (en tant qu'unités de base du code oral).

L'approche qui est étudiée ici explore l'étape initiale de l'acquisition du code écrit alphabétique. Celle-ci vise surtout la reconnaissance des mots en lecture à un niveau relativement bas et se distingue ainsi des processus de haut niveau reliés à la construction du sens d'un texte. L'étude mise sur ce processus d'acquisition de base dans une situation où deux codes écrits différents, mais à base d'alphabet, sont appris. Les apprenants sont des enfants avec différents niveaux de connaissances dans les deux langues et dans leur code oral respectif. L'étude s'intéresse donc à l'apprentissage des correspondances grapho-phonétiques en langues italienne et allemande, qui sont apprises simultanément. En étudiant cette étape de l'acquisition du code alphabétique à un niveau très bas, la recherche vise à comprendre deux aspects d'apprentissage. D'une part, elle s'intéresse à la manière dont les enfants avec différents profils sociolinguistiques et différentes connaissances dans les deux langues abordent et arrivent à maîtriser à la fois deux codes alphabétiques dans deux langues différentes. D'autre part, elle cherche à explorer les possibilités de transfert qui existent entre les codes écrits de deux langues construites sur le principe alphabétique. Ces transferts sont en partie expliqués aux enfants par leurs maîtresses au cours de l'enseignement formel ; et en partie le fruit d'explorations et de découvertes que les enfants entament sans être aidés par des adultes. Au-delà de ces aspects cognitifs, l'étude explore aussi la valeur d'une approche d'alphabétisation bilingue simultanée pour la formation d'identités chez les enfants.

Cependant, l'étude telle que nous l'avons conçue, ne s'inscrit pas directement dans le débat récent sur les approches pédagogiques d'alphabétisation, notamment l'*approche phonique* et l'*approche whole language*<sup>6</sup>. Plusieurs études nourrissant ce débat se situent dans des contextes d'apprentissage monolingue, tandis que notre recherche met l'accent sur un contexte d'alphabétisation bilingue : partant d'une situation multilingue, notre intérêt principal porte d'abord sur les possibilités de valoriser des langues minoritaires comme ressource éducative. Si on cherchait à faire le lien avec les approches mentionnées plus haut, l'approche choisie dans notre contexte de recherche pourrait être qualifiée de plutôt traditionnelle (et d'*approche phonique*), puisqu'elle suit le principe d'introduire une nouvelle lettre par semaine. A notre avis, le potentiel d'une telle approche en alphabétisation bilingue consiste en sa capacité à stimuler la comparaison structurelle entre différents systèmes d'écritures, ici basés sur le principe alphabétique. D'autre part, l'approche inclut également

---

<sup>6</sup> Dans l'*approche phonique* ce sont les phonèmes d'une langue qui sont à la base de l'enseignement du code écrit. Dans cette démarche pédagogique, ces unités minimales sont d'abord repérées à l'oral pour être ensuite liées à des signes graphiques correspondants. Ce procédé sert à faire comprendre aux enfants les relations grapho-phonétiques et leurs variantes contextuelles. A l'opposé de cette approche de l'apprentissage du code écrit, l'*approche whole language* renonce au découpage en unités phoniques et mise plutôt sur une compréhension globale de mots et d'unités linguistiques plus complexes en liant des unités de la langue avec leurs contextes d'utilisation concrètes. Dans les dernières années, un débat controversé et parfois acharné a été mené entre les défenseurs des deux orientations. Par ailleurs, c'est l'option d'une approche mixte qui depuis quelque temps est suggérée comme chemin du milieu par plusieurs auteurs.

des éléments pédagogiques qui valorisent les usages langagiers contextualisés (*whole language*). Cette dimension est apportée à travers l'utilisation de différents matériaux qui proviennent non seulement de sources scolaires, mais aussi de sources extrascolaires, du milieu familial ou d'autres contextes communautaires.

Ainsi, notre recherche appuierait une position intermédiaire qui est partagée par celles et ceux qui plaident pour une approche mixte composée d'éléments *phoniques* et de *whole language*. Pourtant, comme nous venons de le dire, dans notre approche, nous n'investissons ce sujet qu'indirectement. Orientée sur les pratiques des enfants, l'étude cherche plutôt à comprendre de quelle manière et par quelles démarches ils puisent dans leurs ressources multilingues lors de l'alphabétisation bilingue. Ces processus sont guidés évidemment par les contenus qui leur sont présentés dans le cadre de l'enseignement. Ils évoluent pourtant aussi et de façon très importante à l'extérieur de ce cadre plus formel. L'argument que le texte cherche à bâtir vise à encourager une prise en compte des ressources multilingues et pluriculturelles dans l'enseignement, notamment dans l'alphabétisation. Nous soutenons l'hypothèse qu'une telle démarche permettra de créer des contextes d'apprentissage intéressants et plus variés. Elle contribuera également à multiplier les voies d'accès au savoir tout en respectant les registres et profils sociolinguistiques des enfants et en facilitant leur apprentissage. L'idée clé qui est à la base d'une telle approche est de donner une légitimité à différents types de savoirs. Ceci solidifie, d'une part, la base cognitive et identitaire de celles et ceux qui les « possèdent » déjà. D'autre part, ceci crée des opportunités d'apprentissage motivants pour celles et ceux qui sont « novices », et leur permet d'expérimenter de nouvelles interprétations et applications de leurs savoirs disponibles.

### **Savoirs préscolaires et extracurriculaires en dialogue avec l'école**

Jusqu'à une date récente, beaucoup d'études sur l'acquisition du code écrit ont misé uniquement sur des contextes d'instruction formelle, tels que ceux offerts par l'école. Pourtant, des recherches plus récentes, qui considèrent d'autres contextes de littéracie, démontrent que l'apprentissage du code écrit se situe également à l'extérieur de l'instruction formelle et débute pour beaucoup d'enfants longtemps avant leur scolarisation (Moll *et al.*, 1992 ; Gutierrez *et al.*, 1999 ; Moll & Dworin, 2003 ; Reyes, 2006). Selon les trajectoires biographiques, ces savoirs préscolaires peuvent inclure différentes langues ou variétés de langues, différents genres textuels et types de savoirs formels et informels ayant émergé du contact avec des ressources et pratiques de littéracie propres à leurs milieux socioculturels (foyer, famille, communauté). En entrant à l'école, tous ces types de savoirs ne sont pas valorisés de la même manière. Pourtant, c'est à partir de l'ensemble de ces expériences variées que les enfants vont construire de nouveaux types de savoirs en intégrant ceux qui leur sont proposés par l'école :

*« Children learn and develop their own “theories” and “concepts” about language and literacy from an early age. This knowledge emerges through their active social participation in every day activities with family and community members, and in institutional settings such as the pre-school. It is through active participation and observations of print and writing in their environments that children are able to develop their knowledge about how, what, and why they write. Moreover, with the assistance and guidance of their more advanced peers (classmates, friends, siblings) and adults around them (parents, grandparents, teachers), children practice in their “zones of proximal development”, allowing them to achieve through their social relationships higher levels of understanding about written symbols and print in their environment. »*<sup>7</sup> (Reyes, 2006 : 286).

<sup>7</sup> « Les enfants apprennent et développent leurs propres “théories” et “concept” sur la langue et la littéracie depuis leur très jeune âge. Ce savoir émerge à travers leur participation aux activités sociales dans lesquelles ils

Par conséquent, l'inclusion de ces savoirs, préscolaires, formels et informels (souvent extracurriculaires), présenterait un avantage pour l'alphabétisation à l'école qui pourrait s'appuyer sur d'autres ressources de littéracie afin de créer des opportunités d'apprentissage académique intéressantes qui feront avancer aussi l'acquisition de « la norme ». Cet avantage jouerait non seulement pour les enfants ayant un répertoire multilingue, mais aussi pour ceux dont la socialisation a favorisé le contact avec des pratiques et genres de littéracie « populaire » qui, d'habitude, sont moins valorisés par l'école.

Le projet bilingue qui est l'objet de cette étude essaie de tenir compte des besoins d'enfants avec différents profils sociolinguistiques. Parmi eux se trouvent : a) des nouveaux-arrivés qui ne connaissent pas l'allemand et qui parlent différentes variétés d'italien, b) des enfants de la deuxième génération issus de migration italienne qui disposent de répertoires linguistiques mixtes, et c) des enfants d'origine allemande qui ne parlent pas l'italien à l'entrée dans l'école mais l'apprennent comme langue seconde. Le défi du projet consiste donc à développer des stratégies pédagogiques et à créer des opportunités d'apprentissage de qualité qui sont aptes à répondre aux besoins des trois groupes. Dans ce contexte, la prise en compte de savoirs pré-acquis peut servir les intérêts de tous les enfants, en aidant les enfants nouvellement arrivés à mieux apprendre l'allemand tout en valorisant leur langue et culture d'origine. En outre, le projet aide les enfants de la deuxième génération issus de la migration à développer un bilinguisme et une bilittéracie tout en gardant un lien avec la langue et culture de leur famille et communautés (Manyak, 2001 ; Gregory *et al.*, 2004). Pour les enfants d'origine allemande, l'éducation bilingue procure une opportunité d'apprendre une langue seconde à un âge précoce et leur permet de partager une expérience culturelle qui, au sein de la société majoritaire, a un statut minoritaire.

*« For emergent bilingual children their “zones of proximal development” (Vygotsky, 1978) are expanded because they have the opportunity to transact with two overlapping and interacting literate worlds (Moll and Dworin, 1996) and to enhance their learning by thinking and exploring their social worlds with others in their two languages. »*<sup>8</sup> (Reyes, 2006 : 286).

Le projet crée donc un cadre qui est propice au développement académique et identitaire de jeunes enfants dont le bilinguisme se construit à partir de différents milieux et trajectoires personnelles. En termes pédagogiques, ceci pose le défi de combiner une approche d'enseignement de la langue première avec celle d'une langue seconde qui ne sont pas la même pour tous les enfants. En termes d'alphabétisation comme en matière de curriculum bilingue en général, il s'agit donc de développer une approche qui « fait communiquer » les différents savoirs apportés par les enfants afin de créer des formes de dialogues (verticaux et horizontaux, c'est-à-dire entre enfants et enseignants ainsi que parmi enfants) qui sont valorisants et utiles à l'apprentissage. Cette entreprise rejoint les recommandations d'autres chercheurs qui suggèrent la création d'un environnement scolaire plus inclusif et équitable envers la diversité sociolinguistique:

---

s'engagent sur une base quotidienne avec leur famille, les membres de leur communauté et dans les institutions telles que l'école maternelle. C'est en interagissant avec leur entourage et en observant des sources imprimées et écrites que les enfants acquièrent un savoir qu'ils mettent en œuvre graduellement dans leurs propres productions écrites. De plus, c'est grâce à l'aide des enfants de leur âge (compagnons de classe, amis, frères et sœurs) et des adultes autour d'eux (parents, grands-parents, enseignants), que les enfants enrichissent leurs “zones proximales de développement”, ce qui leur permet, à travers ces interactions, d'atteindre un niveau supérieur de compréhension des symboles écrits et imprimés dans leur entourage. » Traduction des auteures.

<sup>8</sup> « Les “zones proximales de développement” (Vygotsky, 1978) des enfants bilingues sont élargies parce qu'ils ont l'opportunité d'interagir avec deux mondes lettrés qui se recouvrent partiellement (Moll and Dworin, 1996). Ceci stimule l'apprentissage des enfants en les encourageant à explorer avec d'autres les deux mondes sociaux dans leurs deux langues. » Traduction des auteures.

« *The goal, then, is to create rich zones of development in which all participants learn by jointly participating in activities in which they share material, sociocultural, linguistic, and cognitive resources.* »<sup>9</sup> (Gutierrez et al., 1999 : 88).

Un des objectifs fondamentaux du projet bilingue est alors de forger une culture de la collaboration, cherchant à valoriser de façon systématique les différents types de savoirs socioculturels apportés par les enfants.

« *Collaboration [...] is understood as a process in which participants acquire knowledge through co-participating, co-cognizing, and co-problem-solving within linguistically, culturally, and academically heterogeneous groups throughout the course of task completion.* »<sup>10</sup> (Gutierrez et al., 1999 : 87)

Dans le projet, ce principe aboutit à l'intégration de ces savoirs divers dans une stratégie pédagogique cohérente. Celle-ci s'articule par exemple dans des formes de tâches dont la solution nécessite la collaboration de deux enfants travaillant en tandem linguistiquement mixte (Budach, soumis). Comme nous venons de le voir, l'apprentissage de la littéracie puise dans un réservoir de ressources plus diversifiées que celles communément offertes et appréciées par l'école. C'est donc ce « bagage » dans son ensemble qui est en jeu et dont l'école devrait tenir compte dès le début de l'instruction alphabétique formelle en salle de classe.

### **Apprentissage alphabétique comme processus multimodal de « construction de sens »**

Revenons maintenant à notre deuxième argument de base. Partageant la vision d'autres chercheurs (Kress et al., 2001), nous considérons l'apprentissage du code écrit tout d'abord comme un processus de « construction de sens ». Comme nous venons de le dire, ce travail d'interprétation n'est pas nécessairement lié à une seule langue (voir Ferreiro & Teberosky, 1982<sup>11</sup>), même si au cours de l'apprentissage du code écrit monolingue, certains traits spécifiques peuvent se former<sup>12</sup>. Il transcende également différents systèmes d'écriture, y compris ceux à base logographique (Kenner et al., 2004 ; Macaire 2002). Dans tous les cas, l'activité des enfants apprenant le code écrit consiste donc à explorer ces relations sémiotiques afin de déchiffrer des signes écrits complexes et de reconnaître des régularités systémiques.

« *Script-learning is seen as a process whereby young children make meaning from the information available to them in their particular socio-cultural contexts. In both formal*

<sup>9</sup> « L'objectif est donc de créer des zones de développement riches dans lesquelles tous les enfants peuvent apprendre en participant à des activités aux cours desquelles ils partagent leurs ressources matérielles, socioculturelles, linguistiques et cognitives. » Traduction des auteures.

<sup>10</sup> « La collaboration [...] est comprise comme un processus dans lequel les participants acquièrent du savoir à travers la co-participation, la co-cognition, et la co-résolution de problèmes dans des groupes linguistiquement, culturellement et académiquement hétérogènes tout au long de l'accomplissement de la tâche. » Traduction des auteures.

<sup>11</sup> Ayant étudié l'alphabétisation d'enfants monolingues dans différentes langues (espagnol, portugais, catalan, italien, hébreu), les auteurs distinguent différentes opérations consécutives sans que leur ordre ne soit compris comme une séquentialité orthodoxe (voir pour une discussion Goodman et al., 2005 : 321) :

a)-les enfants se rendent compte de la différence entre « dessiner » et « écrire », c'est-à-dire qu'ils découvrent l'ordre linéaire de l'écriture et comprennent le caractère symbolique des lettres dont la forme ne représente ni un objet concret ni ses caractéristiques physiques.

b)-les enfants analysent des caractéristiques quantitatives et qualitatives qui sont nécessaires pour « manier » le système d'écriture. Il faut une série de lettres qui ne sont pas identiques utilisant la séquence de lettres non pas comme des unités de sons, mais comme des symboles linguistiques.

c)-les enfants se rendent compte qu'il y a une relation systématique entre les sons d'une langue et le système d'écriture.

<sup>12</sup> Par exemple, les enfants monolingues hispanophones représentent dans leurs tentatives d'écritures précoces plus de voyelles, tandis que les enfants monolingues anglophones ont tendance à mettre l'accent sur la représentation de consonnes (Ferreiro & Teberosky, 1982).

*and informal learning about writing systems, the link between signifier and signified is presented to children and interpreted by them multimodally – through the modes of the visual, sound and action. Using this input, young learners create understandings of how different systems operate, and how to produce and interpret graphic symbols within them. Children’s views are developed via their individual “interest” (Kress, 1997 : 11), which arises from and intersects with socio-cultural experience. »<sup>13</sup> (Kenner et al., 2004 : 126-7).*

Ce processus est fortement multimodal. Comme n’importe quel apprentissage, il puise dans de l’information encodée sous forme de différents modes (langagier, visuel, actionnel). La multimodalité est à la fois propre à l’apprentissage du code écrit en général et à des stratégies d’apprentissage individuel représentant différents chemins ou styles d’apprentissage.

*« Different modes enable different “representational work” to be done – that is that information and meaning have a very distinct shape in the different modes and permit different meanings to be conveyed – then it follows that each mode must also require different “cognitive work” in order to be understood. »<sup>14</sup> (Kress et al., 2001 : 26).*

Même si la totalité des différents modes est en jeu lors de l’apprentissage et forme l’objet de notre étude, les données présentées dans ce texte thématisent surtout les deux modes langagier et visuel. Le mode visuel est un élément charnière dans l’apprentissage de tout code écrit. D’abord, l’enfant apprend à différencier entre l’image et la valeur des unités du système scriptural qui ne représentent pas les référents extralinguistiques de la même manière. Ensuite, l’enfant commence à reconnaître certaines régularités de la distribution de lettres dans les mots. Petit à petit, le mode langagier gagne de l’importance quand il s’agit de systématiser la relation entre les phonèmes et leurs réalisations graphiques. Tout ceci est vrai pour l’alphabétisation en général, donc aussi monolingue.

## **Vers un concept d’alphabétisation bilingue simultanée**

Comment ces réflexions de recherche peuvent-elles être mises en lien avec le projet de l’alphabétisation bilingue ? Et comment peuvent-elles fournir la base théorique d’une approche d’enseignement où l’apprentissage de l’écriture dans les deux langues n’est pas présenté de façon cloisonnée et distincte. A l’heure actuelle, les deux approches d’alphabétisation bilingue, simultanée et non simultanée, se pratiquent en contexte allemand. Alors que la première a été mise en œuvre depuis quelques temps, c’est pourtant seulement la deuxième qui a été conceptualisée théoriquement (ZydatiB, 2000). L’argument principal pour un enseignement séparé des deux codes écrits repose sur une théorie d’acquisition du langage qui prend comme point de départ la compétence linguistique à l’oral précédent l’apprentissage du code écrit. L’argument pour une séparation est basé sur la notion de *developmental interdependence hypothesis* (Cummins, 1979) qui suggère que le niveau de compétence

<sup>13</sup> « L’apprentissage de l’écriture est vu comme un processus au cours duquel les jeunes enfants créent du sens à partir de l’information disponible dans leurs contextes socioculturels respectifs. Dans les deux contextes d’apprentissage de l’écriture, formel et informel, la relation entre signifié et signifiant est présentée aux enfants et interprétée par eux de façon multimodale – à travers les modes du visuel, du sonore et de l’action. En se servant de ces ressources, les jeunes apprenants développent une compréhension de différents systèmes et apprennent à produire et à interpréter des symboles graphiques au sein de ces systèmes. Les vues des enfants sont développées à travers leurs “intérêts” individuels (Kress, 1997: 11), qui émergent de leurs expériences socioculturelles et croisent ces expériences ». Traduction des auteures.

