



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

N°6 – Juillet 2005

Construction de compétences plurielles...

SOMMAIRE

- Fabienne Leconte, Sophie Babault : *Présentation*
- Annette Boudreau, Marie-Eve Perrot : *Quel français enseigner en milieu minoritaire ? Minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie*
- Fabienne Leconte, Clara Mortamet : *Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil*
- Anémone Geiger-Jaillet : *L'alternance des langues en classe bilingue comme élément de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré*
- Sophie Babault, Laurent Puren : *Les interactions familles-école en contexte d'immersion ou de submersion : impact du vécu scolaire sur le « déjà là » familial*
- Muhammad Sadisu Muhammad : *L'enseignement du français en situation plurilingue : le cas du Nigeria*
- Daniel Modard : *Le français, une langue partenaire au service de la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles chez les apprenants francophones. L'exemple des « Lettres de francophonie »*
- Evelyne Rosen : *La mort annoncée des « quatre compétences » - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE*
- Anne-Rosine Delbart : *Un atout pour la construction d'une conscience linguistique de la langue cible chez les apprenants de français langue étrangère : l'exemple des écrivains « venus d'ailleurs »*
- Marie-Patricia Perdereau-Bilski : *Des savoirs cachés aux savoirs acquis : Quand les premiers étayent les seconds dans la construction de compétences croisées*
- Annie Sema-Lebleu : *Le potentiel plurilingue d'une classe de cours moyen : tentatives, obstacles, dérives et perspectives*
- William Rodriguez : *L'« échange » pour construire de nouvelles compétences chez les enseignants en francophonie - Réflexions à partir d'un récent programme de formation entre la France et le Viêt-Nam*
- Marie-José Barbot : *Les ancrages socio-affectifs : un défi en formation des enseignants*

CONSTRUCTION DE COMPETENCES PLURIELLES EN SITUATION DE CONTACTS DE LANGUES ET DE CULTURES

PRESENTATION

Fabienne Leconte

Université de Rouen – Laboratoire Dyalang FRE CNRS 2787

Sophie Babault

Université Lille 3 – Laboratoire Dyalang FRE CNRS 2787

Ce numéro de *Glottopol* est issu de la volonté de présenter quelques unes des articulations possibles entre sociolinguistique, acquisition et didactique des langues. Depuis une vingtaine d'années déjà, la conception de l'enseignement des langues, fondée sur un idéal monolingue, dans lequel l'objectif serait d'atteindre les compétences du prétendu locuteur natif, qui parlerait et écrirait avec aisance la variété standard de la langue officielle de son pays, a vécu. On doit cette remise en cause à la diffusion des recherches sociolinguistiques et à leur influence grandissante sur la didactique des langues étrangères et secondes. Des facteurs sociaux sont venus renforcer cette influence, comme l'augmentation des flux migratoires, qui touchent désormais un nombre croissant de personnes et de pays d'une part, les nécessités de la construction européenne, qui obligent à penser différemment l'enseignement des langues dans une perspective d'ouverture à l'autre et de mobilité d'autre part. On peut du reste mesurer l'influence de la sociolinguistique dans la réflexion sur l'enseignement-apprentissage des langues en comparant deux publications du Conseil de l'Europe à vingt-cinq ans d'intervalles : *Un Niveau-Seuil* (1976) et le *Cadre Européen Commun de référence pour les*

Langues (2001). Dans l'intervalle, on est passé d'une conception de l'enseignement des langues dont le but était d'offrir à l'apprenant la possibilité de communiquer efficacement dans une langue « cible » à un autre but : la construction d'une compétence plurilingue qui inclurait les variétés non standard des différentes langues, où les répertoires langagiers des apprenants ne seraient pas cloisonnés. Cette seconde approche fait la part belle aux compétences langagières et culturelles ainsi qu'aux représentations préalables à l'apprentissage d'une langue quelconque. Cette nouvelle conception de l'appropriation des langues et des cultures appelle à son tour des réflexions appuyées sur des études de terrain défrichant de nouveaux objets. L'apprenant n'est pas seulement un être épistémique, devant mettre en œuvre un certain nombre de procédures cognitives pour s'approprier un objet à traiter : la « langue-culture ». Il devient selon la jolie formule de Py (1997 : 498) « *Un bilingue en devenir* », c'est-à-dire un être social. A ce moment-là, il n'est plus unique mais pluriel. Les diverses personnes apprenantes vivent dans des sociétés dans lesquelles les langues et les variétés font l'objet de pratiques, d'usages, de statuts formels et informels, de représentations... qui peuvent être divergents et contradictoires et influent sur les apprentissages.

C'est donc une petite partie de ce foisonnement de recherches que nous présentons dans ce numéro. Les articles réunis ici ne s'inscrivent pas dans une seule perspective théorique, encore moins dans un courant didactique déterminé. Leur point commun est de mettre en avant un « besoin », et de faire émerger une réflexion à partir d'études de terrain diversifiées. La visée est praxéologique mais tous n'ont pas de prétention didactique. Les cinq premiers articles analysent l'impact des situations sociolinguistiques sur les choix des langues de scolarisation, les représentations qu'enseignants et élèves ont des répertoires langagiers, des variétés non normées et de leur place dans l'institution scolaire. Les cinq articles suivants ont un point de vue résolument didactique, même s'ils peuvent s'appuyer sur des analyses ouvertes à la variété langagière et au plurilinguisme. Enfin les deux derniers présentent des réflexions sur la formation des enseignants.

Les analyses de situations sociolinguistiques, d'abord considérées comme bilingues puis étendues à des pays largement plurilingues, ont permis de remettre en cause les oppositions binaires langue 1 / langue 2 où l'on considère que les seules langues en présence sont les variantes décrites, équipées, standardisées. Ces analyses ont montré l'importance de la variation et l'existence dans les pratiques ordinaires des locuteurs d'usages de langues alternées et mêlées. Il en est ainsi de la situation analysée par Annette Boudreau et Marie-Eve Perrot. *A priori*, il s'agit d'une situation de bilinguisme minoritaire « classique » dans laquelle la minorité francophone du Nouveau-Brunswick a revendiqué et obtenu une scolarisation en français. Cependant au Nouveau-Brunswick, il existe une variété, le chiac, née du contact entre le français et l'anglais et qui constitue la langue socio-maternelle de la plupart des élèves scolarisés dans les écoles francophones. L'existence du chiac et la fonction identitaire qu'il remplit auprès des adolescents scolarisés complexifient le choix des variétés enseignées, utilisées ou tout simplement tolérées en situation scolaire. L'article montre la complexité des positionnements respectifs des enseignants et des élèves par rapport aux variétés de français présentes à l'école : chiac, français vernaculaire, standard acadien, français de référence.

L'article de Fabienne Leconte et Clara Mortamet s'intéresse lui aussi aux représentations, mais dans des cas de plurilinguisme plus divers et moins connus. Les auteures se sont intéressées à la manière dont des adolescents originaires d'Afrique noire et d'Europe de l'Est, arrivés en France récemment et scolarisés en classe d'accueil de collège, présentaient et se représentaient leur plurilinguisme. Tous parlaient avant leur venue en France plusieurs langues apprises dans des contextes scolaires et/ou informels, certaines écrites, d'autres non. Fabienne Leconte et Clara Mortamet interrogent la place que les cultures d'apprentissage

premières font à l'écrit ainsi que leur influence sur les représentations des adolescents et sur leur mode d'accès au français médium d'apprentissage. Est aussi interrogée l'influence des glottopolitiques d'établissement sur ces mêmes représentations et modes d'accès. Les uns et les autres entrent en résonance avec l'histoire de ces adolescents qui ont, pour la plupart, déjà connu plusieurs ruptures linguistiques, culturelles, familiales ou autres.

Si tous les élèves ne sont pas plurilingues lorsqu'ils arrivent à l'école, certains peuvent le devenir par l'école. C'est la situation qu'a choisi d'analyser Anémone Geiger-Jaillet, qui s'intéresse aux fonctions de l'alternance des langues dans les classes bilingues paritaires alsaciennes. Ici les parents font le choix de scolariser leurs enfants dans des classes maternelles et primaires où l'enseignement se fait à parité en français et en allemand. Là encore, les deux langues officielles – le français et l'allemand – ne sont pas seules en présence puisqu'il faut signaler l'irruption en classe, à l'initiative de l'enseignant dans le corpus analysé, du dialecte alsacien et de certains dialectes germaniques dans des situations particulières. L'alternance des langues provoque le passage d'un univers linguistique et culturel à un autre. Elle est encadrée par les enseignants ou les élèves.

Les familles qui souhaitent une éducation bilingue pour leurs enfants, surtout s'ils vivent en zone frontalière, peuvent recourir à d'autres stratégies : la scolarisation en immersion dans un système linguistique et éducatif bilingue ou en submersion dans le système d'instruction voisin. Sophie Babault et Laurent Puren se sont intéressés à la situation de familles francophones de Belgique et du Nord de la France qui choisissent de scolariser leurs enfants dans des dispositifs bilingues français / néerlandais ou exclusivement néerlandais. Ici l'angle d'analyse ne vise pas tant les interactions à l'intérieur de la classe et les fonctions dévolues aux différentes langues et à leur alternance que l'impact sur les familles et les relations parents-enfants d'une scolarisation dans un système scolaire où la langue médium d'enseignement n'est pas utilisée en famille ni même maîtrisée par les parents.

Nous quitterons quelque temps l'Europe pour nous intéresser à d'autres situations où frontières étatiques et frontières linguistiques ne coïncident pas. Muhammad Sadiu Muhammad décrit la situation sociolinguistique particulièrement complexe du Nigeria, pays où la totalité de la population est plurilingue mais où le morcellement ethnique et linguistique est compensé par l'existence de longue date de grandes langues véhiculaires auxquelles il faut ajouter l'anglais, langue officielle d'implantation plus récente et plus partielle. Malgré la complexité de ce plurilinguisme, le français a un avenir dans ce pays non pas en tant que langue de « Racine et de Voltaire » mais en tant que langue africaine – langue de communication, de culture et de travail, que les Africains de la grande région Ouest Africaine se sont appropriée. Il faut alors que l'enseignement du français au Nigeria s'adapte dans ses contenus et ses méthodes à son public.

Daniel Modard prône, lui aussi, un enseignement du français qui prenne en compte la pluralité culturelle de la francophonie. Pour ce faire, il nous présente un matériel didactique, les *Lettres de Francophonie*, qui mettent en scène de jeunes francophones du Canada, du Maroc ou du Liban. Ces vidéogrammes permettent de montrer aux jeunes apprenants de FLE que le français peut être pluriel dans ses accents comme dans sa forme et dans les situations qui servent à son expression. La dimension culturelle est aussi présente. On voit alors que les relations entre langues et cultures ne sont pas univoques mais méritent d'être réinterrogées.

On reste dans une préoccupation qui lie pluralité de la francophonie et enseignement du français langue étrangère lorsque Anne-Rosine Delbart interroge l'apport que les écrivains « français venus d'ailleurs » peut représenter en classe de français langue étrangère, pour des adultes cette fois. En s'appuyant sur les déclarations de nombre d'écrivains ayant choisi le français comme langue d'écriture, bien que ce ne soit pas leur langue première, elle met en

avant la construction de la conscience linguistique liée à l'écriture dans une langue chronologiquement seconde ou tierce. L'écriture ne va pas de soi. L'auteure souligne alors l'intérêt qu'il peut y avoir à s'appuyer sur cette conscience en cours de français langue étrangère destiné à des adultes.

Le terrain du français langue étrangère peut être questionné sous un autre angle lorsque l'on s'intéresse à la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle par les apprenants. C'est ce que fait Evelyne Rosen lorsqu'elle critique l'expression *quatre compétences* pour désigner le développement, chez les apprenants, de la compréhension (orale et écrite) et de la production (orale et écrite). Les ambiguïtés de l'expression sont liées à un problème de traduction de l'anglais. Ces ambiguïtés amènent à négliger le déjà-là linguistique, culturel, conceptuel des apprenants. Pour y remédier, l'auteure présente alors la terminologie et les principes retenus dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui permet de dépasser « le flou du FLE ». Cette approche vise à développer le répertoire communicatif d'un apprenant de langue pour faire de lui un acteur social plurilingue à part entière.

La construction de compétences plurielles ne concerne pas uniquement les situations d'enseignement de langue seconde ou étrangère. Pour porter ses fruits, l'apprentissage de la pluralité doit devenir une approche éducative qui se décline à tous les niveaux de la scolarité. Les deux recherches de Marie-Patricia Perdereau-Bilski et Annie Sema-Lebleu portent toutes les deux sur des situations de classes « ordinaires » en France, avec de jeunes enfants scolarisés en maternelle pour l'une, avec des élèves de fin d'école primaire pour l'autre. Marie-Patricia Perdereau-Bilski met en avant la spécificité des jeunes enfants dans l'apprentissage des langues et cultures en analysant des séquences d'une classe maternelle qui expérimente un projet visant l'éducation aux Langues-Cultures par les fêtes culturelles et leurs personnages emblématiques. Par des processus d'apprentissages transversaux, les jeunes enfants échafaudent des passerelles linguistiques et culturelles entre le français langue de l'école, leurs langues familiales et les langues étrangères travaillées en classe. Si tous les enfants n'abordent pas l'apprentissage des langues dans les mêmes conditions, tous structurent leurs compétence méta dans des mouvements d'aller-retour entre leurs connaissances (sociales, familiales, scolaires) le plus souvent implicites et les objets langagiers présentés. C'est par ces mouvements incessants que les compétences langagières plurielles se construisent.

La démarche de Annie Sema-Lebleu est légèrement différente. Elle décrit d'abord le cheminement d'une hypothèse construite à partir d'une recherche-action mettant en regard *connaissance de soi et Hommes et métiers* chez des élèves de sixième. A partir de là, elle en est venue à s'intéresser aux langues connues par des professeurs d'allemand en formation comme éléments de la connaissance de soi dans la relation au métier. C'est enfin les langues connues par des élèves de CM2 et leurs ascendants (parents et grands-parents) qui nourrissent sa réflexion sur les questions de l'accès à la connaissance et de son évaluation. Elle s'appuie alors sur les potentiels plurilingues de classes de cours moyen dans des milieux sociaux contrastés pour montrer que ce potentiel est un levier pour faire l'expérience de la complexité dès la fin de l'école primaire.

Mais la prise en compte de la pluralité langagière des apprenants, à la fois comme préexistant aux apprentissages et comme compétence à construire, ne peut se faire sans une réflexion sur la formation des enseignants et ce quel que soit le niveau d'enseignement et les contenus langagiers enseignés-appris. C'est à cette réflexion que nous invitent, sur des terrains différents, William Rodriguez et Marie-José. Barbot. A partir d'un programme d'échanges en francophonie entre des professeurs des écoles français et vietnamiens, qui ont en commun le français de scolarisation, W. Rodriguez s'interroge sur les habitudes

d'enseignement liées aux cultures d'origine. Il analyse alors l'intérêt que peut présenter une telle décentration dans la formation des enseignants et l'enrichissement culturel des élèves qui peut en découler. Le système scolaire français n'est plus conçu comme universel, comme c'est encore trop souvent le cas, mais comme fondamentalement culturel. Cette prise de conscience peut en outre permettre de modifier les relations entre enseignants francophones. Elles ne seraient plus entachées des rapports de domination liés au passé colonial mais deviendraient réellement partenariales.

Il s'agit encore de formation des enseignants mais de français langue étrangère cette fois, dans l'analyse que fait Marie-José Barbot des résultats d'une recherche-action. Se préparer à enseigner le français à des personnes pour qui il est langue étrangère (tout du moins dans un premier temps) c'est accepter de remettre en cause ses propres valeurs et normes au profit de processus de construction et déconstruction qui prennent en compte la complexité, l'hétérogénéité ainsi que les métissages de ces mêmes valeurs et normes.

Bibliographie

- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris.
- COSTE D., COURTILLON J., FERENCZI V., MARTINS-BALTAR M., PAPO E., ROULET E., 1976, *Un niveau-seuil*, Hatier, Paris.
- PY B., 1997, « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », ELA N° 108, Didier, Paris, pp. 495-503.

QUEL FRANÇAIS ENSEIGNER EN MILIEU MINORITAIRE ? MINORITES ET CONTACT DE LANGUES : LE CAS DE L'ACADIE

**Annette Boudreau
Université de Moncton**

**Marie-Eve Perrot
Université d'Orléans**

Introduction

Le problème de la définition d'une norme d'enseignement pour le Canada francophone suscite des débats houleux depuis une cinquantaine d'années. L'enseignement du français constitue en effet un enjeu fondamental dans la construction identitaire des communautés francophones. Lorsque celles-ci sont minoritaires, l'enjeu n'est autre que leur maintien, leur développement et leur épanouissement. En ce sens, il dépasse largement la question linguistique, pour en soulever d'autres, liées aux conditions sociales de production du langage et aux relations de pouvoir qui découlent de la distribution inégale des ressources langagières : qui sont les détenteurs de la norme légitime ? Qui en sont les exclus ? Quelles en sont les conséquences pour les uns et les autres ?

Bourdieu (1982) a analysé la nature des pressions exercées sur les dominés, qui tentent d'accéder à la norme légitime pour obtenir les profits qui lui sont associés. Les travaux de Woolard (1985) et Milroy (1992) ont cependant montré l'existence de pressions s'exerçant en faveur de la norme illégitime dans les communautés à liens serrés – ce qui est le cas de l'Acadie étant donné son histoire particulière. Les sanctions imposées aux membres d'une telle communauté qui ne suivent pas les pratiques linguistiques autorisées sont aussi fortes que celles imposées par les tenants du standard en situation formelle :

« Much sociolinguistic work (including our own) has shown that, just as there is strong institutional pressure in formal situations to use varieties approximating to the standard, so also effective sanctions are in force to promote “vernacular” use in non-standard domain. » (Milroy, 1992 : 210).

Ce sont précisément les manifestations de cette tension entre deux pôles (pression du standard, pression du vernaculaire) que cet article propose de mettre en exergue, par l'analyse de discours croisés d'enseignants et d'élèves recueillis dans trois écoles secondaires

francophones de la région de Moncton (Sud-Est du Nouveau-Brunswick). Comme nous le verrons, le continuum linguistique de cette région se caractérise notamment par l'existence d'une variété interlectale remarquablement stabilisée, le chiac. Après une présentation du contexte sociolinguistique, nous examinerons les positionnements respectifs des enseignants et des élèves par rapport aux variétés de français en présence (en conflit ?) dans la situation de classe.

Dans les pages qui suivent, le chiac est considéré comme le « parler vernaculaire », au sens où l'entend Dabène, c'est-à-dire « la variété utilisée au contact du groupe le plus proche » (1994 : 19) ; le standard régional est considéré comme la « langue de référence », celle qui, « inculquée par l'école sous son aspect le plus normé, c'est-à-dire l'écrit, constitue le véhicule de transmission de la plupart des savoirs » (*ibid.* : 21)¹.

1. Situation sociolinguistique

Le Nouveau-Brunswick est la seule province officiellement bilingue au Canada. Les francophones, qui se nomment « Acadiens » depuis les débuts de la colonisation de l'Acadie en 1604, représentent un tiers de sa population. D'après la *Loi sur les langues officielles* de 1969, les citoyens de la province ont droit à des services dans la langue de leur choix dans les ministères provinciaux. Une nouvelle *Loi sur les langues officielles au Nouveau-Brunswick*, datant de 2002, accorde davantage de droits aux francophones en instaurant notamment le principe de « l'offre active » : la possibilité d'obtenir un service dans la langue de son choix est indiquée par la salutation bilingue « hello, bonjour ». Cette simple formule, auparavant inexistante dans la plupart des services, permet aux francophones de savoir d'emblée s'ils peuvent parler français sans risquer de s'entendre répondre « I don't speak French ». Cette situation avait jusqu'ici engendré chez les francophones le réflexe de s'adresser directement en anglais à leur interlocuteur dans la plupart des secteurs de l'espace public. La loi de 2002 permet de plus aux francophones de recevoir des services en français dans les services municipaux des villes qui comptent au moins 20 % de francophones.

Le Nouveau-Brunswick se caractérise par de grandes disparités linguistiques entre les régions : certaines sont majoritairement francophones (les « régions acadiennes » du Nord-Est et du Nord-Ouest), d'autres sont majoritairement anglophones (le Sud et le Sud-Ouest), d'autres enfin sont « mixtes » (le Sud-Est et la côte Est). En pratique, cela signifie qu'en dehors des régions du Nord, c'est au quotidien que les francophones doivent revendiquer et négocier l'obtention de services en français. Le problème est aggravé par le bilinguisme asymétrique pratiqué dans la province : si 70 % des francophones parlent couramment l'anglais, seulement 15 % des anglophones maîtrisent suffisamment le français pour soutenir une conversation (Statistique Canada 2001). Dans ces conditions, l'assimilation linguistique (10,5 % actuellement) constitue une menace pour la population francophone.

L'agglomération de Moncton (le « Grand Moncton ») compte environ 100 000 habitants. Elle inclut Riverview, banlieue majoritairement anglophone, Dieppe, majoritairement francophone (76,8 %) et Moncton elle-même, avec une population francophone de 34,09 %. Depuis 2002, Moncton est la seule ville officiellement bilingue du Canada, ce qui lui confère un statut tout particulier. La ville connaît actuellement une situation économique des plus enviables et exerce un fort pouvoir d'attraction sur les francophones d'autres régions de la province. Par ailleurs, elle est souvent considérée comme la « capitale culturelle » des Acadiens. On y trouve plusieurs maisons d'édition et un centre culturel francophones, l'hôpital provincial francophone, le siège social de Radio-Canada Atlantique, une troupe de théâtre professionnelle acadienne etc. La présence de l'Université de Moncton (la plus grande

¹ Nous revenons plus loin sur la notion de « langue d'appartenance ».

université de langue française en dehors du Québec), d'où partirent en 1968 les mouvements de lutte pour l'obtention des droits linguistiques fondamentaux, et le dynamisme de la communauté intellectuelle et artistique expliquent aussi l'importance symbolique de Moncton pour la communauté acadienne.

1.1 Les Acadiens et leur(s) langue(s)

Au plan linguistique, la région de Moncton se caractérise par un continuum complexe qui est le produit de changements relativement récents :

- l'affaiblissement de l'acadien traditionnel, autrefois norme d'usage homogène, encore parlé par la plus vieille génération ;
- l'intensification du contact avec l'anglais en milieu urbain notamment ;
- le développement d'un français plus normatif, langue du système éducatif et des médias et plus généralement de toutes les situations formelles.

De nombreux traits de l'acadien traditionnel sont toutefois encore très répandus chez les plus jeunes (la flexion «-ont » à la troisième personne du pluriel par exemple : ils chantont)². L'isolement des colonies acadiennes après la déportation³ et le manque d'accès à l'éducation en français jusqu'au milieu du vingtième siècle expliquent en partie ce maintien. Jusque dans les années soixante, une majorité d'Acadien(ne)s a connu une situation diglossique, au sens où l'entendent Ferguson (1959) et Fishman (1967). L'usage du français était restreint au foyer, à l'école primaire et à l'église, tandis que l'anglais était la langue de la sphère publique, notamment du travail et des affaires. Par ailleurs, en augmentant l'exposition à l'anglais, les progrès de l'urbanisation ont favorisé l'émergence du vernaculaire mixte communément appelé « chiac », qui se caractérise avant tout par l'intégration, au sein d'une matrice acadienne, d'abondants emprunts lexicaux, morphologiques et syntaxiques à l'anglais⁴. Enfin, plus récemment, le renforcement des structures socioculturelles francophones a permis le développement parallèle de formes standardisées de français acadien.

1.2. L'éducation en français

Un bref retour dans le passé permettra de montrer le trajet parcouru dans le domaine de l'enseignement en français depuis la fin du dix-neuvième siècle. Après la déportation, les Acadiens qui avaient réussi à revenir en Acadie durent consacrer toute leur énergie à l'organisation de leur survie. Dans ces conditions, il fut pendant longtemps prématuré de songer à se doter d'un système scolaire en langue française (Couturier Leblanc, Godin et Renaud, 1993 : 548). Seuls quelques maîtres ambulants enseignaient les rudiments de la culture française et de la foi catholique dans les différentes familles (*Ibid.* : 548 ; Couturier, 1996 : 33). Il faudra attendre 1932 pour que l'enseignement primaire soit dispensé dans la langue de l'élève. Durant les années trente à soixante, il existait aussi dans les régions majoritairement francophones des écoles secondaires publiques de langue française, mais tous

² Pour plus de détails sur l'acadien traditionnel, voir Péronnet (1989a).

³ De 1755 à 1763, une dizaine de milliers d'Acadiens qui refusèrent de prêter serment d'allégeance à la couronne d'Angleterre furent déportés vers les colonies américaines, vers la France ou encore l'Angleterre. Beaucoup périrent en mer, mais ceux qui réussirent à fuir revinrent dans d'autres régions de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, de la Gaspésie ou des Îles-de-la-Madeleine. Cet épisode, appelé *Grand dérangement*, a marqué de façon indélébile la conscience collective des Acadiens.

⁴ Pour une description détaillée du chiac, voir Perrot (1995, 1998 et 2001a). A titre d'illustration rapide, nous donnons ci-dessous un extrait du corpus Perrot-CRLA. Les emprunts à l'anglais, en italiques dans le texte, sont prononcés à l'anglaise :

L1- on se parle pas *that much* à l'école c'est plus comme sur la *phone* / je sais pas on est *both* comme gènes / je connais pas ses *friends* / il connaît pas mes *friends* / on *smile* pis ça là

L2- le parles-tu sur la *phone* comme le soir

L1- je sais pas / pas *any more* là *but* / pas aussi tant souvent qu'avant *but once in a while* là

les manuels scolaires étaient rédigés en anglais, sauf ceux d'histoire, de littérature et de grammaire françaises. Hormis ces matières, les francophones devaient composer les examens obligatoires de la province en anglais. De plus, ces écoles secondaires publiques n'existaient pas à Moncton. Les Acadien(ne)s de la région qui souhaitaient poursuivre leurs études en français après le primaire devaient s'inscrire dans des collèges privés payants. Ce n'est qu'en 1966 qu'ils eurent accès aux études secondaires publiques en langue française.

