



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 13 – juillet 2009

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

Numéro dirigé par Régine Delamotte-Legrand

SOMMAIRE

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

Entretien

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

Comptes rendus

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

REFLEXIONS INTRODUCTIVES ET PRESENTATION DU VOLUME

Régine DELAMOTTE-LEGRAND

Université de Rouen, laboratoire LiDiFra

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

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

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

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

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

Diversité des paysages sociolinguistiques

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diversité des politiques linguistiques

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

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

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

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

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

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

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

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

Le cas des filières bi-plurilingues

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'enseignement intensif du/en français au Vietnam

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La question de la construction des élites

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Présentation du volume

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

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

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

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

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

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

Bibliographie

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

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

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro :

Sophie Babault (Lille), Robert Bouchard (Lyon), Véronique Castellotti (Tours), Chantal Charnet (Montpellier), Christine Deprez (Paris), Alexandre Duchêne (Bâle), Gilbert Grandguillaume (Paris), Monica Heller (Toronto), Christine Hélot (Strasbourg), Christian Hudelot (Paris), Marinette Matthey (Grenoble), Claudine Moïse (Avignon), Danièle Moore (Vancouver), Dalila Morsly (Angers), Luci Nussbaum (Barcelone), Rémy Porquier (Paris), Gabrielle Varro (Paris), Marie-Thérèse Vasseur (Le Mans).

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425