<sup>14</sup> « Des modes différents exigent l’exécution de différents types de “travail de représentation” – ceci signifie que l’information et la signification prennent une forme distincte dans les différents modes et transmettent ainsi des significations différentes – ceci implique aussi que chaque mode requiert différents types de “travail cognitif” pour être compris. » Traduction des auteures.

(orale) dans la L1 doit être élevé pour que l'acquisition du bilinguisme puisse se faire avec succès.

*« A cognitively and academically beneficial form of bilingualism can be achieved only on the basis of adequately developed first language (L1) skills. ... the development of competence in a second language (L2) is partially a function of the type of competence already developed in L1 at the time when intensive exposure to L2 begins. »<sup>15</sup> (Cummins, 1979 : 222, cité par Zydati, 2000 : 107).*

Quant à l'alphabétisation bilingue, cette hypothèse exclut surtout des enfants avec un niveau de compétence faible en L1 dont le développement en L2 serait retardé si on les exposait à l'enseignement en L2 trop tôt.

*« (...) However, for children whose L1 skills are less well developed in certain respects, intensive exposure to L2 in the initial grades is likely to impede the continued development of L1. This will, in turn, exert a limiting effect on the development of L2. »<sup>16</sup> (Cummins 1979: 233, cité après Zydati 2000 : 107).*

Dans des classes mixtes avec des enfants à niveau de compétence hétérogène le respect de cette hypothèse empêcherait donc aussi l'introduction simultanée des deux codes écrits, ce qui créerait une ségrégation dans les cours d'alphabétisation. L'alphabétisation bilingue simultanée pour des enfants avec un niveau faible de L1 est d'ailleurs explicitement déconseillée par des chercheurs en contexte allemand (Zydati, 2000 : 109).

Nos résultats de recherche montrent pourtant que l'introduction simultanée des deux alphabets crée des effets plutôt positifs, pour les enfants ayant un niveau L1 plus faible également. Selon nos observations, ces effets se jouent surtout sur le plan cognitif en termes de développement de stratégies de découverte et à travers l'exploration des similitudes et différences des deux codes alphabétiques présentés. Sur le plan identitaire, ils favorisent les positions liées à l'appartenance à une minorité linguistique. Une telle position est davantage ressentie comme choix légitime par les enfants de la minorité, mais aussi respectée par les élèves de la majorité.

A notre avis, l'adoption d'une approche d'alphabétisation qui introduit deux codes alphabétiques simultanément sert donc également des objectifs politico-linguistiques en faveur d'une valorisation des langues minoritaires (Ramirez *et al.*, 1991 ; Crawford, 1999) et en défaveur d'une logique de bilinguisme transitionnel de la langue minoritaire à la langue de la majorité (Valdés *et al.*, 2006).

Par la suite, nous essayons de créer un lien explicite avec les deux principes de base, présentés plus haut, en nous référant à l'acquisition du code écrit comme principe qui transcende une langue en particulier, et à l'aspect de la multimodalité de tout processus d'apprentissage.

Le premier principe suggère qu'étant donné la nature similaire d'apprentissage de tout code écrit, les opérations cognitives des apprenants sont similaires. Vu qu'il s'agit de l'apprentissage de deux codes alphabétiques, l'introduction simultanée invite à la comparaison ainsi qu'à l'exploration de similitudes et différences dans les relations grapho-phonétiques des deux systèmes alphabétiques.

<sup>15</sup> «Une forme de bilinguisme cognitivement et académiquement bénéfique ne peut être atteinte que sur la base de compétences suffisamment développées dans la langue première (L1). ... Le développement dans une langue seconde (L2) est partiellement une fonction des types de compétences qui ont déjà été acquises en langue première lorsque l'apprenant entre en contact avec la langue seconde. » Traduction des auteures.

<sup>16</sup> « ... Cependant, chez les enfants dont les compétences en L1, quant à certains aspects, sont moins bien développées, le contact intensif avec la L2 dans les premières années d'école risque d'empêcher le développement continu de la L1. En retour, ceci aura pour effet de limiter le développement de la L2. » Traduction des auteures.

On pourrait objecter que les différentes compétences linguistiques à l'oral des enfants avec répertoires linguistiques différents, connaissant ou non l'italien, constituent une entrave à cette entreprise, puisque les enfants qui ignorent l'autre langue ignoreraient aussi les signifiants des mots dans cette autre langue, ce qui les empêcherait de participer aux activités d'apprentissage. C'est ici que la dimension multimodale entre en jeu. Toujours partant de l'idée que l'acquisition du code écrit (ici alphabétique) est un processus de construction de sens, il est nécessaire de créer un point de référence qui est stable et accessible pour tous les enfants, peu importe leur répertoire linguistique. Cette stabilité est créée par l'image qui représente un signifié (reconnaissable et ainsi plus ou moins stable pour les enfants) sous une forme visuelle. Cette information qui est codée visuellement sert de base pour une interprétation que les enfants peuvent opérer de différentes manières. Celles et ceux qui connaissent les deux langues connaissent les signifiants dans les deux langues et seront capables de faire des liens entre signifiés et signifiants dans les deux langues. Pour celles et ceux qui ne maîtrisent pas encore la langue seconde, une non-correspondance entre image et mots peut émerger. Celle-ci peut être le point de départ de comparaisons entre les langues et de discussion de relations grapho-phonétiques propres à une langue en particulier.

Une telle démarche soulève également la question générale de la manière de traiter de la disparité des répertoires linguistiques. Cette disparité étant d'ailleurs une constante dans chaque salle de classe, y compris celles soi-disant « monolingues », est perçue dans le projet comme « une normalité ». Par conséquent, il est aussi normal qu'il y ait toujours des « vides » pour quelqu'un quelque part. Au lieu de chercher à éliminer la différence – ou bien à la garder « à part » en créant différents groupes –, le projet cherche à valoriser la différence et essaie de se servir stratégiquement de l'existence de ces « vides ». Une telle démarche peut encourager différents types d'exploration du code écrit lorsqu'il est transformé en expériences d'apprentissage intéressantes. C'est le cas si les enfants sont capables de créer des liens avec des savoirs préexistants en activant le principe de comparaison contrastive.

Kenner et ses collègues (2004) font des constatations semblables suite à leurs études en milieu d'école communautaire à Londres. Suivant une approche socio-sémiologique et ethnographique, ils se sont surtout intéressés à l'apprentissage simultané de différents systèmes d'écritures (par exemple le bengali et le chinois avec l'anglais). En explorant les façons dont les enfants (bilingues et monolingues) perçoivent et interprètent des liens entre ces différentes systèmes d'écritures alphabétiques ou logographiques, ils ont pu montrer que les enfants sont très intéressés et réceptifs à ce genre d'apprentissage entre camarades de classes et qu'ils sont parfaitement capables de développer des hypothèses valides en comparant les différents systèmes d'écriture, même à un âge très jeune (6 ans).

*« In order to develop ideas about how writing systems operate, children make use of their varied literacy learning experiences at main stream school, and in their homes and communities. [...] Findings show that these young emergent biliterates were able to grasp concepts from different (writing) systems, by producing their own interpretations of the input provided by teachers and family. »<sup>17</sup> (Kenner et al., 2004 : 124).*

L'étude ethnographique en question a été menée dans un quartier-est de Londres misant sur six enfants à répertoire multilingue qui connaissaient en plus de l'anglais, le chinois, l'arabe ou l'espagnol et apprenaient leurs systèmes d'écriture respectifs au sein d'écoles de leur communauté et/ou à la maison. Dans des sessions avec un pair monolingue à l'école

---

<sup>17</sup> Afin de développer des idées sur le fonctionnement des systèmes d'écriture, les enfants se servent de leurs expériences variées de l'apprentissage de la littéracie, apprentissage qu'ils font pour l'essentiel à l'école, et au foyer et dans leurs communautés. [...] Les résultats de recherches récentes montrent que ces jeunes enfants bilingues et bi-lettrés sont capables de saisir des notions à partir de différents systèmes (d'écriture) et de produire leurs propres interprétations de l'information qui leur a été fournie par leurs enseignants et leur famille. » Traduction des auteures.

majoritaire, ces enfants expliquaient et enseignaient à leur camarade de classe monolingue l'autre système d'écriture pendant que les chercheurs observaient et enregistraient ces conversations à l'occasion desquelles les enfants verbalisaient leurs « constructions théoriques » sur les différentes représentations du code de l'écrit. Elles relevaient des hypothèses par rapport aux significations des caractères alphabétiques ou logographiques, l'importance de la directionnalité de l'écriture et le rôle des conventions dans différents systèmes d'écritures pour représenter la relation entre phonème et graphème (Kenner, 2004). Comme ces études ethnographiques le montrent (Kenner *et al.*, 2004), ce ne sont seulement les enfants avec un répertoire déjà multilingue et une connaissance antérieure de différents systèmes d'écriture qui intègrent ces ressources de façon fructueuse dans leur apprentissage du code écrit. Les enfants monolingues, également, participent volontiers à la découverte d'autres formes de représentation du code écrit et formulent des hypothèses quant à leur fonctionnement.

Par la suite, nous présentons quelques résultats de nos recherches ethnographiques afin d'illustrer l'approche d'alphabétisation qui introduit les deux codes alphabétiques, l'italien et l'allemand, simultanément. A travers les exemples choisis, nous cherchons à montrer les différentes façons dont les enfants réagissent à cette démarche dans des situations d'enseignements et d'interaction sociale précises.

## **Découvrir les ressources de l'écriture : pratiques de littéracie multiple**

Dans la partie analytique de ce texte, nous allons maintenant porter notre attention sur des événements de littéracie concrets tels que nous les avons observés dans deux classes bilingues. Les données ont été recueillies entre 2003 et 2005 dans deux classes de première année, époque-clé pour l'alphabétisation qui donne lieu à l'introduction du code alphabétique et la transmission des notions de base par rapport aux relations grapho-phonétiques. Afin d'illustrer la démarche pédagogique et les pratiques de littéracie qui en découlent, quatre événements de littéracie ont été choisis. Les exemples ne sont pas liés entre eux, mais représentent quatre moments significatifs pour l'alphabétisation et les pratiques de littéracie qui l'entourent. Ils sont ancrés dans différents contextes incluant l'enseignement direct, mais aussi des interactions entre enfants et enseignant ou parmi plusieurs enfants qui ont été observées en dehors du contexte d'enseignement proprement dit. Ces exemples illustrent non seulement une partie des stratégies pédagogiques développées par les enseignantes, mais aussi les théories et hypothèses que développent les enfants en découvrant des ressources de littéracie, leurs systématiques et leur potentiel pour les projets propres aux enfants.

Le premier exemple est tiré d'un cours qui est dédié à l'enseignement du code alphabétique dans les deux langues et dans lequel une nouvelle lettre – la lettre *d* – est introduite. L'événement choisi illustre de façon exemplaire la stratégie pédagogique telle qu'elle est pratiquée tout au long de la première année, pendant laquelle les lettres sont introduites l'une après l'autre durant une période de 30 semaines. En particulier, l'exemple illustre l'utilisation de ressources multilingues et multimodales, notamment des images. Les trois exemples suivants traitent de situations de cours ou d'après cours et exemplifient plusieurs aspects liés au développement de concepts de littéracie. Dans ces exemples, l'accent est mis sur des activités où les enfants expérimentent le principe de comparaison contrastive en découvrant des systèmes de correspondances grapho-phonétiques et leurs règles. En même temps, ces mêmes exemples nous font comprendre les positionnements identitaires que les enfants choisissent et qui sont en lien avec de telles activités. Outre cela, les exemples contribuent à éclairer l'utilisation de différents types de ressources qui sont apportées par les enfants, en nous renseignant par rapport a) à leur emploi de connaissances déjà acquises, b) à la

découverte autonome de contenus curriculaires, et c) aux hypothèses qu'ils formulent à propos de langues inconnues et de leurs mécanismes de fonctionnement.

Au niveau pédagogique, l'alphabétisation bilingue simultanée entraîne un certain nombre de modifications dont la plus importante consiste dans le renoncement (partiel ou complet) à la « Fibel », manuel de lecture utilisé dans l'enseignement scolaire en Allemagne depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. Il existe dans différentes éditions<sup>18</sup>, et se fonde sur une approche phonétique introduisant une lettre de l'alphabet par semaine. Ce manuel est doté d'un prestige considérable et beaucoup d'enseignants ont de la difficulté à s'imaginer aborder l'alphabétisation sans cet outil familier<sup>19</sup>. Afin de le remplacer au sein de l'alphabétisation bilingue, un instrument alternatif s'intitulant « Arcobaleno » (*L'arc-en-ciel*, Riccò, 1998) a été développé. Destiné à faciliter une approche comparative entre les alphabets allemand et italien, ce schéma (voir figure 1) est composé d'éléments en deux modes. Il met en parallèle des images et des lettres initiales. L'information dans les deux modes est consistante puisqu'on a choisi des images représentant des signifiés qui sont plus ou moins identiques dans les deux langues. En même temps, le signifiant de ces référents partage la même lettre initiale (et le même phonème) dans les deux langues (Anlauttabelle : par exemple, fr. *lion* : it. *leone*, dt. *Löwe*). Outre cela, l'outil représente de façon contrastive les lettres similaires et leurs covariantes graphiques (voir : all. /k/ > ital. -ca-, -che-) ainsi que les phénomènes qui n'ont pas d'équivalent dans l'autre langue (all. : par exemple, les diphtongues -au-, -ei-, ou les voyelles palatales arrondies -ä-, -ü- ; et ital. : par exemple, /tʃ/ « chinese », et /dz/ girofano).

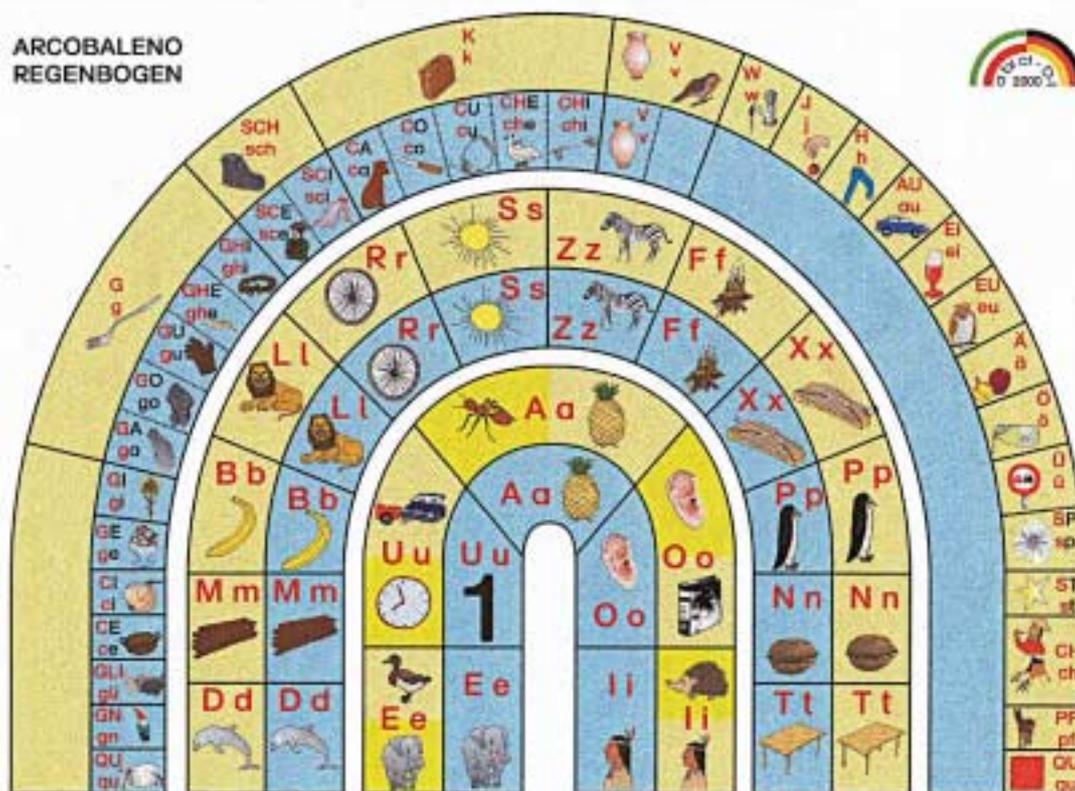


Image 1 : représentant « l'arcobaleno » tel qu'il est utilisé dans les classes italo-allemandes lors de l'alphabétisation bilingue (Riccò, 1998).

<sup>18</sup> Meine Fibel (2004), Berlin : Cornelsen, Volk und Wissen; Siegfried Buck (2003) Bausteine Fibel. Frankfurt am Main : Diesterweg.

<sup>19</sup> Pourtant, dans l'école allemande il existe aussi des approches « whole langue » de l'alphabétisation et les manuels correspondant à cette approche, comme par exemple, « Fibelunabhängiger Schreiblehrgang » (2003) Oldenburg : Westermann.

« L'arcobaleno » est employé surtout pour les activités de lecture individuelle et d'écriture libre qui sont encouragées à partir du dernier tiers de la première année. En outre, cet instrument pédagogique stimule une démarche de comparaison contrastive inter-linguistique qui aboutit à la découverte de différences régulières et systématiques que certains enfants sont capables de déduire déjà après quelques semaines à l'école.