Depuis 1964, la province fonctionne selon le principe de la dualité : chaque département de l'administration provinciale inclut des composantes francophone et anglophone autonomes. Les Acadien(ne)s contrôlent leur système éducatif et peuvent désormais s'instruire en français de la maternelle jusqu'à l'université ou dans les collèges communautaires dispensant un enseignement technique.

1.3 Les politiques linguistiques de la province et des écoles

Les politiques linguistiques et culturelles du District 1 (Grand Moncton francophone) et de l'école Mathieu-Martin de Dieppe⁵ sont avant tout le reflet de l'histoire difficile de la minorité francophone de la région. Elles montrent que le maintien et le développement du français sont des priorités absolues dans la lutte contre les effets du bilinguisme asymétrique. Même si le taux d'assimilation des jeunes adultes francophones a diminué dans la région de Moncton depuis 1971 (Castonguay, 2003 : 79), l'anglicisation reste la préoccupation majeure des enseignants et des acteurs sociaux francophones qui tentent de construire des espaces dans lesquels les francophones puissent s'épanouir dans leur langue (Boudreau et Dubois, 2004).

Ainsi, la politique du District assigne aux écoles les objectifs globaux suivants : « assurer aux élèves un enseignement et un environnement où les échanges ont lieu en français », « valoriser la culture de langue française en tant que moyen d'expression d'une pensée universelle », « permettre aux élèves d'atteindre un seuil de compétence en français », « inciter le personnel enseignant à surveiller la qualité du français dans tous les travaux scolaires des élèves » et « amener les employés à fournir un effort constant pour employer un français correct dans toutes les communications ». Au niveau de l'école elle-même, les textes insistent sur le fait que l'institution doit créer une « ambiance française », offrir « des activités culturelles en français » et « des activités para-scolaires qui se déroulent en français » ; ils rappellent que les élèves doivent « s'exprimer en français dans les cours et dans toutes les activités scolaires et parascolaires » et « profiter des multiples occasions de lire en français dans toutes les matières ». Le « principe de base » énoncé en préambule résume bien l'esprit de la politique linguistique de l'école :

« L'existence d'une école secondaire française dans la région de Moncton a été un droit durement acquis afin de permettre aux jeunes francophones une instruction et une formation dans leur langue maternelle. (...) Il ne faut pas croire que le simple fait de fréquenter une école de langue française est en soi une garantie contre l'assimilation. Dans un milieu comme le nôtre, où nous apprenons vite à comprendre dans les deux langues officielles, nous avons constamment à faire des choix : de parler en français ou en anglais. »

(...)

*« L'école demande à tous ses élèves de se parler entre eux et entre elles dans un français le plus correct possible. **N'oubliez pas ceci : ne pas parler français à Mathieu-Martin est un non-sens.** (en gras dans le texte). »*

Dans ce préambule, le français apparaît avant tout comme la « langue d'appartenance », définie par Dabène comme « la langue envers laquelle le sujet fait acte d'allégeance et qu'il considère comme définissant son appartenance communautaire » (1994 : 22). Mais de quel

⁵ Mathieu-Martin est la seule école secondaire francophone du Grand Moncton. Une autre ouvrira ses portes en septembre 2005.

français s'agit-il ? Si le français de référence n'est jamais défini dans les textes autrement que comme un français « correct » ou « de qualité », on peut penser que ces termes désignent le standard acadien. Or la majorité des élèves ne se reconnaît pas dans cette norme scolaire ressentie comme étrangère, parfois inaccessible. Comme nous le verrons, cela s'explique par l'importance du vernaculaire chiac dans les pratiques langagières des jeunes du Sud-Est, qui le considèrent comme une variété de *français* véhiculant une identité bel et bien *francophone* et non « bilingue » (Perrot, 2001b et à paraître). De ce point de vue, la « langue d'appartenance » recouvre une réalité fondamentalement fluctuante : elle est « le français » lorsqu'elle se définit simplement dans son opposition à l'anglais langue dominante ; elle est « le chiac » lorsqu'elle se définit dans une double opposition, à l'anglais mais aussi et surtout au français standard.

2. Le questionnement sur la norme à enseigner en milieu minoritaire.

C'est dans les années quatre-vingt que l'on voit émerger, en Ontario et au Nouveau-Brunswick, un même questionnement sur l'enseignement du français langue maternelle en situation de minorité. En Ontario, les travaux du Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (CREFO) constituent les premiers éléments de réponse à l'enquête de Cazabon et Frenette (1982) qui avait révélé que « l'enseignement du français (...) part du principe que tous les aspects du français des élèves qui ne sont pas conformes au français standard sont autant d'éléments à bannir » (Mougeon, Canale et Béniak, 1984 : 73). Selon ces auteurs, qui préconisent une approche pédagogique plus adaptée, l'enseignement du français aux élèves issus de milieux minoritaires « *devrait avoir pour objectif principal d'élargir leur répertoire communicatif, notamment par le biais d'une maîtrise accrue du français standard canadien. Pour atteindre ce but, il est important qu'enseignants et rédacteurs de matériel pédagogique reconnaissent l'authenticité du français vernaculaire utilisé par les élèves, de façon à repenser leurs objectifs et leur méthode d'enseignement. Par exemple, on pourrait envisager une production de matériel pédagogique qui repose sur un contraste systématique et explicite des règles du français vernaculaire et de celles du français standard (variété cible).* » (Ibid. : 74).

Cette approche, qui vise à sensibiliser les élèves à la variation stylistique et sociale du français canadien, prend en compte les représentations langagières, plus précisément l'insécurité linguistique engendrée par la pression normative. Pour Mougeon, Canale et Béniak, il s'agit aussi de « dissiper ou tout au moins d'amoindrir la honte ou le doute que peuvent avoir les élèves à l'égard de leur langue maternelle (sentiments qu'une approche normative tend à susciter ou à renforcer) » (Ibid. : 74)⁶.

Au Nouveau-Brunswick, une réflexion similaire est amorcée au sein du Centre de recherches en linguistique appliquée de l'Université de Moncton (CRLA) créé en 1986. Le centre organise, dès 1987, des journées d'étude autour du thème *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire ?*. Selon Péronnet, cette question « *reflète les préoccupations d'une minorité linguistique qui d'une part se fie au système scolaire pour la protection et la promotion de la langue minoritaire, mais d'autre part doute parfois de l'efficacité et même du bien-fondé des mesures scolaires pour y parvenir* » (1987 : 5). Dans les actes de ces journées, l'article de Leblanc « *Le français langue maternelle ou langue seconde ?* » pose très clairement le problème de l'écart ressenti entre français vernaculaire et français de référence. Leblanc (1987 : 74) dénonce « *l'ambiguïté de la situation de l'enfant*

⁶ Les travaux du CREFO ont débouché sur la publication de matériel pédagogique (voir Mougeon, 1985). Notons qu'à la même époque, les travaux de Starets (1986) sur le français parlé en Nouvelle-Ecosse avaient aussi un objectif pédagogique, mais les manuels n'ont jamais vu le jour.

acadien face, d'une part, à la langue qui lui est propre mais qu'on ne lui reconnaît pas le droit d'utiliser et d'autre part, à une langue qu'on lui impose mais pour laquelle il ne ressent aucune attirance ».

Il faut souligner que dans cet article, ce ne sont pas seulement les effets négatifs de la pression normative qui sont mis en lumière, mais bien aussi ceux de la pression communautaire : dans les communautés acadiennes, le français standard « n'est pas toujours bien reçu », il est souvent « *perçu comme une langue maniérée et déplacée* » (*Ibid.* : 73). Dans ces conditions, l'élève peut développer un « *sentiment de frustration qui souvent se traduit par une aversion pour le français* » (*Ibid.* : 73). Leblanc préconise un enseignement de la langue qui admette enfin « *l'existence d'une culture et d'un parler propres aux Acadiens* » et intègre au sein de la classe une réflexion sur les différences entre variétés (*Ibid.* : 79).

C'est précisément la méthode contrastive qui est au cœur du projet développé par Péronnet (1992 et 1997) sur l'intégration de la variation linguistique en classe de français. Une enquête menée au préalable auprès d'enseignants de français néo-brunswickois et néo-écossais avait révélé chez ceux-ci des attitudes résolument puristes : le standard est présenté comme l'idéal à atteindre et les vernaculaires acadiens, évalués très négativement, n'ont pas leur place à l'école (Péronnet, 1989b). Si la « *grammaire de la variation* » n'a jamais vu le jour, le projet de Péronnet a néanmoins débouché sur la publication et la diffusion dans les écoles d'un document intitulé *Je l'ai à l'œil* dans lequel des correspondances sont établies entre différents usages régionaux et standard (Association des enseignants et enseignantes de langue française du Nouveau-Brunswick, 1989). Comme le souligne Péronnet (1997 : 556), ce type de document est une arme à double tranchant, dans la mesure où il risque de ne servir qu'à corriger les élèves plutôt qu'à illustrer et expliquer la variation.

Le manuel de grammaire actuellement utilisé dans les écoles acadiennes du Nouveau-Brunswick (Hénault et Picard, 1991) a été réalisé en collaboration avec une équipe du Ministère de l'Éducation, dans le cadre de la nouvelle approche communicative préconisée dès 1989. L'un des principaux objectifs de cette approche était d'amener l'élève « à expliciter son intention de communication en fonction des destinataires, à utiliser la variété de langue qui convient à la situation de communication » (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 1989 : 27). À la lecture du manuel, force est de constater avec Péronnet (1992 : 136-137) qu'aucune place n'y a été accordée à la variété régionale, ni même simplement à l'oral.

Pour ce qui est des programmes de littérature, le Ministère préconisait à partir de 1991 une ouverture sur la littérature acadienne permettant, toujours dans le cadre de l'approche communicative, une réflexion sur l'identité et la culture acadiennes. La nouvelle série de manuels publiée au Nouveau-Brunswick dès 1993 a été minutieusement analysée par Boucher dans un mémoire intitulé *Concepts et didactique de la littérature dans les manuels de second cycle du Nouveau-Brunswick* (2000). Boucher montre le caractère assez peu représentatif du corpus littéraire acadien : selon elle, les auteurs des manuels ne tiennent pas compte de l'« *impact socio-culturel d'œuvres acadiennes fondatrices qui auraient permis d'appréhender plusieurs facettes de la réalité acadienne* » (*Ibid.* : 75). Comme toujours, la langue, et plus précisément la langue du Sud-Est, est au cœur du problème :

« Une des raisons pour lesquelles la littérature acadienne est négligée dans les écoles francophones de la province semble être la langue utilisée par certains écrivains acadiens. L'agente pédagogique en français affirme que l'utilisation de la langue anglaise dans certains textes acadiens exclurait quasi-automatiquement la possibilité de les enseigner : Les élèves étant déjà victimes d'anglicisation, on peut comprendre que l'on va choisir autre chose plutôt que ces œuvres-là. » (*Ibid.* : 77).

En effet, sont totalement absentes du corpus les œuvres d'auteurs faisant partie d'un mouvement de revendication amorcé dans les années soixante-dix mettant au premier plan,

pour reprendre les mots de Raoul Boudreau, « *l'objet suprême de notre honte, le chiac* » (1990 : 11).

Avant la parution des nouveaux manuels de littérature, on avait pu suivre dans la presse locale de Moncton les rebondissements d'une polémique suscitée par un article déplorant le niveau très insuffisant des élèves des écoles et de l'université francophones (*Ven' d'est*, janvier-février 1992)⁷. Le journaliste y rapportait les propos du directeur du département de français de l'école Mathieu-Martin qui disait « *“non merci” aux oeuvres littéraires en “langage populaire”* ». Les réactions ulcérées ne se firent pas attendre, auxquelles le directeur répondit à son tour :

« *Le “non merci” je l'ai bel et bien dit, non pour les textes de langue populaire, mais pour les textes écrits en chiac... Il y a un monde de différences. Il ne faut pas confondre un texte savoureux écrit en acadien et un texte chiac (où le répertoire du langage de Shakespeare devient essentiel).* » (*L'Acadie Nouvelle*, 23 Janvier 1992).

Le débat fut (provisoirement) clos par l'intervention de Péronnet :

« *Ce qui fait du mal, ce n'est pas le chiac ou l'acadien traditionnel, c'est la peur irraisonnée de la réalité et les fausses prémisses qui consistent à entendre par français le français standard, alors qu'il faudrait avoir le courage d'accepter le fait que pour certains Acadiens, la langue maternelle est plutôt le parler acadien ou le chiac. En ce sens, la censure des textes écrits en chiac, à cause de la langue, est une aliénation.* » (*Ven' d'est*, mars-avril 1992).

Même si plusieurs voix ont dénoncé, depuis plus de vingt ans, une pédagogie inadaptée à la réalité sociolinguistique du Sud-Est du Nouveau-Brunswick, l'enseignement du français reste fondé sur une approche normative. L'inertie des politiques linguistiques en matière d'enseignement s'explique peut-être en partie par l'hétérogénéité linguistique caractérisant les communautés francophones de la province. Boudreau (1998) a montré que pour les francophones du Sud-Est, le français parlé par les francophones des régions du Nord constituait un exemple de « bon français » souvent au même titre que le français québécois ou le français de France. Inversement, les francophones des régions du Nord ne se reconnaissent aucunement dans le vernaculaire anglicisé du Sud-Est.

A travers une analyse croisant les discours d'enseignants et d'élèves de la région Sud-Est, nous montrerons maintenant comment les uns et les autres perçoivent le décalage entre vernaculaire et langue de référence, et la façon dont celui-ci se manifeste et se gère dans la situation de classe.

⁷ A la même époque, l'Université de Moncton a vécu une véritable crise linguistique provoquée par la faillite du système de perfectionnement linguistique en français. Le taux d'échec très élevé de ce programme, élaboré à l'origine pour pallier l'écart entre les répertoires langagiers des étudiants issus de milieux minoritaires et la norme privilégiée à l'Université, avait pour effet inverse d'engendrer un sentiment d'insécurité linguistique généralisé chez les étudiants et un sentiment de désarroi et de frustration chez les enseignants. Ces derniers firent appel au CREFO, qui rédigea un rapport sur la situation sociolinguistique de l'Université de Moncton (voir Heller, Labrie *et al.*, 1994). Celui-ci contenait un certain nombre de recommandations que nous ne pouvons détailler ici mais dont l'objectif principal était « la reconnaissance des réalités linguistiques acadiennes, c'est-à-dire la prise en compte des richesses et de la valeur des variétés acadiennes » et « une formation qui permette aux étudiant(e)s de comprendre comment on définit une norme et qui leur permette d'exploiter leurs connaissances linguistiques actuelles en vue d'y incorporer les formes essentielles indiquant la maîtrise de la norme privilégiée. » A ce stade, seul un cours obligatoire destiné à tous les étudiants de première année portant sur la variation linguistique en Acadie et sur la question de la/des norme(s) a été créé pour répondre à ces recommandations.

3. Analyse de discours croisés enseignants / élèves

3.1. Présentation des corpus

Cette analyse s'appuie sur deux corpus indépendants, élaborés à la même époque mais dans le cadre de recherches distinctes. Le corpus «élèves» a été réalisé par Boudreau et Perrot en 2001, à l'école secondaire Mathieu-Martin de Dieppe. Dix informateurs de onzième et douzième année (première et terminale françaises), constituant un échantillon représentatif de la population scolaire, ont été interrogés dans le cadre d'entretiens semi-formels menés par de jeunes assistantes de recherche elles-mêmes anciennes élèves de l'école⁸. L'objectif de cette enquête restreinte était la recherche d'éléments indicateurs d'une évolution dans les représentations et comportements langagiers des jeunes de la région⁹.

Le corpus «enseignants» est extrait d'un corpus plus vaste ayant servi de base au mémoire de Marylin Boudreau intitulé *Aspects des représentations de la langue orale chez les enseignantes et enseignants des écoles secondaires francophones du Nouveau-Brunswick* (2002)¹⁰. Ce corpus, qui contient des entretiens avec des enseignants de toutes les régions du Nouveau-Brunswick, a permis à Boudreau une analyse contrastive de leurs opinions quant à l'utilité et la faisabilité d'une évaluation de la langue orale dans les matières autres que le français, question en débat actuellement. Pour cet article, nous n'avons retenu de son corpus que les dix entretiens de la région Sud-Est, qui englobe les trois écoles secondaires de Dieppe, Shédiac et Bouctouche¹¹. C'est afin d'obtenir un nombre égal d'informateurs de part et d'autre que nous avons choisi de prendre en compte pour le corpus «enseignants» les trois écoles du Sud-Est, alors que le corpus «élèves» provient uniquement de l'école de Dieppe. Notre connaissance du terrain nous convainc que ce léger déséquilibre ne fausse pas l'analyse et que ces trois écoles, très proches géographiquement, connaissent des situations semblables.

3.2. Analyse

La méthodologie adoptée dans le cadre de cet article est essentiellement qualitative. Les citations ont été choisies en fonction de leur caractère représentatif des tendances observables dans le corpus et vérifiées dans d'autres non utilisés ici (corpus Perrot-CRLA, corpus Boudreau-Perrot et corpus Boudreau-Dubois)¹².

L'analyse montre d'emblée que le chiac, vernaculaire de la majeure partie des jeunes de la région Sud-Est, est une réalité linguistique incontournable dans l'enceinte de l'école. Les réponses aux questions portant sur la langue des élèves frappent en effet par leur homogénéité. Le terme «chiac» apparaît spontanément dans toutes les réponses des enseignants :

c'est le mélange / le chiac / peut-être un peu moins prononcé en salle de classe mais il n'y a pas grande différence entre le langage qu'ils parlent dans le couloir pis ce qu'ils disent en classe / ça se ressemble (020103F)

⁸ Ce corpus constituait le prolongement d'une enquête beaucoup plus vaste qui permettra de poursuivre la description linguistique du vernaculaire chiac amorcée par Perrot (1995).

⁹ Sur cette question traitée à partir d'autres corpus, voir les travaux de Boudreau (1998) et Perrot (2001b et à paraître, 2005).

¹⁰ Nous remercions Marylin Boudreau de nous avoir permis d'utiliser une partie de son corpus.

¹¹ Les villes de Shédiac et Bouctouche, bien que de taille plus réduite, présentent des caractéristiques semblables à Moncton sur le plan social, économique et linguistique.

¹² Le lecteur trouvera en annexe la liste des principales questions à l'origine des extraits des corpus «enseignants» et «élèves» cités dans les pages qui suivent.

Du côté des élèves, les réponses se caractérisent par la même homogénéité d'ensemble. Sur un total de dix informateurs, huit ont spontanément recours au mot « chiac » plutôt que « français » pour décrire la langue parlée en famille ou entre amis¹³. On observe de plus une perception élargie de l'usage vernaculaire qui se manifeste en une gradation allant de l'école, à la société et la ville de Moncton, et enfin à la région :

c'est la langue officielle je crois de Mathieu-Martin / ... / tout le monde parle chiac except pour une couple de personnes là (G1)

c'est la société qu'on vit dedans / tout le monde parle comme ça (F1)

c'est comme notre langue so c'est comme / c'est de quoi que nous autres on a icitte à Moncton (F2)

c'est juste de même que c'est dans cette région ici comme / ça dépend des régions (F2)

L'impact du chiac au sein de l'école s'explique de surcroît par la force de la pression des pairs évoquée en introduction¹⁴, qui fait de la classe le lieu symbolique où se joue le conflit entre deux variétés de français. Comme l'analyse un enseignant :

on veut pas être ridiculisé parce qu'on utilise un grand mot comme le disent les élèves / on va être la risée de la classe alors les élèves / après ça on les perd / c'est très très fort / les élèves qui sont capables de bien s'exprimer ne le font pas constamment ou bien négligent de le faire parce qu'ils ne veulent pas être ridiculisés / je pense que c'est dans ces années-ci / j'ai pas trop trop connu ça avant là / je pense que c'est à la mode de parler chiac / il y a une certaine valorisation et puis je pense que c'est à la mode de parler chiac oui (020101F)

Cette valorisation qui fait du chiac un phénomène «à la mode » n'est pas le propre des adolescents. Au sein de la communauté acadienne, le chiac n'est plus le tabou qu'il a indéniablement été¹⁵, il s'est fait ces dernières années une place dans le paysage linguistique, jusqu'à être revendiqué dans certains milieux artistiques comme moyen d'expression privilégié, par des chanteurs, poètes et romanciers qui, pour reprendre les mots du poète Gérard Leblanc, «ont transformé cet objet de mépris en une force d'expression qui témoigne d'une réalité vécue, articulée et assumée » (2003 : 520). Tout récemment, le succès de la première bande dessinée chiac, intitulée *Acadieman, le first super hero acadien*, a débouché sur une vente massive de tee-shirts à l'effigie du personnage. La vente de ce type de tee-shirts n'est d'ailleurs pas un phénomène nouveau : il y a quelques années, on pouvait acheter à Moncton des tee-shirts portant l'inscription « *Worry pas ta brain : expression chiac* » et à l'occasion du sommet de la Francophonie internationale, on arborait le slogan « *Chirac chez les Chiacs !* ». Phénomène révélateur également, il n'est plus rare d'entendre sur les ondes des

¹³ La partie principale de l'enquête de Boudreau et Perrot révèle que sur 56 informateurs, une dizaine seulement n'a pas fait le choix du chiac dans la situation informelle (entre pairs) proposée, et parle un français quasi-exempt d'anglais. Les autres ont spontanément adopté le chiac, de toute évidence le code non-marqué du groupe. Nous ne voudrions pas pour autant donner une image faussée de la situation scolaire : il faut préciser qu'à l'école Mathieu-Martin existe une filière d'élite portant la mention « bac international », que nous n'avons pas incluse dans cette enquête. Tous nos informateurs poursuivent la filière classique.

¹⁴ Une Acadienne du Sud-Est, étudiante à l'Université de Moncton, en a fait l'expérience tout récemment. Dans le cadre d'un projet en sociolinguistique, elle est retournée dans son village natal et dans une conversation très naturelle avec des gens du village, elle a introduit la forme standard « chez ma mère » au lieu de « su ma mère ». Elle a immédiatement ressenti que les gens prenaient leur distance. Lorsqu'elle a répété l'expression quelques instants plus tard, l'une de ses interlocutrices lui a rétorqué « Parle pour qu'on te comprenne! ».

¹⁵ Sur la stigmatisation du chiac et l'insécurité linguistique qu'elle engendre, voir Boudreau et Perrot (1994), Boudreau (1998), Boudreau et Dubois (2001).

radios et télévisions communautaires animateurs et intervenants s'entretenir en chiac (Boudreau et Dubois, 2001 ; Boudreau et Guitard, 2001). Dans la nouvelle émission télévisée *Johnny Talk Talk*, le principe est avant tout de laisser chacun libre de s'exprimer comme il le souhaite (français acadien plus ou moins standardisé, chiac, anglais).

Pour les élèves, parler chiac dans le contexte scolaire constitue un acte identitaire, au sens où l'entendent Lepage et Tabouret-Keller (1985). Le corpus révèle que les enseignants ont parfaitement pris la mesure de la fonction symbolique du chiac et de son impact sur leurs comportements langagiers. Dans l'extrait suivant, c'est avec un désarroi non dissimulé que l'enseignant pose le problème de la gestion du conflit entre variétés dans la situation de classe :

il y a quelques semaines passées que / non c'était juste autour de la semaine de la fierté française / pis j'essaie avec ma classe de foyer d'aborder une discussion sur l'importance de la / du français / pis ils m'ont dit « madame, on est tannés d'entendre ça / on est chiacs / essayez pas de nous faire changer on est chiacs / c'est comme ça qu'on parle pis on va pas changer » / j'ai resté là / je savais plus quoi dire / le chiac est extrêmement important pour eux-autres / je pense qu'il va falloir essayer de contourner ça sans trop les brusquer / pis là ils vont se monter un mur pis ils voudront plus rien savoir / c'est comment qu'on fait ça ? (020203)

Il faut préciser que les élèves sont très conscients de l'écart existant entre leur vernaculaire anglicisé (« c'est pas vraiment français c'est comme mêlé ») et la langue de référence (le « bon français »). Ils expliquent avec lucidité leurs difficultés à passer de l'un à l'autre par le poids des habitudes, c'est-à-dire l'usage quotidien, pour certains exclusif, du vernaculaire :

c'est vraiment dur là pour nous-autres / je sais que c'est comme / c'est notre propre langue là but comme / t'as été élevé ta whole vie à comme parler comme anglais français c'est comme t'essaye là de pas parler là t'es comme / pis là tu peux pas trouver les mots (F3).

y a beaucoup de mots c'est comme / faut vraiment que comme tu sais là / tu lèves la main pis tu demandes quoi-ce qu'est ce mot là en français comme / y a des fois c'est dur à trouver les mots en français / comme je sais pas / c'est juste comme t'es assez habitué à pas l'utiliser quand-ce qu'i faut que tu les utilises t'es comme / my god (F4)

parce que c'est chiac à Moncton le monde comme / fait plus dur sur les productions orales parce qu'on est tentés à mettre comme les mots anglais le chiac dedans (F2)

Interrogés sur les principales faiblesses des élèves à l'oral, les enseignants placent unanimement en première position les difficultés de vocabulaire, dues à l'influence de termes anglais omniprésents ; viennent ensuite les problèmes de syntaxe, dont ils déplorent également qu'elle soit calquée sur la syntaxe anglaise. Il apparaît ainsi que tant du point de vue des élèves que de celui des enseignants, les formes saillantes (et donc les plus sujettes à la stigmatisation) du chiac sont celles qui sont empruntées à l'anglais, et non celles qui sont caractéristiques du fonds acadien, même archaïque. Cette distinction entre formes anglaises et formes acadiennes a déjà été évoquée à propos de la polémique sur les textes acadiens jugés « dignes » ou « indignes » de figurer aux programmes de littérature.