### Introduction d'une nouvelle lettre

L'interaction observée nous place au milieu de la classe bilingue 1b, classe pilote dans cette école primaire, au mois d'octobre 2003. Les enfants sont assis en cercle, plusieurs d'entre eux tiennent dans leurs mains des matériaux provenant de leur foyer et qu'ils ont apportés en salle de classe ce même jour. Le devoir du jour précédent était de trouver des images représentant des référents dont le signifiant contient la lettre *-d-*, en position initiale, intermédiaire ou finale. Les enfants étaient encouragés à inclure des mots en allemand *et* en italien. Ensuite, l'activité commune en salle de classe consistait à identifier la lettre *-d-* et sa position respective dans les mots de la langue allemande ou italienne. Une fois cette information identifiée, la tâche était d'attribuer et de coller l'image sur une feuille de couleur spécifique, le jaune représentant un mot allemand, et le bleu un mot italien. Chaque feuille étant divisée en trois parties, les images devaient être assemblées selon la position respective du *-d-* (initiale, intermédiaire ou finale).



Image 2 : Feuilles de langues allemande (jaune) et italienne (bleue) avec les images d'objets contenant la lettre *l* en position initiale, intermédiaire ou finale. À titre d'exemple nous avons choisi ici les feuilles pour la lettre *l* puisque les feuilles pour la lettre *d* n'ont pas été recueillies.

L'extrait suivant illustre l'interaction en salle de classe qui se déroule entre l'enseignante bilingue d'origine allemande et des enfants italo-dominants et germanophones.

Exemple 1 : (ENSEIGNANTE : Enseignante allemande qui parle aussi l'italien ; CHRISTINE, PAULA, RONNY : enfants germanophones ; GIUSEPPE, LUIGI, LINO, ANTONIO : enfants italo-dominants)

LEHRERIN : wer kommt als nächstes ?	ENSEIGNANTE : qui est le suivant ?
CHRISTINE : ich ( <i>hält das Bild von einem Dackel hoch</i> )	CHRISTINE : moi ( <i>montre l'image d'un basset</i> )
LEHRERIN : wen möchtest du dran nehmen ?	ENSEIGNANTE : qui doit répondre ?
CHRISTINE : Paula	CHRISTINE : Paula
PAULA : das ist ein Dackel, der kommt da hin, auf das Gelbe	PAULA : c'est un basset (all. « Dackel ») faut le mettre là-bas, sur la [feuille] jaune
LEHRERIN : ja sehr gut, leg es einfach hin, und wer möchte als nächstes ?	ENSEIGNANTE : oui très bien, mets le là-bas s'il te plaît, et qui veut passer ensuite ?
GIUSEPPE : ( <i>hält ein Bild mit einem Sofa hoch</i> )	GIUSEPPE : (tient l'image d'un sofa)
KINDER : hä wieso, da ist doch ein Sofa, das fängt doch gar nicht mit <i>d</i> an ?	ENFANTS : hein ? mais c'est un sofa, ça ne commence pas par un <i>d</i> ?
LEHRERIN : na was könnte das heißen ?	ENSEIGNANTE : ben, réfléchissez, qu'est-ce que ça peut vouloir dire ?
LUIGI : <i>divano, è un divano</i>	LUIGI : <i>divan, c'est un divan</i> <sup>20</sup>
LINO : das ist Sofa auf Italienisch ( <i>Bild wird auf das blaue Blatt gelegt</i> ) ( <i>als nächstes zeigt Antonio ein Bild mit einem Dinosaurier</i> )	LINO : c'est sofa en italien (on met l'image sur la feuille bleue) ( <i>ensuite Antonio montre une image avec un dinosaure</i> )
RONNY : (ruft) das is 'n Dino	RONNY : (crie) c'est un dino
LEHRERIN : du warst gar nicht dran, aber richtig, mh und wo legen wir den jetzt hin ?	ENSEIGNANTE : ce n'était pas ton tour, mais c'est juste, mh et où est-ce qu'il faut le mettre maintenant ?
KINDER : da, da (zeigen auf das deutsche Blatt)	ENFANTS : là-bas, là-bas (pointent du doigt sur la feuille jaune pour les mots en allemand)
LEHRERIN : könnten wir ihn auch woanders hinlegen ? was heißt denn Dino auf Italienisch ?	ENSEIGNANTE : est-ce qu'on pourrait aussi le mettre ailleurs ? Comment est-ce qu'on dit dino en italien ?
LUIGI/ANTONIO : auch dino dinosauro	LUIGI/ANTONIO : aussi dino dinosaure
KINDER : auf das deutsche Blatt	ENFANTS : sur la feuille allemande
ANTONIO : nee der kommt zu Italienisch ( <i>und legt den Dino auf das blaue Blatt</i> ).	ANTONIO : non je le mets avec l'italien ( <i>et met le dinosaure sur la feuille bleue</i> )

L'interaction nous fait découvrir une multitude d'aspects relevant de l'apprentissage. L'utilisation des images, donc l'usage du mode visuel, y sert deux objectifs. Premièrement, il crée une base de compréhension commune quant au référent, puisque tous les enfants partagent plus ou moins la même idée du signifié. Deuxièmement, cette information doit amener les enfants à faire le lien avec le signifiant (dans la ou les langues qu'ils connaissent) afin d'identifier la lettre *d*. Dans le premier exemple du mot *basset*, cette opération ne pose pas de problème. Puisque le choix de langue n'implique pas d'ambiguïté, le mot peut être identifié de façon univoque en tant que mot allemand.

Dans le deuxième exemple, celui du mot *divano*, une difficulté est exprimée par les enfants non italo-phones qui associent spontanément à l'image visuelle le signifiant qu'ils connaissent,

<sup>20</sup> Les énoncés *en italiques* désignent des passages en italien dans l'original.

c'est à dire le mot *sofa* en allemand. Ceci crée une situation de négociation au cours de laquelle les enfants italophones agissent comme experts de langue et expliquent le signifiant de *sofa* en italien. A travers cette activité, ils apportent leur savoir qui est alors valorisé.

En même temps, les enfants comprennent la nature de l'arbitraire du signe lorsqu'ils découvrent que différentes langues n'attribuent pas le même signifiant au signifié. Chez les enfants germanophones, cette prise de conscience est stimulée lorsqu'ils constatent l'écart (*the gap*)<sup>21</sup> entre du savoir nouveau (en italien) et leur savoir déjà acquis (en allemand).

Outre ce travail cognitif, la démarche ouvre aussi la possibilité de négocier des choix identitaires concurrentiels. Lorsqu'Antonio décide de mettre l'image du dinosaure – impliquant la possibilité d'un double choix – sur la feuille avec des mots italiens, il pose aussi un geste d'identification linguistique et culturelle. Ce geste est considéré comme légitime et accepté également par les enfants allemands. De telles situations d'apprentissage représentent des espaces où la minorité linguistique ressent une légitimité d'affirmer son identité qui est valorisée au même niveau que la langue majoritaire. Dans ce cas, la préférence est donnée à l'italien – langue minoritaire en contexte allemand – même si le choix de l'allemand aurait été une option concurrentielle, ce qui n'était pas le cas dans les deux exemples précédents.

Cette démarche pédagogique valorise non seulement le mode visuel comme source importante de création de sens, mais elle favorise aussi l'inclusion de ressources de littéracies hybrides et de formes de savoirs informels provenant des lieux sociaux extrascolaires. Beaucoup d'images apportées par les enfants provenaient de magazines ou de dépliants publicitaires que les enfants regardaient à la maison. Ils utilisaient donc des ressources de littéracie disponibles au foyer pour en faire une ressource valorisée dans l'environnement de l'école.

### Bâtir des « concepts » de littéracie

#### *Emploi de savoirs déjà acquis*

L'exemple suivant nous fait partager une situation de cours d'italien dans la classe bilingue 1b en février 2005, durant lequel l'enseignante italienne explique de façon contrastive des relations entre phonèmes et graphèmes en italien et en allemand. Elle demande à Francesco, enfant bilingue italophone, d'écrire la phrase « Io ho un libro » (j'ai un livre) au tableau. Francesco écrit la phrase et retourne à sa place.

Exemple 2 : (ENSEIGNANTE : enseignante italienne qui parle majoritairement en italien aux enfants ; JULIA : enfant germanophone ; FRANCESCO : enfant bilingue

LEHRERIN : (unterstreicht das h im Satz « <i>Io ho un libro</i> », den Francesco gerade an die Tafel geschrieben hat.) <i>questa lettera è una ?</i>	ENSEIGNANTE (souligne le h dans la phrase « <i>Io ho un libro</i> » que Francesco vient d'écrire au tableau) <i>cette lettre est un ?</i>
JULIA : (deutsch) : <i>una h [ha]</i> , das h spricht man nicht im Italienischen.	JULIA : <i>un h [ha]</i> , le h ne se prononce pas en italien
FRANCESCO : <i>et se la domanda è : Hai tu una matita ?</i>	FRANCESCO : <i>et si la question est : « Hai tu una matita [est-ce que tu as un crayon ?]</i>
LEHRERIN : « <i>Hai</i> » <i>se lo scrive così ?</i> (schreibt) <i>AI</i> (ohne h)	ENSEIGNANTE : « <i>Hai</i> » <i>est-ce qu'on l'écrit comme ça ?</i> (écrit au tableau) <i>AI</i> (sans h)
KINDER : <i>no, con h</i>	ENFANTS : <i>non, avec h</i>
FRANCESCO : <i>aber wir müssen EI schreiben.</i>	FRANCESCO : <i>mais nous devons écrire EI</i>
LEHRERIN : <i>in italiano è con ai, come febbraio</i>	ENSEIGNANTE : <i>en italien c'est avec ai, comme febbraio</i> (fr. février)

<sup>21</sup> Ce processus – se rendre compte de l'écart (*notice the gap*) – est considéré une étape importante dans la construction du savoir métalinguistique (House, 1998 ; voir aussi Knapp-Potthoff, 1997).

La discussion lors de l'événement tourne autour de deux phénomènes linguistiques: la (non-)prononciation du *h* en italien et la réalisation graphique de la diphtongue *ai*. Le premier, la non-prononciation de la lettre *h* (qui pourtant se prononce en allemand), est amené comme sujet de discussion par l'enseignante. Une élève germanophone explique le phénomène de façon juste et démontre ainsi sa maîtrise du contenu scolaire. Ensuite Francesco construit une question à laquelle la phrase qu'il vient d'écrire répond. L'enseignante reprend son exemple et reproduit cette phrase [*hai una matita*] au tableau, mais sans écrire le *h* de *hai*. Les enfants reconnaissent que le *h* manque et le réclament. L'intervention suivante de Francesco va pourtant encore plus loin, lorsqu'il dénonce une autre différence inter-linguistique entre l'allemand et l'italien devant la classe. Cette différence concerne la réalisation graphique de la diphtongue /ai/ qui s'actualise *-ai-* en italien, et *-ei-* en allemand.

Par cette contribution, Francesco amène un nouveau sujet d'apprentissage qui relève d'une comparaison contrastive entre les deux langues, ce qui n'avait pas encore été introduit comme contenu curriculaire auparavant. L'exemple montre dans quelle mesure l'alphabétisation bilingue peut stimuler chez certains enfants cette capacité en les amenant à poser des questions et à bâtir leurs propres hypothèses. D'un point de vue identitaire, il est intéressant que Francesco, qui est un enfant bilingue italophone, parlant les deux langues à la maison, s'identifie dans l'interaction pourtant comme allemand. Ceci paraît dans son choix de pronom personnel lorsqu'il dit « *nous* devons écrire EI », se référant ainsi à la forme de réalisation de la diphtongue qui est utilisée en allemand.

#### *Découvertes autonomes de contenus curriculaires*

L'exemple suivant (Exemple 3) nous ramène dans la classe 1b au mois de février 2005 en situation de pause après une leçon d'italien. L'*arcobaleno* est accroché au mur de la salle de classe où les enfants peuvent le regarder et dont ils peuvent s'inspirer pour leur propre apprentissage alphabétique. Alessandro, un enfant bilingue italophone dont la première langue est l'italien, se met debout devant l'affiche, la regarde et s'adresse ensuite à l'enseignante avec une question :

ALESSANDRO : (bilingual) (zeigt auf das <i>c</i> ) <i>che lettera è questa ?</i>	ALESSANDRO : (bilingue) (pointe sur le <i>c</i> ) <i>c'est quoi comme lettre ?</i>
LEHRERIN : <i>una c ma ancora non l'abbiamo fatta.</i>	ENSEIGNANTE : <i>c'est un c mais nous ne l'avons pas encore fait</i>
ALESSANDRO : <i>che parola ha una c ?</i>	ALESSANDRO : <i>quel mot a un c ?</i>
LEHRERIN : <i>per esempio cioccolato</i>	ENSEIGNANTE : <i>par exemple chocolat</i>
ALESSANDRO : <i>però in tedesco è k.</i>	ALESSANDRO : <i>mais en allemand c'est k.</i>
LEHRERIN : <i>si, ma in italiano è la c</i>	ENSEIGNANTE : <i>oui, mais en italien c'est avec un c</i>

Avec sa question, Alessandro amène un contenu curriculaire lié à l'alphabétisation en italien qui, au moment de l'interaction observée, n'a pas encore été enseigné. Par contre, le sujet de discussion dans la leçon précédente était la lettre *b*, introduite la semaine d'avant. Devant l'*arcobaleno*, Alessandro retrouve non seulement la lettre *b*, mais découvre également la lettre *c* qui attire son attention. Réagissant à sa question, l'enseignante lui répond en donnant l'exemple d'un mot en italien, mais le renvoie également au fait que cette lettre ne

sera enseignée que plus tard<sup>22</sup>. Considérés comme difficile, le phonème /k/ et ses covariantes en allemand et en italien sont enseignés relativement tard dans l'année.

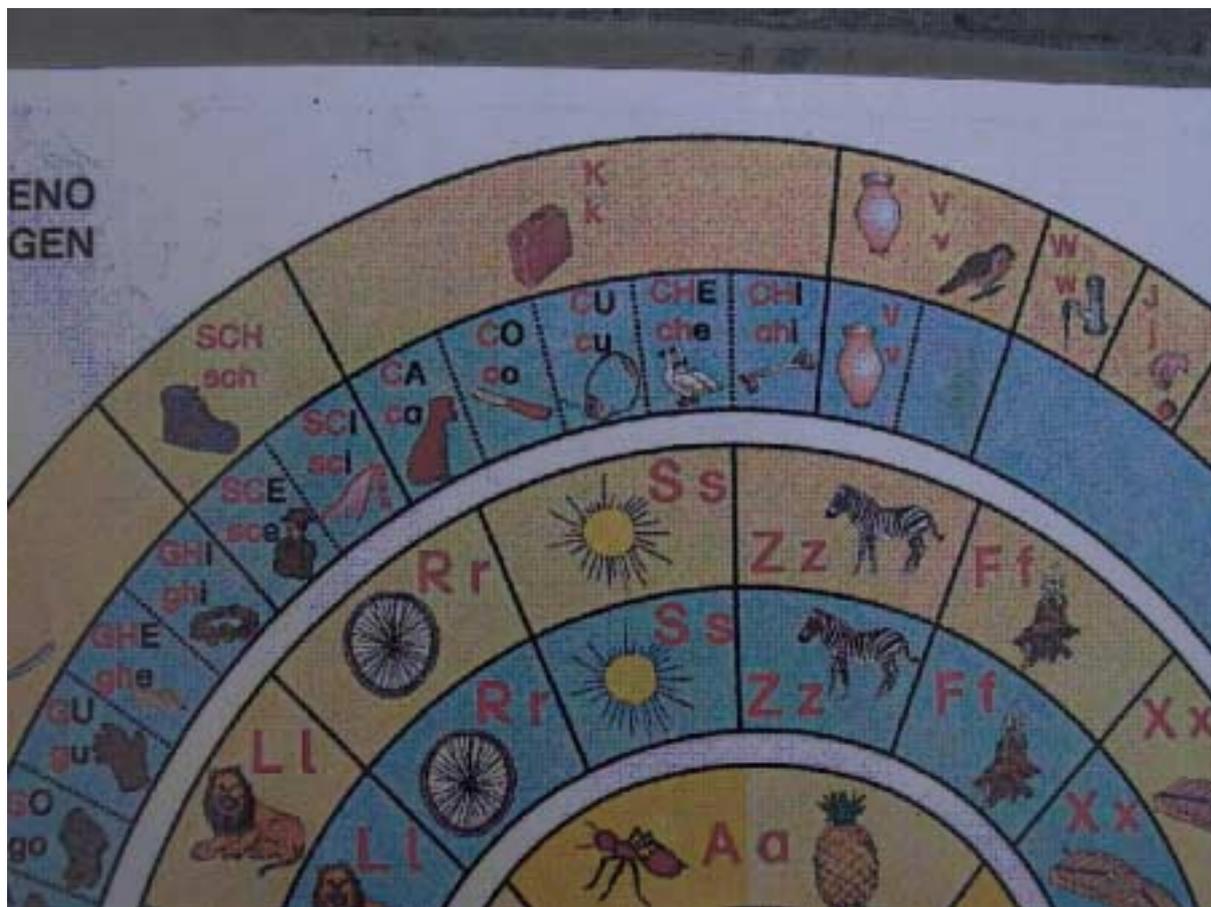


Image 3 : représentant les covariantes graphiques du phonème /k/ en italien

Pourtant, l'interaction démontre aussi que l'enfant est non seulement capable de faire le lien entre le phonème /k/ dans les deux langues, ainsi qu'entre leurs différentes réalisations graphiques, mais qu'il est même capable de faire ce parallèle spontanément. En effet, il apporte les connaissances alphabétiques « ordinaires » acquises dans d'autres contextes et dont il se sert pour mettre en parallèle les deux systèmes d'écriture. En comparant l'allemand et l'italien, il pose une hypothèse juste qu'il est capable de formuler de façon autonome. Ceci montre que la comparaison contrastive est un principe naturel que certains enfants arrivent à manier de façon très compétente afin de construire des hypothèses sur le fonctionnement de différents systèmes alphabétiques. Ceci devrait encourager des démarches d'enseignement qui soulignent de telles stratégies de comparaison systématique.

<sup>22</sup> Lors de l'alphabétisation bilingue, l'enseignement dans cette classe suit la distribution curriculaire suivante : Les graphèmes *ch* sont traités en semaine 25 et 26 de l'année scolaire, le *k* (allemand) en semaine 28, le *c* (italien en combinaison *ca*, *co*, *cu*) en semaine 29, le *ci* et *ce* en s. 31 et le *chi* et *che* en s. 32-33.

*Recherches à propos des ressources non curriculaires et hypothèses sur des mécanismes inconnus*

Exemple 4 : GABI : chercheure, DANA : fille bilingue germanophone et persanophone, LISA : fille bilingue germanophone et italophone, CARLA : fille bilingue germanophone et italophone

GABI : kannst du denn Persisch lesen ? DANA : nein, das ist viel zu schwierig LISA : weißt du eigentlich was auf Persisch, sag mal ein Wort DANA : nein ( <i>geniert sich</i> ) ich weiß wie die fünf geht GABI : wie denn ? DANA : wie ein umgekehrtes Herz, so ( <i>malt die Form vor mir auf den Tisch</i> ) und dann weiß ich noch, was zehn heißt, das ist ein Strich mit so einem ganz kleinen Kringel dabei GABI : ist der Kringel links oder rechts vom Strich DANA : so ( <i>zeigt nach rechts</i> ) LISA : Herz und Strich das Zeichen für die Verliebten, das können wir als Zeichen für die Verliebten nehmen [...] dann können wir ja mal die [ <i>Name der Lehrerin</i> ] austricksen, wenn sie uns fragt, wir sollen die Aufgabe 10 minus 5 an die Tafel schreiben, dann schreiben wir einfach auf Persisch DANA : oh ja CARLA : dann müssen wir aber noch wissen, was plus und minus heißt DANA : das weiß ich nicht	GABI : est-ce que tu sais lire le persan ? DANA : non c'est beaucoup trop dur LISA : est-ce que tu connais quelque chose en persan, peux-tu dire un mot ? DANA : non ( <i>elle est gênée</i> ), mais je sais comment faire le cinq GABI : ah bon, comment ? DANA : comme un cœur à l'envers ( <i>dessine la forme devant moi sur la table</i> ) et puis je sais aussi comment dire (faire) le dix c'est un trait avec un tout petit rond sur le côté GABI : est-ce que le rond est à gauche ou à droite du trait DANA : comme ça ( <i>pointe sur le côté droit</i> ) LISA : cœur et trait le symbole des amoureux [...] nous pouvons prendre ça comme symbole pour les amoureux [...] et puis nous pouvons faire une blague avec [ <i>le nom de l'enseignante</i> ] quand elle nous demande de calculer dix moins cinq au tableau nous écrivons tout simplement en persan DANA : oh oui CARLA : mais alors là il faut aussi savoir comment faire plus et moins DANA : ça je ne sais pas
---	--

La situation se déroule entre trois filles de la classe pilote et une chercheure en mai 2005 pendant la pause après une leçon de mathématique. Stimulées par ma question, les trois filles engagent une conversation dans laquelle elles explorent le savoir multilingue non curriculaire d'une de leurs camarades de classe. Elles découvrent des conventions d'écriture en numéracie persane et se les approprient en les intégrant dans leur savoir et dans des projets de littéracie personnels. L'appropriation de ce nouveau savoir entraîne trois processus qui sont observables dans l'interaction:

a) Elles comparent le nouveau savoir avec leur connaissance d'autres signes symboliques, lorsque Lisa fait le lien entre le signe pour le cinq en persan et le signe des amants auquel le symbole persan ressemble (forme de cœur avec un trait). Ensuite, elles se proposent d'inclure ce signe dans l'écriture secrète – projet de littéracie que les trois filles sont en train de développer et pour lequel elles recherchent des ressources appropriées.

b) Lisa propose d'intégrer ces nouvelles connaissances dans des routines d'apprentissage en salle de classe, à savoir les tâches de calculs au tableau. Par cette proposition, elle suggère une pratique qui, d'une part, est contestataire puisqu'elle diverge des conventions apprises et peut représenter un moment de déstabilisation de l'autorité de l'enseignante. D'autre part, le geste d'apporter un savoir non scolaire, non légitimé peut aussi être lu comme un geste qui est

encouragé par une attitude et par des pratiques établies en salle de classe. Celles-ci valorisent l'apport de nouveaux contenus en y découvrant un potentiel et une source d'enrichissement pour toute la classe.

c) Poursuivant l'idée d'utiliser les symboles persans pour la résolution de tâches en mathématiques, c'est Carla qui démontre une grande compétence réflexive. Cherchant à créer une cohérence systémique, elle rappelle aux autres filles que, pour formuler une tâche en langage symbolique mathématique, il ne faut pas seulement des chiffres mais aussi des signes opérationnels. Dana admet qu'elle n'a pas connaissance de ce savoir spécialisé. Suite à cette lacune, tout le projet semble tomber à l'eau. Ici, les filles changent de sujet et abandonnent leur projet de pratiquer les mathématiques en persan. Nous ignorons si la discussion a été reprise à un autre moment. Néanmoins, cet exemple d'interaction révèle déjà d'amples indices témoignant de la construction de « concepts » et « théories » méta-alphabétiques. Ceux-ci se transmettent à travers différents éléments : la curiosité des enfants par rapport aux ressources de littéracies non curriculaires qu'apportent leurs camarades de classe ; la capacité de mettre en lien et d'interpréter ses ressources afin de les intégrer dans leurs propres projets et pratiques de littéracie (par exemple en matière de langue secrète) ; et, enfin, leur conscience métalinguistique en matière de littéracie qui les amène à intégrer de nouvelles ressources dans du savoir systémique et catégoriel déjà existant.

## Conclusion

Cet article a exploré des pratiques de littéracie en contexte institutionnel scolaire, telles qu'elles émergent dans un projet bilingue de double immersion. A travers des exemples concrets d'événements de littéracie qui représentent des types de pratiques courantes dans ce cadre d'enseignement, nous avons pu observer le processus d'apprentissage du système et du code alphabétiques se déroulant en deux langues simultanément. De différentes manières, ces moments d'interaction sociale ont témoigné de la manière dont les enfants construisent du savoir de littéracie en se servant des ressources connues et en en découvrant de nouvelles. Ces activités de découvertes ont été initiées, légitimées et encouragées par les enseignantes engagées dans cette approche d'alphabétisation bilingue simultanée. Celle-ci valorise et intègre de façon systématique des ressources multimodales surtout le mode visuel tel que démontré ici, ce qui permet aux enfants de créer un dialogue au-delà de leurs répertoires langagiers préexistants et savoirs socioculturels communs. Ils apprennent à « jouer avec les vides » et à construire des concepts de littéracie, en utilisant de façon confiante des ressources, même inconnues. Ces stratégies de découverte, qui encouragent la comparaison contrastive entre différentes langues et l'intégration de savoirs nouveaux dans des savoirs connus, sont reprises de façon autonome par les enfants dans d'autres contextes d'interaction avec leurs pairs. Ces moments d'apprentissage nous font découvrir le potentiel que l'exploitation de différentes langues, systèmes d'écritures et types de savoirs peut représenter pour des enfants avec différents profils sociolinguistiques, soit des enfants migrants nouvellement arrivés, des enfants issus de la migration ou des enfants germanophones. Quelle que soit leur trajectoire, une culture ouverte à l'exploration de ressources multilingues comme celle à l'œuvre dans le projet peut favoriser le développement linguistique et identitaire, même si celui-ci peut avoir lieu à différents niveaux et de différentes manières selon les parcours et les caractéristiques des enfants.

## Bibliographie

- BUDACH G., en préparation, « Respecting diversity ? Language practices and learning in a bilingual school project », dans Moyer M., Pujolar J. (dirs.), *Immigration and Multilingual Language Practices in Institutional Settings*, John Benjamins, Amsterdam.
- BUDACH G., 2008, « Multilingual education in Germany. Discourses, practices and experiences from a two-way immersion project », dans Torres-Guzmán M. E., Gomez J. (dirs.), *Imagining Multilingual Schools: Global Perspectives on Language in Education*, Teachers College Press, New York.
- BUDACH G., DREHER U., SPANÚ P., 2008, « “Se non è chiaro prendete l’abaco” : Wege zu einem bilingualen Curriculum im Spannungsfeld von Multimodalität und Tandem-Lehren », dans Erfurt J., Budach G., Kunkel M. (dirs.), *Zweisprachig lehren und lernen. Internationale Perspektiven im Vergleich*, Peter Lang, Frankfurt.
- CANDELIER M. (dir.), 2003, *L’éveil aux langues à l’école primaire*, De Boeck, Bruxelles.
- CASTELLOTTI V., 2008, « Au-delà du bilinguisme : quelle place en France pour une éducation plurilingue ? », dans Erfurt J., Budach G., M. Kunkel (dirs.) *Zweisprachig lehren und lernen. Internationale Perspektiven im Vergleich*, Peter Lang, Frankfurt.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d’appropriation », dans Beacco, J.-C. et al. (dirs.) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l’enseignement des langues*, PUF, Paris, pp. 107-132.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l’Europe, Strasbourg.
- CRAWFORD J., 1999, *Bilingual Education : History, Politics, Theory and Practice*, 4th. Edn., Bilingual Education Services, Los Angeles.
- CUMMINS J., 1979, « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of Educational Research* 49, pp. 222-251.
- CUMMINS J., 1984, « Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement for bilingual students », dans Rivera C. (dir.) *Language Proficiency and Academic Achievement*. Multilingual Matters, Clevedon.
- CUMMINS J., 1987, « Bilingualism, language proficiency, and metalinguistic development », dans Homel P., Palij M., Aaronson D. (dirs.), *Childhood Bilingualisms: Aspects of Linguistic, Cognitive and Social Development*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, pp. 57-73.
- CUMMINS J., 2000, *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters, Clevedon.
- DATTA M., 2000, *Bilinguality and Literacy : Principles and Practice*, Continuum, London.
- GORT M., 2006, « Strategic code-switching, interliteracy, and other phenomena of emergent bilingual writing : Lessons from first grade dual language classrooms », *Journal of Early Childhood Literacy* 6 (3), pp. 323-354.
- FERREIRO E., TEBEROSKY A., 1982, *Literacy before schooling*, Heinemann, Exter.
- FERREIRO E., 2003, *Los niños piensan sobre la escritura* [CD-Multimedia], Siglo XXI, México.
- GOODMAN Y., REYES I., MCARTHUR K., 2005, « Emilia Ferreiro : Searching for children’s understanding about literacy as a cultural object », *Language Arts* 82 (5), pp. 318-324.
- GREGORY E., 1998, « Siblings as mediators of literacy in linguistic minority communities », *Language and Education* 12 (1), pp. 33-55.

- GREGORY E., LONG S., VOLK D., 2004, (dirs.) *Many pathways to literacy: Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities*, Falmer, Routledge.
- GUTIERREZ K., BAQUEDANO-LOPEZ P., ALVAREZ H. H., CHIU M. M., 1999, « Building a culture of collaboration through hybrid language practices », *Theory and Practice* 38 (2), pp. 87-93.
- HEATH S. B., 1984, « Oral and literate traditions » *International Social Science Journal* 99, pp. 41-58.
- HELLER M., 1999, *Linguistic Minorities and Modernity : A Sociolinguistic Ethnography*, Longman, Londres.
- HOUSE J., 1997, « Kommunikative Bewußtheit und Fremdsprachenlernen » *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, pp. 68-87.
- KENNER C., 2004, *Becoming Biliterate, Young children learning different writing systems*. Trentham, Stoke on Trent.
- KENNER C., KRESS G., AL-KHATIB H., KAM R., TSAI K.-C., 2004, « Finding the keys to biliteracy : How young children interpret different writing systems », *Language and Education* 18 (2), pp. 124-144.
- KNAPP-POTTHOFF A., 1997, « Sprach(lern)bewußtheit im Kontext », *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, pp. 9-23.
- KRESS G., VAN LEEUWEN T., 1996, *Reading images. The grammar of visual design*. Routledge, London.
- KRESS G., 1997, *Before writing: Rethinking the paths to literacy*, Routledge, London.
- KRESS G. et al., 2001, *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*, Routledge, London/New York.
- LÜDI G., PY B., 2002, [1<sup>e</sup> ed. 1986], *Etre bilingue* Peter Lang, Berne.
- MACAIRE D., 2002, « Le multilinguisme vu par les enfants : Expériences et résultats », dans Kischel G. (dir.), *Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*, Fernuniversität, Hagen, pp. 112-123.
- MANYAK P., 2002, « Welcome to Salón 110 : The consequences of hybrid literacy practices in a primary-grade English immersion class », *Bilingual Research Journal* 26 (2), pp. 213-234.
- MOLL L. C., AMANTI C., NEFF, D., GONZALEZ N., 1992, « Funds of knowledge for teaching : Using a Qualitative approach to connect homes and communities », *Theory and Practice* 31, pp. 132-141.
- MOLL L., DWORIN J., 1996, « Biliteracy development in classrooms : Social dynamics and cultural possibilities », dans Hicks D. (dir.) *Discourse, learning, and schooling*, Cambridge University Press, New-York, pp. 221-246.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Didier, Paris.
- RAMIREZ J. D., YUEN S. D., RAMEY D. R., 1991, *Final report : Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit programs for language minority children*, Report submitted to the US Department of Education. San Mateo, Aguirre International.
- REYES I., 2006, « Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism », *Journal of Early Childhood Literacy* 6 (3), pp. 267-292.
- RICCO A., 1998, *Arcobaleno*, Italienisches Generalkonsulat, Hannover.
- VALDES G., FISHMAN J., CHAVEZ R., PEREZ W., 2006, *Developing Minority Language Resources. The Case of Spanish in California*, Multilingual Matters, Clevedon.
- VYGOTSKY L. S., 1978, *Mind in Society : The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge.

ZYDATIß W., 2000, « Hypothesen zur bilingualen Sprachkompetenz – Implikationen für ein Spracherwerbskonzept im zweisprachigen Unterricht der Primarstufe », dans Helbig, B., Kleppin K., Königs F. G. (dirs.), *Sprachlehrforschung im Wandel*, Stauffenburg, Tübingen, pp. 241-254.

## COMPTE RENDU

**Dominique Sumien [dit « Domergue »], *La standardisation pluricentrique de l'occitan*, collection « Publications de l'AIEO », Turnhout, Brepols publisher, 2006, 501 p., ISBN 978-2-503-51989-0.**

**Philippe BLANCHET**

**Université Européenne de Bretagne – Rennes 2**

L'ouvrage qui suscite la présente réflexion est un livre fort bien présenté, qui porte les marques de son origine universitaire dans son souci de mise en forme et d'explicitation : liste des abréviations, conventions de citations, table des figures, alphabet phonétique international version de 1996, longue bibliographie et index très détaillé. Le sommaire, en revanche, est assez succinct : 4 parties, 17 chapitres, conclusion et annexes ; il aurait gagné à intégrer les subdivisions de troisième niveau que l'on trouve dans le texte, afin de faciliter l'exploitation du volume. Si l'on en croit les formulations de l'introduction de cet ouvrage (notamment les remerciements p. 10), il s'agit au départ d'une thèse de doctorat, ce qu'une recherche rapide permet de confirmer, alors que l'ouvrage ne le dit pas explicitement. Elle a été soutenue en 2004 à l'université Montpellier III.

Le texte est globalement organisé comme suit : les deux premières parties (« les enjeux » et « le diasystème », pp. 15-178) posent la problématique de la définition, de la promotion, des fonctionnements sociolinguistiques et structuro-linguistiques de l'occitan ; les deux suivantes (« lexicographie et lemmatisation » et « les applications » p. 179-430) proposent une « standardisation polycentrique de l'occitan », pour reprendre les mots du titre et de l'auteur.

Un tel projet est particulièrement bien venu pour rassembler, d'une part, les études diverses et éparpillées sur la dynamique sociolinguistique de l'ensemble des parlers romans dits « d'oc », et, d'autre part, les projets de standardisation issus du courant occitaniste, relativement convergents mais éparpillés entre des propositions différentes appliquées à des parlers différents. Car même si ce courant militant considère l'ensemble des variétés d'oc comme une seule et même langue, la majorité de ses acteurs n'envisage pas une standardisation uniforme de tant de variétés si différentes, mais plutôt, soit l'élaboration d'un seul standard à base languedocienne (proposition récurrente mais minoritaire), soit l'élaboration de principes normatifs communs appliqués à des variétés distinctes ce qui aboutirait à des normes partiellement régionales et partiellement communes visant une certaine homogénéisation régionale et globale (nombreuses propositions et usages). Il y a bien sûr d'autres propositions, qui considèrent ces parlers romans comme constituant des langues différentes (et non une

seule) et qui proposent des systèmes de normes régionales ou locales plus hétérogènes, éventuellement dans une perspective polynomique. L'auteur, du reste, n'étudie pas ces alternatives avec lesquelles il n'est pas en accord.

Mais cet ouvrage pose problème par trois caractéristiques symptomatiques des discours qui circulent sur les questions glottopolitiques et qui se présentent comme « scientifiques »<sup>1</sup> : une absence d'enquêtes de terrain et de prise en compte de la situation sociolinguistique effective (remplacées par les présupposés de l'auteur), une réflexion théorique et épistémologique insuffisante fondée sur une information trop partielle parce que partielle, et enfin un style peu nuancé qui assène des convictions comme des vérités universelles et préfère à une argumentation approfondie les voies d'une rhétorique polémique (ironie, sollicitations exagérées de citations décontextualisées, etc.).

A mon sens, nous avons davantage affaire avec ce livre à un pamphlet qui a de scientifiques certaines apparences servant ses objectifs, ceux d'un militant maximaliste du projet occitaniste, et non à une étude prioritairement scientifique. Si l'on adhère au projet occitaniste, on peut considérer comme secondaires les insuffisances, les stratégies discursives et les *a priori* de l'auteur, pour ensuite examiner ses propositions de standardisation dans le détail. Une réception alternative de cet ouvrage, davantage centrée sur ses ambitions de scientificité et sa portée générale, consiste à récuser les méthodes et les données sur lesquelles ces propositions sont construites. C'est ce que je ferai ici.