Pour la problématique qui nous concerne, la principale conclusion que l'on peut tirer de ce corpus est que de façon unanime, les enseignants ont opté pour une stratégie consistant à reprendre et corriger l'élève tout en prenant garde à ne jamais dévaloriser son vernaculaire :

c'est pas toujours facile de les reprendre / faut des petits trucs pour leur dire sans que ça les blesse (020102F)

je vais reprendre ses propos en / pas en insistant parce que je voudrais surtout pas insulter ou blesser l'élève (020101F)

j'essaie de le faire sans trop les leur rendre à l'évidence là / je vais répéter / je vais reprendre mais je veux pas heu / je veux pas les choquer non plus (020203)

je le fais discrètement alors supposez que l'élève va dire un terme anglais dans sa question moi je reprends la question avec un terme français ou pas plus que ça sans blesser l'élève (020202)

je les reprends souvent juste en répétant de la bonne façon derrière mais pas pour que l'élève se rende compte que je suis en train de le corriger nécessairement (020102F)

Dans les deux extraits ci-dessous, la stratégie de l'enseignant vise explicitement à sensibiliser l'élève (par l'humour dans le second cas) à la variation contextuelle :

les gens de Shédiac / ou les gens des régions icitte / ils vont dire « nous on parle mal / nous on parle le chiac ici » (...) il faut essayer / au lieu de leur faire peur / il faut les valoriser pis leur dire « oui ben c'est pas si mal / vous avez quelque chose d'unique / il s'agit seulement de faire la différence / où on peut l'employer pis où on ne devrait pas l'employer » (020201)

ben souvent je le fais par l'humour / comme heu ils vont me dire / comme hier j'ai une élève qui est entrée pis elle a vu le téléviseur / elle a dit « on watch-tu un movie ? » / pis des fois je vais juste dire « je te comprends pas » mais là hier je lui ai dit « si on va watch-er un movie ? » / pis la façon que moi j'ai dit ça ça lui a tellement sonné drôle de m'entendre parler comme ça elle a dit « non / regarder la télévision » (020103F)

Aux dires des élèves, le degré de tolérance dont les enseignants font preuve à l'égard du chiac est néanmoins variable, les enseignants de français accordant logiquement une plus grande attention à la qualité de la langue parlée. Dans cette optique, le corpus montre que si les enseignants sont globalement partagés sur la question de la pertinence d'une évaluation orale dans toutes les matières, certains enseignants de français déplorent être les seuls « chiens de garde de la langue française ».

Grâce aux stratégies adoptées par les enseignants pour corriger les élèves, la (relative) pression normative n'induit généralement pas chez ces derniers d'effets négatifs ou contraires. Les réponses à la question concernant les réactions des élèves aux exigences des enseignants en matière de langue sont remarquablement convergentes. Pour les enseignants, les élèves ne sont jamais « frustrés ou fâchés », ils « prennent bien ça », « prennent ça au sérieux », « l'acceptent », « font un effort », réagissent « des fois en riant aussi ». Les élèves quant à eux déclarent en grande majorité « accepter », « faire l'effort » et « essayer » de répondre aux exigences des enseignants – le verbe « essayer » revient chez sept informateurs sur dix. Les réponses des élèves montrent aussi qu'ils ont conscience de la variation contextuelle et de ses enjeux. Ils introduisent spontanément une distinction entre situations exigeant un certain degré de formalité (« l'école », « la classe », « les cours de français », « les présentations orales », « avec les profs ») et les situations informelles (« avec mes amis », « entre nous », « chez nous »). Il faut souligner que certains ont de plus intégré l'idée que la maîtrise de la langue de référence est synonyme d'ouverture à la francophonie internationale :

tu veux quand même que toujours tout le monde te comprenne / si tu parlerais chiac je veux dire y a pas tout le monde qui comprendrait ça fait que faut tu seyes sûr de connaître une langue pour bien pouvoir parler tu sais là / à un grand nombre de gens ou de quoi / je veux dire si tu commençais à parler chiac devant un grand nombre de

monde ben / je pense y a rien que zeux de Memramcook¹⁶ qui comprendraient tu sais je veux dire (rires) (G2).

Cette volonté marquée d'accéder à la langue de référence fait largement contrepoids aux quelques voix discordantes (trois sur dix) revendiquant le chiac comme moyen d'expression unique :

je change pas mon langage pour impressionner anyone comme / whatever / je parle juste la way que je feel comme (G1)

la plupart du temps je vais juste parler la manière je parle (...) c'est comme c'est ma langue c'est de même que je parle / à cause faudrait je changerais / comme je peux quand même apprendre en parlant cette langue ici là / j'ai pas besoin de changer comme ça change rien vraiment (F4)

moi mon opinion je trouve pas que c'est comme wow là / c'est pas de quoi qu'est comme vraiment important pour moi / comme moi je trouve si qu'on se comprend pis si qu'on / tu sais / c'est ok / ben comme je sais pas y a du monde qui dit comme ah c'est vraiment important de parler français pis c'est notre culture pis ça / but comme je sais pas / chiac c'est une autre culture / c'est ça / on peut pas se battre contre ça (F5)

Ces extraits font écho à ceux analysés par Perrot dans une étude sur le statut et la fonction symbolique du chiac chez les jeunes du Sud-Est (à paraître, 2005). L'article montre différentes formes de résistance au discours officiel de l'école sur la langue, allant de la dénonciation explicite de la tyrannie du standard et de ses effets pervers, à une véritable réflexion sur la relativité de la norme, tenant indirectement lieu de revendication de la légitimité du chiac. Cette affirmation de la relativité de la norme peut aller jusqu'à une certaine indifférence par rapport à la langue parlée, qui n'est plus perçue comme un enjeu – du moins un enjeu autre que celui de la simple communication entre pairs.

Conclusion

L'examen des corpus montre avec quelle acuité la question de l'acquisition de la langue légitime se pose dans une situation de contact de langues où le français est minoritaire. Les enseignants sont placés devant un véritable dilemme : ils doivent prendre en compte la dimension identitaire du vernaculaire des élèves, tout en leur donnant les moyens de s'approprier la langue de référence afin qu'ils aient accès aux marchés privilégiés de l'éducation supérieure et/ou de l'emploi.

Il faut souligner que la plupart des enseignants des trois écoles mentionnées sont eux-mêmes originaires de la région et ont connu des difficultés linguistiques comparables à celles de leurs élèves. Témoin cette entrevue sur les ondes de Radio-Canada en 2000, où le journaliste discute de l'évolution linguistique de Moncton avec une jeune enseignante de l'école Mathieu-Martin :

L'enseignante : je me rappelle les présentations orales à Mathieu-Martin / je voulais fondre dans le plancher juste comme / j'aurais aimé que la filière m'aurait avalée tout rond là <L2> (rires) j'aurais préféré comme passer au feu / pis finalement ça c'est développé quand je suis arrivée à l'université / pis j'entendais les gens dire « ah ben les gens de Moncton ils parlent chiac ils parlent mal ils parlent cecitte ils parlent ça » / pis là un bout de temps là j'étais comme / un peu blessée par ça / mais là après ça je m'ai

¹⁶ Memramcook est une petite ville proche de Moncton, dont le parler est fortement stigmatisé.

révoltée (...) les première fois je me levais là / je pensais ok / là je me pratiquais pis là j'arrivais avec des mots pis j'avais des beaux mots / parce que mon vocabulaire a toujours été très bon à l'écrit / à l'oral je pensais ça sonnait assez bizarre de sortir de ma bouche ça sonnait même pas comme des mots français finalement / les premières présentations que je faisais je pensais « waouou moi j'ai dit ce mot là » pis / après un bout de temps ces mots là ils deviennent presque comme / c'est comme / c'est très naturel pour moi maintenant .

Ce témoignage public laisse entrevoir la trajectoire personnelle et professionnelle d'une jeune femme qui, prenant conscience de la stigmatisation de son vernaculaire, décide de s'appropriier la langue de référence afin de pouvoir l'enseigner à son tour.

Si, comme nous l'avons montré, les manuels de grammaire ou de littérature n'accordent pas la moindre place au vernaculaire anglicisé de la région Sud-Est, le contexte sociolinguistique est tel que le chiac constitue une donnée de base incontournable au sein de la classe et semble appréhendé comme tel par des enseignants particulièrement sensibles à la situation. La nature de nos données ne nous permet pas de décrire les pratiques pédagogiques effectives, mais l'analyse des discours indique au moins une réelle prise en compte du « déjà-là » des élèves au niveau des attitudes et des positionnements globaux.

Bibliographie

- AEFNB, Association des enseignants et enseignantes de langue française du Nouveau-Brunswick (1989), *Je l'ai à l'œil*, Fredericton, AEFNB.
- BOUCHER C., 2000, *Concepts et didactique de la littérature dans les manuels de second cycle du Nouveau-Brunswick*, Thèse de maîtrise, Université de Moncton.
- BOUDREAU A., PERROT M.-E., 1994, «Là je me surveille, là j'me watch pas : Productions discursives d'un groupe d'adolescents acadiens du Sud-Est du Nouveau-Brunswick », *Actes du XVI^e colloque annuel de l'Association de linguistique des provinces atlantiques : Sociolinguistique et aménagement du français*, Centre de recherche en linguistique appliquée, Université de Moncton, pp. 271-285.
- BOUDREAU A., 1998, *Représentations et attitudes linguistiques des jeunes francophones de l'Acadie du Nouveau-Brunswick*, Thèse pour le doctorat, Université Paris-X, Nanterre.
- BOUDREAU A., DUBOIS L., 2001, «Langues minoritaires et espaces publics : le cas de l'Acadie », *Estudios de sociolingüística*, 2(1), Vigo, pp. 37-60.
- BOUDREAU A., DUBOIS L., 2004, « Les espaces sociolinguistiques de l'Acadie des Maritimes », *Discours et identités : la francité canadienne entre modernité et mondialisation*, Bruxelles, Editions modulaires européennes, pp. 77-100.
- BOUDREAU A., GUITARD S., 2001, « La radio communautaire : instrument de francisation », *Francophonies d'Amérique*, 11, Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 123-133.
- BOUDREAU M., 2000, *Aspects des représentations de la langue orale chez les enseignants et enseignantes des écoles secondaires francophones du Nouveau-Brunswick*, Thèse de maîtrise, Université de Moncton.
- BOUDREAU R., 1990, «Une poésie qui est un acte », Préface à *Rêves inachevés*, Cogswell et Elder, pp. 7-20.
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris.
- CASTONGUAY C., 2003, « L'urbanisation comme catalyseur de l'assimilation au Nouveau-Brunswick et en Ontario », *Actes du colloque international sur l'Écologie des langues*, Collection Sociolinguistique, l'Harmattan, Paris, pp. 67-85.

- CAZABON B., FRENETTE N., 1982, *Le français parlé en situation minoritaire*, Vol. 2, Centre international de recherche sur le bilinguisme, Québec.
- COUTURIER-LEBLANC G., GODIN A. et RENAUD A. 1993, «L'enseignement français dans les Maritimes, 1604-1992 », *L'Acadie des Maritimes*, Université de Moncton, Chaire d'études acadiennes, pp. 543-585.
- COUTURIER J.-P., 1996, *Un passé composé. Le Canada de 1850 à nos jours* (en collaboration avec Wendy Johnston et Réjean Ouellette), Editions d'Acadie et Regroupement des universités de la francophonie hors-Québec.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- FERGUSON C., 1959, « Diglossia », *Word*, 15, pp. 325-340.
- FISHMAN J., 1967, «Bilingualism With and Without Diglossia ; Diglossia With or Without Bilingualism », *Journal of Social Issues*, 23(2), pp. 29-38.
- HELLER M., LABRIE N. et al., 1994, *Le perfectionnement en français à l'Université de Moncton : Rapport de l'étude externe*, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Université de Toronto.
- HENAULT J. et PICARD R., 1991, *Grammaire française*, Editions FM, Montréal.
- LEBLANC G., 2003, « L'alambic acadien : identité et création littéraire en milieu minoritaire », *L'Acadie plurielle : dynamiques identitaires collectives et développement au sein des réalités acadiennes*, IEAC (Université de Poitiers) et CEA (Université de Moncton), 517-22.
- LEBLANC R., 1985, «Le français, langue maternelle ou langue seconde ? », dans Péronnet (éd.), *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire ?*, Centre de recherche en linguistique appliquée, Université de Moncton, pp. 71-80.
- LE PAGE R., TABOURET-KELLER A., 1985, *Acts of Identity*, Cambridge University Press.
- MILROY J., 1992, *Linguistic Variation and Change*, Blackwell Publishers, Oxford and Massachussets.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (1989), *Programmes de français langue maternelle*, Fredericton : Direction des programmes d'études, Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.
- MOUGEON R., CANALE M., BENIAK E., 1984, « Acquisition du français en situation minoritaire : le cas des franco-ontariens », *Le français dans le monde*, 185, Hachette, Paris, pp. 69-76.
- MOUGEON R., 1985, *J'ai à cœur le français (Livre du maître)*, Guérin Montréal.
- PERONNET L. (éd.), 1985, *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire ?*, Centre de recherche en linguistique appliquée, Université de Moncton.
- PERONNET, L., 1989a, *Le parler acadien du Sud-Est du Nouveau-Brunswick*, Peter Lang, New York.
- PERONNET L., 1989b, «Les opinions d'un groupe d'enseignants de français sur les parlers régionaux », *Actes du XV^e colloque international de linguistique fonctionnelle*, Centre de recherche en linguistique appliquée, Université de Moncton.
- PERONNET L., 1992, «Pour une grammaire de la variation », *Actes du 23^e colloque annuel de l'Association canadienne de linguistique appliquée : La langue comme phénomène social*, Vol. 14-2, pp. 131-142.
- PERONNET L., 1997, « Proposition d'un modèle pour une grammaire de la variation », *Revue des sciences de l'éducation*, Université de Moncton, vol. 23-3, pp. 545-560.
- PERROT, M.-E., 1995, *Aspects fondamentaux du métissage français / anglais dans le chiac de Moncton (Nouveau-Brunswick, Canada)*, Thèse pour le doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle.

- PERROT M.-E., 1998, «Les modalités du contact français/anglais dans un corpus chiac : métissage et alternance codique », *Le français en Afrique : Francophonies. Recueil d'études offert en hommage à Suzanne Lafage*, Didier Erudition, 12, pp. 219-226.
- PERROT M.-E., 2001a, « Bilinguisme en situation minoritaire et contact de langues : l'exemple du chiac », *Langues de diaspora, langues de contact*, Faits de langues 18, Ophrys, Paris, pp. 129-137.
- PERROT M.-E. (2001b), « "Même si qu'i tournont everything en anglais, on peut still garder notre langue". Les jeunes Acadiens et leur(s) langue(s) : l'exemple de Moncton », *Langues en contact et incidences subjectives*, Traverses 2, Université de Montpellier III, pp. 139-153.
- PERROT, M.-E., à paraître, 2005, « Analyse de discours épilinguistiques : statut et fonction du vernaculaire chiac », *Actes du colloque Langues dominantes, langues dominées*, Presses Universitaires de Rouen.
- STRARETS M., 1986, *Description des écarts lexicaux, morphologiques et syntaxiques entre le français des enfants acadiens néo-écossais et le français standard*, Québec, CIRB.
- WOOLARD K., 1985, « Language variation and cultural hegemony : toward an integration of sociolinguistic and social theory », *American ethnologist* 12(4), pp. 738-748.

Articles de presse

- L'ACADIE NOUVELLE, 23 janvier 1992, article d'A. Richard : « Ma version ».
- VEN'D'EST, janvier-février 1992, article de M. Bégin et M.-A. Brean : « Les jeunes et le français : courir après sa langue ».
- VEN'D'EST, mars-avril 1992, article de L. Péronnet : « question de littérature ou de langue ? ».

Annexe

Principales questions posées aux enseignants pertinentes pour cette étude :

- Décrivez la langue des élèves à l'école, en classe et dans les corridors.
- Quelles sont les principales difficultés des élèves à l'oral ? qu'est-ce qui vous préoccupe le plus ?
- Pensez-vous que les élèves soient conscients de leurs difficultés à l'oral ? sont-ils gênés de parler en français ?
- Lorsque vous corrigez un élève, comment le faites-vous, quelle est sa réaction ?

Principales questions posées aux élèves pertinentes pour cette étude :

- Quelle langue parles-tu à la maison, avec tes amis, à l'école (dans la classe, dans les corridors à la récréation).
- Est-ce que les enseignants vous demandent de vous exprimer en classe d'une façon particulière ? Comment réagissent-ils lorsque vous parlez chiac ?
- Comment réagis-tu si le professeur te demande de changer en classe ta façon de t'exprimer ? As-tu des difficultés à t'exprimer en français comme le professeur te le demande ? Est-ce important pour toi de savoir le faire ?
- Est-ce que c'est difficile de ne pas utiliser de mots anglais à l'oral ? Quelles sont tes plus grandes difficultés en français ?

LES REPRESENTATIONS DU PLURILINGUISME D'ADOLESCENTS SCOLARISES EN CLASSE D'ACCUEIL

Fabienne Leconte

Clara Mortamet

Université de Rouen, Dyalang FRE 2787

A partir des années quatre-vingt dix, on est passé progressivement d'une conception de l'enseignement des langues, encore basée sur un idéal monolingue dans lequel l'objectif serait d'atteindre les compétences du locuteur natif, à une conception plus souple, qui prenne en compte l'ensemble de la compétence linguistique et culturelle des personnes apprenantes. Les acquisitions antérieures sont devenues incontournables dans la réflexion didactique. Ce changement a été possible grâce aux travaux des sociolinguistes qui ont mieux fait connaître les situations de plurilinguisme complexe, qui ont cours dans la majorité des pays de la planète¹. D'autre part, les didacticiens des langues ont contribué à légitimer des usages jusqu'alors minorés, comme l'alternance de langues (Castellotti et Moore 1999 entre autres), à prendre en compte l'ensemble de la compétence plurilingue et pluriculturelle de l'apprenant dans la pratique de classe comme dans la mise en place des *curricula* (Coste, Moore et Zarate, 1997 ; Conseil de l'Europe 2001). Pour autant, ce corps théorique sociolinguistique et didactique est toujours en train de se constituer et appelle de nouvelles études de terrain pour être affiné. C'est ce que nous nous proposons de faire ici. A partir d'une étude réalisée auprès d'adolescents scolarisés en classe d'accueil, nous souhaitons rendre compte de la manière dont ces adolescents présentent leur répertoire plurilingue.

Construction d'une problématique

Le travail que nous présentons ici exploite les données d'une enquête menée dans des classes d'accueil de la région rouennaise. Disposant à leur arrivée de répertoires linguistiques plurilingues, ayant vécu des expériences éducatives diverses, ces élèves sont plongés plus ou moins brutalement dans une situation d'apprentissage du français. C'est à ce titre que ce terrain nous semble relever d'une situation d'acquisition des langues en contexte plurilingue à la fois fertile et complexe. Pour cette recherche, nous sommes parties de l'hypothèse de Castellotti (2001) selon laquelle :

¹ Notre propos n'est pas de passer en revue les différents ouvrages sur le sujet. On peut juste citer l'ouvrage de L.-J. Calvet, 1987. Sa diffusion en dehors des cercles plus restreints des africanistes a contribué à mieux faire connaître les situations sociolinguistiques complexes et, par là, à les rendre plus familières.

« Lorsque, en revanche, plusieurs langues font partie, à des titres divers, du “déjà-là” des apprenants, que ceux-ci ont un répertoire “plurilingue”, et qu’ils ont la possibilité de diversifier les sources et les repères, ces derniers peuvent construire de nouveaux apprentissages au moyen d’ancrages multiples, auxquels ils feront appel de manière différenciée et sélective en fonction de leur répertoire propre, des contextes d’appropriation et des objets à traiter. » (Castellotti 2001 : 12)

Cette hypothèse peut être déclinée de plusieurs manières et nous n’avons pas la prétention de couvrir l’ensemble du champ de recherche. Dans un premier temps, nous avons voulu interroger deux ordres de phénomènes qui nous semblaient primordiaux dans l’accès aux nouveaux apprentissages en français : les répertoires plurilingues et les cultures d’apprentissages.

Les répertoires plurilingues

Nous appuyant sur de nombreux travaux menés en sociolinguistique du plurilinguisme et en acquisition (entre autres travaux des équipes Dyalang, Lidilem, Plurilinguisme et apprentissage), nous n’envisageons pas ces répertoires comme une addition de monolinguisms, mais nous nous inscrivons au contraire dans une « approche plurilingue », définie de la façon suivante :

« L’approche plurilingue² met l’accent sur le fait que, au fur et à mesure que l’expérience langagière d’un individu dans son contexte culturel s’étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d’autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. (Conseil de l’Europe 2001 : 11)

Suivant cette idée, il nous semble, du fait de leurs expériences langagières préalables à leur arrivée en France, que les enfants scolarisés en classes d’accueil ont une possibilité toute particulière de réinvestir leurs acquis scolaires et langagiers. Ceux par exemple qui ont eu la chance d’être scolarisés antérieurement doivent s’adapter à une autre culture d’apprentissage, à d’autres rituels scolaires, tout en apprenant la langue de scolarisation au plus vite. Pour les autres par contre, tout est à construire.

En menant une enquête auprès de ces élèves, nous avons voulu dégager comment ces enfants et ces adolescents s’appuyaient sur leur passé langagier et scolaire pour mener leur apprentissage du français, pour comprendre le système scolaire français et s’y adapter – la classe d’accueil puis les classes « générales » –, pour s’intégrer finalement dans la société française. La question du « déjà là » linguistique, culturel, scolaire des élèves nouvellement arrivés en France est d’autant plus importante à prendre en considération que l’institution et les pratiques de classe ne reconnaissent pas forcément la richesse de leur répertoire. Ce qui pourrait être une aide pour l’acquisition d’une nouvelle langue et de nouvelles pratiques scolaires est ainsi parfois occulté. Bien souvent encore, les élèves alloglottes sont qualifiés par des termes négatifs et dépréciatifs : non francophones, non scolarisés antérieurement, etc. De plus, la tradition monolingue de l’enseignement français fait que la diversité des répertoires est rarement prise pour une richesse en situation scolaire et ce, d’autant plus que la diversité des répertoires des élèves et la complexité de certaines situations sociolinguistiques dans les pays d’origine rendent difficile un travail comparatif. On ne peut raisonnablement demander à un enseignant de connaître des rudiments de chaque langue parlée dans sa classe. En plus de leur caractère non fondé, ces représentations, qu’elles soient neutres ou négatives, peuvent entrer en contradiction avec les représentations que les élèves eux-mêmes ont de leur

² Souligné par les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

plurilinguisme. Cette hypothèse nous amène à nous interroger sur les représentations que les élèves de classe d'accueil ont de leur propre répertoire et du plurilinguisme.

Mais notre intérêt pour les représentations que les élèves se font de leurs langues et de leur répertoire langagier dépasse cette seule hypothèse : de façon plus générale, si l'on veut dégager quelques stratégies mises en œuvre par les élèves dans leur construction de nouveaux apprentissages, nous devons d'abord effectuer une analyse en amont : nous devons évaluer le degré de plurilinguisme des élèves, et voir comment ils organisent, présentent et se représentent leurs répertoires langagiers³. Un tel travail ne va pas de soi et appelle une véritable réflexion méthodologique : on ne peut se contenter de recenser les langues parlées / comprises / lues / écrites par chaque élève. Etablir des listes de langues revêt un intérêt informatif mais ne permet pas d'éclairer et de comprendre les pratiques d'apprentissage et d'intégration de ces élèves. C'est pourquoi, au moyen d'une enquête résolument qualitative, nous avons cherché davantage à voir comment ces pratiques sont présentées et construites par les adolescents. Plus particulièrement, nous nous sommes intéressées à dégager les rôles, les fonctions, les statuts, les valeurs que les adolescents donnent à chacune des langues de leur répertoire, mais aussi aux locuteurs qui les parlent (dans leur entourage et ailleurs). En plus de nous renseigner sur l'hétérogénéité des élèves sur ce point, cette analyse des répertoires des apprenants permettra éventuellement de poser des hypothèses sur celles qui serviront le plus / le moins et pour des raisons diverses à l'acquisition de la langue cible.

On peut d'ores et déjà poser que deux langues (ou deux variétés) seront particulièrement mobilisées pour l'acquisition de la langue cible : la langue de référence et la langue des premiers échanges. Nous reprenons ici les catégorisations de L. Dabène (1994) qui différencie la langue de référence de la langue d'appartenance et du parler vernaculaire. La langue de référence est celle dans laquelle se sont construits les apprentissages fondamentaux. Celle-ci demeure une source principale pour l'appropriation de la langue cible, dans la mesure où c'est à travers elle que s'est constitué le bagage métalinguistique des élèves, lequel sera régulièrement mobilisé lors d'acquisitions de systèmes linguistiques nouveaux. La langue des premiers échanges (parler vernaculaire et/ou langue d'appartenance) se voit en revanche investie d'une charge importante sur le plan affectif, symbolique et identitaire. Mais, en fonction de l'histoire du sujet, d'autres langues parlées dans l'environnement avant l'arrivée en France peuvent aussi être investies des fonctions symboliques et identitaires.

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. En outre, comme le souligne fort justement L. Dabène (1994), le discours explicatif peut à son tour prendre plusieurs formes : implicite ou explicite, déductif ou inductif, faisant référence ou non à un univers mythique, construit puis partagé.

³ Dans le répertoire langagier nous incluons aussi la langue cible, qui fait déjà partie, à des degrés divers, du répertoire des adolescents lorsque nous les enregistrons.