Il ne s'agit pas, bien sûr, de dire que tout est mauvais dans cet ouvrage mais d'attirer l'attention des lecteurs potentiels sur ses limites afin qu'on ne prenne pas pour vérités incontestables, sous couvert d'apparence universitaire, une bonne partie des affirmations qu'il contient et que je tiens pour tendancieuses. Qu'on me comprenne bien : on peut avoir des conceptions différentes de ce qu'est une recherche scientifique, de la validité de certaines théories, de la recevabilité de certaines connaissances proposées, des modalités de présentation et de mise en discours, en fonction notamment de la formation, de l'expérience, des convictions, des projets de chacun. Mais il est nécessaire de les expliciter pour relativiser avec honnêteté les discours scientifiques tenus : c'est là une exigence fondamentale qui constitue la scientificité même de ces discours. En outre, il me semble exister une forme de consensus, sur laquelle je reviendrai plus loin, quant à une déontologie des indispensables débats quand ils sont de type scientifique. Hors de ces modalités d'élaboration et de communication des connaissances, on s'inscrit dans d'autres types de discours, légitimes quand ils respectent une éthique du dialogue, mais qu'on ne doit pas confondre. Et il me semble que le texte ici proposé, plutôt que de se situer clairement à la zone intermédiaire entre discours scientifique et essai polémique, est d'une profonde ambiguïté parce qu'il ne pratique pas ces formes d'élaboration et de communication de connaissances scientifiques. De mon point de vue, il s'agit d'insuffisances et de biais d'une certaine gravité.

L'*a priori* fondamental et implicite de l'auteur consiste en une vision unicitaire des pratiques linguistiques, des langues, des normes. Il l'expose clairement p. 82 et suivantes sous l'appellation de *maximalisme*, qui recouvre « les plus hautes ambitions » de construire et d'imposer pour « l'occitan » une norme standard lui permettant « d'accéder à toutes les fonctions sociales » (p. 49) et qui refuse toute diglossie (donc tout bilinguisme occitan-français sinon une diglossie inversée où l'occitan serait en position « haute » et le français en position « basse »). Il ne se soucie aucunement de l'écart gigantesque entre cet objectif et, d'une part, la situation effective dont il part ainsi que, d'autre part, les attentes effectives de ce qu'il considère être une « communauté linguistique » occitane, c'est-à-dire des usagers

---

<sup>1</sup> On peut par exemple faire des reproches similaires au rapport Bentolila sur l'enseignement de la grammaire.

potentiels de cette langue reconstruite face à la « perte des parlers hérités ». Il ne voit pas en quoi l'élaboration et la diffusion d'un tel standard peut renforcer la diglossie et s'opposer aux parlers « authentiques » (p. 18, p. 44-45) ; il le justifie en s'appuyant sur les exemples des « dialectes » vivant à côté des standards allemand, italien ou arabe, comme si ces situations sociolinguistiques étaient comparables à celles des parlers locaux de France (p. 20).

Pour l'auteur, cette standardisation est « la seule chance de survie de la langue », qu'il oppose aux objectifs d'un *minimalisme* considéré comme moins ambitieux (dont les caractéristiques seraient l'acceptation de la diglossie, une vision éclatée de « la » langue en plusieurs langues ou en parlers locaux, et donc le refus d'une norme unifiante) – mais on peut penser, à l'inverse, qu'il est plus ambitieux d'essayer de faire vivre une pluralité linguistique que de se couler dans le modèle dominant du monolinguisme normatif. D. Sumien considère également p. 5 que la question de la norme orthographique de l'occitan est, en gros, réglée et qu'il reste surtout à construire une norme de l'oral, y compris parce que la seule fonction de l'orthographe serait de transcrire l'oralité (ce qui est extrêmement réducteur) : là aussi l'écart entre la situation effective (où les pratiques graphiques sont hétéroclites) et cette vision des choses est abyssal. Il y a manifestement chez l'auteur une grande méconnaissance du terrain, qu'il ne comble par aucune enquête (ni de lui-même ni d'autres chercheurs<sup>2</sup>), considérant *a contrario* que sa seule expérience suffit. Ses illusions proviennent probablement du fait qu'il vit en milieu associatif militant (il est formateur pour les *calandretas*) et déclare n'avoir à peu près aucune pratique sociale spontanée (« héritée, familiale, locale ») de cette langue (p. 10) qu'il a apprise par un volontarisme respectable mais qui ne justifie pas l'erreur méthodologique fondamentale de généraliser abusivement une expérience si singulière. Il considère d'ailleurs que sa thèse est une « enquête de faisabilité » (p. 8) alors qu'elle ne recherche ni ne fait jamais intervenir aucune information venue des millions de citoyens concernés et que les seuls points de vue pris en compte sont ceux d'activistes de la promotion de la ou des langue(s) d'oc. A moins qu'il ne s'agisse que d'un projet de standardisation pour quelques centaines de militants ? C'est ce qui semblerait découler des objectifs listés au point « Quelle langue, pour quoi faire ? » (p. 34-35)<sup>3</sup>. C'est également ce que semble penser l'auteur aux pp. 40-41 dans lesquelles il avance que c'est l'enseignement qui reste le seul pourvoyeur de locuteurs – certes hésitants – en occitan (c'est oublier l'échec des *calandretas* sur ce point, déjà bien analysé par Ch. Domp martin-Normand depuis le début des années 2000<sup>4</sup> et la proportion encore écrasante de locuteurs dits « naturels » – certes vieillissants – des parlers d'oc). Si c'est bien ce milieu spécifique qui est visé, il faudrait le dire plus clairement, car cela change tout à la portée de l'ouvrage.

De la même manière, l'auteur considère qu'il existerait ou pourrait exister une « langue occitane complète, cohérente et spontanée » dont il reproche la méconnaissance à ses usagers publics (p. 7) et qu'il entend (modestement...) élaborer pour eux dans cet ouvrage. Malgré le contexte nécessairement plurilingue des usages de « l'occitan » et les nombreux travaux développés ces dernières décennies sur les « bilangues » et autres formes émergentes en situations de pluralité linguistique<sup>5</sup>, D. Sumien vise une liste complète des « interférences à éviter au niveau de l'ensemble de la langue (francismes surtout, quelques italianismes aussi) » (p. 4 – on se demande pourquoi les castillanisms et catalanisms présents en gascon, béarnais, aranais, sont oubliés, mais on sait combien les occitanistes sont captivés par le

<sup>2</sup> Il affirme même que « La perte de la langue héritée et la perte de la pression sociale sur l'usage multiplient les affirmations *invérifiables* sur l'usage 'réel'. Mais il n'existe pas d'enquête sociolinguistique sérieuse sur la question » (p. 81), révélant ainsi une ignorance spontanée ou voulue de très nombreuses enquêtes qualitatives et quantitatives parues sur les pratiques et les représentations un peu partout dans le domaine d'oc.

<sup>3</sup> Encore que l'auteur y inclut les médias, sans se demander si l'audience incontestable des plages en langues locales n'est pas précisément liée à un attachement local à des parlers locaux, ce qui semble bien être le cas.

<sup>4</sup> Et récemment par Henri Boyer (2005).

<sup>5</sup> Dont on trouve une bonne synthèse dans Moore (2006) et dans Heller (2007).

modèle catalan, cf. p 61). Il y revient régulièrement, p. 21 par exemple, en affirmant « le parler vivaro-alpin d'Yssingeaux restera beaucoup plus solide s'il emprunte des recours expressifs à l'occitan standard (...) qu'au français (...) dans l'hypothèse 'optimiste' où un occitanophone d'Yssingeaux ne recourt pas à l'alternance codique pour dire ce genre de chose en français » (on notera le mot *optimiste* pour stigmatiser l'alternance de langue).

Il y a dans ces positions une forme de purisme et de perfectionnisme décalés à la fois par rapport aux dynamiques sociolinguistiques telles que beaucoup d'autres les perçoivent et par rapport aux théories actuelles sur la question des contacts de langues et sur les politiques linguistiques. Une telle vision monolingue des sociétés et des pratiques linguistiques révèle ses soubassements idéologiques dans une formulation comme (à propos d'éventuels emprunts à l'anglais en occitan) « La langue de Shakespeare ne menace aucunement l'occitan en Occitanie, contrairement au français, à l'italien et à l'espagnol. L'anglais ne menace que la place internationale du français, *et ceci n'est pas le problème des Occitans* » (p. 51, soulignement de Ph. B.) : ceux qui parlent l'occitan sont donc des « Occitans » (une langue = une identité du même nom), le pays où le parle s'appelle « l'Occitanie » (une langue = un pays), et ce pays, cette communauté (ce peuple ? cette nation ?) n'ont d'intérêt que dans une seule langue, l'occitan, parce qu'ils sont censés n'avoir aucune attachement à aucune autre langue (en l'occurrence, le français, pourtant langue première de l'immense majorité d'entre eux !)<sup>6</sup>.

On peut à ce propos légitimement s'interroger sur les choix idéologiques non questionnés ou consciemment (?) assumés par l'auteur. Outre les connotations « nationalistes » du passage cité ci-dessus à propos des « Occitans » et du français (renforcées par le fait que l'auteur occitanise autoritairement les noms de personnes qu'il considère « occitanes » comme Fourvières ou Roumanille qui deviennent *Forvieras* et *Romanilha*), je signalerai deux choses : les positions de D. Sumien sur F. Fontan et le *Parti Nationaliste Occitan*, le recours fondamental aux théories de politique linguistique d'Heinz Kloss. De Fontan et du P.N.O. qu'il fonda sur sa théorie « ethniste », D. Sumien qu'il est faux d'affirmer comme je le fais que Fontan était « un authentique fasciste xénophobe ». Là encore, probablement, il y a un écart d'interprétation en fonction du point de vue de chacun. Voici donc quelques lignes de F. Fontan (1970 : 34-36), parmi d'autres du même acabit, qui permettront aux lecteurs de déterminer quelles sont les positionnements idéologiques de chacun :

*« Il sera indispensable de prévoir et d'organiser un dépeuplement massif des plus grandes villes occitanes (...) En Occitanie, nous estimons que la côte d'alerte est atteinte et que la proportion d'immigrants (surtout Français et Italiens) est inquiétante, au moins dans certaines villes et sur la côte provençale. Le P.N.O. estime donc que toute immigration devra pour de longues années être interdite dans notre pays ; pour les allogènes déjà immigrés, quels qu'ils soient (tout autant Français, Juifs, Bretons, etc. que Italiens, Catalans, Espagnols, Arabes, etc.) le choix sera offert entre trois solutions : 1° rentrer dans leur pays d'origine ; 2° rester en tant qu'étrangers avec ce qu'implique habituellement le statut d'étrangers ; 3° devenir citoyens occitans à condition d'adopter la langue et le sentiment national occitan (...) Cette liquidation de la francisation exige deux conditions préalables (...) les couches qui se révéleront irréductiblement francophones et francophiles doivent être privées du pouvoir (sous toutes ses formes) et réprimées pour autant qu'il sera nécessaire ».*

D. Sumien appelle cela (p. 105) « une théorie socialiste de libération de l'être humain ». J'appelle cela une dictature xénophobe.

<sup>6</sup> Et ceci quoi qu'on pense des discours alarmistes opposés à l'anglais.

On retrouve le même problème avec le recours fondamental pour lui que fait l'auteur aux thèses de H. Kloss, le fondateur des concepts de « langue par élaboration », « langue par distanciation » et « langue-toit » (cf. notamment p. 119). Cette théorie de catégorisation des langues à visée glottopolitique permet de distinguer les langues soit par distanciation typologique (définition structurale classique), soit par élaboration (construction d'un standard distinctif, comme le néerlandais par rapport à l'allemand). Sinon, on les intègre sous une seule et même « langue-toit » en tant que, grosso modo, « variétés dialectales ». Cette théorie aujourd'hui relativement datée, a été largement citée, avec l'ensemble de son appareil conceptuel, par de nombreux linguistes et sociolinguistes depuis son élaboration entre les années 1950 et 1970. On ne saurait faire spécialement grief à D. Sumien de s'en emparer. Mais au vu des positionnements idéologiques et du projet politique de cet auteur (cf. *supra*), il semble utile de rappeler qu'un questionnement épistémologique sur l'élaboration d'une théorie et donc sur ses dimensions socio-historiques est toujours instructif. On sait trop peu qu'Heinz Kloss, linguiste allemand, a été membre du parti nazi, qu'il a occupé des fonctions importantes dans un organisme de promotion de l'unité nationale des Allemands de l'étranger de 1927 à 1943, que l'élaboration de sa théorie de la langue-toit remonte à cette époque et qu'elle s'inscrit dans une théorie globale de l'identité ethnique, celle-là même qui a servi d'argument aux *anschluss* réalisés par l'Allemagne nazie sur les zones dites « germanophones » d'autres Etats<sup>7</sup>. Je considère la théorie de la « langue-toit » comme une théorie d'*anschluss* linguistique, quand il s'agit d'imposer l'intégration dans une langue (voire une ethnie) de variétés (voire de populations qui les utilisent) autoritairement déclarées y appartenir.

Enfin, les projections personnelles l'auteur sont plus évidentes encore lorsqu'il invente le « *nord-italien* ou *italien septentrional*, la langue [sic] qui regroupe le vénète (...) piémontais, lombard, émilien, romagnol (...) appelé parfois *padan* (...) » (note 1, p. 28) dont il regrette plus loin « cette langue est encore atomisée par le localisme » (p. 87) !

L'accusation réitérée avec virulence (notamment p. 79-81) contre tous ceux, de toutes convictions, qui n'adoptent pas sa vision de sa langue et ses projets de politique linguistique, d'avoir une vision « hors de l'Histoire », d'être « antisociolinguistiques » et « essentialistes » résonne alors curieusement, car c'est précisément ce que l'on peut reprocher à l'auteur, d'un autre point de vue. Le fossé entre les présupposés de D. Sumien et ceux de nombre de ses éventuels lecteurs s'avère, lui aussi, abyssal. On rejoint là à la fois les impasses théoriques (on a vu plus haut ce qu'il dit d'une absence prétendue d'enquêtes sociolinguistiques en domaine d'oc) et les modalités polémiques du discours de l'auteur.

L'une des caractéristiques définitoires de l'activité scientifique tient dans la réfutabilité des connaissances proposées, par conséquent nécessairement mises en débat, ce qui distingue les connaissances scientifiques des croyances passionnelles, respectables mais qui relèvent d'un autre ordre de discours et de formation des convictions. Cette nécessité du débat et de l'approbation ou réfutation implique les modalités de présentation d'un appareil textuel ouvert sinon transparent, qui permet la contre vérification des sources, des données, des analyses (appareil présent dans l'ouvrage ici discuté). Dès lors, la discussion, même radicale, est considérée comme normale et menée avec une certaine sérénité, un certain respect des propositions discutées et surtout des personnes qui en sont les auteurs. Dans l'ouvrage de D. Sumien, ces critères de scientificité sont doublement absents, du fait qu'il présente des « vérités » comme indiscutables et qu'il en stigmatise les éventuelles discussions par d'autres

<sup>7</sup> Hutton, 1999, notamment p. 154, 172, 185.

avec une ironie qui touche au mépris (étant moi-même l'un des nombreux auteurs visés, c'est ainsi que je le reçois<sup>8</sup>).

Ainsi, il présente p. 48 un extrait de l'introduction d'une méthode de provençal —pourtant d'inspiration occitaniste— comme « un morceau d'anthologie », formule qui n'est pas dépourvue d'une ironie irrespectueuse du choix et des auteurs en question (qui, bien qu'adhérents à un mouvement occitaniste, ont commis l'outrage gravissime de fonder leur méthode sur un modèle de provençal spontané parlé dans leur village de Cucuron, ce qui leur vaut le sobriquet moqueur d' « antinorme de Cucuron » p. 73-74). En fait, D. Sumien considère qu'il y a une seule proposition normative possible, la sienne fondée sur celle d'une association à laquelle il appartient (l'*Institut d'études occitanes* et son *Conseil de la langue occitane*, cf. « Où est la norme actuelle ? », p. 86) et que toute proposition inspirée de principes différents est une « antinorme » (dont il fait la liste et la critique des pages 69 à 81)<sup>9</sup>. Il revient fréquemment sous la plume de l'auteur que tel ou tel autre auteur, dont il critique les propositions, est un ignorant (quoi que cet auteur ait pu montrer par ses travaux, ses lectures, ses enseignements, sa reconnaissance par le monde académique souvent mieux assurés que ceux de Sumien) : ainsi « un certain nombre des spécialistes de l'occitan ignorent encore les notions de base de la sociolinguistique, ou ne les assimile pas. Ils participent au phénomène de l'antisociolinguistique » (p. 8)<sup>10</sup> ; P. Bonnaud « ignore certains concepts de base du structuralisme et ne sait apparemment rien de la sociolinguistique » (p. 102) ; J. Lafitte a « une méconnaissance de la dialectologie et de la linguistique en général. *A fortiori* [s]a réflexion sociolinguistique est inexistante » (p. 76) ; « Vistedit fait des erreurs grossières, dues à l'ignorance » (p. 77)<sup>11</sup> ; « les défenseurs les plus ardents de l'antinorme 'de Cucuron' ignorent les acquis de la sociolinguistique... et de la linguistique occitane tout court » (p. 74) ; P. Vouland et moi-même « ignorent les travaux de sociolinguistique historique ou rétrospective » (p. 95).

Il arrive fréquemment à l'auteur, pour disqualifier des positions avec lesquelles il est en désaccord, de produire des citations tronquées, des reformulations profondément transformées (p. 94-95, où il m'attribue par amalgame divers propos que je n'ai pas écrits mais qu'il a pu mal comprendre et où il cite en note 1 des histogrammes dont il n'a pas vu [?] les sources et les chiffrages) voire sans aucune source précise (ainsi 13 des 14 points listés p. 92-93), des amalgames erronés et douteux (p. 88 il associe arbitrairement le « sécessionnisme linguistique » provençal à la présence en Provence d'un « identitarisme français extrême (Front National) »), de citer certains faits mais pas d'autres (p. 91 il cite l'annulation par le tribunal administratif d'une décision du recteur d'académie de Nice favorable à son point de vue mais aucune de celles qui lui ont été défavorables comme l'annulation par le tribunal administratif d'une décision du recteur d'académie d'Aix-Marseille en 1984 ou, mieux, un arrêté du Conseil d'Etat de 1977), d'éliminer sans justification ni contre-proposition (ainsi p. 95 l'argument brut de « représentations mal analysées »). Cela ne l'empêche pas de préconiser p. 89 : « Une débat respectueux entre les différentes écoles s'avère beaucoup plus stimulant sur le plan intellectuel et beaucoup plus fécond pour récupérer la langue », ce avec quoi on ne peut être que d'accord, tout en constatant que les définitions du respect semblent très variables...

<sup>8</sup> Et je n'entrerais pas dans une réponse point par point aux nombreuses mentions à mes travaux (il faut dire que les spécialistes du provençal ne sont pas légion !) dont je conteste fermement l'interprétation et l'exploitation que fait D. Sumien (lequel, curieusement, ne les prend pas tous en compte et passe sous silence ceux qu'il cite ailleurs lorsque p. 167 il fait le « bilan des ressources » pour le provençal).

<sup>9</sup> Il ne reconnaît le statut de « normes non classiques » qu'à la graphie mistralienne et à ses avatars locaux, qui conduisent cependant pour lui à des « antinormes ».

<sup>10</sup> Sur la notion d'*antisociolinguistique* chez Sumien, cf. *infra*.

<sup>11</sup> Vistedit est une maison d'édition béarnaise animée par des militants occitanistes locaux, G. Narioo et D. Glosclaude.

Ainsi, p. 49, il synthétise les nombreuses propositions de catégorisations —différentes de la sienne— relativement à ce qu'il considère être une seule langue occitane et une seule langue catalane comme étant l'activité de « quelques sécessionnistes (...) [qui] brandissent des arguments *ascientifiques*<sup>12</sup> (...) ignorent la *réalité*<sup>13</sup> du *diasystème*<sup>14</sup> qui est un indice *tangible*<sup>15</sup> de cohésion linguistique (...) rompent avec l'idée d'unité linguistique qui prévalait dans le renaissantisme *depuis le XIX<sup>e</sup> siècle*<sup>16</sup> (...) » : aucune discussion n'est donc possible, à la fois parce qu'il y aurait une vérité scientifique fondée sur une « réalité tangible » et parce que cette vérité serait définitive ; on ne peut pas en effet selon l'auteur « contredire la *tradition*<sup>17</sup> romanistique » du XIX<sup>e</sup> siècle (p. 87, à propos de ceux qui proposent de séparer les langues d'oïl du français ou l'asturien de l'espagnol). Dans la même veine, outre les accusations d'ignorance (cf. *supra*) que l'auteur adresse à tous ceux qui proposent des analyses différentes des siennes (car pour lui il ne saurait y avoir d'interprétations et d'hypothèses diverses, puisqu'il n'y a qu'une vérité), on lira p. 109 que « le système classique a des avantages *indéniables* qui contribuent *incontestablement* à retrousser la diglossie » (soulignements de Ph. B.) ou p. 169 que « la seule attitude *décente*, lorsqu'on prétend combattre la diglossie, est de rétablir et de développer le standard (...) » (soulignement de Ph. B.).

Les lecteurs un peu au fait des contextes théoriques seront également surpris par plusieurs points. D. Sumien fait par exemple (p. 52-53) du terme et de la notion de *cratylisme* un usage particulier (synonyme pour lui d'un refus de polysémie et d'homophonie) là où, pour l'essentiel il me semble, le cratylisme (du nom d'un dialogue de Platon), est l'idée que le signe linguistique est toujours motivé et non arbitraire. De même, il est étonnant dans un ouvrage consacré à la question des normes, qu'aucune réflexion théorique générale sur le concept de norme ne soit menée et qu'on en reste à une série de définitions de différentes normes linguistiques (graphique, orale...) p. 21-25. Cela aurait permis à l'auteur d'intégrer notamment le concept de *norme constitutive*, très utile, au lieu d'en rester aux seules normes *prescriptives*.

Mais c'est surtout sa conception de la sociolinguistique (l'auteur en parle toujours au singulier défini) qui est proprement stupéfiante à mes yeux. D'après ce que je crois pouvoir déduire de ses usages du terme « antisociolinguistique » (très fréquent dans le texte), l'auteur appelle « sociolinguistique » une conviction et une action militantes de promotion (« des conditions de survie » p. 55) d'une langue dans une société par une définition englobante (de type « occitan, catalan, nord-italien ») et une standardisation. Tout point de vue différent de cette conviction et de cette action par standardisation vaut à son auteur d'être qualifié d'antisociolinguistique (par ex. p. 96 : « La 'sociolinguistique' de Blanchet est donc bien une antisociolinguistique », qui dit bien ce que la sociolinguistique n'est pas pour l'auteur ; voir aussi les ignorances en sociolinguistique, cité *supra*, dont l'auteur accuse tous ceux avec lesquels il est en désaccord). Même si ce n'est pas là un usage répandu, surtout dans les travaux universitaires, chacun peut bien, après tout, s'approprier les termes et leur donner la signification (voire le contenu conceptuel) qui lui convient, mais à deux conditions : que cela soit explicite et que cela soit cohérent. Or D. Sumien n'explique nulle part ce sens tout à fait particulier qu'il donne à *sociolinguistique*, que l'on ne peut que déduire de l'ensemble des usages qu'il en fait au prix d'un examen minutieux et d'une hypothèse de reconstruction de

<sup>12</sup> Soulignement de Ph. Blanchet.

<sup>13</sup> *Idem*.

<sup>14</sup> Soulignement de D. Sumien.

<sup>15</sup> Soulignement de Ph. Blanchet.

<sup>16</sup> *Idem*.

<sup>17</sup> Soulignement de Ph. Blanchet.

l'évolution de ce sens pour cet ouvrage : si en effet on accepte l'idée qu'il n'y a qu'une seule analyse possible d'un contexte sociolinguistique et que dans ce contexte une seule stratégie glottopolitique est adaptée (une standardisation d'une langue occitane) à une seule finalité qui s'impose (l'extension des usages de cette langue à toutes les fonctions sociales), alors on pourrait considérer que tout autre stratégie ou tout autre analyse ne prennent pas en compte la question sociolinguistique.

Mais D. Sumien semble parallèlement faire du terme un usage plus habituel, celui qui, schématiquement, consiste à désigner (selon les auteurs) un cadre théorique ou une sous-partie spécifiques au sein des sciences du langage. Il mentionne ainsi p. 9 la « sociolinguistique du conflit » dite aussi « occitano-catalane » dont les focalisations sur une action militante en faveur des langues dites minoritaires et du renversement de la diglossie pensée comme un conflit à finalité monolingue constitue probablement le lien qu'a suivi D. Sumien pour réduire une sociolinguistique en général à un interventionnisme spécifique en particulier. Il expose clairement p. 8 son choix pour la sociolinguistique de l'école dite occitano-catalane et pour sa vision d'une sociolinguistique qui complète la linguistique structurale au lieu de la contredire et de vouloir s'y substituer (position la plus couramment partagée par les sociolinguistes et dont Sumien donne deux exemples et sources bien connus, W. Labov et L.-J. Calvet). Le terme *sociolinguistique* fait donc bien l'objet d'usages ambigus dans cet ouvrage.

Par ailleurs (p. 95), l'auteur cite à nouveau les mêmes lignes de Labov pour tenir l'argumentation exactement inverse à celle défendue par Labov, Calvet, tant d'autres et moi-même (qui suis l'objet de la discussion à cette page du livre) : « La sociolinguistique n'est pas une négation des structures : elle consiste en un élargissement du structuralisme vers sa dimension sociale » (position de l'école occitano-catalane que D. Sumien affiche ici comme devant s'imposer à tous et donc interdire toute argumentation selon laquelle une analyse sociolinguistique de la catégorisation des langues n'aboutit pas à identifier les mêmes langues qu'une analyse structurale). Il y a là un manque manifeste d'information scientifique, dont témoigne la bibliographie : la plupart des sources, y compris des sources théoriques générales de D. Sumien, sont issues de l'école occitano-catalane et de travaux portant sur l'occitan et le catalan. Il semble ne pas avoir pris en compte des sources plus larges, plus variées et plus récentes<sup>18</sup>.

Le même problème d'information théorique se pose à propos d'un point clé traité par cet ouvrage, qui donne lieu à de vives critiques de D. Sumien contre d'autres auteurs : celui des critères de définition d'une langue distincte d'une autre, crucial puisqu'il s'agit d'argumenter l'existence d'une seule et même langue dite « occitan » et non de plusieurs langues dites « gascon, provençal, auvergnat, niçois, etc. ». D. Sumien me fait l'honneur de croire que je suis l'inventeur (voire l'un des rares partisans) de la définition sociolinguistique des langues, qu'il croit fondée exclusivement pour moi sur le critère de la nomination des langues (voir notamment p. 94-95), et qu'il appelle une « sociolinguistique immatérielle ». Je me vois au regret de décliner cette honorable paternité, ce que Sumien aurait pu vérifier en examinant de près mon argumentation dans mon ouvrage de 1992 (le seul qu'il cite sur ce point), notamment aux pages 28-33 où je m'appuie sur une investigation chez de nombreux linguistes (de Martinet à Chomsky en passant par Pottier et Marcellesi). Il aurait tout aussi bien pu s'appuyer, puisqu'il semble particulièrement intéressé par mes travaux, sur d'autres travaux plus récents et plus complets, y compris en termes de synthèse bibliographique, donc potentiellement plus convaincants<sup>19</sup>, mais ces travaux comme tous ceux des chercheurs qui

<sup>18</sup> Sur une vision épistémologique et théorique plus complète de l'ensemble des courants de recherche dits « sociolinguistiques », on conseillera notamment Blanchet & Robillard (2003) et Blanchet, Calvet & Robillard (2007).

<sup>19</sup> Par exemple Blanchet (2004).

partagent cette analyse, sont absents de sa bibliographie (puisque à mon exception près, ils ne sont pas spécialistes du domaine d'oc). On y remarque notamment l'absence totale des travaux de J.-B. Marcellesi, à qui revient notamment la paternité du concept de *langue polynomique* et chez qui j'ai personnellement trouvé, dès la fin des années 1980, cette conceptualisation sociolinguistique et non structurilinguistique des langues<sup>20</sup> (autrement plus complexe que la simple nomination de leur langue par les locuteurs, qui reste un indicateur mais un symptôme et non une cause).

A l'inverse, on peut tout de même s'étonner de voir que l'ensemble du chapitre VII portant sur la définition de l'occitan (« les limites externes du diasystème ») s'appuie massivement sur les méthodes et les théories soit totalement dépassées de Swadesh (1955, 1972 !) et de Greenberg (1955, 1966, 1971... !), soit anciennes et sujettes à caution épistémologique (cf. *supra*) de Kloss (1953, 1967, 1978), tout ceci même avec les ajouts ponctuels de travaux plus récents mais d'inspiration ancienne de Ruhlen (1991, 1994) ou de Bochmann (1993). On ne trouve sans aucune mention, on l'a dit, des nombreux travaux sur la question des « frontières » de langues développée par les sociolinguistes spécialistes du bilinguisme et des contacts de langues (on pense par ex. à R. Le Page et A. Tabouret-Keller, à M. Heller, à Lüdi et Py, à D. Moore, aux créolistes comme R. Chaudenson, L.-F. Prudent, D. de Robillard... mais bien sûr ils fournissent des contre-arguments aux visées unifiantes de Sumien). D'ailleurs, et pour finir, l'auteur affirme que ce qu'il appelle le « sécessionisme linguistique » serait « apparu récemment, dans le dernier tiers du XX<sup>e</sup> siècle » (p. 49), ce qui confirme à mon sens deux postures de sa part, le manque d'information et l'évitement des informations contradictoires à son point de vue (nombreux sont ceux qui ont montré que l'unité éventuelle de l'occitan a toujours été discutée, dès le XIX<sup>e</sup> siècle.<sup>21</sup>)

Bien sûr un tel ouvrage a le droit d'exister et son auteur a droit à ses convictions et à les faire partager. Le problème, c'est l'ambiguïté du statut du texte : présenté comme issu d'une thèse universitaire, publié chez un éditeur scientifique reconnu dans une collection a priori liée à une association de chercheurs<sup>22</sup>, comportant tout l'appareil éditorial habituel du livre scientifique, se pensant comme tel, il risque fort de décevoir ou d'induire en erreur.

## Bibliographie

- BLANCHET Ph., 1992, *Le provençal, essai de description sociolinguistique et différentielle*, Institut de Linguistique de Louvain, Louvain, Peeters.
- BLANCHET Ph., 2004, « L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle », *L'Identification des langues et des variétés dialectales par les humains et par les machines*, Paris, Ecole Nationale Supérieure des Télécommunications / CNRS, 2004, p. 31-36, en ligne sur :
- BLANCHET Ph., 2005, « Catégoriser l'occitan ou les langues d'oc ? Un problème épistémologique, théorique et méthodologique », *Marges Linguistiques* 10 (revue en ligne).
- BLANCHET Ph., ROBILLARD D. de, 2003, *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

<sup>20</sup> On renverra pour cela à Marcellesi, Bulot & Blanchet (2003).

<sup>21</sup> Voir par exemple diverses sources dans Collectif (2006), dans Blanchet (2005) ou dans Blanchet & Schiffman (2004).

<sup>22</sup> Même si son intitulé reprend celui de *l'Institut d'études occitanes*, qui est un mouvement militant malgré son nom.

- [http://www.limsi.fr/MIDL/actes/session%20I/Blanchet\\_MIDL2004.pdf](http://www.limsi.fr/MIDL/actes/session%20I/Blanchet_MIDL2004.pdf)
- BLANCHET Ph., SCHIFFMAN H. (eds.), 2004, *The Sociolinguistics of Southern « Occitan » France, Revisited*, *International Journal of the Sociology of Language* n° 169, Berlin/New-York, Mouton de Gruyter.
- BLANCHET Ph., CALVET L.-J., ROBILLARD D. de, 2007, *Un siècle après le Cours de Saussure, la Linguistique en question*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- BOYER H. (dir.), 2005, *De l'école occitane à l'enseignement public : vécu et représentations sociolinguistiques. Une enquête auprès d'un groupe d'ex-calandrons*, Paris, L'Harmattan.
- COLLECTIF, 2006, *Langues d'oc, langues de France*, Princi Negue.
- FONTAN F., 1970, *Orientation politique du nationalisme occitan*, Bagnols, Librairie Occitane.
- HELLER M. (ed.), 2007, *Bilingualism : a Social Approach*, New-York, Palgrave.
- MARCELLESI J.-B., BULOT T., BLANCHET Ph., 2003, *Sociolinguistique (épistémologie, langues régionales, polynomie). Textes choisis de Jean-Baptiste Marcellesi précédés d'un entretien*, Paris, L'Harmattan.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris Didier.

## COMPTE RENDU

Nathalie Auger, 2007, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, coll. « Proximités – Didactique », Editions modulaires Européennes, Fernelmont, 234 p., ISBN 978-2-930481-29.

Laurence VIGNES

Université de Rouen – Laboratoire LIDIFra

L'ouvrage de Nathalie Auger est issu de sa thèse : *Construction des identités dans le discours de manuels de Français langue étrangère en usage dans l'Union Européenne : la dimension interculturelle du Contrat de parole didactique*, dirigée par Henri Boyer, et soutenue le 15 janvier 2000 à l'Université Montpellier III.

Ce travail relève franchement de la didactologie des langues-culture, laquelle, comme le rappelle H. Boyer dans la préface, se donne comme « champ fondamentalement transdisciplinaire », mais aussi comme « domaine autonome des sciences du langage ». En effet, les savoirs disciplinaires sollicités (sociolinguistique, analyse de discours, et psychologie sociale surtout), ainsi que la qualité et l'étendue du corpus analysé témoignent de la rigueur d'une recherche didactologique digne de ce nom.

Le présent ouvrage se propose ainsi d'analyser la culture véhiculée dans les manuels d'enseignement de FLE. Quelle image de la France, de sa langue et de ses habitants propose-t-on aux apprenants de français de l'UE ? Comment la dimension interculturelle se construit-elle à travers cette représentation et les discours qui la fabriquent ?

Certes, le questionnement sur la démarche interculturelle n'est pas neuf, et les travaux d'auteurs reconnus (tel Zarate, 1993) inspirent explicitement l'étude. La nouveauté de la démarche de N. Auger consiste en un examen systématique et approfondi des procédés discursifs responsables de la construction de représentations. Il s'agit de reprendre et dépasser les analyses d'images et de contenu mettant en évidence la dialectique du même et de l'autre, pour mettre à jour les procédés de construction des images des uns et des autres.

Le corpus est donc constitué de trente-deux manuels de FLE (parus entre 1986 et 1997), en usage dans treize pays de l'Union Européenne. Bien que ces productions pédagogiques que sont les manuels ne soient que des outils imparfaits, dont on a même prédit la disparition, force est de constater qu'ils restent les vecteurs principaux de l'enseignement de la langue culture dans bien des cas. Dans le discours légitimé du manuel, le *je* de l'énonciateur-auteur s'attache à définir un *il* (le français) pour un *tu*, co-énonciateur apprenant, utilisateur du manuel. L'analyse de ces relations, dans le cadre du contrat didactique se révèle donc

particulièrement intéressante du point de vue des représentations qu'elles véhiculent inmanquablement. Et ce d'autant qu'elles induisent de fait des comportements, en l'occurrence ceux des élèves de FLE.

Le choix de L'UE est également significatif, au moment où cet espace communautaire cherche à se doter d'une légitimité politique et à dépasser le cadre limité des échanges économiques. On peut – en passant – se demander si un corpus plus récent dans une Europe élargie à vingt-sept membres, et postérieur aux refus français et néerlandais du traité de Constitution européenne de 2005, porterait la trace de cette position hautement polémique...

Le cœur de l'ouvrage se divise en deux parties principales : « construire l'image de l'autre », « construire l'image de soi : ou comment on ne peut parler de l'autre sans parler de soi », une troisième partie étant consacrée à l'image de l'UE.

Le constat est net : quand le même (l'auteur-énonciateur appartenant à la même communauté nationale et/ou linguistique que l'apprenant à qui il s'adresse) tente de circonscrire l'image d'un *il* (l'autre, le français en l'occurrence), ce n'est que pour mieux se construire.

Cette construction de soi passe par différentes sources énonciatives : déictiques personnels (le *nous* reste rare), personnages, énonciateurs variés dans des documents authentiques – ayant l'autre pour origine – qui servent le plus souvent à légitimer sa valorisation/dévalorisation. Ces derniers offrent l'avantage de gommer la subjectivité de l'énonciateur en donnant l'illusion de laisser la parole à l'autre. Rien n'est cependant plus subjectif que cette apparence d'objectivité.