Notre intérêt pour les cultures d'apprentissage s'appuie de surcroît sur des travaux antérieurs de F. Leconte, qui ont montré l'importance des cultures d'apprentissage dans la réception des activités scolaires (et dans leur incompréhension éventuelle) pour deux publics distincts : les élèves amérindiens scolarisés en Guyane française et les élèves issus de l'immigration en France, en particulier ceux originaires d'Afrique noire.

Lors de recherches en Guyane française⁴, F. Leconte avait noté, au cours d'observations menées dans des classes de grande section de maternelle et de cours préparatoire, que certains élèves appartenant à des groupes culturels amérindiens ne maîtrisaient pas les normes d'interaction et de comportements qui sont en vigueur dans l'institution scolaire. Cette extériorité par rapport aux normes d'interaction scolaires passe souvent inaperçue parce que ces enfants sont très calmes et ne perturbent pas une pratique de classe « ordinaire ». Il semble pourtant que pour ces élèves, il ne va pas de soi que lorsque le maître s'adresse au groupe, parle à la cantonade, il s'adresse aussi à eux. Ils doivent donc donner du sens à ce comportement étrange et se sentir concernés par cette parole collective. Une bonne partie des difficultés scolaires des élèves amérindiens de Guyane semble ainsi due à la non maîtrise des normes d'interaction scolaire⁵ et des normes relationnelles entre enfants et adultes. Il s'agit là d'une situation de divergence extrême entre les cultures d'apprentissage amérindiennes traditionnelles, pour lesquelles on apprend beaucoup par imitation, dans des relations duelles entre un enfant et un adulte, et la culture d'apprentissage scolaire française dans laquelle un seul adulte s'adresse à un groupe dans des activités centrées sur des discours et médiées par des discours. Ces observations ont en outre permis de compléter l'analyse des difficultés de certains apprenants en Guyane. En particulier, il va de soi qu'en Guyane, la faible maîtrise de la langue de la scolarisation est génératrice de difficultés chez les élèves. Mais l'hypothèse strictement linguistique, basée sur des différences typologiques entre les langues premières amérindiennes et la langue de scolarisation, si elle exclut l'organisation des discours et les normes d'interaction, s'avère un peu courte. Elle ne parvient pas à expliquer par exemple pourquoi des enfants qui ont fréquenté l'école maternelle pendant trois ans se retrouvent à ce point démunis devant l'apprentissage de la lecture.

Cette recherche a aussi permis de poser que loin d'être des avatars exotiques, les situations de divergences linguistiques et culturelles extrêmes telles que celle-ci (l'école française en milieu amérindien) permettent un effet de loupe sur des phénomènes similaires mais plus difficilement perceptibles dans d'autres contextes.

D'autre part, à l'issue de recherches menées auprès d'élèves de cinq à six ans dont les parents ont migré d'Afrique noire, du Maghreb ou de Turquie, F. Leconte (2000, 2005) a souligné l'importance de la narration dans la transmission de la culture du groupe dans les familles. Il est apparu dans ce travail que la narration n'est pas seulement pratiquée par les adultes, en langue d'origine, lesquels rapportent à leurs enfants des informations sur leur histoire familiale ou la vie quotidienne dans le pays d'origine ; les aînés racontent eux aussi beaucoup d'histoires en français à leurs jeunes frères et sœurs. Plus particulièrement, il est apparu que si la pratique narrative sous forme de lecture d'albums est considérée comme une activité emblématique de l'école maternelle française, elle est aussi très pratiquée dans les fratries. Parmi les histoires choisies par les aînés comme par les cadets, le conte traditionnel français remporte la première place pour deux grandes raisons. D'une part, les contenus thématiques sont à rapprocher de ceux en vigueur dans les pays d'origine. Ce sont souvent les mêmes contes qui circulent, sous des versions différentes de part et d'autre de la Méditerranée. D'autre part, les caractéristiques formelles de l'oralité, répétitions,

⁴ Ces recherches ont été financées par la DGLFLF dans le cadre de programmes portant sur les langues de France.

⁵ La question des normes d'interaction scolaires a déjà été soulignée pour la Guyane par S. Lena, 1996 et M. Verdelhan-Bourgade, 2002.

parallélismes, chiasmes, etc., sont conservées dans les contes traditionnels, qui ont été dits avant d'être écrits puis lus, ce qui facilite l'accès au sens et la mémorisation chez des enfants pour qui le français est une langue seconde en cours d'acquisition. Le conte réunit donc deux avantages : la proximité culturelle avec les référents de la culture première et l'aspect facilitant du genre. L'ancrage à partir duquel les petits restituent des contes traditionnels en français, avec ou sans le support des images d'un album, est à la fois discursif et culturel.

L'acculturation à l'écrit que représente la migration vers la France est particulièrement prégnante chez les migrants originaires d'Afrique de l'Ouest. La première génération n'a généralement pas été scolarisée dans le pays d'origine ou seulement pour peu de temps. Ceux qui ont fréquenté l'école ont suivi une scolarisation en français : le système scolaire en vigueur dans les pays d'origine, issu le plus souvent du système scolaire colonial, a été calqué sur le modèle français. Pour les migrants originaires d'Afrique noire, la langue de l'écrit est d'abord le français dont la maîtrise sous ses formes orales et écrites procurent déjà dans le pays d'origine des bénéfices en termes d'accès à l'emploi, de prestige, etc. Mais, comme l'a bien montré J. Goody (1979, 1985), l'écriture influence l'organisation intellectuelle des usagers et transforme les rapports sociaux. On en déduira que cette acculturation à l'écrit ne va pas de soi pour ces populations. On sait que l'écriture a été introduite au sud du Sahara dès le XI^{ème} siècle par les conquêtes arabes. Pour autant cette pratique est restée longtemps confinée à des usages religieux, magiques voire administratifs. L'alphabet arabe a aussi été utilisé pour noter certaines langues africaines, le bambara-jula, le peul et le wolof⁶ entre autres. Cette pratique d'écriture de langues africaines grâce à l'alphabet arabe est restée le fait d'une élite musulmane lettrée et n'a jamais pénétré l'ensemble de la société. Après les indépendances, on a décrit et équipé nombre de langues africaines qui disposent maintenant d'une écriture normalisée en alphabet latin. La diffusion de ces écritures est très variable. Dans un premier temps elle a surtout concerné des militants africanistes dont la majorité vivait en France. Mais, depuis les années soixante-dix, on utilise des langues africaines transcrites en alphabet latin pour l'alphabetisation des adultes et parfois pour les premières années de scolarisation des enfants qui, ensuite, passent au français. Il n'est pas rare, au Sénégal notamment, que dans le même village les enfants soient alphabetisés en français et les adultes en langue africaine. Ces pratiques d'alphabetisation n'ont pas encore bouleversé les cultures locales, la production d'écrits en langues africaines reste très faible. Aujourd'hui encore, plus de la moitié de la population du Mali, par exemple, est non alphabetisée⁷ sans que cela ne perturbe réellement le fonctionnement social. Il n'en reste pas moins que la culture écrite a certainement plus pénétré les sociétés d'Afrique noire dans le siècle qui vient de s'écouler que pendant les huit siècles précédents. On observe dans ce phénomène des différences fortes selon les pays, et à l'intérieur des pays – entre les zones rurales et les zones urbaines par exemple, entre les générations aussi. Globalement, on peut toutefois retenir pour l'ensemble de cette zone une répartition fonctionnelle des langues et des usages dans laquelle on distingue trois catégories. Les traits « oralité » et « écriture » sont évalués par des signes + ou – selon l'importance des pratiques langagières orales ou écrites dans ces langues :

- La première serait constituée des langues africaines véhiculaires ou vernaculaires parlées, acquises et transmises oralement [+ + oralité ; – écriture].
- La seconde contiendrait 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].

⁶ Le même phénomène a été observé plus à l'Est pour le hausa au Niger et au Nigeria. Nous nous concentrons sur les pays dont sont originaires les migrants dans la région rouennaise.

⁷ Nous ne considérons pas l'apprentissage par cœur de rudiments du Coran comme le signe d'une maîtrise de la littéracie.

- Enfin, le français (ou une autre langue européenne) 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. F. Leconte a pu la dégager lors de ses précédents travaux sur les pratiques et les représentations langagières des migrants originaires d'Afrique noire et de leurs enfants (Leconte 1997 et *passim*).

Ainsi, ces recherches ont permis de présager la fertilité d'un travail sur les cultures d'apprentissages orales / écrites dans le déjà-là des élèves issus de l'immigration en France. Là encore, nous poserons l'hypothèse que les expériences des élèves dans ce domaine pourront influencer leur réception des activités scolaires en France et en français.

Méthodologie

Afin de saisir ces cultures d'apprentissages, et de regarder leurs effets sur l'appropriation du français, nous avons choisi d'enquêter auprès d'élèves de classe d'accueil originaires d'Afrique noire et des pays de l'Est. Ces deux populations nous semblaient en effet particulièrement divergentes quant à la pratique scolaire et au rapport à l'écrit dans les cultures d'origine. Concrètement, cela nous a conduit à exclure les élèves originaires du Maghreb et de Turquie, bien que ceux-ci représentent plus de la moitié des effectifs des classes d'accueil dans lesquelles nous avons enquêté. Nous développerons par la suite, au fur et à mesure de l'analyse, les particularités de chacune de ces deux catégories « pays de l'Est » et « Afrique noire ». Le choix de n'interroger que des enfants originaires de certaines régions du monde s'explique également par notre volonté délibérée d'adopter un point de vue qualitatif. Il ne s'agit en aucun cas dans ce travail de dégager des statistiques, de repérer des tendances généralisables ; nous avons préféré nous concentrer sur l'analyse et la comparaison de phénomènes individuels. En outre nous avons l'intention, au début de notre recherche, de comparer aussi les adolescents qui n'ont qu'une langue « d'origine » de ceux qui en possèdent déjà plusieurs avant d'arriver en France. Mais nous n'avons rencontré aucun cas de répertoire « monolingue » : dans les pays de l'Est (Ukraine, Géorgie, Azerbaïdjan, Arménie) le russe au moins est toujours parlé en plus de la langue du pays ; dans les pays africains, à l'exception d'un seul élève wolophone, les enfants ont toujours plusieurs langues à leur répertoire. Seul un des élèves se présente au début de l'entretien comme ayant un répertoire monolingue (il dit ne parler que le français, et n'avoir jamais parlé que cette langue). Mais c'est un cas à part, qui évacue intégralement son expérience de vie en République Démocratique du Congo. Les entretiens que nous avons eus avec lui montrent bien qu'il a parlé en réalité d'autres langues au Congo.

Nous proposons ici d'organiser la présentation de nos résultats autour de la description des répertoires langagiers rencontrés et des façons avec lesquelles ils sont présentés et organisés par les enfants. Nous nous appuyons pour cela sur l'analyse d'entretiens menés avec ces enfants dans deux établissements scolaires en 2004. Pour mener à bien cette recherche, nous avons contacté l'ensemble des collèges de la région rouennaise dans lesquels des enfants nouvellement arrivés en France bénéficiaient d'une structure spécifique. Deux établissements nous ont répondu mais pour des raisons différentes. Dans le premier cas, le collège J. Brel à Cléon (désormais collège A), c'est l'enseignante titulaire de la classe d'accueil qui, intéressée par la recherche, nous a répondu pour avoir un regard extérieur et, peut être, envisager une collaboration à plus long terme. Elle était volontaire pour ce poste et s'est formée pour l'obtenir. En revanche, c'est la direction du collège Branly à Grand-Quevilly (désormais collège B) qui a souhaité que la recherche ait lieu dans l'établissement. Les personnels de direction se posaient des questions sur le fonctionnement de la classe d'accueil, ouverte

depuis seulement dix-huit mois. De plus, dans le collège B, l'enseignante nommée à la rentrée précédente était en congé lors de nos enquêtes. Les fonctionnements des deux classes et les conditions d'enquête étaient donc différents : d'un côté une enseignante titulaire volontaire, à l'aise dans sa pratique ; de l'autre un enseignant remplaçant, visiblement en insécurité par rapport à notre présence. Au-delà de l'histoire de l'accueil des nouveaux arrivants, les deux collèges avaient des glottopolitiques différentes au moment de l'enquête. Dans le collège A, on proposait très tôt des enseignements de langue vivante étrangère aux élèves nouvellement arrivés. Ce n'était jamais le cas dans le second. De même, les deux collèges divergeaient quant à leur politique d'intégration des élèves nouvellement arrivés dans des cours de matières non linguistiques : le plus tôt possible pour A, beaucoup plus tard pour B. Il est dès lors possible que les représentations du plurilinguisme des élèves des deux établissements soient aussi influencés par la glottopolitique du collège où ils sont scolarisés, par leur fréquentation ou non d'autres cours.

Les entretiens ont été menés après une ou deux visites dans les établissements, au cours desquelles nous avons fait connaissance avec les enfants et leur enseignant et où nous avons observé certaines de leurs pratiques. Nous sommes ensuite revenues quatre à cinq fois dans chacun des deux établissements pour mener nos entretiens. Ils ont tous eu lieu pendant une heure commune à tous les élèves de la classe d'accueil⁸, au point qu'au bout de quelques semaines les élèves semblaient nous avoir intégrées à leur emploi du temps. Nous avons mené deux séries d'entretiens, l'une portant d'abord sur les biographies langagières des élèves, qui nous permettaient une prise de contact individualisée et assez riche ; l'autre sur les pratiques de récits dans leurs familles ou dans les pays d'origine. Nous n'analyserons ici que les séquences de la première série d'entretiens qui portent sur les répertoires langagiers des élèves. Ils correspondent aux dimensions suivantes de la grille d'entretiens qui nous a guidé – même si cette grille ne nous a servi que de trame générale, et que nous avons privilégié la fluidité des entretiens :

Depuis quand es-tu en France ?

Quelles langues est-ce que tu parlais avant ?

Est-ce que tu as été à l'école dans ton pays d'origine ?

Discussion sur la scolarisation. Langues apprises / langues parlées.

Chez eux : quelles langues parlées parents, frères et sœurs, etc.

Quelles langues parlent-ils à la maison ? avec qui ? pour faire quoi ? est-ce que cela a changé depuis leur arrivée en France ?

Au préalable, toujours dans le but de décrire comment les élèves présentent et organisent leurs répertoires plurilingues, nous avons demandé aux élèves de se livrer à un petit exercice, qui semble d'ailleurs les avoir amusés, souvent sécurisés, et qui a servi de point de départ des entretiens. Chaque enfant devait en effet dessiner ce qui se passait dans la tête de quelqu'un qui parlait plusieurs langues et les langues qu'elle contenait⁹. Certains ont représenté leur répertoire langagier, d'autres un plurilinguisme « idéal ». Sans entrer dans une analyse psychologique ou graphologique de ces dessins, nous avons pu constater qu'au moment de

⁸ Dans l'ensemble, et bien que cela diffère selon l'établissement considéré, les élèves ont des emplois du temps individualisés pour correspondre au mieux à leurs compétences et pour faciliter leur transition vers des classes « normales » : certains suivent des cours d'anglais, de mathématiques, de musique, de théâtre en dehors de la classe d'accueil, d'autres sont partiellement intégrés dans des classes ordinaires. D'autres encore, plus récemment arrivés, suivent seulement des cours de Français Langue Etrangère.

⁹ Pour cette technique d'enquête, nous nous sommes inspirées des travaux de V. Castellotti et D. Moore (voir bibliographie).

justifier à l'oral les langues en présence et leur organisation sur le papier, les élèves ont souvent explicité l'organisation de leur répertoire linguistique. Dans la plupart des cas, les commentaires produits alors sont d'une richesse et d'une originalité étonnantes. Enfin, ce mode d'enquête s'est trouvé très pertinent pour les élèves en difficulté d'expression en français : ce qu'ils ne savaient pas dire, ils savaient souvent le dessiner.

Les représentations du plurilinguisme

Nous avons choisi de sélectionner certains entretiens qui correspondent chacun à un profil d'élève que nous avons dégagé. Cette typologie s'appuie à la fois sur les histoires de vie des enfants et adolescents et sur les représentations qu'ils ont du plurilinguisme ; les deux étant souvent liées. Le choix de cette présentation comporte, à nos yeux, deux avantages. D'une part, il évite l'effet catalogue qu'aurait eu une présentation des entretiens de 28 élèves. D'autre part, en présentant des personnes, nous mettons l'accent sur notre parti pris qualitatif. Nous allons présenter successivement huit entretiens réalisés auprès de quatre élèves originaires des pays de l'Est et de quatre élèves originaires d'Afrique noire. Il n'y a pas de représentation statistique dans ce choix.

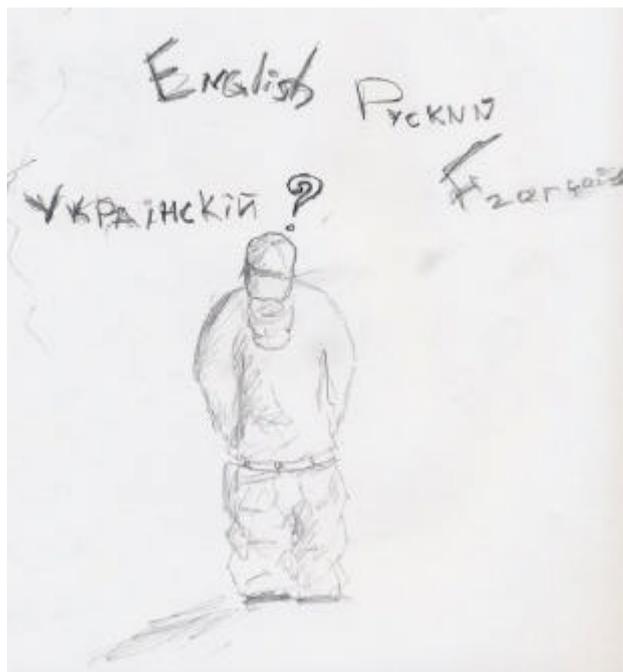
Ivan

Ivan¹⁰ est arrivé d'Ukraine au début de l'été 2002. Il ne savait pas un mot de français. Il entre dans le collège A en septembre suivant. Au moment de l'enquête (avril 2004), il a donc déjà passé un an et demi en classe d'accueil et il a presque 15 ans. En Ukraine, il a suivi une scolarité « normale » jusqu'en sixième. Ivan est un adolescent typique : habillé d'un jeans trop grand, d'un sweat-shirt et la casquette sur la tête. Il adopte à première vue une attitude nonchalante voire amorphe, traînant les pieds pour aller d'un endroit à l'autre. Mais il écoute tout et est assez coopératif. Il parle peu mais à propos et comprend bien ce qu'on lui dit. Il est présenté par son enseignante comme très talentueux en dessin. Ses dessins sont effectivement beaucoup plus travaillés que ceux des autres jeunes de sa classe, et montrent une réelle maturité.

Ses langues

Ivan parle l'anglais, le russe, le français et l'ukrainien. On remarque que l'anglais, appris en contexte scolaire, est intégré à son répertoire. On est frappé en voyant son dessin par le point d'interrogation dessiné au-dessus de sa tête. Il le justifie lors de l'entretien par le fait qu'il « ne sait pas laquelle choisir ». Pour Ivan, le plurilinguisme impliquerait un choix : on doit garder certaines langues, et en abandonner d'autres. Comme le montre la position de son personnage, tant que l'on n'a pas organisé ses langues dans sa tête, tant que l'on n'a pas fait un choix entre celles-ci, on est désarmé, on n'avance pas. Ivan semble donc au moment de l'enquête dans une phase de doute un peu paralysant. Pour l'aider à formuler l'évaluation qu'il fait de ses langues, nous lui demandons dans la suite de l'entretien, quelle langue il aime le plus. Il répond le français sans hésitation. La plus belle est le français aussi. Celle qu'il parle le mieux ensuite est le russe. Il ne sait pas répondre enfin lorsqu'on lui demande laquelle est la plus difficile.

¹⁰ Nous avons maintenu les noms des collèges et des localités dans lesquels nous avons effectué les entretiens mais avons changé les prénoms des enfants par des pseudonymes afin de respecter leur anonymat.



Ivan adopte donc une attitude très positive vis-à-vis du français, qui est sa langue préférée. A la fin de l'entretien, il déclare d'ailleurs sans hésitation qu'il veut vivre en France plus tard. Sa difficulté à choisir s'explique sans doute par le fait qu'il maîtrise mieux le russe que le français. Son dessin, et le commentaire qu'il en fait indiquent son insécurité : Ivan voudrait mieux maîtriser le français. Dans ces propos, il adopte des évaluations normatives très proches de celles en vigueur dans le système scolaire français : il avoue par exemple ses faiblesses à l'écrit, parce que c'est plus difficile en français qu'en russe (règles d'orthographe) alors qu'à l'oral il se débrouille très bien, en particulier parce qu'il a beaucoup d'amis francophones. Il lit aussi des magazines en français, mais jamais en russe. Son insécurité vient de sa faible maîtrise de l'écrit et de ce qu'il ne comprend pas certains mots dans les cours qu'il suit en dehors de la classe de FLE (physique et chimie, mathématiques en particulier). Les connaissances ne lui posent d'ailleurs jamais de problème.

Ainsi, on peut supposer que dans la mesure où il n'y a pas de rupture nette entre les exigences scolaires en Ukraine et en France, Ivan n'a pas eu de difficulté majeure pour s'adapter au système français. Par contre, ces exigences créent chez lui une réelle insécurité et l'obligent à choisir une langue : en Ukraine comme en France, la maîtrise d'une langue s'évalue avant tout à l'écrit, dans l'application des règles d'orthographe, et l'on ne peut vivre longtemps dans le plurilinguisme : il faut choisir sa langue.

Marina

Marina vient de Géorgie. Elle est arrivée en France depuis un an et demi, et comme Ivan elle est dans la classe d'accueil du collège A depuis son arrivée. Elle ne parlait pas du tout le français lors de son arrivée et a suivi trois ou quatre ans de scolarité en Géorgie, jusqu'au niveau CM1 CM2. Sa scolarité a été interrompue subitement un an avant son arrivée en France (« *on m'a enfin j'suis sortie pa(r)ce qu'i(l) y avait des problèmes* »). Elle a tout juste 14 ans au moment de l'enquête. Marina fait un dessin très original des langues en présence dans sa tête. Chaque langue est représentée par un livre. Dans le commentaire de son dessin, elle explique que certains livres sont en train de tomber parce qu'elle est en train de perdre une langue, d'autres sont bien droits, d'autres encore sont en train de se dresser.



Ainsi, Marina nous explique que le russe est en train de tomber (« *il est presque tombé* ») parce qu'elle le parle de moins en moins (« *ça fait presque deux ans que j'ai pas parlé russe* »). En Géorgie, le russe était la seule langue de l'école, mais elle ne le parlait déjà pas en famille. On comprend qu'en quittant le système scolaire géorgien, elle perde cette langue. Aujourd'hui, elle le parle seulement avec les enfants de ses voisins qui ne parlent pas français. Mais elle parle français avec ceux qui le comprennent. En d'autres termes, si l'on regarde ses interlocuteurs potentiels, il semble évident que Marina ne parlera bientôt plus jamais le russe. D'ailleurs, elle constate qu'elle a déjà oublié un peu cette langue. Au moment de parler de ses lectures, elle rappelle d'ailleurs qu'elle a oublié le russe : C : « *tu sais lire le russe* » M : « *oui euh / enfin j'ai oublié* ».

Parmi les autres langues en présence, Marina cite le izit qui est sa langue première, toujours pratiquée en famille. Ce qu'elle a appelé l'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 yézidi¹¹ dans chaque établissement ; l'une et l'autre n'ont jamais prononcé le mot kurde. Chez Marina, la langue izit est bien droite et n'est pas prête de tomber. Elle s'étend d'ailleurs peu sur la question. Elle n'écrit jamais dans cette langue, et il semble que personne ne le fasse dans sa famille. La représentation qu'elle nous livre par son dessin pourrait induire une équivalence : maîtrise d'une langue = pratique de lecture / écriture. Il n'en est rien puisque le izit, langue uniquement parlée est représentée par un livre. Il s'agit plutôt d'un choix « artistique » de l'auteur.

Le géorgien est ensuite en situation intermédiaire parce qu'il est peu pratiqué en famille. Elle ne le lit pas non plus, elle n'a jamais appris à le faire (l'alphabet géorgien diffère à la fois de l'alphabet latin et de l'alphabet cyrillique). Seul son père sait le lire, mais le lit très peu parce qu'il n'aime pas lire. Par ailleurs, il lit aussi le russe, et partage donc ses quelques lectures entre les deux langues. Sa mère en revanche ne lit qu'en russe, et elle aussi très

¹¹ Nous maintenons l'auto-appellation izit utilisée par les adolescents. Du reste, pour les Kurdes, il n'existe pas de langue yézidi, le dialecte parlé par cette population est le dialecte kurmandji parlé au Nord et au centre de l'aire de diffusion du kurde. La particularité des Yézidis est religieuse et non linguistique.

rarement. Il n'y a d'ailleurs pas de livres ni en russe ni en géorgien chez elle. Le géorgien n'apparaît pas comme une langue stable et essentielle pour elle. Si elle le perd un peu moins que le russe, c'est sans doute parce qu'elle l'a davantage pratiqué dans les situations courantes en Géorgie. Mais dans l'ensemble il suit un mouvement comparable.