C'est ainsi que le positionnement le plus caractéristique de ces différents énonciateurs est celui d'une différenciation plus que d'une identification, laquelle se manifeste surtout par la comparaison. La différenciation est en effet une étape primaire dans la construction de soi et la reconnaissance de l'autre. Mais elle n'est pas exempte d'effets de valorisation ou dévalorisation, lesquels s'orientent plus nettement vers une valorisation du même. Ce constat domine et infléchit l'ensemble de l'étude, et donne lieu à d'intéressantes analyses du fonctionnement précis de ce couple valorisation/dévalorisation. Pour résumer rapidement, on voit que soit le même se valorise et dévalorise implicitement l'autre, (Maurice : « La gourmandise ça n'existe pas en Finlande. Pour un Français, c'est dur [...] un degré est pour eux la température idéale d'un lac pour s'y baigner » (manuel finlandais, *Pont Astérisque*, niveau débutant, 1996) ; soit il dévalorise l'autre dans le but de se valoriser (« Les Français sont des Italiens de mauvaise humeur » (manuel italien, *Amicalement*, niveau avancé, 1989). Ce mécanisme général se décline avec un grand nombre de nuances, finement étudiées par l'auteure. Par exemple, on peut valoriser le même à travers le territoire de l'autre : « Ancien palais des rois de France, le Louvre est aujourd'hui un musée gigantesque. C'est là que se trouvent la Joconde peinte par Léonard de Vinci, et la Vénus de Milo, la célèbre statue sans bras. » (manuel italien, *En Plein*, niveau débutant, 1998) On remarque que le degré de confiance en sa propre identité a une incidence sur l'ampleur du phénomène (la Finlande, par exemple, un des pays les moins connus de l'UE, montre une forte mise en avant de soi). De même, les manuels de niveaux avancés s'éloignent davantage du contrat de parole didactique qui, faisant du manuel un modèle, contraignent l'énonciateur à un discours de vérité et d'universalité.

On doit cependant noter qu'une identité européenne commune émerge de cette dialectique. Le même et l'autre se trouvent sur un pied d'égalité, tout en se valorisant dans l'Europe par le biais de constructions superlatives. L'étude des désignants montre que l'on positionne surtout le toponyme pour situer l'Europe face aux autres continents ou pays comparables (les Etats-

Unis), tandis que l'ethnonyme et l'adjectif *européen* servent essentiellement à tenter d'éduquer l'apprenant à une identité européenne. Un nous émerge peu à peu, à cette difficulté près de la diversité des langues européennes, obstacle à une cohésion identitaire.

Comment peut-on expliquer l'omniprésence, la subjectivité de ce discours de valorisation de soi dévalorisation de l'autre ? Simplement, répond l'auteure, parce que l'apprentissage d'une langue étrangère entraîne une comparaison de son ethnosocioculture avec celle de l'autre. S'ensuit une remise en cause, une hiérarchisation des valeurs, celles des autres, mais aussi des siennes propres. Il existe alors un risque pour la communauté du même que l'apprenant se juge inférieur par rapport à l'autre. Il pourrait alors rejeter les valeurs de son groupe pour se rallier à celles de l'autre. Cette menace relève sans doute du fantasme, mais elle se traduit bel et bien dans les discours. Et ne facilite pas la démarche interculturelle, pourtant prônée par tous.

Quels sont alors les alternatives pour améliorer la démarche interculturelle dans les manuels ?

Il est évident que l'apprenant ne peut définir l'autre que par rapport à soi, dans une relation d'identification-différenciation, il est donc hors de question de songer à évacuer l'identité du même. Impossible également de supprimer les représentations, inhérentes à l'activité langagière. Il est alors nécessaire de les prendre en compte en tant que telles, tout en incitant l'apprenant à une attitude réflexive sur ses propres pratiques. C'est ce que l'auteure elle-même a cherché à faire lors de l'élaboration d'un manuel de FLE au Nigéria.

Il paraît difficile de révolutionner le contrat de parole de l'auteur de manuel, qui l'obligeant à tendre vers une objectivité extralinguistique le met en situation délicate. On peut cependant imaginer que le fait d'assumer sa subjectivité est préférable aux procédés de masquage qui véhiculent d'autant mieux les stéréotypes. Dans tous les cas, une sensibilisation des apprenants tant aux stéréotypes qu'à la subjectivité et à la hiérarchisation des différentes instances énonciatives est préconisée. Décentration de l'apprenant, contextualisation des données, relativisation sont des techniques reconnues. Il faut cependant signaler qu'elles ne s'adressent qu'aux apprenants de niveaux avancés, si l'on se situe dans l'optique de l'utilisateur de manuel. Il resterait un point à étudier, simplement esquissé par le présent ouvrage : l'ouverture de l'identité du français de France à celles de la francophonie, dont la diversité et la richesse multiplient les opportunités de points de vue et de croisements... Un véritable défi pour l'évolution des représentations !

Cette esquisse de chemins didactiques ancre finalement le travail de Nathalie Auger dans une optique didactologique, qui a depuis trouvé à se réaliser dans des outils pédagogiques, tel le DVD *Comparons nos langues*, mise en œuvre de ce noble objectif : développer une plus grande conscience de soi et des autres.

## Bibliographie

BYRAM M., ZARATE G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, collection Crédif-Essais.

## COMPTE RENDU

**Nicolas Guichon, 2006, *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys, coll. Autoformation et enseignement multimédia, 173 p., ISBN 978-2708011557.**

**Daniel MODARD**

**Université de Rouen – Laboratoire LIDIFra**

Proposer aux enseignants des outils théoriques et méthodologiques leur permettant de mieux s'approprier les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), tel est l'objectif que s'est fixé Nicolas Guichon<sup>1</sup> au travers de son ouvrage intitulé *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. En s'inscrivant résolument dans une perspective actionnelle (l'auteur cherche avant tout à construire des « savoirs d'action » chez le lecteur), la démarche qu'il préconise se veut avant tout pragmatique. Comme indiqué dans le titre, c'est la conception multimédia qui sert d'assise à la réflexion de l'auteur en même temps que d'exemple. En effet, la mise en place d'un dispositif de ce type suppose un aller et retour constant entre la maîtrise des outils informatiques utilisés, la compréhension de l'apport de ces mêmes outils à l'apprentissage et des connaissances opérationnelles en didactique des langues. En suivant le parcours de Nicolas Guichon, le lecteur est invité à s'intéresser à la façon dont un apprenant parvient à maîtriser des outils innovants (psychosociologie), à la façon dont ce même apprenant interagit avec une interface (ergonomie) et aux processus d'apprentissage d'une langue étrangère (psycholinguistique). Par ailleurs, la conception multimédia permet de se rendre compte de façon concrète que l'association d'équipes mixtes (auteurs, spécialistes de l'apprentissage, didacticiens, informaticiens, graphistes, etc.) conduit forcément à faire dialoguer des logiques didactiques (savoirs théoriques), des logiques pédagogiques (connaissance du public cible et du contexte) et des logiques informatiques (potentialités technologiques), ce qui n'est pas toujours le cas d'ordinaire.

L'ouvrage prend appui sur une recherche-développement menée à l'Université Lyon 2 par une équipe de 25 personnes, celle-ci ayant abouti à la création d'un dispositif d'apprentissage

---

<sup>1</sup> Nicolas Guichon est Maître de Conférences (11ème section). Il est enseignant-chercheur au Centre de Langues de Lyon 2 et membre du Laboratoire ICAR (*Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations*) - UMR 5191. Ses recherches portent essentiellement sur deux domaines : l'étude du potentiel des TICE pour le développement des compétences langagières d'une part, l'étude de la notion d'appropriation des TICE par les utilisateurs (apprenants et enseignants) d'autre part.

médiatisé (*Virtual Cabinet*<sup>2</sup>) conçu pour développer des compétences de compréhension de l'oral et de production écrite (en anglais) chez des apprenants inscrits dans un cursus universitaire et préparant le CLES 2 (Certificat de Compétence en Langues de l'Enseignement Supérieur). Ce dispositif d'apprentissage, tel qu'il est décrit par Nicolas Guichon, se présente de la façon suivante : Après s'être identifié, l'étudiant qui utilise *Virtual Cabinet* se trouve devant une galerie de portraits représentant cinq ministres du gouvernement britannique. Il est invité à imaginer qu'il occupe un poste de conseiller auprès de l'un de ces ministres et qu'il doit l'aider à prendre une décision relative à un projet de loi. Dix-huit projets portant sur des questions vives en Grande-Bretagne (la vidéosurveillance, l'intégration des enfants sourds dans le système éducatif, l'égalité salariale entre les sexes...) lui sont proposés. Lorsqu'il a choisi son sujet, l'étudiant entre dans son bureau pour élaborer une note de synthèse destinée au ministre qui l'a chargé de rédiger un rapport sur la question. Pour mener à bien sa tâche, il peut avoir recours à trois types de supports : un reportage vidéo authentique mettant en situation des personnes avec des points de vue divergents, un entretien apportant des éléments d'appréciation concrets (chiffres, pourcentages...) au travers d'une discussion entre un(e) journaliste et un(e) protagoniste de la situation, une conversation entre deux personnages récurrents (Bob et Sharon) qui représentent l'opinion publique. Pour élaborer sa synthèse, il dispose, par ailleurs, de différents outils : dictionnaire unilingue et calepin, notamment. Grâce à ce calepin, l'étudiant va pouvoir planifier sa note de synthèse, l'enrichir à partir de points de vue différents et la corriger. Tout au long de son parcours, l'étudiant est non seulement amené à développer des connaissances concernant le système politique britannique, mais aussi à acquérir un lexique approprié pour aborder une question donnée ou encore à maîtriser le registre de langue adapté pour s'adresser à un ministre. L'étudiant peut également confronter son opinion sur le projet de loi qu'il a choisi dans le cadre d'un forum auquel peuvent participer les autres membres de son groupe classe. La prise de notes est une première étape puisque le résultat attendu est un texte qui s'enrichit au gré des informations recueillies (micro-tâches) et des apports des interlocuteurs rencontrés. Ce texte est ensuite envoyé à un enseignant-tuteur qui donne son avis sur le contenu du rapport qui lui est transmis et sur sa forme. Cet enseignant joue en fait le rôle du ministre auquel on soumettrait un rapport et des recommandations.

Le dispositif d'apprentissage analysé dans l'ouvrage de Nicolas Guichon constitue l'aboutissement d'une recherche au cours de laquelle des savoirs mobilisés pour l'action sont venus se juxtaposer à des savoirs construits dans l'action. Les deux premiers chapitres explicitent les fondements théoriques et méthodologiques préalables à la conception multimédia. Les trois chapitres suivants proposent des éléments clés pour concevoir un dispositif d'apprentissage médiatisé. Le dernier chapitre présente plusieurs méthodes pour évaluer les dispositifs ainsi conçus et recueillir des informations utiles pour enrichir les connaissances des concepteurs.

Nicolas Guichon stigmatise certaines croyances visant à considérer que les TICE seraient dotées de potentialités qui opéreraient de façon quasiment automatique (stimulation de la motivation chez les apprenants, respect de leur profil d'apprentissage, accroissement de l'attractivité de l'enseignement qui deviendrait ainsi plus ludique, plus interactif, plus individualisé...) tout en reconnaissant qu'il s'agit probablement là d'une étape incontournable lors de l'apparition d'un nouvel outil technologique. Face à ces affirmations, l'auteur adopte une position homéostatique : il affirme que « les TICE n'ont un effet réel que lorsqu'elles s'inscrivent avec pertinence dans un dispositif approprié ». Cette position rejoint celle de

---

<sup>2</sup> Une analyse détaillée du site *Virtual Cabinet* a été publiée dans la revue *ALSIC* ([www.alsic.org](http://www.alsic.org)) - numéro de juin 2007, rubrique « Analyse de sites et logiciels ». On peut aussi s'informer sur le dispositif à partir du site : <http://sites.univ-lyon2.fr/cooplang/>

nombreux autres chercheurs qui estiment aujourd'hui que le véritable gain des TICE ne se mesure que par la valeur ajoutée que ces nouveaux outils apportent à l'apprentissage.

On ne pourrait que souscrire aux idées mises en avant par Nicolas Guichon s'il n'était pas gagné, à certains moments, par un optimisme indéfectible qui le conduit à considérer que les TICE seraient aujourd'hui banalisées. Si elles le sont du point de vue de la connaissance que les enseignants en ont (il suffit de se rendre dans n'importe quel colloque consacré à l'enseignement pour voir que les multimédias sont omniprésents), elles le sont nettement moins du point de vue de leur intégration réelle dans les cursus d'enseignement. De même, certains points de vue avancés par l'auteur gagneraient à être nuancés. En effet, il est difficile de considérer que la première génération de ressources multimédia se résumerait à des cours en ligne proposant des textes informatifs assortis de questions ou à des réalisations conduisant à revaloriser le béhaviorisme. Si de tels produits existent bien, on ne peut pas considérer qu'ils sont représentatifs d'un ensemble de réalisations dont la diversité reste souvent la principale caractéristique. De nombreux articles publiés dans les années 90 mettent en exergue des points de vue qui apparaissent encore aujourd'hui comme « novateurs ». La seule différence est que les auteurs de ces travaux appelaient de leurs vœux la mise en place de dispositifs qui sont aujourd'hui devenus réalité. S'il est parfaitement exact que l'option « faire mieux avec les TICE » dominait largement dans les premières années de l'émergence de ces technologies, il n'est pas certain que celle qui consiste à défendre l'option du « faire autrement » se soit réellement imposée de nos jours. Dans ce débat comme dans bien d'autres d'ailleurs, il est impossible de faire abstraction des premiers utilisateurs (dans le cas présent, les formateurs), de leurs habitudes et des stratégies d'enseignement qu'ils mettent en œuvre.

Nicolas Guichon pose cependant les bases d'une réflexion de fond sur l'intégration pédagogique des TICE. C'est en ce sens qu'il a parfaitement raison d'insister sur le fait que des ressources « brutes », si performantes soient-elles, doivent toujours être accompagnées de scénarios pédagogiques susceptibles d'aider les enseignants à les intégrer dans leurs démarches. C'est dans cette perspective qu'il propose une nouvelle notion qu'il considère comme centrale dans sa conception des TICE : celle de « dispositif d'apprentissage médiatisé ». Cette notion a le grand mérite de prendre en compte le contexte institutionnel qui devient alors « le cadre naturel dans lequel il convient de penser l'innovation » (page 14). Elle induit également l'idée de « transférabilité pédagogique » dont il est souvent question lorsque l'on aborde la question des TICE. Ces notions ne sont pas nouvelles, mais il est rare qu'elles soient théorisées de façon aussi précise alors qu'il devient urgent, de nos jours, d'œuvrer pour que « les produits de l'innovation deviennent des objets collectifs » susceptibles d'être utilisés par le plus grand nombre. L'auteur explique clairement quelles sont les implications de tout dispositif d'apprentissage médiatisé et illustre son point de vue en se référant à diverses expériences, dont celle de « Cultura » mettant en relation des étudiants américains et français à partir d'une plate-forme (Furstenberg, Levet et Maillet, 2001). Il montre, en particulier, qu'à partir du moment où les technologies informatiques ont été mises à la disposition des apprenants (ce qui n'était pas le cas d'autres technologies comme le magnétoscope ou le magnétophone qui étaient d'abord utilisées par les enseignants), il a fallu repenser le déroulement de l'apprentissage en introduisant une scénarisation et un renouvellement des modes de régulation pédagogique.

Tout au long de son ouvrage, Nicolas Guichon réaffirme l'ancrage de sa réflexion dans les théories constructivistes en insistant sur le fait que l'apprentissage n'est pas le fruit d'une accumulation d'informations, mais qu'il est plutôt la résultante de la confrontation et de l'intégration de connaissances nouvelles à des connaissances plus anciennes, ce processus reposant sur deux opérations essentielles : l'assimilation et l'accommodation. De même, il insiste sur l'idée que la compréhension d'une langue étrangère passe d'abord par la

compréhension d'une autre culture et le fait d'accepter de modifier ses propres représentations en agissant « avec l'autre ».

*Virtual Cabinet* constitue une bonne illustration du type de dispositif d'apprentissage médiatisé tel qu'il est préconisé par l'auteur. Utilisé depuis 2003 par des étudiants de Lyon 2 et d'autres Universités partenaires, il s'inscrit clairement dans cette double perspective culturelle et cognitive. Dans le cas présent, la langue est envisagée dans sa visée pragmatique puisque l'aboutissement du travail de l'apprenant consiste à produire une note de synthèse. Pour atteindre cet objectif, les étudiants sont invités à s'engager dans un projet d'apprentissage construit autour de la culture de l'autre : ils ont accès à des documents authentiques (reportages de télévision) et réalistes (entretiens et conversations) qui abordent un même sujet de l'actualité britannique. En travaillant sur le contexte d'apprentissage, Nicolas Guichon fait la démonstration qu'une véritable valeur ajoutée peut être apportée à l'apprentissage d'une langue étrangère grâce à une médiatisation bien pensée de cet apprentissage. La visée praxéologique qu'il adopte tout au long de son ouvrage le conduit à privilégier des démarches dans lesquelles il insiste sur le fait que tout didacticien engagé se doit d'aboutir à une réalisation concrète susceptible d'être utilisée par des apprenants réels dans un contexte réel. Dans ce cadre, il présente trois types d'approches possibles dans le domaine de la médiatisation de l'apprentissage (industrielle, artisanale et expérimentale) au travers d'un tableau synoptique qui montre clairement quels ont été ses propres choix et leurs implications et qui souligne l'originalité de son approche. Celle-ci est l'aboutissement d'une recherche-développement contextualisée qui vise, entre autres, à éprouver des savoirs dans l'action pour mieux les théoriser. Celle-ci emprunte les notions d'utilité sociale et de confrontation avec le réel à l'appareil théorique de la recherche-action et met en avant la notion de processus rationalisé propre à la recherche-développement.

Nicolas Guichon nous montre qu'il n'y a jamais de réponse toute faite dans le domaine des TICE. En effet, la didactique et la technologie se présentant avant tout comme des disciplines de l'ajustement, elles impliquent de fait une improvisation maîtrisée. Pour illustrer son point de vue, celui-ci met en parallèle deux situations (les concepteurs sont majoritairement extérieurs à l'institution qui produit le dispositif d'apprentissage médiatisé ou au contraire ils y appartiennent) et souligne les avantages et les inconvénients de ces deux cas de figure. Il en arrive à la conclusion suivante : le succès et la pérennité d'une innovation dépendant en grande partie de son inscription dans un contexte pédagogique et institutionnel, une équipe bien au fait de la culture du contexte institutionnel et de celle des utilisateurs (le concepteur fait partie de l'institution dans laquelle on élabore le produit) bénéficiera d'un avantage certain.