Si l'on regarde les deux langues étrangères apprises à l'école, l'anglais et l'allemand, on est surpris de retrouver une nouvelle source de stabilité linguistique. Si l'anglais peine à s'élever, parce qu'elle dit éprouver quelques difficultés, l'allemand est quasiment dressé. Marina nous explique en effet que pour elle l'apprentissage de cette langue est facile, parce qu'il se fait dans une classe de quatrième « normale », avec des élèves qui comme elle découvrent cette langue et l'apprennent depuis le début :

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

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

C : hmm

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

C : mmh donc

M : je sais pas mais j(e) suis bien

Il semble bien que Marina éprouve une véritable sécurité dans cette langue. Sans doute pour la première fois de sa vie, elle apprend une langue autre que sa langue première depuis le début. Cette remarque est à retenir, parce qu'elle laisse entendre qu'il serait très utile à ces nouveaux arrivants de les intégrer dans des classes de langues étrangères pour grands débutants. C'est l'occasion pour eux d'apprendre calmement, à un rythme faible et sécurisant, et il y a fort à parier que cela leur permet de transférer des compétences vers l'apprentissage du français, ou de réinvestir tranquillement des compétences plurilingues déjà acquises. Ce que nous dit en d'autres termes Marina, c'est que loin de parasiter son apprentissage du français, l'apprentissage totalement nouveau de l'allemand lui donne une sécurité et des bases solides à réinvestir dans ses autres apprentissages. Enfin, on peut supposer que ces cours lui donnent aussi l'occasion de s'immerger dans le système scolaire français, de se confronter à ses normes et à ses usages. En comparaison, les difficultés qu'elle éprouve en anglais se trouvent justifiées très logiquement : n'ayant jamais appris cette langue en Géorgie, elle se trouve pour les cours d'anglais mélangée à des élèves de quatrième, qui ont déjà deux ans de pratique d'anglais. C'est donc une langue en train de s'élever, mais avec plus de difficultés que l'allemand.

Reste enfin la question du français, seule langue à être représentée par un livre posé à plat. Les explications de Marina concernant ce livre sont moins claires que pour les autres, mais surtout nous semble-t-il parce qu'il n'y a pas à justifier la présence du français : il est là comme une évidence, il est pour Marina devenu incontournable. Et il n'est ni en train de prendre de la place ni en train d'en perdre. Si elle ne le met pas droit, c'est sans doute parce qu'il ne lui procure pas la sécurité linguistique de l'allemand et du izit. Elle est consciente d'avoir encore à apprendre. Lorsqu'elle commente ses compétences en français, Marina cite d'abord ses difficultés à l'écrit, en orthographe en particulier. Elle rejoint donc ici Ivan : comme lui, elle dit très bien parler le français, et comprend d'ailleurs tout et tout le monde dans les situations courantes, en lisant des magazines, à la télévision. Par contre, elle a aussi intégré l'idée, sans doute déjà en vigueur dans le système scolaire géorgien, que maîtriser la langue de l'école, c'est nécessairement savoir l'écrire correctement. Comme Ivan aussi, Marina dit éprouver des difficultés en physique, en chimie ou en mathématiques non pas pour les connaissances, mais parce qu'elle ne connaît pas tous les mots. Comme lui aussi, il semble

que sa fréquentation d'amis français l'aide dans son apprentissage. Mais elle souligne ici tout autant le besoin d'amitiés que les aides que ses amies lui apportent en français. A la différence de Ivan, sans doute parce qu'elle parle en famille une langue minoritaire en Géorgie comme en France, elle n'éprouve pas le besoin de choisir entre ses langues. Elle constate simplement leurs vitalités respectives, sans éprouver de regret d'ailleurs devant celles en déclin.

Enfin, on peut noter une particularité de Marina, présente chez beaucoup d'élèves de la classe d'accueil du collège A mais un peu plus exprimé chez elle : Marina joue un véritable rôle de traducteur du français dans sa famille, pour ses parents mais aussi pour ses frères et sœurs plus jeunes. Elle tient ce rôle avec beaucoup d'intelligence et analyse même la difficulté de la tâche :

C : c'est difficile d'aider les autres ?

M : C'est difficile parce qu'il y a des mots qui n'existent pas chez nous

C : ah oui et c'est difficile

M : c'est difficile de traduire

C : de leur expliquer

M : ouais

C : et toi tu les comprends ces mots même s'ils n'existent pas chez toi ?

M : oui je les comprends je sais euh à quel temps les utiliser

Mais il semble aussi que ce rôle lui pèse, car elle nous confie en dehors de l'entretien qu'elle appréhende l'arrivée dans la classe d'accueil de deux jeunes Géorgiens : elle craint de devoir être encore une fois médiateur. On saisit bien ici l'ampleur de la tâche que ces adolescents ont à assumer : apprendre le français pour eux, savoir le parler et l'écrire, mais savoir aussi l'expliquer autour d'eux, et savoir le parler pour l'entourage.

Nadar

Nadar est l'un des plus âgés de la classe d'accueil du collège B. Il a 17 ans au moment où nous l'interrogeons. Il a suivi une scolarité très prestigieuse au Kazakhstan, dans une école d'interprètes visiblement assez réputée et coûteuse. Son arrivée en France représente pour lui un véritable déclassement : il était promis à une carrière de traducteur, devait poursuivre ses études en Turquie, et tous ses amis d'alors sont maintenant au lycée, quand lui doit apprendre une nouvelle langue dans une classe de collège. Il est intégré dans plusieurs cours de collège (technologie, physique et sciences de la vie et de la terre, mathématiques pour FLE, géographie pour FLE), mais dans aucun cours de langue. L'année suivante, il devrait aller en BEP comptabilité, sur les conseils de la conseillère principale d'éducation, qui est parvenue à lui faire abandonner l'espoir d'être un jour traducteur.



Le dessin de Nadar montre qu'il parle 5 langues : le français, le russe, le kazakh, le turc, l'anglais et l'arabe. C'est le seul élève qui ne cite pas le nom des langues qu'il parle, mais qui écrit du texte dans ces langues. De cette façon, Nadar montre véritablement ses compétences : il sait écrire dans ces 5 langues et communiquer au moyen de ces langues. En outre, Nadar ne place pas ses langues dans sa tête, mais sortant de sa bouche. Il explique néanmoins qu'il a volontairement dessiné une grosse tête, parce qu'elle doit contenir toutes ces compétences : « N : *c'est pour ça que j'ai mis une grande tête* ». On remarque aussi ici la taille de l'oreille sur son dessin, qui montre là encore l'importance des compétences communicatives développées par Nadar : on est loin d'une connaissance théorique des langues, mais Nadar nous présente l'image d'un véritable plurilingue communicatif.

Si l'on regarde l'importance de chaque langue ensuite, il semble à première vue que Nadar ne pose aucune hiérarchie entre ses langues : sa langue maternelle, le kazakh, est inscrite au même titre que les langues étrangères qu'il a apprises (l'anglais par exemple) et que le français. Dans son entretien Nadar nous explique cependant son parcours linguistique. Jusqu'à l'âge de 5 ans, il parle sa langue maternelle, le kazakh, ainsi que le russe, que tout le monde parle :

F : Tu as appris à quel âge le russe ?

A : Non c'est tout le monde parle russe dans notre pays quand tu es né tu peux parler

Ce sont aussi les deux langues pratiquées jusqu'à aujourd'hui en famille. Mais comme l'indique son dessin, ces langues ont fait aussi l'objet d'un apprentissage scolaire : Nadar sait les écrire sans difficulté. Il y a fort à parier qu'il a appris d'abord à lire et à écrire dans ces langues, c'est-à-dire avec l'alphabet cyrillique.

Nadar commence l'école à l'âge de 5 ans. On ne sait pas toutefois si c'est dès ce jeune âge qu'il est inscrit par son père dans un lycée pour traducteur, Nadar répétant « 5 ans » lorsqu'on lui demande combien de temps il a suivi ces études. Quoi qu'il en soit, il a suivi dans un lycée

onéreux et loin de chez lui des études intensives de turc, d'arabe, d'anglais, de russe et de kazakh :

N : c'est euh on a euh dans mon pays il avait un lycée un grand lycée

F : oui

N : mon père il a payé

F : oui

N : cinquante dollars par mois pour manger X et: par semaine je vais là-bas oui non / pour / toutes les semaines j'étais là-bas c'est: autre ville

F : oui

N : mais j'habite à à X autre ville vous voyez c'est un grand lycée et ça s'appelle kazakh turc

F : d'accord

N : et là-bas étudiait cinq langues russe kazakh arabe turc et anglais

F : et tu as: étudié ces langues pendant combien d(e) temps ?

N : cinq ans

Ainsi, Nadar appartenait sans doute dans son pays à une élite privilégiée, et promise aux plus grands succès scolaires et administratifs. Il possède de solides compétences dans cinq langues, même s'il nuance ses compétences en anglais et en arabe :

N : mais anglais et arabe c'est comment dire comme mais j'apprends de cinq de cinq ans

F : oui

N : arabe et anglais mais voyez pas beaucoup je parle

F : d'accord

N : anglais et arabe anglais c'est bon je peux discuter avec les anglais par exemple mais en arabe c'est difficile pour eux

F : hmm

N : lettres aussi

F : l'écriture aussi donc tu sais quand même l'écriture arabe

N : ouais

Mais là où Nadar montre selon nous le plus ses compétences, c'est lorsqu'il compare ces langues les unes aux autres. Il nous donne de nombreux exemples dans ce domaine : d'abord il nous apprend que le turc et le kazakh se ressemblent beaucoup, en dehors de l'alphabet, mais qu'en revanche on utilise le même alphabet en kazakh et en russe. Plus loin, il nous explique qu'en kazakh il n'y a pas de masculin ni de féminin, alors qu'il y en a dans toutes les autres langues qu'il connaît, et puis il nous donne une explication sur le fait qu'en français comme en kazakh, on utilise deux mots pour dire «ça va », alors qu'en turc il n'y a qu'un mot. Ainsi, Nadar témoigne d'une solide compétence métalinguistique. D'ailleurs, s'il ne maîtrise pas parfaitement le français, il diagnostique ses difficultés à l'aide de termes grammaticaux très précis :

N : lire c'est pas de problème mais écrire aussi pas problème mais: euh comment grammaire le grammaire

F : oui il faut dire qu'en français

N : divisé par temps euh par exemple imparfait passé composé tout ça

F : hmm et est-ce que tu as appris ce genre de choses euh pour le turc pour le kazakh ou pour le russe

N : même chose

F : oui que le passé composé ou l'imparfait par exemple

N : oui

F : tu l'avais déjà appris ça

N : oui en turc en X en kazakh aussi / mais en kazakh vous voyez on n'a pas de masculin et féminin

A l'entendre développer ces compétences, ce qui frappe le plus c'est le décalage entre ses connaissances linguistiques et langagières, c'est-à-dire autant ce qu'il sait faire dans ces langues que ce qu'il sait de leur fonctionnement, et la situation scolaire dans laquelle il se trouve plongé. Le décalage doit être d'autant plus important que les études qu'ils suivaient étaient strictes et intensives :

N : par exemple dans mon lycée c'é c'é c'était pas comme ça c'était par exemple c'est par exemple comment on dit grande stade comme ça

F : oui

N : comme au football ici un bâtiment pour étudier ici un bâtiment pour le dormir

F : oui

N : ici un bâtiment pour le manger

F : oui

N : trois bâtiments on était / une semaine et sam= en week-end on va aller chez nous

F : oui

N : oui / voilà et tu peux pas sortir par exemple il faut l'dire

F : oui

N : et tu peux sortir tu sors et euh on étudiait par exemple on commence à huit heures jusque cinq heures après une heure de: de comment dire manger

F : oui

N : et après encore jusque dix heures on étudiait / dix et demie dix heures soirée soir

F : ah oui donc c'était très strict et c'est tu penses que vous appreniez mieux

N : oui

En France, il se retrouve dans une classe d'accueil à apprendre une langue depuis le début. S'il est intégré dans d'autres cours (mathématiques, physique et chimie, SVT), ceux-ci ne lui posent que des problèmes de langue, mais pas de connaissance. De ce point de vue, cela lui semble même facile :

N : parce que / j'ai presque fini au Kazakhstan

F : oui

N : au collège lycée tout ça et quand je viens ici en troisième

F : oui

N : c'était facile j'ai passé tout ça

Ainsi, si Nadar rejoint sur ce point Ivan qui se retrouve lui aussi à apprendre des leçons qu'il a déjà apprises, le phénomène semble bien plus intense chez Nadar, qui fait véritablement figure de « rétrogradé ». S'il représente une situation extrême dans notre corpus, il témoigne de façon manifeste de l'importance des compétences préalables à l'arrivée en France chez certains de ces adolescents, et du gâchis qu'il y aurait à ne pas en tenir compte. Si l'on se remémore l'enthousiasme de Marina pour l'allemand, on ne peut s'empêcher de regretter que Nadar n'ait pas dès son arrivée été orienté le plus souvent possible vers des classes d'anglais ou de langues pour grands débutants (allemand ou espagnol).

C'est encore à partir du plurilinguisme d'une élève originaire du Caucase, dont on commence à entrevoir la complexité de la situation sociolinguistique, que nous allons terminer la présentation des répertoires des élèves originaires des pays de l'Est.

Achot

Achot est originaire d'Arménie, où elle a vécu jusqu'à l'âge de 12 ans. Elle a 13 ans au moment de l'enquête et est scolarisée au collège B. Contrairement à ce qui est indiqué dans son dossier scolaire en France, elle a suivi une scolarité en Arménie à partir de 7 ans.

Achot a réalisé deux dessins. Sur le premier elle cite l'arménien, qu'elle dit en début d'entretien avoir appris en premier, le russe et le géorgien. Dans cette première présentation du plurilinguisme, les choses semblent claires : elle a appris d'abord l'arménien, langue des échanges quotidiens, puis le russe à l'école et enfin le géorgien, à l'école aussi. Si l'on s'en tient à ces trois langues, elle déclare toujours parler l'arménien avec sa sœur, le géorgien avec ses amies géorgiennes de la classe d'accueil, même si c'est pour elle la langue la plus difficile de toutes (sans doute à cause de son alphabet très particulier¹²). Plus loin, elle dit savoir écrire en arménien, en russe et connaître l'alphabet géorgien.



Toutefois, une fois cette description faite, Achot évoque dans son entretien une autre langue, qu'elle commente immédiatement par «*vous connais pas* » : le izit. Lorsqu'on lui demande de la décrire, elle ajoute que cela ne ressemble à aucune autre langue de sa connaissance. Comme Marina, Achot appartient donc à une communauté kurde minoritaire, mais cette fois-ci en Arménie (Marina vient de Géorgie). Sa langue d'origine semble toutefois beaucoup plus difficile à exposer que pour Marina. Elle ne la cite finalement que lorsqu'elle n'a pas d'autre choix : au moment où on lui demande quelle langue elle parle chez elle. Plus loin dans l'entretien, ses rapports ambigus avec cette langue se retrouvent. D'abord elle excuse en quelque sorte ses parents qui ne parlent que cette langue :

F : d'accord et tu parles que cette langue-là

A : ouais

F : avec ta famille

A : mais ils sont connaît pas français c'est pour ça

F : ouais mais tout l'monde parle arménien chez toi

A : non

F : non qui est-ce qui parle arménien

A : c'est moi que je parle avec mon grande sœur

F : ah mais tes parents ils parlent une autre langue

A : ouais mon père et ma mes parents ils se parlent izit

F : et pourquoi tu as pas dessiné izit

N : je sais moi mais je parle pas je: je j'oublie j'veux pas j'oublie arménie j'parle en arménie c'est pour ça

Ainsi, elle ne semble utiliser le izit que lorsqu'elle ne peut pas faire autrement, c'est-à-dire seulement avec ses parents et sa petite sœur de cinq ans qui a oublié l'arménien. Avec sa grande sœur en revanche, elle parle arménien. Elle a donc intégré le caractère minoritaire de la langue izit. La dernière phrase de cette séquence montre plus particulièrement sa difficulté à vivre avec cette langue. On peut penser qu'elle veut oublier ou cacher ses origines kurdes et qu'elle met en revanche en avant ses origines arméniennes. Cette attitude indique qu'elle a intériorisé la stigmatisation (voire la persécution) dont est l'objet la communauté kurde en Arménie¹³, et qu'elle tente de s'en protéger en niant cette origine. Dans le même temps, elle accorde à la seule langue arménienne, pourtant apprise plus tard et en dehors de la famille, la fonction de langue identitaire. On ne peut s'empêcher de noter la rupture nette et brutale qu'elle opère avec ses propres parents, voire avec l'ensemble de sa famille – sa sœur aînée est mariée à un izit aussi – dans ce transfert de valeurs identitaires.

Pour ce qui est du français enfin, Achot se rappelle les difficultés éprouvées à son arrivée, qui lui semblaient alors insurmontables : «*pour moi c'est trop difficile* ». Aujourd'hui, elle a surtout du mal à l'écrit, en particulier pour les exercices. A l'oral par contre «*c'est bien* ». Il reste que «*c'est le France qu(i) est difficile* », encore qu'elle reconnaisse que «*Géorgie c'est*

¹² D'après M. Malherbe, 1995 (1^{ière} ed. 1983) : Le géorgien a une écriture originale dite *mekhedruli*, qui comporte 33 lettres (28 consonnes et cinq voyelles). Cette écriture remonte peut être au III^{ème} siècle où elle aurait été créée par Pharnavaz, premier roi du pays (page 103).

¹³ Lors du deuxième entretien, elle évoquera longuement les conflits avec les Turcs et les persécutions dont son peuple (a) fait l'objet.

difficile plus que plus que français / français c'est facile que Géorgie c'est trop difficile ». Ainsi, si elle reconnaît avoir des difficultés en français, elle sait les mettre en perspective et admettre qu'elle a connu pire encore. En cela aussi son expérience des langues lui est utile : elle sait relativiser les difficultés d'apprentissage. En revanche, elle ne semble pas comparer et transférer ses compétences d'une langue à d'autres. D'une certaine façon, elle a relativement cloisonné ses compétences : le izard nous l'avons vu est évacué et presque nié, l'arménien est sa langue d'origine, le géorgien est très difficile mais sert pour communiquer avec d'autres adolescents immigrés, le russe n'est que la langue de l'école arménienne, et le français celle de l'école en France. Notons toutefois que dans le collège B, qui comporte de nombreux russophones en classe d'accueil, on décourage fortement les élèves de parler russe entre eux, y compris dans la cour. La pratique d'une autre langue que le français est considérée comme un frein à l'apprentissage de celui-ci. On ne peut toutefois en déduire que le cloisonnement des langues chez Achot trouve sa source ici.

Une fois cette présentation faite, nous proposons à Achot de nous refaire un dessin, où elle fait figurer cette fois son plurilinguisme. Il aura fallu l'entretien précédent pour qu'elle affiche d'autres langues que l'arménien et le français, qui prenaient au début toute la place, à côté du russe et du géorgien. Mais ce deuxième dessin est aussi l'occasion pour elle d'évoquer rapidement d'autres compétences langagières :

F : (...) mais là les langues tu les as faites

N : beaucoup

F : tu en as fait beaucoup

N : oui

F : et tu les as faites séparées

N : oui et je parle là c'était arabe et turquie / j'connais un peu turquie et arabe

F : parce que y a des enfants qui parlent arabe dans la classe ?

N : ouais et j'comprends

F : tu comprends

N : ouais tout et j'connais un p'tit peu parler aussi pas beaucoup

F : et là

N : ça c'est arménie français e izard russie e géorgie et turquie et arabe et là c'était comment

F : c'est les langues que tu vas apprendre après celles-ci.

N : ouais



Ainsi, il aura fallu lui faire parler de la langue izit, dont elle a intériorisé la stigmatisation, pour lui faire admettre son niveau de plurilinguisme. C'est peut-être une des premières fois d'ailleurs, dans cet entretien, qu'on l'oblige en quelque sorte à ne pas reléguer cette langue au statut de non-langue. Et bien qu'elle ne s'affirme pas pour autant dans cette identité linguistique et culturelle, c'est en l'évoquant seulement qu'elle peut parler de ses autres compétences linguistiques. Le contraste entre les deux dessins est sur ce point flagrant.

Nous allons désormais changer de continent sans pour cela abandonner le plurilinguisme.

Ousmane

La présence d'Ousmane en classe d'accueil peut surprendre : il est parfaitement francophone à l'oral et sait lire le français. Il nous a semblé pourtant intéressant de présenter son entretien parce qu'il fait partie des enfants d'origine sénégalaise¹⁴ qui ont été, à un moment donné de leur enfance, renvoyés au pays, puis sont revenus quelques années plus tard. On a là une rupture nette avec les parcours des enfants ou adolescents originaires des pays de l'Est dont les parents sont souvent en attente du statut de réfugié politique et qui vivent fréquemment en foyer ou à l'hôtel. Ici, la présence en France d'enfants « nouvellement arrivés » se situe dans la continuité de l'immigration en provenance du fleuve Sénégal, laquelle a un demi siècle d'existence dans la région.

Ousmane a dû être considéré comme un enfant « difficile » par sa famille puisqu'à l'âge de neuf ans, il a été envoyé au Sénégal dans la famille de son père et de sa mère pour apprendre le Coran et être scolarisé uniquement à l'école coranique. Au moment de l'entretien, il a treize ans et n'est revenu que depuis trois mois. Il ne peut encore suivre un enseignement correspondant à sa classe d'âge vu qu'il a été déscolarisé pendant quatre ans.

Si l'on regarde le dessin d'Ousmane, toutes les langues sont placées au même niveau, au dessus de sa tête, et elles sont bien distinctes les unes des autres. Il cite ainsi le français, puis l'anglais (il range ainsi les langues européennes du même côté), puis le poular et enfin le wolof.

¹⁴ Le cas d'Ousmane n'est pas isolé, nous avons rencontré d'autres enfants qui ont été envoyés « au pays » pendant quelques années. Cela correspond à une pratique répandue en Afrique de l'Ouest qui consiste à confier pendant quelque temps un enfant à un membre de la famille que l'on estime.



Invité à commenter son dessin, Ousmane cite d'abord le français comme étant la langue dans laquelle il a appris à parler.

O : en premier j'ai

F : quand t'étais bébé

O : j'ai appris le français

F : quand t'étais bébé ta mère elle t' parlait en français

O : parce que je suis né ici

Il est peu probable que le français ait été la langue des premiers échanges mère / enfant. Les travaux précédents de F. Leconte (1997 et passim) sur la communication dans les familles poularophones de la région rouennaise ont montré que le poular était préférentiellement employé dans la communication mère / enfant. Mais Ousmane a grandi dans une grande famille (10 enfants) et l'on sait que dans les familles nombreuses, d'origine africaine notamment, les aînés prennent en charge les cadets. La répartition des apprentissages langagiers au sein de la famille est de plus fréquente : aux aînés la responsabilité et/ou le désir d'apprendre le français aux petits, aux parents la responsabilité de la transmission linguistique et culturelle d'origine. La situation la plus probable serait une communication plutôt en français avec les frères et sœurs et plutôt en poular avec les parents. C'est du reste la répartition qu'il présente plus loin dans l'entretien lorsque nous l'interrogeons sur ses pratiques langagières actuelles. Quelle que soit la « vérité historique » de ses toutes premières

acquisitions, il est significatif qu'il présente le français comme sa seule première langue. Pour lui, il a appris à parler en français puisqu'il est né en France. On retrouve ici une équivalence symbolique entre la langue et le territoire où elle est parlée.

Cette équivalence langue / territoire se poursuit lorsqu'il parle des deux langues africaines qu'il maîtrise qui, pour lui, ont toutes deux été apprises au Sénégal : le wolof à Dakar et le poular dans le village du Fouta¹⁵ où il a séjourné trois ans et demi. Celles-ci n'ont néanmoins pas le même devenir une fois revenu en France, puisque le wolof n'est quasiment plus parlé en dehors de certains échanges avec la mère. Le poular en revanche est employé avec les parents et la communauté poularophone de la région d'Elbeuf. Poular comme wolof sont parlés en alternance avec le français. Ainsi si ses parents sont Poulars, Ousmane se définit sans aucune ambiguïté comme francophone et de culture française.

Ayant été scolarisé en France jusqu'au CE2, Ousmane a aussi appris à lire et à écrire en français. S'il a déjà lu en poular, ces pratiques semblent assez marginales, et le français reste la langue dominante de sa littéracie. Mais le français est aussi omniprésent dans la mesure où il apparaît dans toutes les situations de communication auxquelles Ousmane prend part. Lorsqu'il rêve, lorsqu'il parle à ses parents, les langues africaines ne sont jamais seules, et même toujours citées en deuxième position. Ainsi par exemple Ousmane nous dit rêver en français et en poular, parler à sa mère en français, en poular et en wolof, à son père en français et en poular. Ses parents ne lui imposent pas d'ailleurs la pratique du poular en famille, et semblent très bien tolérer le fait qu'Ousmane utilise peu les langues africaines.

Pour toutes ces raisons, il nous semble qu'Ousmane ne peut être considéré au même titre que les autres adolescents de la classe d'accueil. Ce qui justifie sa présence dans cette classe, c'est sa rupture temporaire avec le système scolaire français, mais pas son étrangeté. Il a simplement besoin d'une réadaptation. D'ailleurs, à peine arrivé depuis 3 mois, il suit déjà des cours de 5^{ème}. Lorsque nous lui parlons des difficultés éprouvées à l'école en France, il cite surtout les mathématiques, mais sa connaissance du vocabulaire (« *les pourcentages les symétries tout ça c'est dur* ») et des sous-disciplines (il corrige l'enquêteur en remplaçant les pourcentages dans les calculs et non dans la géométrie) montre bien que son adaptation est bien engagée. D'ailleurs il analyse surtout ses difficultés par le fait qu'il a été absent au premier trimestre :

O : mon premier trimestre il était passé on n'a pas pu m'expliquer comment y faut faire

Lorsqu'on lui demande quelles sont ses difficultés en français, Ousmane cite surtout l'écriture, en particulier pour l'orthographe :

F : et en France t'as pas l'impression d'avoir de problèmes particuliers

O : que e à l'écrit

F : qu'est-ce qui te pose problème à l'écrit

O : e les accents les majuscules et tout les verbes tout

F : les terminaisons des verbes

O : hmm

Par ailleurs, on note l'absence remarquable de l'arabe dans son dessin bien qu'il ait fréquenté l'école coranique pendant quatre ans (de neuf à treize ans). Il est d'ailleurs peu disert sur sa pratique de l'arabe qu'il dit « *parler un peu* » et « *se souvenir des lettres* ».