Partir des besoins des utilisateurs potentiels en les mettant en relation avec des objectifs institutionnels bien définis pour un niveau donné (cf. le *Cadre européen commun de référence pour les langues*) constitue, à l'évidence, un premier pas dans un processus de conception. Selon Nicolas Guichon, cette réflexion doit être associée à une démarche pour mieux appréhender les situations d'apprentissage auxquelles tout concepteur sera confronté :

- La première étape consiste à dresser un état des connaissances sur une compétence donnée et à choisir un modèle théorique adapté à la situation que l'on a déterminée et au public que l'on vise (recherche bibliographique, analyse des produits existants...);
- Il convient ensuite de mettre au point une tâche proche de celle qui sera médiatisée afin de la tester auprès d'un public restreint, l'objectif étant de recueillir un premier corpus;
- La troisième étape consiste à formuler un ensemble d'hypothèses à partir du corpus constitué des productions recueillies (écrites, sonores ou vidéo). Pour ce faire, on procède à un échantillonnage aussi représentatif que possible en sélectionnant une partie du corpus initial à partir des régularités observées;

- En procédant à un travail de comparaison et de systématisation, un ensemble d'inférences en relation avec les stratégies mises en œuvre par les apprenants est ensuite établi ;
- Après une confrontation avec des expérimentations du même type déjà menées et relatées au travers d'articles ou d'ouvrages (travail bibliographique), on pourra voir si l'on obtient des résultats similaires. Si ce n'est pas le cas, il faudra alors revoir les protocoles mis en œuvre. Les résultats ainsi obtenus permettront aux concepteurs de ne pas se fonder sur leurs seules intuitions, mais d'objectiver leurs choix en se référant à des connaissances précises.

Quelle que soit la démarche adoptée, Nicolas Guichon considère que trois questions fondamentales devront être posées avant de s'engager dans tout processus de conception :

- 1- *Le projet est-il faisable ?* Il s'agit d'envisager l'adéquation du dispositif à des ressources humaines (disponibilité des participants...), technologiques, financières, matérielles ou juridiques (autorisations légales, etc.)
- 2- *Le projet est-il utile ?* Est-ce qu'il répond à des attentes réelles ?
- 3- *La médiatisation apporte-t-elle une valeur ajoutée à l'apprentissage ?* Profite-t-on suffisamment de la multimodalité et de la multiréférentialité ? (terminologie utilisée par T. Lancien, 1998).

De telles démarches sont cependant réservées à des projets d'envergure qui font souvent l'objet d'adaptations et de reconfigurations selon une démarche qui va des objets intermédiaires (développement de prototypes) à des objets finis.

Nicolas Guichon rappelle par ailleurs qu'un site multimédia peut être organisé selon différentes structures, soit de manière centralisée, linéaire, en étoile ou pyramidale, soit grâce à une combinaison de ces différentes possibilités. C'est cette dernière alternative qu'il a choisie pour *Virtual Cabinet*. Pour mener à bien un tel projet, celui-ci insiste également sur l'importance de prévoir un « cahier des charges » bien structuré permettant de mettre en adéquation le projet de recherche tel qu'il a été pensé à l'origine et l'objet final auquel le concepteur souhaite aboutir (résultat du développement). L'une des principales qualités du travail de Nicolas Guichon est probablement d'avoir théorisé une démarche qui est habituellement mise en œuvre sans véritable recul et sans réflexion approfondie sur les implications des choix opérés. Dans ce cadre, il insiste sur l'importance de la démarche adoptée qui se situe clairement dans une perspective actionnelle mettant la notion de tâche au centre de ses préoccupations. Pour illustrer son point de vue, l'auteur donne l'exemple de trois types de tâches qui conduisent à traiter de façon moins superficielle l'information en langue étrangère : les simulations médiatisées, les cyberquêtes et les situations problèmes. Les simulations médiatisées sont construites sur le format du scénario dans lequel les apprenants sont amenés à jouer des rôles pour mener à bien des tâches complexes (simulation du fonctionnement d'un hôpital, d'une ville ou d'un immeuble). La cyberquête se présente sous la forme d'une recherche d'informations sur des sites internet présélectionnés par l'enseignant, cette recherche ayant pour objet de résoudre une tâche impliquant la participation active des apprenants. Les situations problèmes, quant à elles, s'apparentent à des projets hors-ligne même si elles supposent, au préalable, une recherche d'informations sur internet. L'auteur insiste tout particulièrement sur la simulation en raison de sa principale caractéristique : sa volonté de déguiser l'acte d'apprentissage sous la forme d'un jeu (s'octroyer la possibilité « d'agir comme si »)...

Dans les derniers chapitres, Nicolas Guichon s'intéresse à la conception de micro-tâches qu'il définit comme des unités de pratique cognitive centrées sur des aspects linguistiques, pragmatiques ou socioculturels spécifiques. Il met également l'accent sur l'importance des régulations qui permettent le déroulement optimal de l'activité d'apprentissage. En ce qui le concerne, il en distingue quatre types : les consignes, les explications, les « alertes » et les

rétroactions. Toutefois, si de telles régulations sont envisageables dans une situation de classe, il considère qu'il est plus difficile de les imaginer dès lors que l'on fait intervenir un outil technologique. En effet, le traitement automatique des langues ne propose pas encore de solutions adéquates pour traiter la production de sens. Dans le cadre de l'apprentissage médiatisé, Nicolas Guichon préfère confier les rétroactions aux enseignants.

En lisant l'ouvrage de Nicolas Guichon, on découvre combien l'enseignant qui met en œuvre un dispositif d'apprentissage médiatisé joue un rôle fondamental. C'est ce qu'il souligne en esquissant quatre profils d'enseignants face à l'appropriation d'une innovation technologique :

- des enseignants qu'il qualifie de « désemparés ». Ils se caractérisent par une attitude de rejet ou de fuite face aux innovations qu'ils ne maîtrisent pas ;
- des enseignants qualifiés de « suivistes ». Ils se posent des questions relatives à l'efficacité, la pertinence, l'adéquation de ce type d'outil pour l'apprentissage d'une langue et lorsqu'ils adoptent cet outil, ils le font de façon résignée ;
- des enseignants qualifiés de « volontaristes ». Ils se montrent ouverts à l'innovation et se saisissent du système même s'ils continuent à exprimer une certaine réticence vis-à-vis des TICE en général ;
- les enseignants considérés comme des « experts ». Ils analysent avec beaucoup de soin l'application qu'on leur propose et cherchent à voir ce que les TICE peuvent leur apporter en tant que valeur ajoutée à l'apprentissage.

Au travers de son ouvrage, Nicolas Guichon montre que l'adoption d'un dispositif d'apprentissage médiatisé dépend non seulement de la qualité de son contenu (valeur intrinsèque), mais aussi du potentiel pédagogique qu'il représente (valeur extrinsèque). En suivant son cheminement, on est amené à s'intéresser à la scénarisation de l'apprentissage et à la conception de dispositifs d'apprentissage médiatisé pour les langues. On y redécouvre certaines vérités, dont la plus fondamentale est probablement que l'appropriation des TICE nécessite du temps car elle s'inscrit nécessairement dans un processus. Le choix de l'auteur de se centrer sur la conception multimédia est d'autant plus pertinent qu'il conduit le lecteur à analyser toutes les étapes venant ponctuer la mise au point d'un dispositif multimédia : la définition des besoins des apprenants, l'écriture d'un scénario, la conception des tâches proposées, le développement d'une interface et l'évaluation globale du dispositif ainsi mis au point. A travers les choix qu'il opère, Nicolas Guichon nous montre que la meilleure façon de s'approprier une innovation est de l'inscrire dans un projet. Une telle proposition ne constitue pas une révélation en soi, mais elle atteste que les TICE ne peuvent pas être pensées en dehors d'une réflexion au service de l'apprentissage. Ce n'est qu'à cette condition que pourront émerger des réalisations alliant véritablement la didactique des langues et la recherche en informatique appliquée à l'apprentissage.

## Bibliographie

- FURSTENBERG G., LEVET S., MAILLET K., 2001, « Giving a virtual voice to silent language of culture : the Culturea project », *Language learning and Technology Journal*, vol. 5, n°1, pp. 55-102.
- GUICHON N., 2005, « Evaluation du potentiel d'apprentissage d'une tâche médiatisée », *Revue ASP n° 47-48*, pp. 121-138.
- LANCIEN T., 1998, *Le multimédia*, Paris, Clé international.

## COMPTE RENDU

Danièle Moore, 2006, *Plurilinguismes et école*, avec une postface de Daniel Coste, collection LAL (Langues et apprentissage des langues), Paris, Didier, 320 p., ISBN 978-2-278-06078-8.

Marinette MATTHEY

Université Stendhal Grenoble 3

Le livre de Danièle Moore clôt la collection LAL (Langues et apprentissage des langues) de Didier. Initiée en 1980 avec l'ouvrage d'Eddy Roulet (*Vers une pédagogie intégrée des langues maternelle et seconde*) et dirigée par le C.r.é.d.i.f (Centre de Recherche et d'Etudes pour la Diffusion du Français), elle est refermée vingt-six ans plus tard avec une réflexion originale et approfondie sur le plurilinguisme, l'hétérogénéité culturelle des sociétés actuelles et les conséquences que cet état de fait entraîne pour la didactique des langues. Comme le remarque Daniel Coste dans sa postface, la boucle est ainsi, d'une certaine manière, bouclée. Les institutions ne sont pas éternelles, et c'est au Crédif que Danièle Moore dédie son ouvrage, sans mélancolie mais avec reconnaissance<sup>1</sup>.

Traiter du thème « Plurilinguisme et école » oblige à faire des choix, tant la littérature et les domaines de recherche abondent en la matière. L'auteure a choisi de le traiter en trois parties : *Comprendre les contextes du développement des plurilinguismes* ; *Les pratiques plurilingues et plurilittératiées<sup>2</sup> en contexte* ; *Compétence plurilingue et dynamique d'apprentissage*. Ces trois parties aboutissent à une conclusion logiquement intitulée *Construire la didactique du plurilinguisme*.

Dans la première partie, D. Moore commence par faire un large tour d'horizon de la question des contacts de langue en général, en thématissant et interrogeant tour à tour le statut des langues en contact, leurs représentations et leur transmission. Elle s'interroge également sur la notion de *frontière* qui est automatiquement convoquée par celle de *contact*, et enfin sur les réseaux sociaux des acteurs, notion qui est évoquée parallèlement à celles de *profils* et de *territoires* d'apprenant. Dans ces trois premiers chapitres, comme dans les suivants d'ailleurs, l'identité des locuteurs apparaît comme centrale dans les processus d'appropriation plus ou

---

<sup>1</sup> Le sigle Crédif et sa signification ne figurent malheureusement pas dans le glossaire. Il est vrai qu'il est encore présent dans l'esprit des chercheur-e-s francophones qui ont contribué à la réflexion sur la didactique des langues ces vingt dernières années, mais il n'en ira pas de même dans vingt ans !

<sup>2</sup> Nous choisissons l'orthographe entièrement francisée de ce terme (*littératie*), qui semble être maintenant plus régulièrement attestée que *littéracie*.

moins poussée de nouvelles manières de dire ou d'écrire, encore extérieures à leur répertoire langagier. Que ces nouvelles formes soient celles de langues des générations précédentes qui, pour des raisons diverses, n'ont pas été transmises (une partie des données présentées proviennent des discours tenus par des membres de ce qu'on appelle en Amérique du nord « les nations premières ») ou celles de langues qu'on apprend, à l'école ou « sur le tas », par exemple lors de la migration.

Dans la seconde partie, D. Moore revient sur des thèmes abordés dans la première, dans une progression spiralaire qui permet d'aborder les notions par différents ancrages, selon différents points de vue. La famille comme cadre des pratiques plurilingues et plurilittératiées semble privilégiée par l'auteure, ainsi que les liens entre le contexte familial et le contexte scolaire.

Dans la troisième et dernière partie, ce sont les idées d'alternance, de *crossing*<sup>3</sup>, de ponts ou de tremplins entre les langues qui sont au centre des derniers chapitres de l'ouvrage, qui lient acquisition, apprentissage et enseignement autour de la notion de *compétence plurilingue*. C'est dans la présentation de cette compétence que l'on voit se concrétiser les grandes lignes de la réflexion de D. Moore sur le plurilinguisme en contexte, dans et hors de la classe. L'idée que la validation du plurilinguisme, entendue comme la reconnaissance des répertoires pluriels et hétérogènes des individus apprenants, a des répercussions positives sur l'identité et les facultés cognitives de ces derniers est défendue avec brio selon différents angles d'attaque. On évoquera notamment le postulat de l'éducation bilingue, selon lequel l'alternance linguistique permet d'enrichir les concepts des disciplines enseignées par la juxtaposition-confrontation de signes-concepts des deux langues en présence (en référence notamment aux travaux de Cavalli et Gajo) ; celui des situations plurilingues développant les compétences stratégiques de communication (Cummins et Swain, 1986) ; ou encore l'hypothèse que le plurilinguisme (qui débute avec l'acquisition d'une troisième langue) fait émerger une compétence propre aux locuteurs (au moins) trilingues (le *facteur-M* (comme Multilinguisme) de Herdina et Jessner 2002).

On trouve aussi réaffirmée une conception non traditionnelle du bilinguisme et de l'apprentissage, conception qui consiste à assimiler l'apprentissage d'une langue à un devenir bilingue. C'est aux travaux de Lüdi et Py et aux membres de leur équipe que l'on doit à la fois cette vision novatrice de l'apprenant et la démystification du bilingue, encore trop souvent vu comme une sorte de locuteur bicéphale, possédant une compétence de locuteur natif dans deux langues.

Enfin, est réaffirmée également une connaissance qui est désormais bien diffusée mais qui a toujours de la peine à être concrétisée dans les pratiques didactiques : les situations plurilingues – et les comportements langagiers auxquelles elles donnent lieu – sont les plus courantes dans le monde. On continue cependant à fixer des objectifs à l'enseignement des langues à l'école qui ne tiennent pas compte de cette réalité. On sait que le monolinguisme engendré par les Etats nations repose sur une série d'artefacts historiquement situés (création d'institutions visant à fixer la langue sous une forme prestigieuse et à la transmettre sous sa forme écrite, fabrication de dictionnaires, de grammaires, de manuels et, finalement, de théories linguistiques structuralistes qui idéalisent l'homogénéité du système et le confondent souvent avec la norme issue du processus séculaire de grammatisation), mais on reste dans l'idéalisation de LA langue.

Ce sont les travaux sur les contacts de langues et le bilinguisme, comme le montre D. Moore dans sa première partie, qui ont permis d'établir les faits sur lesquels reposent les connaissances à la fois linguistiques et sociolinguistiques qui autorisent une certaine prise de

<sup>3</sup> Cette notion est due à Ben Rampton, qui distingue *crossing* et *switching*. Les *crossings* « décrivent les alternances de code [effectués] par des locuteurs qui ne sont pas des membres acceptés du groupe associé à la seconde langue qu'ils parlent » (Rampton, 1995 : 280) [citation traduite par D. Moore, p. 268].

distance avec les concepts de *système où tout se tient* ou de *compétence native du locuteur-auditeur idéal*, concepts qui ont marqué la linguistique du vingtième siècle. Reste que cette prise de distance, avérée aujourd'hui dans la communauté de pratiques des chercheurs en sociolinguistique des contacts de langues, a de la peine à devenir effective dans le domaine de la didactique des langues, où l'idée, par exemple, d'apprendre en même temps l'allemand et l'anglais à l'école apparaîtrait aujourd'hui encore comme totalement saugrenue à la grande majorité des acteurs de l'institution (enseignants, élèves, parents, formateurs...). Les débats autour de *compétences partielles* mentionnés par D. Moore (p. 112) montrent bien que les acteurs du système éducatif ont de la peine à accepter que cette notion ne renvoie pas à un manque mais à un déséquilibre dynamique générateur d'apprentissages, pour autant que le contexte (tâches à effectuer et relations interpersonnelles) y soit favorable.

L'ouvrage dont il est question dans ce compte rendu est, à coup sûr, un réservoir important d'arguments en faveur d'une idéologie plurilingue des langues, qui relativise la place des règles de grammaire dans leur apprentissage au profit d'un « bricolage » s'appuyant largement sur l'exploration des formes déjà là dans le répertoire des apprenants ou repérables facilement dans l'environnement.

La bibliographie, qui couvre un éventail extrêmement large de domaines toujours pertinents par rapport au thème traité, occupe plus de trente pages. Un index des notions permet de naviguer dans le livre, qui supporte très bien cette lecture non linéaire. On apprend beaucoup sur la diversité des situations plurilingues en lisant le livre de D. Moore, que l'on soit enseignant, formateur d'enseignants ou chercheur, et cela n'est pas le moindre de ses mérites.

D'Eddy Roulet à Danièle Moore, en vingt-six ans d'existence, la collection LAL aura mis à disposition du public une série de ressources pour penser le plurilinguisme et la didactique des langues. Ces ressources ne disparaîtront pas avec la collection, mais espérons que d'autres éditeurs reprendront le flambeau car il y a encore beaucoup de chemin à parcourir pour que la didactique des langues fasse le pas de côté qui lui permette d'envisager définitivement les représentations monolingues et normatives du langage, ainsi que les logiques de cloisonnement qu'elles impliquent, comme un fait historiquement situé et non comme une réalité langagière marquée du sceau de l'évidence.

## Bibliographie

- CUMMINS J., SWAIN M., 1986, *Bilingualism and Education*, London, Longman.  
 HERDINA P., JESSNER U., 2002, *A Dynamic Model of Multilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.  
 RAMPTON B., 1995, *Crossing : Language and Ethnicity among Adolescents*, London, Longman.

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction :** Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Danièle Moore, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

**Conseiller scientifique :** Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédacteur en chef :** Claude Caitucoli.

**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, Suzanne Lafage (†), Jean Le Du, 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 :** Françoise Armand, Université de Montréal ; Philippe Blanchet, Université de Rennes 2 ; Jean-Louis Chiss, Université Paris 3 ; Jean-Michel Eloy, Université de Picardie ; Jürgen Erfurt, Université de Francfort ; Laurent Gajo, Université de Genève ; Aline Gohard-Radenkovic, Université de Fribourg ; Martine Marquillo-Larruy, Université de Poitiers.

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen  
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425