¹⁵ La région du Fouta est située à l'est du Sénégal le long du fleuve du même nom. Elle est majoritairement peuplée par des Toucouleurs, agriculteurs sédentarisés, qui se disent aussi *halpulaaren* (littéralement ceux qui parlent pulaar). On différencie les Toucouleurs des Peuls, éventuellement qualifiés *d'oreilles rouges* pour souligner la clarté de leur teint, qui sont des pasteurs nomades selon l'antique tradition Peule.

F : et à l'école euh eu Sénégal t'as plus été t'es plus allé à l'école

O : j'suis parti à l'école coranique

F : et : tu l'as pas mis l'arabe

O : non je l'ai pas mis

F : parce que tu considères que c'est une langue que tu parles pas

O : ouais / mais j'parle un peu l'arabe

F : est-ce que tu l'écris / un peu l'arabe

O : oui

L'école coranique ne lui a en outre pas laissé que des bons souvenirs pour deux raisons. D'abord, parce que le maître donnait des coups de corde sur le dos pour favoriser l'apprentissage. Ce genre de pratique est mal supporté par les enfants qui ont été scolarisés en France.

F : et l'école coranique au Sénégal ça t'as aimé t'as pas aimé

O : j'ai aimé un peu mais c'est dur

F : qu'est-ce qu'est dur

O : c'est trop dur si t'apprends il faut que tu apprends par cœur

F : ici t'es mieux

O : oui

F : (rire) et t'es pas habitué d'avoir un maître avec un bâton c'est ça

O : ou une corde

F : une corde qu'est-ce qu'il faisait avec la corde il te tapait

O : ouais sur le dos

Ensuite, le mode d'apprentissage, basé sur le par cœur, lui a posé problème. Pour Ousmane, la langue des apprentissages est le français et le mode d'apprentissage de référence est celui issu de l'école française. Plus loin dans l'entretien, il réfute qu'on puisse lui enseigner les mathématiques en poular, ce n'est pas des problèmes de langue qu'il rencontre mais des problèmes de contenu. Quand il compare les deux modes d'apprentissage et de scolarisation il pense du français que : *«ouais j'préfère / tout est mieux je préfère tout»*. Si l'on peut établir un point commun avec d'autres élèves présentés plus haut, on pourrait risquer une comparaison avec Nadar. Comme lui, il se sent déclassé mais cette fois ce n'est pas par rapport aux camarades qui ont continué la scolarisation dans le pays d'origine mais en France. Les copains d'Ousmane de maternelle ou de premières années d'école primaire n'éprouvent pas les mêmes difficultés au collège.

Béatrice

Béatrice est née au Congo (Brazzaville), et est arrivée en France quatre mois avant l'enquête (elle a été scolarisée en classe d'accueil au collège A un mois plus tard). Elle a 12 ans au moment de l'enquête et suit plusieurs cours en sixième. L'entretien est très dynamique. Béatrice se remarque tout de suite dans la classe par son caractère pétillant et son sourire permanent. Elle se prête très volontiers à l'enquête. Son histoire semble pourtant tragique : sa mère est décédée, sans doute de façon violente, elle est arrivée en France avec son père,

laissant une partie de ses frères et sœurs au Congo. L'une de ses sœurs vit à Londres. Au Congo, elle a suivi une scolarité dans une école privée prestigieuse jusqu'en CM2. Le fait qu'elle ait été inscrite en école privée laisse penser qu'elle appartient à une famille aisée. Son père était d'ailleurs enseignant de chimie au Congo, ce qui indique son niveau intellectuel et socio-économique d'origine. Ces données confirment le fait que Béatrice a très probablement fui le Congo pour des raisons politiques, et qu'elle y était menacée.

Le dessin de Béatrice fait apparaître cinq langues différentes : le français, le congolais, le zaïrois¹⁶, le portugais et l'anglais. On remarque que le français, l'anglais et le portugais apparaissent à plusieurs endroits de sa tête, comme si elle en connaissait des bouts éparpillés mais qu'elle ne les avait pas tous regroupés. Par contre le congolais et le zaïrois n'apparaissent qu'une fois. Nous voyons dans ce décalage la manifestation de la pluralité des instances dans lesquelles elle a appris ces trois langues européennes, ainsi que la diversité qualitative des interlocuteurs avec qui elle les a parlées.



Le congolais est la langue préférée de Béatrice («oui c'est l(e) congolais qu(i) est le mieux»). C'est celle aussi qu'elle parle le mieux, et elle le parle avec plaisir avec son amie congolaise rencontrée au collège. Malgré le fait que ce soit sa langue préférée, le congolais n'est jamais parlé seul : il est alterné avec le français en famille, avec le zaïrois et le portugais dans la cour de récréation au Congo. Pourtant, ce n'est pas la langue de sa mère, comme on l'apprend dans l'entretien :

¹⁶ Nous pensons que le « congolais » est du kikongo et le « zaïrois » du lingala. Comme pour le izit, nous avons conservé les dénominations des enfants.

B : ma mère parle / a sa langue

C : c'est quoi sa langue

B : // (rire) je sais pas

C : tu t'appelles plus son nom

B : c'est un peu dur

C : c'est dur la langue de ta maman / et tu la parles toi

B : un peu

C : et tu la comprends

B : euh / je me traite

C : tu essaies quand elle parle ta maman dans sa langue tu comprends ce qu'elle te dit elle parle

B : non

C : non

B : seulement un peu

C : elle parle avec qui dans sa langue alors

B : avec sa mère

On apprend donc ici que sa mère parlait une autre langue africaine, mais qu'elle ne l'a pas transmise à ses enfants. On pourrait comparer cette apparition tardive dans l'entretien d'une langue d'origine, absente du dessin, avec l'apparition du izit chez Achot. Toutefois, il nous semble que dans le contexte africain, la non transmission par l'un des parents d'une langue qu'il est seul à posséder dans la famille est courante et ne traduit pas nécessairement la stigmatisation voire la répression d'un groupe culturel. En outre, Béatrice nous dit bien ne pas parler véritablement cette langue en famille, alors que chez Achot, le izit est omniprésent.

Béatrice enfin ne se sert visiblement du congolais qu'à l'oral. Pour elle, ce n'est pas une langue qui s'écrit.

C : donc le congolais tu l'écris / ou tu le parles euh ?

B : non c'est dur

C : c'est dur de l'écrire

B : oui

C : alors tu l'écris pas tu t'en sers que pour parler ?

B : ouais

Elle sait néanmoins lire un peu en congolais, mais il n'y a selon elle pas ou peu de livres en congolais, et les affiches dans les rues du Congo sont toutes en français. Rappelons que le Congo-Brazzaville est un des pays les plus francophones d'Afrique noire. Non seulement le système scolaire, calqué sur le système français, est réputé être un des plus efficaces d'Afrique noire francophone mais le français peut être utilisé comme langue véhiculaire pour éviter les connotations ethniques de chacune des langues principales (ki-kongo, lingala, ki-luba). Béatrice dit ensuite avoir appris le zaïrois en voyageant dans les villes. Il s'agit probablement du lingala qui a un rôle véhiculaire important au Congo-Brazzaville comme au Congo-Kinshasa. On peut expliquer la présence du portugais dans son répertoire par

l'existence de communautés angolaises dans les villes congolaises (Congo Brazzaville et Congo-Kinshasa). Il s'agit souvent des mêmes populations déplacées par les guerres civiles attisées par la présence du pétrole dans cette région.

Si l'on regarde les langues africaines que parle Béatrice, la situation semble relativement simple : elle a grandi en congolais, et le zaïrois n'était qu'un véhiculaire. Pour autant, le plurilinguisme de Béatrice est bien plus large, puisqu'elle a été confrontée très tôt à trois langues européennes.

Le français occupe une place centrale dans le répertoire langagier de Béatrice, et ce bien avant qu'elle n'arrive en France : elle a non seulement suivi toute sa scolarité primaire en français, mais elle le pratique depuis toujours en famille. On ne peut parler ici de langue étrangère comme c'était le cas pour les enfants venus d'Europe de l'Est. Par ailleurs, il semble évident que Béatrice est arrivée en France avec des compétences très solides en français : elle a appris à le lire, à l'écrire, et sans doute à le décrire. Elle possède donc non seulement un bon bagage dans cette langue, mais connaît bien, sinon mieux encore le mode d'apprentissage scolaire de cette langue. Elle n'est ni dépaysée par la langue ni par le système scolaire français. Ces compétences préalables expliquent certainement son excellent niveau en français et sa bonne adaptation au collège : à peine arrivée depuis 4 mois, Béatrice suit déjà de nombreux cours de 6^{ème}. Elle nous dit d'ailleurs ne pas éprouver de véritables difficultés dans ces cours, dans la mesure où elle peut transposer sans difficulté tout ce qu'elle a appris au Congo :

C : mais le français c'est facile en France au collège

B : oui c'est facile

C : les mathématiques

B : c'est facile

C : c'est plus facile en France / ou c'est pareil

B : c'est un peu pareil

C : c'est un peu pareil est-ce que ce que tu as appris à l'école au Congo ça t'aide

B : oui

C : oui ça t'aide tu te rappelles de c'que tu as appris au Congo

B : oui

C : et du coup tu l'utilises ici

B : oui

C : dans quelle matière toutes les matières

B : en français

C : en français

B : en maths / en FLE /

C : tout ça ça t'aide

B : hmm

Mais ce qui témoigne sans doute le mieux de la maîtrise de Béatrice du français est qu'elle est l'une des seules que nous ayons interrogée qui lise en français chez elle, et dont le père lise en français. D'ailleurs son père, enseignant de chimie au Congo, l'aide beaucoup pour ses devoirs, en français mais aussi dans les autres matières. Si l'on y ajoute ses amies dans la cour

du collège, il apparaît que Béatrice est dans un environnement très privilégié pour se perfectionner en français. Il reste qu'elle dit éprouver quelques difficultés de vocabulaire dans certaines disciplines. Elle cite en exemple « *l'abscisse* » mathématique qu'elle ne connaissait pas. Si elle rejoint en cela les difficultés exprimées par Ivan ou par Marina, il convient de remarquer que ces derniers sont en France depuis un an et demi, et que leur niveau d'expression en français reste très inférieur.

Béatrice a ensuite appris l'anglais à l'école au Congo. Mais cette langue étant seulement pratiquée à l'école, Béatrice avoue que c'est la plus difficile pour elle. Ce qui est étonnant, c'est que lorsqu'on lui demande dans quelle langue elle écrirait si elle était écrivain, elle cite l'anglais après le français. L'anglais, bien que moins maîtrisé et pratiqué que ses autres langues, n'en jouit pas moins d'un statut relativement élevé chez Béatrice. N'oublions pas non plus que l'une de ses sœurs vit à Londres : l'anglais est donc potentiellement une langue amenée à devenir de moins en moins étrangère et réservée aux situations d'apprentissage scolaire. Reste enfin le portugais, que Béatrice a appris dans la cour de récréation de son école au Congo, au contact d'enfants lusophones. Si elle ne semble pas très bien le parler, le fait qu'elle le cite parmi ces langues montre l'importance qu'ont pu avoir pour elle les échanges entre enfants au Congo.

Un dernier passage nous semble particulièrement important à souligner dans l'entretien avec Béatrice. Elle avoue en effet préférer l'école en France parce que l'on y apprend de nombreuses langues. Quand on sait qu'elle a suivi des cours d'anglais au Congo, on ne peut qu'être surpris de cette remarque. Mais la suite de ses propos montre que si elle ne suit pas ces cours pour le moment, savoir qu'il lui sera possible d'apprendre l'allemand constitue un avantage évident du système scolaire français. Ainsi, comme Marina, il semble que la possibilité d'apprendre des langues totalement étrangères à l'école en France est jugé comme positif par ces adolescents.

Bien qu'arrivée très récemment en France, Béatrice est loin d'être une élève de classe d'accueil classique. Étant donné la scolarité qu'elle a suivie, mais aussi ses pratiques linguistiques et de littéracie en famille, le français n'est pas pour elle une langue étrangère. Béatrice est en effet une véritable francophone de naissance, et elle serait certainement plus à rapprocher du point de vue linguistique d'enfants issus de l'immigration que d'enfants nouvellement arrivés en France. Il reste que son histoire, son parcours de vie en font une adolescente arrachée brutalement d'un environnement pour être plongée dans un autre partiellement exogène. Elle n'est d'ailleurs pas seule dans cette situation. Nous avons rencontré d'autres élèves de classe d'accueil originaires du Congo (Brazzaville et Kinshasa), menacés dans leur pays et arrivés en France dans des conditions souvent dramatiques. Terminer l'année scolaire en classe d'accueil leur permet de se poser quelques mois dans un lieu sécurisant, de panser un peu leurs blessures, avant de retrouver une scolarisation classique.

Dramane

Dramane est originaire du Sénégal. Il a seize ans au moment de l'entretien et cela fait six mois qu'il est en France, scolarisé dans la classe d'accueil. Il ne suit pas de cours en dehors du FLE. Il ira peut-être à la fin de l'année en cours de « mathématiques pour FLE ». Son orientation l'année suivante pose problème : comme il a 16 ans, il doit quitter la classe d'accueil. Une section professionnelle dans le même établissement (collège B) est envisagée.

Le dessin de Dramane représente un « bonhomme » qui parle français et américain¹⁷. Mais lorsqu'on lui demande quelles langues il parle lui, il dit qu'il parle français et « sénégalais ».

¹⁷ La consigne était de dessiner quelqu'un qui parlait plusieurs langues.

Il ne s'attend donc pas à ce que l'on connaisse les langues en usage au Sénégal. Lorsqu'on lui demande quel « sénégalais » il parle, nous apprenons qu'il parle le soninké, le wolof et un peu de poular. Ainsi au début de son entretien Dramane ne déclare pas spontanément son plurilinguisme, d'abord parce qu'il ne pense pas que l'enquêtrice s'y intéresse et même connaît la situation linguistique du Sénégal, mais aussi, nous semble-t-il, parce qu'il n'y voit pas *a priori* d'intérêt – alors qu'un bilingue américain / français est digne d'être dessiné. Il faut en réalité que l'enquêtrice raconte ce qu'elle sait du Sénégal, et de la région d'origine de Dramane, pour que la première de ces deux ambiguïtés soit levée.



On ne peut comprendre le plurilinguisme de Dramane sans s'intéresser d'abord à son parcours et à ses migrations. Elles expliquent à la fois ses compétences, mais aussi le rapport qu'il entretient avec ses langues et avec l'école. Dramane est Soninké, originaire de D. Il y passe les premières années de sa vie, et y fréquente l'école en français pendant sept huit ans. Il ne parle alors que français (langue de l'école) et soninké (et peut-être poular). Il va ensuite à Dakar pendant deux ans où il est à nouveau scolarisé dans une école en français. Il apprend alors le wolof. Il arrive enfin en France, seul, pour rejoindre trois de ses frères aînés. Il vit chez le plus âgé d'entre eux, qui a trente ans, travaille beaucoup et vit seul à Rouen. Il laisse au Sénégal le reste de sa famille, et en particulier ses parents. Son parcours correspond donc à une pratique communautaire très réglée : lorsqu'ils sont grands – et à seize ans ils le sont – on envoie les garçons à l'étranger, pour y travailler et faire vivre le reste de la famille restée au pays. Ils sont en quelque sorte chargés d'une mission, et comme nous allons le voir avec Dramane, ils s'y prêtent sans réticence, et en sont même très certainement honorés. Il ne se dit d'ailleurs pas triste du tout d'avoir quitté le Sénégal et sa famille :

F : et t'es tu es v'nu ici pour faire des études

D : voilà

F : et c'est dur d'avoir quitté euh

D : non pas tout suite pas encore

F : pas encore mais ça te : tu as pas la nostalgie tu es pas triste d'avoir quitté le Sénégal tes parents

D : non non bah oui j'suis content X au Sénégal c'est ça quoi

Ce passage montre bien que Dramane a accepté sans aucune réticence la mission qui lui est confiée, comme ses frères l'ont sans doute fait avant lui. On peut ajouter ici que Dramane respecte et suit les décisions de ses aînés : à la charge de son frère et sous sa responsabilité, il affirme par exemple que c'est ce dernier qui choisit la langue de leurs interactions, et que lui se contente de répondre dans la langue qui lui est proposée. Enfin, Dramane est aussi responsabilisé par la mission qui lui est donnée : « *moi j'ai débrouillé tout seul* ». Ainsi Dramane accomplit une sorte de parcours initiatique qui témoigne à la fois de la confiance de son entourage et qui fait déjà de lui un adulte à part entière.

Par ailleurs, ce parcours migratoire explique le rapport très harmonieux et simple que Dramane entretient avec ses langues, qu'il juge d'ailleurs toutes – à l'exception de l'américain, mais nous y reviendrons – comme « *faciles* ». Dramane se définit tout d'abord comme Soninké, ce qui explique sa pratique de cette langue. Mais il n'a pas grand chose d'autre à en dire : c'est sa langue première, la langue de son groupe ethnique, celle dans laquelle il rêve. Il continue à la pratiquer avec son frère, en alternance avec le wolof et le français. Il parle aussi soninké au foyer de travailleurs où son frère et lui se rendent presque tous les jours. Dans la mesure où il y a beaucoup de poularophones dans le foyer, il y entend du poular et le parle certainement un peu. Dramane parle ensuite le wolof, mais se défend dès le début de l'entretien de bien le connaître, parce qu'il « *n'aime pas trop* ». Il faut bien entendu voir dans cette pratique et cette évaluation du wolof la traduction de la situation sociolinguistique du Sénégal, où le wolof est à la fois langue véhiculaire principale et incontournable, mais aussi la langue de la communauté dominante et majoritaire, qui peut menacer les langues minoritaires comme le soninké. Il pratique un peu le wolof avec son frère. Ses pratiques langagières en langues africaines sont uniquement orales. A aucun moment dans l'entretien, il ne dit lire ou écrire dans ces langues, pas plus qu'il n'a mentionné une fréquentation éventuelle de l'école coranique.

Dramane parle aussi français. Ayant été scolarisé en français au Sénégal, il ne semble pas dépaysé avec cette langue en France. C'est une langue qu'il juge difficile, mais qui est facile pour lui :

F : donc le français ça te semble dur ou pas

D : bah oui c'est euh : / c'est très dur / c'est facile pour moi

A un autre moment de l'entretien toutefois, Dramane semble dire que le français est pour lui « *très difficile* ». Lorsqu'on lui demande ce qui est difficile, il reconnaît que de le parler, ou même de l'utiliser à l'école ne lui pose pas de problème. Il n'y a que l'écrit qui est « *un petit peu difficile mais pas trop* », puis « *difficile même l'écriture* ». Et puis Dramane témoigne d'une véritable volonté de parler le français : « D : *bah des fois euh des fois moi j'ai pas envie de parler en soninké moi tout le temps je parle en français vous voyez* ». Ainsi les difficultés linguistiques sont difficiles à dégager dans son entretien, sans doute parce que de par sa culture, les langues ne peuvent jamais être un obstacle. Par contre ses difficultés scolaires apparaissent plus clairement : Dramane est et a toujours été « *très nul en maths* ».

D : moi j'suis très nul en maths

F : t'es très nul en maths // et qu'est-ce qui te semble pareil ou différent entre l'école au Sénégal et l'école en France

D : bah c'est pareil c'est la même chose

F : c'est pa c'est la même chose

D : oui

F : oui

D : c'est pareil

F : et est-ce que t'avais du mal en maths au Sénégal par exemple

D : bah oui X Sénégal

F : donc c'est la même chose et les

D : voilà

F : tu tu as l'impression que tu as les mêmes difficultés

D : voilà exactement

Mais Dramane peut difficilement comparer ses difficultés en mathématiques en France et au Sénégal puisque, hormis l'éducation physique, il n'est intégré dans aucun cours. Il ne sert à rien de chercher à savoir comment il réinvestit ses acquis scolaires antérieurs puisque ceux-ci ne sont pas sollicités. Toutefois, presque tous les élèves de classe d'accueil originaires d'Afrique de l'Ouest que nous avons interrogés ont fait état de difficultés en mathématiques. Les rapports au nombre (base 10 ou base 5) et à l'espace sont fondamentalement différents dans les deux cultures. Ces difficultés en mathématiques sont du reste partagées par nombre d'enfants nés en France originaires d'Afrique noire et sont connues depuis une quinzaine d'années, sans qu'à notre connaissance, il y ait eu de recherches approfondies sur la question. On touche là ce que nous avons défini comme « culture d'apprentissage », même si les apprentissages ne portent pas sur des discours.

Enfin, Dramane évoque dans son entretien et dans son dessin une autre langue européenne, qui concentre toutes ses ambitions et ses fantasmes : l'américain. Dramane nous avoue en effet que c'est la langue qu'il voulait pratiquer plus que toute autre : « D : *je voulais faire ça mais / c'est très fa= c'est très difficile* ». C'est aussi la langue qu'il trouve la plus belle, qu'il a le plus de plaisir à entendre, celle qu'il « adore » :

F : hmm et qu'est-ce qui t'semble plus joli c'est le français le soninké

D : pour moi

F : le wolof l'anglais c' que t'aimes bien entendre ça t'fait plaisir

D : pour moi c'est l'anglais

F : c'est l'anglais

D : bah oui pour moi j'adore

F : t'adores

D : bah oui

Ainsi Dramane montre dans son entretien et dans son dessin toute la valeur qu'il attribue à cette langue qu'il ne maîtrise pourtant pas, et sans doute son ambition : sa mission serait sans doute pour lui plus réussie encore s'il émigrerait en Amérique. C'est le véritable rêve américain que Dramane évoque ici. Ce rêve s'explique certainement par le changement de direction que prend l'immigration sénégalaise et soninké. Jusqu'aux années quatre-vingt dix, la France était, pour des raisons historiques, le lieu de destination par excellence où l'on venait gagner

de l'argent pour nourrir sa famille. Avec le durcissement des politiques d'immigration, les destinations se sont élargies à des pays moins fermés : l'Italie et l'Espagne pour l'Europe auxquelles il faut ajouter les Etats-Unis et le Canada, terres d'immigration par excellence. Le nouveau rêve sénégalais n'est plus français mais américain, comme en témoigne du reste une présence récente de mots anglo-américain dans le wolof de Dakar, ainsi qu'une communauté sénégalaise naissante à New York. De ce point de vue, on peut regretter que Dramane n'ait pas bénéficié de cours d'anglais.

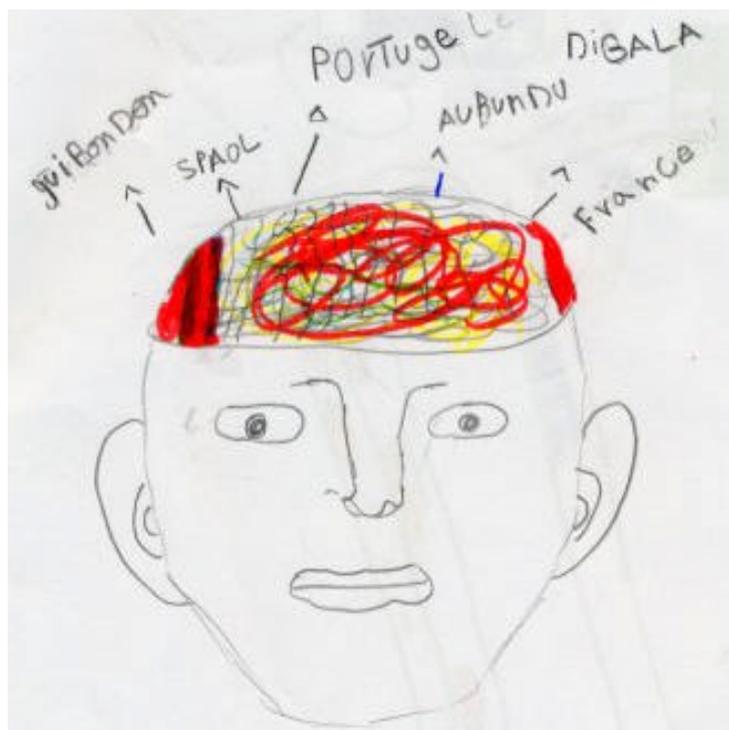
Comme Ousmane et Béatrice, la présence de Dramane en France se situe dans la lignée des relations entre la France et ses anciennes colonies d'Afrique noire, dans la lignée aussi d'immigrations plus anciennes. De ce fait, le système scolaire de référence reste le système français et la langue de la littérature, le français. Dramane se différencie néanmoins des autres adolescents car il est venu ici avant tout pour travailler, la réussite de sa mission se mesure à l'aune du système de valeurs en vigueur dans la région du fleuve Sénégal. De ce fait, il investit peu l'école. Elle ne garantit pas la réussite économique recherchée. Du reste, il n'est pas question de réussite scolaire dans le rêve américain.

Nous clôturons notre présentation par un entretien d'un adolescent originaire d'Angola. On quitte alors l'Afrique francophone, avec ses systèmes scolaires inspirés du système français, pour une autre culture scolaire : lusophone cette fois.

Antonio

Antonio est originaire d'Angola et a quatorze ans au moment de l'enquête. Il est très sympathique et dynamique. Il semble aussi assez studieux : dès qu'il n'a rien à faire, il apprend ses leçons, lit son manuel de FLE. Il a en outre été scolarisé sept ans en Angola. Ses parents sont divorcés, il a d'ailleurs vu pour la première fois son père il y a onze mois lorsque celui-ci l'a fait venir en France. Il vit avec lui, sa belle-mère et leurs autres enfants. Il se dit très heureux d'être en France. Sa mère, remariée, est restée en Angola. Lors de son arrivée en mai, Antonio a terminé l'année scolaire dans le collège du quartier puis a été scolarisé dans le collège B à la rentrée suivante. En France depuis onze mois au moment de l'entretien, il ne suit que des cours de français FLE et de soutien.

A première vue, on pourrait penser qu'Antonio a une représentation confuse de son plurilinguisme puisqu'il dessine des langues mélangées dans sa tête. Le contraste avec le dessin de Marina par exemple est flagrant.



Invité à le commenter, il dit d'abord avoir pris la consigne au pied de la lettre. Il énumère ensuite ses langues en commençant par la droite (la gauche sur le dessin) du « gui bon don » au français.

A : oui mon dessin ça veut dire que une personne qui parle beaucoup de langues comme là il me semble que c'est moi

F : oui

A : je parle kibondon

F : oui

A : oui c'est une langue de Angola je suis de l'Angola

F : oui

A : c'est une langue de Angola et là espagnol

F : oui

A : oui je parle espagnol aussi espagnol

F : c'est e

A : oui parce que en espagnol j'ai appris aussi l'espagnol

F : tu l'as appris à l'école

A : oui à l'école

F : oui

A : y a portugais / je parle portugais aussi

F : oui parce que c'est la langue de l'Angola

A : l'Angola ouais / y a gi gi gilala lingala

F : lingala

A : oui c'est la langue du Congo

F : tu parles lingala aussi

A : oui là y a ambundu mbundu

F : mbundu

A : oui

F : c'est une langue de l'Angola

A : l'Angola aussi et français c'est la langue d'ici

Dans cette énumération, les langues sont territorialisées à l'exception de l'espagnol qu'il dit avoir appris à l'école (nous y reviendrons). Le kibondon est présenté comme une langue de l'Angola, de même que l'mbundu et le portugais, le lingala est identifié comme la langue du Congo voisin. C'est un plus tard, lorsque nous tenterons de démêler l'écheveau et que nous l'interrogerons sur ce mélange, qu'il expliquera qu'il a représenté les langues dans l'ordre chronologique où il les a apprises. Ainsi le guibondon¹⁸ (Kibondon?) est la première langue acquise, il nous explique en outre qu'elle est différente du kikongo. Antonio justifie sa place, dans le coin à droite du cerveau, par le fait qu'il s'agit de sa langue première.

F : et kibondon pourquoi tu l'as mis dans ce coin là

A : parce que c'est la première langue que j'ai apprise à parler quand j'étais trop petit

F : ah d'accord et puis c'est dans l'ordre

On peut s'interroger sur la présence de cette langue en tant que langue première puisque sa mère, capverdienne vivant en Angola, ne l'a pas dans son répertoire. Sa mère parle « *seulement* » créole (langue véhiculaire et vernaculaire du Cap-vert), mbundu, anglais, espagnol, portugais. Quant à son père, qu'il n'a connu qu'à l'âge de treize ans, il parle kikongo, lingala et portugais. Quoi qu'il en soit, le kibondon occupe une place importante et bien délimitée, ce fut la langue principale d'Antonio jusqu'à l'âge de cinq ans sans que l'on puisse avancer de certitude sur son origine.

C'est à l'âge de cinq ans qu'il part pour l'Espagne où il reste un certain temps. Là encore, il est difficile d'avoir des certitudes sur la durée de son séjour en Espagne puisqu'il dit d'abord y être allé pour des vacances et un peu plus loin y être resté un an. La deuxième hypothèse semble plus plausible dans la mesure où il a conservé une bonne compétence dans cette langue qui lui permet aujourd'hui de communiquer en espagnol avec un de ses cousins, qui lui l'a appris à l'école. C'est aussi, comme nous le verrons par la suite, une des langues sur lesquelles il s'appuie pour son apprentissage du français. Il possède en outre un dictionnaire français / espagnol.

On trouve ensuite le portugais qui a été appris à l'école en Angola « A : *en Espagne après j'ai revenu en Angola et après j'ai fait les cours de portugais* ». Le portugais est présenté comme une langue avant tout scolaire. A l'inverse, le lingala et le mbundu étaient les deux langues acquises et parlées avec les copains. On a là une coupure classique en Afrique entre d'une part la ou les langues européennes, langues de scolarisation, peu utilisées en dehors d'usages formels, d'autre part, des langues véhiculaires qui deviennent vite en ville les langues dominantes, aussi bien dans la société que dans le répertoire des enfants et adolescents, et enfin, des langues vernaculaires peu présentes dans l'environnement urbain

¹⁸ Comme pour les autres entretiens, nous maintenons l'appellation des élèves pour leurs langues. Notons que les langues bantoues sont généralement précédées de la particule ki qui veut dire langue. Par exemple ki-kongo veut dire langue parlée par le groupe kongo.

mais qui sont tout de même transmises aux jeunes enfants parce qu'elles représentent l'identité ethnique des individus et de la famille.

La « zone centrale », c'est-à-dire la représentation des langues qu'il a apprises en Espagne et en Angola entre l'âge de cinq ans (son départ pour l'Espagne) et l'âge de treize ans (son départ pour la France) apparaît confuse sur son dessin. Pourtant, Antonio est tout à fait capable de différencier les nombreuses langues qu'il connaît, d'expliquer le répertoire de chacun de ses deux parents, d'expliquer aussi les instances dans lesquelles il a appris chacune des langues. Dans cette zone centrale, on ne différencie pas les langues selon le mode d'apprentissage : celles qui ont été apprises à l'école – l'espagnol et le portugais – ne sont pas différenciées graphiquement des langues apprises avec les copains – le lingala et le mbundu. De plus, lorsque nous lui demandons s'il peut parler ces langues sans les mélanger à une autre, il répond positivement.

F : (...) c'est et alors / pourquoi là t'as un peu tout mélangé

A : oui

F c'est mélangé dans ta tête ou pas

A : c'est mélangé tout

F : qu'est-ce qui te qu'est-ce qui par exemple euh le lingala est-ce que tu peux parler lingala sans le mélanger avec une autre langue

A : oui je peux

Toutefois, Antonio ne met pas toutes ces langues au même niveau depuis qu'il est en France. Les deux langues européennes continuent à être parlées (le portugais en famille, l'espagnol avec un cousin) mais les langues africaines ne sont plus utilisées. Pour autant Antonio ne pense pas les avoir oubliées.

F : est-ce que tu crois de parler plein de langues ça t'aide pour le français

A : mmh non

F : non

A : non ça aide pas / parce que par exemple euh en kibondon et en mbundu c'est déjà euh je laisse tomber / je vais pas parler assez en mbundu pasque maintenant j'ai besoin j'ai besoin de seulement espagnol portugais français et il faut que j'apprends encore anglais c'est X

F : oui ça fait déjà beaucoup

A : oui

F : et lingala t'as tu as l'impression que tu as oublié des langues ou que

A : non

Antonio nous livre ici une représentation d'un plurilinguisme fonctionnel somme toute très logique. Mieux vaut se concentrer sur les langues dont on a besoin à une certaine période de son existence et ne pas trop se préoccuper des autres. Son parcours et son expérience du plurilinguisme conduisent logiquement à cette attitude pragmatique.

Reste le français qui occupe, comme la première langue, une place bien délimitée, cette fois à gauche du cerveau. On peut penser que la place occupée sur le dessin renvoie à l'importance de sa pratique actuelle. Antonio parle français en famille avec ses frères et sœurs qui n'ont qu'une compétence passive en portugais et avec sa belle-mère ; avec son père, le

français est alterné avec le portugais. Il parle aussi français au collège et avec ses copains dans le quartier où il réside. L'évaluation qu'il fait de ses compétences en français est toutefois mitigée. S'il ne rencontre pas de difficultés d'expression à l'oral, l'écrit lui pose problème, notamment les dictées et la grammaire. Il préfère nettement l'écriture des textes. Notons toutefois que nombre d'élèves de cette classe ont fait état de difficultés en grammaire et en dictée, et ce quelle que soit leur langue première. Cela peut être dû à un enseignement très formel de la langue. Ces difficultés ne sont pas liées à une compétence métalinguistique faible. Antonio s'appuie sur ses connaissances de deux langues romanes, l'espagnol et le portugais, pour son apprentissage du français, il possède de plus un dictionnaire bilingue dans chacune de ces langues.

F : et espagnol et portugais et espagnol c'est euh des langues qui ressemblent au français / est-ce que tu utilises tes connaissances en

A : oui y a pour ça que je connais déjà que je connais déjà pour ça le français

F : oui

A : oui je connaissais espagnol parce que j'ai un dictionnaire de français espagnol français portugais

F : mmh

A : oui et quand je rencontre un mot si je connais pas quand je pense à même chose je savais c'est la même chose c'est écrit la même chose aussi

Le français ne lui a pas semblé une langue totalement étrangère lorsqu'il est arrivé puisqu'il connaissait déjà des langues romanes. Plurilingue et parlant des langues typologiquement très différentes, il s'est appuyé sur ses connaissances antérieures dans les langues les plus proches de celle à acquérir pour apprendre le plus vite possible. On essaie d'inférer du sens même si on se trompe. Ce procédé nous semble typique des personnes qui ont appris plusieurs langues au contact de leurs locuteurs. Les activités de classement, de comparaison entre les langues existent, y compris lorsqu'elles sont inconscientes. C'est « l'approche communicative africaine », qui n'a pas attendu les années soixante-dix pour être utilisée au quotidien... L'approche communicative africaine se base traditionnellement uniquement sur l'oral. Antonio l'a réformée en y adjoignant l'écrit, comme il nous l'explique dans la dernière intervention. On voit là un ancrage fort de sa culture d'apprentissage des langues. Malheureusement, il est laissé à lui-même face à ce mode d'appropriation qui pourrait être bénéfique. D'une part, on ne lui propose aucun cours de langue vivante étrangère, pas même de cours d'espagnol. Pourtant cela lui permettrait d'être dans une classe de langue où il serait en situation de réussite. D'autre part, il n'est intégré à aucun autre cours, ce qui ne lui permet pas de tester ses capacités d'inférence. Il lui reste son manuel de FLE qu'il consulte dès il a un moment de libre.

Conclusion

Notre hypothèse de départ selon laquelle on retrouverait, dans la présentation du plurilinguisme par les enfants, des traces de cultures d'apprentissage différant surtout dans la relation à l'écrit n'est pas confirmée. Nous n'avons pas deux groupes distincts où le groupe des élèves originaires des pays de l'Est auraient une représentation de l'appropriation des langues avant tout basée sur l'écrit alors que les Africains auraient une représentation de l'appropriation des langues basées sur l'oral. Tous les élèves d'origine africaine ont été scolarisés (y compris peu de temps pour certains dont nous n'avons pas repris les entretiens)

dans une langue européenne et ont fréquenté des systèmes scolaires inspirés voire calqués sur le modèle de l'ancien colonisateur. Ils ont tous été confrontés, avant de venir en France à la culture d'apprentissage européenne, basée sur l'écrit et un enseignement explicite. Celle-ci cohabite avec la culture d'apprentissage traditionnelle médiée par les langues africaines et basée sur l'oralité. La deuxième série d'entretiens sur le thème des récits le montre. Pour les pays de l'Est, les choses ne sont pas non plus univoques. Si les langues officielles des républiques et le russe ont été apprises à l'école, grâce à un enseignement basé sur l'écrit, d'autres langues minoritaires et minorées, pouvant être investies d'une charge symbolique identitaire, sont transmises oralement et continuent à être parlées malgré une éventuelle répression. L'exemple du yézidi nous le montre. Pour ce groupe également, il y a plusieurs modes d'appropriation langagière, cohabitation et imbrication de cultures d'apprentissage différentes. Les situations sociolinguistiques sont complexes et influent sur l'organisation et la représentation des répertoires. Toutefois, l'occultation ou non de langues minorées semble plus due à l'histoire des sujets qu'à la situation sociolinguistique de tel ou tel pays.

Par ailleurs, il est difficile de pousser trop loin la comparaison entre les deux groupes que nous avons posés «pays de l'Est» et «Afrique noire», d'une part parce que nous n'avons sélectionné que huit entretiens sur vingt-huit, d'autre part parce que nous avons vu un «effet établissement» assez net. On voit deux politiques d'établissement différentes concernant le plurilinguisme. Dans le premier collège, les élèves bénéficient des enseignements de langue vivante étrangère le plus tôt possible. On leur propose dans un premier temps des cours pour grands débutants (allemand, anglais ou espagnol seconde langue). Les activités de traduction sont encouragées en classe si elles sont pratiquées à bon escient. Les élèves sont du reste intégrés au maximum dans les classes correspondant à leur âge. Dès leur arrivée, ils fréquentent obligatoirement le cours de dessin, de sport ou de musique par exemple. C'est en revanche l'inverse pour le deuxième collège où de nombreux élèves n'ont que des cours de français, de sport et de soutien, où rares sont ceux qui bénéficient de cours de langue vivante étrangère. En tout cas, ils ne sont pas proposés la première année. Il semble que cette pratique du «tout français» corresponde à l'ancienne représentation selon laquelle il n'existe qu'une place limitée dans le cerveau pour les langues et qu'il faut à tout prix diminuer la place des autres langues pour favoriser le français. Cette représentation est attestée lorsque la conseillère d'éducation de ce même collège nous dit dissuader les élèves de parler russe dans la cour ou dans la classe. Les activités de traduction entre élèves, tout du moins en russe, ne sont pas tolérées. On peut légitimement s'interroger sur les conséquences qu'ont ces politiques linguistiques différentes sur les représentations des adolescents de leur propre plurilinguisme, sur leur appropriation du français et sur leur devenir scolaire.

Bibliographie

- BILLIEZ J., 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à L. Dabène*, C-D-L lidilem, PUG, Grenoble.
- BILLIEZ J. (dir.), 2003, *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan, Paris.
- BOZARSLAN H., 2005, « Les Yézidis : quelques informations sur une communauté atypique », dans *Kurdistan*, Passerelles N° 30 printemps-été 2005, Revue d'Etudes Interculturelles, Paris, pp.83-89.
- CALVET L.-J., 1987 (2^{ème} édition 1999), *la Guerre des langues*, Payot Paris.
- CASTELLOTTI V. (dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen, n°308, coll. Dyalang.

- CASTELLOTTI V., 2001, « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », dans Castellotti (dir.), Publications de l'Université de Rouen, n°308, coll. Dyalang, pp. 9-37.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 1999, (dir.) *Alternances de langues et apprentissages*, Cahiers du français contemporain N° 8, ENS Editions, Saint-Cloud.
- CHISS J.-L., BOYZON-FRADET D., 1997, *Enseigner le français en classe hétérogène*, Nathan, Paris.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris.
- COLLECTIF, 1989, *Graines de parole. Ecrits pour G. Calame-Griaule*, Eds du CNRS, Paris.
- COSTE D., 2001 : « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », dans V. Castellotti (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*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- GOODY J., 1979, *La raison graphique*, Minuit, Paris.
- GOODY J., 1985, *Entre l'oralité et l'écriture*, Minuit, Paris.
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues*, L'Harmattan, Paris.
- LECONTE F., 2000, « Récits enfantins en situation de contacts de langues et de cultures », dans Repères N°21, *Diversité narrative*, INRP, Paris, pp. 79-94.
- LECONTE F., 2001, « Familles africaines en France entre volonté d'insertion et attachement au patrimoine langagier d'origine » dans Langage et Société N°98, *Diversité langagière et insertion*, Maison des Sciences de l'Homme, Paris, pp. 77-103.
- LECONTE F., CAITUCOLI C., 2003, « Contacts de langues en Guyane : une enquête à Saint-Georges de l'Oyapock » dans Billiez (dir.) *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan, Paris, pp.37-57.
- 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, [http : www/univ-rouen/dyalang/glottopol](http://www.univ-rouen/dyalang/glottopol), pp. 26-43.
- MALHERBE M., 1995, *les langages de l'Humanité*, Seuil, Coll. Bouquins, Paris.
- 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*, C-D-L Lidilem PUG, Grenoble, 309-322.
- MOORE D., 2004, *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Didier, Paris.
- PORQUIER R., PY B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Didier, Paris.
- VERDEILHAN-BOURGADE M., 2002, *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, P.U.F., Paris.

L'ALTERNANCE DES LANGUES EN CLASSE BILINGUE COMME ELEMENT DE CONSTRUCTION DES COMPETENCES LINGUISTIQUES, CULTURELLES ET DISCIPLINAIRES DES ELEVES DU PREMIER DEGRE

Anémone Geiger-Jaillet
IUFM d'Alsace

Problématique

Dans les classes bilingues paritaires alsaciennes de maternelle et de primaire, les enfants apprennent parallèlement et paritairement le français comme L1 et l'allemand comme L2, à un moment où l'acquisition du langage est encore en pleine élaboration. Certains enseignants ont également recours au dialecte alsacien ou à d'autres dialectes germaniques, dans des situations particulières ou à des moments précis de cours. Le passage entre les différents univers linguistiques et / ou culturels se fait le plus souvent implicitement, mais aussi parfois explicitement. Dans le dernier cas, on peut parler de stratégies d'encadrement de l'alternance de la part de l'enseignant.

Le projet de recherches ALSA (Apprentissage d'une langue seconde en Alsace), conduit par des enseignants-chercheurs de l'IUFM d'Alsace, a pour objet d'analyser les productions de langue des enseignants et des élèves des classes bilingues en Alsace, dans le but de clarifier les liens entre la langue et l'élaboration cognitive des concepts véhiculés par les disciplines enseignées et pour analyser l'acquisition de la langue-cible. Ce projet se situe donc dans un cadre bien précis, celui du dispositif institutionnel d'enseignement bilingue en Alsace dont il convient d'abord de rappeler les principes fondateurs (1). Une recherche portant sur un corpus de productions d'enfants dans le cadre d'un apprentissage précoce et en milieu institutionnel comporte des aspects spécifiques par rapport aux recherches habituelles en matière d'alternance codique (2). A partir de productions de locuteurs tirées du corpus ALSA, nous analysons comment les phénomènes d'alternance sont pris en compte dans la construction des compétences linguistiques et culturelles de jeunes apprenants (3). Pour ce faire, nous nous limitons aux alternances initiées par l'enseignant en cours de discipline non linguistique, les alternances produites par les élèves devant faire l'objet ultérieurement d'une autre analyse.

Introduction

L'apprentissage bilingue est une méthode de l'apprentissage de langues vivantes qui fait de la langue cible non seulement un objet de cours, une « matière », mais qui utilise cette langue cible également comme langue véhiculaire dans l'apprentissage de différentes disciplines. On l'appelle alors L2.

L'organisation des modèles scolaires bilingues se différencie selon la part horaire et la nature des disciplines enseignées en L2 ; la part et la fonction attribuée à la langue maternelle / langue première et selon l'âge des apprenants au début de l'apprentissage (cf. Geiger-Jaillet 2003). On attend de cet apprentissage qu'il mène (au moins) aux mêmes connaissances disciplinaires chez les élèves, et que les compétences en langue étrangère soient de toute manière meilleures qu'en apprentissage classique dit « extensif » : cette attente correspond au constat d'un ordre croissant de performances chez les élèves selon qu'ils fréquentent l'enseignement de type LVE (en l'occurrence DaF *Deutsch als Fremdsprache*) de la langue ou l'enseignement immersif à parité horaire. Mais l'enseignement bilingue, malgré son nom, n'est souvent qu'un enseignement monolingue, surtout en début « d'immersion » avec de jeunes apprenants. Cela s'explique par le fait que les enseignants de classes bilingues s'interdisent en quelque sorte le recours à la langue 1 en classe, langue pourtant commune le plus souvent entre l'enseignant et les élèves, selon le principe de Grammont-Ronjat / un maître, une langue (cf. *infra*). On ne tient alors pas vraiment compte des recommandations que fait W. Butzkamm (1996, 2000) en faveur d'une utilisation réfléchie de la langue 1 en cours bilingue.

L'alternance des langues est également appelée « *code-switching* », terme introduit en 1956 par le linguiste américain E. Haugen. Il désigne une situation de communication dans laquelle un locuteur utilise à l'intérieur d'une séquence, des unités plus ou moins longues (mots, phrases) dans une autre langue. Comme le montre Castellotti (2001), certains considèrent cette alternance des codes comme une impureté, d'autres l'interprètent comme une richesse qui montre la créativité des enfants, d'autres encore y voient une étape d'interlangue obligée pendant laquelle il faut composer avec les lacunes (lexicales par exemple) du moment.

En Alsace, deux enseignants se partagent une classe, devenant pour moitié du temps la « personne de référence » d'une langue. C'est seulement plus tard, notamment à partir du second degré ainsi que dans les formations universitaires, que les deux langues sont utilisées en parallèle. C'est là qu'existe une motivation particulière pour chacune des langues censée mener à une véritable pratique bilingue.

Nous allons analyser les pratiques d'alternance des langues de quelques enseignants alsaciens du premier degré issues du corpus ALSA. Elles concernent la L1 français, L2 allemand standard, L3 dialecte allemand ou alsacien, L4 anglais. Nous interprétons ces alternances comme éléments de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré.

1. Dispositif bilingue en Alsace

En Alsace, comme dans la majeure partie des régions françaises où un dispositif d'enseignement bilingue est mis en œuvre (Pays Basque, Catalogne Nord, Corse, Occitanie)¹, l'enseignement bilingue utilise le principe selon lequel un enseignant est associé à une langue, chacune ayant à sa disposition la moitié des heures de cours. La base de cet enseignement paritaire reste la circulaire ministérielle n° 2001-167 du 5 septembre 2001 avec l'arrêté

¹ Exception faite de la Bretagne, attachée au principe « un maître, deux langues ».

ministériel du 12 mai 2003 (Morgen, 2004 : 162-165). Ce principe avait été expérimenté par Jean-Marie Bressand, puis par l'inspectrice Alice Delaunay dans l'Académie de Bordeaux (Petit, 2001: 62) dans les années soixante.

La raison essentielle pour la parité est que l'apprentissage des deux langues se renforce et permet des transferts, comme chez les bilingues de naissance. Contrairement à une conception naïve du bi- et du plurilinguisme selon laquelle aucun transfert d'une langue à l'autre ne paraît possible, on se base en Alsace sur l'hypothèse de l'interdépendance entre les langues de J. Cummins (1979). Suivant cette hypothèse souvent désignée comme « la double théorie de l'iceberg », deux langues L1 et L2 peuvent être très différentes en surface, alors qu'elles reposeraient en fait sur des processus cognitifs identiques, une compétence sous-jacente commune (*common underlying proficiency* = CUP). En Alsace, le choix du principe « un maître, une langue » est un choix de politique linguistique qui entend renforcer l'immersion dans la langue (Carol, Morgen, 2004). Il n'est alors pas question d'éliminer complètement une des deux langues du cursus scolaire, même pour un temps limité. Pour l'Académie de Strasbourg, l'objectif d'une « bilinguisme équilibrée » en cours d'acquisition, précisé par la circulaire rectorale du 20 décembre 1994, indique bien ce qu'on recherche : l'équilibre entre les deux langues et celui des disciplines enseignées dans l'une et l'autre langue, rendu possible par le partage des tâches entre les deux enseignants en tandem². Car dans l'immersion partielle des sites paritaires, un maître assure 13 heures hebdomadaires d'enseignement dans une des deux langues (français ou langue régionale) par classe, et son collègue assure les 13 autres heures. Autrement dit, la classe travaille régulièrement avec deux enseignants, c'est le principe de « un maître – une langue » ou « une classe – deux maîtres ».

A la différence de l'enseignement traditionnel des langues, l'enseignement bilingue commence dès l'admission de l'enfant à l'école maternelle – c'est le principe de précocité (*cf.* Morgen, 2000). Comme la composition des classes bilingues en Alsace avoisine les 90 % de francophones, notamment dans les villes, il n'est pas possible d'intégrer de nouveaux francophones à tout moment de la scolarité. Pour pouvoir entrer dans une L2 à un âge où l'enfant est encore en phase de construction de sa première langue L1, deux à trois années d'école maternelle sont nécessaires. En maternelle, toutes les activités sont alternativement faites en allemand ou en français.

Après cette première phase d'immersion partielle à l'école maternelle, l'enfant utilisera l'allemand comme langue seconde pour la transmission de savoirs disciplinaires dès le cours préparatoire, avec une séparation fonctionnelle des langues. Ce principe d'instrumentalité est basé sur le fait que le cerveau humain ne s'approprie de façon optimale une langue qu'en l'employant, c'est-à-dire en se livrant à toutes sortes d'activités dans la langue et en l'utilisant notamment comme moyen d'acquisition de connaissances. L'enseignement dans la langue 2 prime donc sur l'enseignement de la langue 1. C'est alors que les mathématiques ainsi que les sciences et technologies sont enseignées en allemand (langue véhiculaire), alors que l'histoire-géographie et l'éducation civique le sont en français. L'éducation physique, la musique et les arts plastiques sont enseignés tantôt dans l'une, tantôt dans l'autre langue, en fonction du thème traité et des compétences des deux enseignants de la classe.

L'allemand comme objet de cours n'est évidemment pas proscrit, mais il n'apparaît et ne se développe pleinement que postérieurement à l'acquisition intuitive par les stratégies naturelles et inconscientes. Par conséquent, la langue à acquérir doit être abordée non pas de façon frontale et grammaticale, mais de façon instrumentale. Il faut toujours se rappeler du contexte, à savoir que les élèves n'entendent généralement pas parler l'allemand à la maison et dans la rue, et seuls certains sont familiarisés avec l'un des dialectes alsaciens.

² Les textes ministériels laissent ouvert le choix entre le principe du maître de référence (un maître, une langue) et celui du maître unique, enseignant dans les deux langues.

Une autre conséquence est liée à cette précocité : on trouve dans l'enseignement bilingue en Alsace plus de classes à double niveau que dans les classes monolingues (voir exemples 4 et 5), ce qui s'explique par la nécessité d'atteindre un certain seuil d'effectif pour l'ouverture d'une classe, mais aussi pour des raisons pédagogiques. On a constaté en effet que l'entrée et la socialisation dans l'école maternelle à deux ou trois ans, en même temps que l'entrée dans une classe bilingue, demandaient de grands efforts aux enfants. Evoluer avec une partie de la classe plus âgée parce qu'elle a déjà vécu cette première rentrée l'année précédente, rassure en général les plus petits. Ceux-ci comprennent que d'autres enfants, et pas seulement la maîtresse ou le maître, parlent cette langue encore inconnue pour eux. Les autorités scolaires alsaciennes ont donc décidé d'ouvrir de préférence deux classes de petite et moyenne section, au lieu d'une classe de petite section et une de moyenne section bilingue (cf. Geiger-Jaillet 2004).

La liberté de choix de l'enseignement bilingue appartient aux familles. C'est une offre des autorités scolaires alsaciennes, mais non une obligation pour les parents, comme par exemple au Luxembourg. L'enfant peut quitter la filière bilingue à tout moment de sa scolarité.

Les enseignants bilingues sur lesquels portent les exemples choisis dans cet article, sont également volontaires. Les plus anciens d'entre eux ont suivi une formation bilingue complémentaire et optionnelle, les plus jeunes se sont présentés à un concours spécial de recrutement des professeurs des écoles chargés d'un enseignement de langue régionale, ouvert depuis 2002 (Morgen, 2004). Ces enseignants bénéficient dorénavant d'un statut particulier, les autorisant à postuler à des emplois à profil bilingue. Cependant, ils peuvent également demander leur mutation dans un site monolingue ou changer d'académie, s'ils le souhaitent. Il s'agit, sauf exception, de locuteurs dont la langue dominante est le français, et pour environ 50 % d'entre eux, l'alsacien la langue maternelle.

2. Spécificité de la recherche portant sur un corpus d'enfants en milieu institutionnel

Les articles portant sur l'alternance codique dans l'apprentissage des langues, comme ceux par exemple du numéro 108 d'ELA (Revue de Didactologie des langues-cultures) focalisent le plus souvent sur la situation dans le secondaire, voire en formation d'adultes. Les réflexions et conclusions correspondent alors rarement à la situation rencontrée dans les classes bilingues du premier degré. Seules quelques recherches plus rares au Canada, au Val d'Aoste ou en Suisse par exemple portent sur des classes bilingues du premier degré (cf. Gajo 2001). Plus rares encore sont celles portant sur des classes de maternelle bilingue, comme celle documentée par Garabédian et Lerasle (1997).

Comme expliqué en (1), les enseignants dits « bilingues » en Alsace ne sont généralement pas des natifs de la langue cible allemand. Contrairement aux enseignants du second degré, ils ne sont pas spécialistes de *la* discipline non linguistique qu'ils enseignent car il s'agit de professeurs des écoles polyvalents, enseignant *plusieurs* disciplines non linguistiques en allemand. De plus, les catégories généralement utilisées pour désigner les élèves (« niveau linguistique débutants ou avancés ») sont à utiliser avec précaution pour la situation alsacienne. Au CP par exemple, les enfants d'Alsace des filières bilingues sont certes déjà dans leur troisième voire quatrième année d'immersion partielle en allemand, tout en étant encore dans la phase de construction du langage aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. A la fin du CM2, ils ont terminé 7 ou 8 ans de scolarité pour moitié en langue allemande, mais certains réflexes de locuteurs français persistent malgré toutes ces années dans leur répertoire verbal. Ce décalage, c'est le décalage entre l'acquisition de la langue et celle de la compétence langagière.

Dans le corpus suivant, il s'agit de situations de communication institutionnelle en cours de discipline non linguistique, pour lesquelles B. Maurer (1997 : 476-477) nous rappelle les principales caractéristiques. D'un point de vue cognitif, l'enfant a « *accès à des apprentissages et à des savoirs nouveaux ; la langue maternelle n'est plus seule à avoir une importance cognitive ; et ce rapprochement contribue déjà à créer les conditions à une alternance des langues* ».

D'un point de vue didactique, l'enseignement en L2 s'accompagne « *d'un recours à d'autres supports didactiques élaborés dans cette langue* ». Travailler « *à partir de manuels étrangers, ce n'est pas seulement changer de véhicule linguistique, c'est aussi (...) suivre un autre itinéraire* » (Maurer, 1997 : 477).

D'un point de vue communicatif : l'emploi de la langue étrangère « *se trouve légitimé par la situation ; en revanche, l'emploi du français, seule langue légitime habituellement, est normalement proscrit ; pourtant ni les enseignants ni les élèves ne peuvent s'affranchir totalement de l'emploi de cette langue, qui se révèle un auxiliaire indispensable à la construction des apprentissages* » (*ibid.*). Nous nous limitons dans cet article aux changements de langue initiés ou utilisés par l'enseignant, en laissant de côté le recours de l'élève à la langue française (L1), si celui-ci n'est pas repris par l'enseignant. Schlemminger (2005) vient d'analyser le code-switching utilisé par des élèves de classes élémentaires en Allemagne ayant comme langue cible le français.

Nous pouvons dire avec Maurer, qu'en « *classe bilingue* » il s'agit d'une alternance « *entre deux langues très inégalement maîtrisées* » ; « *entre des acteurs aux compétences culturelles et linguistiques très inégales, dans laquelle la langue qui domine en termes de volume d'échange est celle qui est le moins bien maîtrisée* » (*ibid.*).

3. Alternance codique dans le corpus ALSA

Le projet ALSA (**A**pprentissage **d'**une **l**angue **s**econde **e**n **A**lsace) mené à l'IUFM d'Alsace depuis 2002, analyse les pratiques d'enseignement et apprentissage d'une langue seconde en classe bilingue à partir de la réalité cognitive du travail d'acquisition. Après avoir fait le bilan des différents types d'enseignement bilingues dispensés dans le monde (*cf.* Geiger-Jaillet 2005), nous avons enregistré en Alsace, puis transcrit, des séances de géographie (relevant des sciences humaines) et de mathématiques (relevant d'une approche en sciences). Il s'agit de 16 unités de cours, filmées en CP, CE2, et CM1/CM2 bilingues dans le Haut-Rhin en classe d'immersion. La langue cible est l'allemand. Les classes retenues pour le projet de recherche fonctionnent toutes en immersion paritaire sur deux journées entières en français et deux journées en allemand par semaine, en alternance. L'enseignant filmé est à chaque fois le maître qui enseigne en allemand dans les classes filmées, selon le modèle « un maître – une langue » (*cf.* site de l'Académie de Strasbourg dans la bibliographie), il est locuteur natif de français. Les classes retenues l'ont été avec l'accord préalable de l'enseignant, confirmé ensuite par l'autorité scolaire, à savoir l'Inspection académique. Le tournage a été effectué sous la direction des enseignants chercheurs gérant le projet, avec l'aide de deux techniciens audio-visuels de l'IUFM d'Alsace (Centre de formation aux enseignements bilingues de Guebwiller) et du matériel de l'IUFM.

Pour cet article nous nous servons également de quelques extraits d'un autre projet mené pour partie en Alsace, le projet MEMO (<http://www.pze.at/memo/>). Les séquences en question sont des activités de musique dans des moyenne et grande sections bilingues.

La classification retenue est celle inspirée des 6 fonctions du langage de Roman Jakobson (1963, 1971) qui nous semble la plus appropriée à notre corpus.

Les transcriptions suivent le principe d'une partition selon Bange (1992), les lignes sans espace entre l'enseignant et les élèves se lisent ensemble. Les sigles de transcription sont expliqués en fin d'article. Les exemples cités sont brièvement traduits en français et signalés entre crochets, à la suite de la citation originale.

3.1. Utilisation de la L1 français dans le discours allemand (L2)

Comme nous l'avons expliqué dans la première partie, le choix politique en Alsace consiste à recruter des professeurs des écoles par la voie du concours spécial, à les former à l'enseignement des disciplines en allemand dans les classes bilingues paritaires de maternelle ou de l'élémentaire. L'allemand de ces enseignants, qui sont majoritairement de nationalité française³, est le plus souvent très correct. Certains sont de plus locuteurs de l'alsacien. D'autres maîtrisent parfois un dialecte d'une région allemande ou autrichienne après y avoir passé un séjour plus ou moins long. Cela n'empêche que dans le débit en L2, on détecte souvent encore quelle est leur langue 1 à eux, le français.

a) fonction phatique

Rien d'étonnant alors si les petits mots de liaison (*euh, hein, chut* etc.) soient en français. Nous dirions même qu'un tel « continueur », dans une fonction phatique, peut déclencher une alternance des langues qui n'est d'ailleurs jamais anodine. Les « continueurs » sont les petits mots qui « servent à la personne qui parle, à choisir les mots qu'elle va utiliser, à se donner le temps de la réflexion sans laisser de place au silence » (Maurer, 1997 : 481). Les continueurs jouent sur le canal de communication (fonction phatique chez Jakobson) : le locuteur cherche à établir ou à maintenir le contact avec son ou ses interlocuteurs pendant qu'il cherche la suite de son énoncé.

Dans l'exemple 1, *chut* en français est suivi du prénom *Jean* (prononciation française) et déclenche ainsi un petit épisode en français, alors que dans l'exemple 2, le *pscht* allemand déclenche une « germanisation » d'un prénom habituellement prononcé à la française.

Ex1

8 L : *der Kirchplatz gut chut Jean hör auf GEHT DURCH DIE REIHEN*
S 3 : *mais non il a le droit de gommer*

[CP_geo_4juin03.doc]

<trad. la place de l'église oui chut Jean arrête MARCHÉ A TRAVERS LES RANGS>

Ex2

L : *das kennt ihr schon 0 pscht LAUT Kelian \ LAUT 0 das kann ein Baby*

[CP_maths_12juin03]

<trad. vous connaissez déjà 0 chut FORT Kelian \ FORT 0 même un bébé sait déjà>

b) expressions toutes faites

L'expression suivante est utilisée en français telle quelle par les Allemands. Elle fait partie des nombreux emprunts entre langues européennes.

Ex3

L: 0110 à propos *ich hab= noch 0 äh etwas zu 0 sagen 0 Kinder 00 bitte*

[CP_maths_12juin03]

<trad. 0110 à propos j'ai encore 0 hm qc à dire 0 les enfants 00 SVP>

³ De fait, tous les ressortissants d'un pays de l'Union européenne, voire de l'espace économique européen peuvent se présenter aux concours de recrutement français.

c) fonction référentielle ou dénotative: éléments culturels explicites, non traduisibles

Le fait de travailler dans l'enseignement bilingue, avec une transmission des savoirs dans une autre langue que la L1 des enfants, exige parfois un recours à la L1 lorsqu'on veut évoquer quelque chose de familier aux enfants français qui est inconnu en Allemagne et par conséquent intraduisible en langue allemande. Les exemples qui suivent illustrent cette fonction référentielle dans le corpus ALSA, c'est-à-dire que le message est centré sur le référent, le langage décrit alors le monde (extérieur), la «réalité».

Les classes bilingues en Alsace sont souvent constituées de cours à double niveau. L'enseignant s'adresse alors tantôt à sa classe en entier, tantôt à un sous-groupe (« les CE2 »), en utilisant un nom collectif intraduisible en allemand, puisque la dénomination des niveaux répond à d'autres règles dans le système éducatif allemand.

Ex4

10 L : *na ja das geht für CP ist das noch gut aber nachher wird es zu („:“) schwer*
[CP_maths_4juin03.doc]

<trad. d'accord pour les CP cela va encore mais après cela deviendra trop („:“) difficile>

Ex5

18L : *die CE2 habt ihr auch ein Geodreieck (020) ja um zu messen*
[CE_geo_18.11.03.doc]

<trad. les CE2 avez-vous un rapporteur⁴ (020) oui pour mesurer>

Ex6

L : *Plusaufgaben 0 die lernt ihr ja schon seit mh 0 der maternelle 0 echt 0 wir*
[un peu plus tard en cours: allusion à la «maternelle» utilisée précédemment]

L : + (...) *vorgester= + 0 letzten Dienstag (haben wir gesagt) +*

L : *des ist bä= des ist babyarbeit n: 0 das ist kinderleicht \ 0 SCHNELL*

S56 : *LAUT 0 nein LAUT*

L : *doch ist leicht \ 0 +drei plus vier gleich sieben*

[CP_maths_12juin03]

<trad. les additions 0 vous les connaissez déjà mh 0 depuis la maternelle 0 vrai 0 nous

: + (...) *avant-hier= + 0 mardi dernier (nous avons dit)*

+ L : *c'est du travail pour bébé 0 c'est ultra facile \ 0 VITE*

S56 : *FORT 0 non FORT*

L : *si est facile \ 0 +trois plus quatre égal sept>*

Tout comme «CP», «CE1» etc., la «maternelle» dans l'exemple 6 fait référence à une réalité bien française, à une expérience commune d'enfants scolarisés en filière bilingue depuis la maternelle. Les locuteurs ont du mal à détacher cette réalité de la langue française.

Dans d'autres cas désignant cette fois-ci une réalité extrascolaire, un élément culturel peut être intraduisible en allemand. Dans l'exemple 7, *Farandole* désigne le nom d'un restaurant. L'enseignant, qui est en train d'expliquer l'environnement immédiat de l'école afin que les élèves puissent produire un plan du quartier, évoque la mairie, la bibliothèque et le restaurant «*La Farandole*» que les enfants connaissent. Un enfant de six ans qui a visiblement de bons souvenirs à ce restaurant, affirme sa joie en lançant «*génial*».

⁴ Un « Geodreieck », en plastique, a la forme d'un triangle. Il y a une graduation pour mesurer les angles dessus. En France, cet outil n'est pas le même et la traduction en « rapporteur » ne peut donc être qu'approximative.

Ex7

*L wo ist das Rathaus jetzt da ist niemand drin 'ne das ist ne Baustelle wo ist das Rathaus
L neben der Farandole ne + so und ja + wo holt ihr eure Bücher wenn ihr lesen wollt +
S génial
[CP_geo_4juin03.doc]*

*< trad L où est la mairie maintenant là il n'y a personne c'est un chantier où est la mairie
L à côté de la Farandole n'est-ce pas + et oui + où allez-vous chercher vos livres si vous voulez lire >*

d) thématization du changement de langue utilisé par les enfants

Nous distinguons deux cas de figure quand le passage au français devient objet et thème de la discussion : les cas dans lesquels un élève utilise la L1 français, puis les cas où l'enseignant lui-même utilise le français, alors qu'il est censé faire cours en allemand.

Prenons d'abord le cas où un enfant parle français et l'enseignant réagit.

Dans l'exemple 8, l'enseignant doute si les enfants comprennent le mot « Fehler » en allemand qui veut dire « erreur ». Il pose alors explicitement la question en 4 et 5. La réponse donnée par l'élève est fautive (S125) et l'enseignant réagit par du non-verbal : il hoche la tête pour indiquer que la réponse n'est pas bonne. La négociation du sens continue. La réponse en (S126) n'est également pas bonne. L'enseignant donne alors exprès un exemple faux pour mettre les enfants sur la piste (6L et 7L), puis il utilise un synonyme allemand (« falsch ist », en 8L et 9L, qui veut dire « est faux »). En (S127), l'enfant trouve la bonne réponse, l'enseignant confirme verbalement par « ja ». Dans cet exemple, l'enseignant accepte les réponses en français des enfants de CP pour faire avancer la réflexion. Autrement dit, il tient compte de ce qui est dit en français, il valide ou invalide (verbalement ou par des gestes), mais il ne reprend pas lui-même la formulation française. Il s'agit bien là d'une stratégie d'encadrement de l'alternance codique de la part de l'enseignant dans un contexte d'enseignement immersif.

Ex8

4L : LAUT irren L ihr könnt Fehler machen was ist e(i)n Fehler („0200“) was ist ein Fehler

5L : („00“) was ist ein Fehler SCHÜTTELT DEN KOPF eh eh eh S

S125 : une ligne

6L : was ist ein Fehler wenn ihr jetzt des e bissel so wenn ich jetzt die vier auf

S 126 : un mot

7L : die Seite geschrieben hätt und das hätte drei plus vier gemacht das wär sieben

8L : das wär ganz falsch ein Fehler was ist ein Fehler was ist f ein Fehler wenn es falsch ist

9L : ja wenn es falsch ist ist es ein Fehler also bitte die Zahlen schön untereinander

S127 : faute

[CP_maths_4juin03.doc]

< trad 4 : FORT se tromper F vous pouvez faire des fautes qu'est-ce qu'une faute („0200“) (répétition)

5L : („00“) qu'est-ce qu'une faute SECOUE LA TETE eh eh eh SECOUE LA TETE

S125 : une ligne

6L : qu'est-ce qu'une faute si vous un peu voilà si j'avais écrit le 4 sur

S 126 : un mot

7L : le côté et si cela avait fait trois plus quatre cela aurait fait sept

8L : ce serait tout faux une faute qu'est-ce qu'une faute (2x) quand c'est faux

9L : oui quand c'est faux c'est une faute alors SVP les nombres bien en-dessous

S127 : faute >

Ex9

5L : *probier's noch mal super besser als Einstein schön („030“) nehmt mal das*
 S146 : *SCHREIBT SIEBEN S*
 6L : *Übungsheft das kleine schwarze WISCHT TAFEL AB + WTA +*
 S147 : *ALLE SCHÜLER NEHMEN IHR HEFT + A + LAUT + L + 12sec*
 7L : *SCHREIBT DREI RECHENAUFGABEN AN DIE TAFEL S so*
 8L : *probiert's mal das kleine schwarze*
 S148 : *monsieur on prend le grand où le petit*
 [CP_maths_4juin03.doc]

<trad 5L : *essaie encore une fois super mieux qu'Einstein bien („030“) prenez le*
 S146 : *ECRIT SEPT*
 6L : *cahier d'exercice le petit noir EFFACE LE TABLEAU + ELT +*
 S147 : *TOUS LES ELEVES PRENNENT LEU CAHIER + T + FORT + L + 12sec*
 7L : *ECRIT TROIS EXERCICES AU TABLEAU voilà*
 8L : *essayez le petit noir*
 S148 : *monsieur on prend le grand où le petit >*

Dans l'exemple 9, l'enseignant demande aux élèves de sortir le petit cahier noir d'exercices (6L), ce que les élèves font (S147). Un élève, (S148), n'a pas compris de quel cahier il s'agit. Il pose alors la question en français et l'enseignant lui répond spontanément en allemand (8L), en maintenant ainsi la langue du cours mais en ne traduisant pas les paroles exactes de l'enfant.

Dans l'exemple 10 par contre, en 5L, c'est l'enseignant qui incite explicitement l'élève Nolwenn au changement de langue vers la L1. A ce moment-là, l'enseignant utilise l'alternance des langues comme stratégie pour s'assurer que les enfants ont bien compris le sens de son explication précédente qui portait sur une erreur de prononciation fréquente en allemand entre *Kirche* = église et *Kirsche* = cerise. Plusieurs enfants confirment d'ailleurs en (S68) le phonème 'ch' comme élément de discrimination des deux mots. La réponse « *hmrm* » donnée en 6L par l'enseignant est une réponse affirmative fréquemment utilisée par des Allemands dans le discours oral. Elle témoigne d'une utilisation authentique de la langue allemande par l'enseignant.

Ex10

5L : *also keine Kirsche aber eine Kir + che + was ist eine Kirche auf Französisch Nolwenn*
 S68 : *MEHRERE + che +*
 6L : *ah hmrm + Entschuldigung (??) hab nix gesagt + hab+ nix g'sagt wollt nur*
 S69 : *une église*
 S70 : *+ la place de l'église +*
 [CP_geo_4juin03.doc]

<trad 5L : *alors pas de cerise mais une église + qu'est-ce qu'une église en français Nolwenn*
 S68 : *PLUSIEURS + che +*
 6L : *ah hmrm + pardon (??) je n'ai rien dit (2 fois) je ne voulais que*
 S69 : *une église*
 S70 : *+ la place de l'église + >*

Le même phénomène, une autorisation explicite aux élèves de donner une réponse en français, est illustré par l'exemple 11. Or cette fois-ci, l'encadrement de l'alternance codique relève plutôt du souci de faire acquérir le lexique jugé important dans les deux langues : en effet, le mot « *Rathaus* » est utilisé par l'enseignant une première fois en allemand (1L), puis son sens est confirmé par la traduction française donnée par un élève (S80), avant d'être repris par l'enseignant par le pronom « *es* » et la forme complète avec l'article en (2L).

Ex11

1L : *mal das Gebäude da das ist das Rathaus ok auf Französisch + ja ok hein gut (??) +*

S80 : + la mairie +
 2L : *das wird zur Zeit renoviert in ich glaub nächstes Jahr ist es ist das Rathaus renoviert*
 [CP_geo_4juin03.doc]

<trad 1L : le bâtiment là c'est la mairie ok en français + oui ok hein bien (??) +
 S80 : + la mairie +
 2L : *on le rénove actuellement dans je crois l'année prochaine la mairie sera rénovée*>

Cependant, il arrive également que l'enseignant refuse la formulation en L1 car il sait les enfants capables d'avancer leur propos en L2. Il fait celui qui ne comprend pas (9L) en insistant à deux reprises, d'abord au présent («*ich versteh' nicht*»), puis au passé («*ich hab's nicht verstanden*»), en offrant ainsi un input linguistique varié à ces enfants de CP.

Les enfants savent qu'il comprend le français, mais la règle imposée en salle de classe est celle du maître de référence. C'est donc le moment et le lieu de faire des efforts pour s'exprimer en langue 2. L'enseignant exprime clairement cette demande d'utiliser l'allemand en 10L : «*er soll's auf deutsch sagen bitte*» («qu'il le dise en allemand») avant d'attendre patiemment le cheminement vers la réponse grammaticalement correcte en S157 («*ich bin fertig*») et non pas «*ich habe fertig*» comme l'a essayé l'élève d'abord. L'enseignant n'omet pas de féliciter l'enfant pour cet effort⁵.

Ex12

9L : + *was sagst du ich versteh' nicht + ich hab's nicht verstanden*
 S151 : j'ai fini j'ai fini +j'ai fini+

10L : *ja du was hein ja nee es (??) er soll's auf deutsch sagen bitte*
 S152: *ich*
 S153 : il a fini

11L : *ja du du fertig du*
 S154 : *ich ich fertig + ich ich + ich bin fertig*
 S155 : *bin fertig*
 S156 : + *ich habe +*
 S157 : *ich bin fertig*
 12L : *wunderbar du bist fertig freut mich*
 [CP_maths_4juin03.doc]

<trad 9L : + *que dis-tu je ne comprends pas + je n'ai pas compris*
 S151 : j'ai fini j'ai fini +j'ai fini+

10L : *oui tu as hein oui non (??) qu'il le dise en allemand stp*
 S152: *moi*
 S153 : il a fini

11L : *oui toi toi fini toi*
 S154 : *moi moi fini + moi moi + moi j'ai fini*
 S155 : *ai fini*
 S156 : + *je suis +*
 S157 : *j'ai fini*
 12L : *merveilleux tu as fini je suis content*

⁵ La traduction de ce passage est difficile car la forme correcte en français se construit avec «avoir» (cf. S151 et S153) alors que celle en allemand se construit avec «être», forme que les élèves dans S154, S155 comprennent avant l'élève en S157.

e) thématization du changement de langue utilisé par l'enseignant

Dans l'exemple 12, l'enseignant reprend lui-même une traduction mot à mot en L1 alors que dans les cas précédents c'étaient les élèves qui avaient utilisé le français sur incitation de l'enseignant ou spontanément. On peut se demander si ce n'est pas l'interjection spontanée en français par (S27) qui déclenche cette prise de parole en français chez l'enseignant.

L'enseignant reprend donc lui-même la formulation en français après avoir mené son raisonnement en allemand: «*Eiffelturm* » apparaît d'abord quatre fois en allemand, puis face à la non-réaction des élèves qui ne comprennent pas comment dessiner un bâtiment vu du ciel, l'enseignant utilise une fois «*la Tour Eiffel* » en français. Cela déclenche d'ailleurs une remarque faite en français par un élève qui complète le propos sur un plan culturel, en disant que ce monument se trouve à Paris (S28 «*la Tour Eiffel ...de Paris* »). L'enseignant ramène ensuite par une activité de reprise, une traduction mot à mot, le discours vers la L2 allemand. Une telle reprise est appelée «*répétition* » chez Vion (1992).

Ex12

39L : *welche Gebäude 00 welche Gebäude malt ihr 00 + der + Eiffelturm /*
 S23 : *LEISE + ja + LEISE 00 ja*
 40L : *0 IRONISCH ja der Eiffelturm \ der *eiffelt= wunderbar 0 der Eiffelturm 0*
 41L : *mhm 0 Eiffelturm mh / I 0 =n oben geseh=n ischt er so MALT 030 MALT*
 S27 : *(hein m=sieur)*
 42L : *la Tour Eiffel 0 der Eiffelturm 0 malt ihr das /*
 S28 : *00 de Paris*
 S29 : *(ja)*
 S5 : *0 ALLE nein*
 [CP_geo_juin03]

<trad 39L : *quels bâtiments 00 quels bâtiments vous dessinez 00 + la + Tour Eiffel /*
 S23 : *PIANO + oui + PIANO 00 oui*
 40L : *0 IRONIQUE oui la Tour Eiffel \ elle *eiffel= merveilleux 0 la Tour Eiffel 0*
 41L : *mhm 0 Tour Eiffel mh / vu de haut il est ainsi DESSINE 030*
 S27 : *(hein m=sieur)*
 42L : *la Tour Eiffel 0 la Tour Eiffel 0 vous dessinez ça /*
 S28 : *00 de Paris*
 S29 : *(oui)*
 S5 : *0 TOUS non>*

Trois autres cas d'utilisation du français en cours par l'enseignant sont à souligner.

Le premier cas de figure est celui où l'enseignant utilise du vocabulaire technique spécialisé de géographie qui se trouve être également utilisé en français par les Allemands («*das Plateau* », «*das Relief* »). Nous sommes en cours de géographie en langue cible.

Ex13

1L : *gibt was noch? (020) die Ebene die Ebene oder die Plateaus das Plateau ja sehr gut*
 MEHRERE : *Ebene*
 2L : *jetzt (00) was wisst ihr () ein bisschen das Relief (BEISEITE) (030) über (00) das Klima*
 [CE_geo_18.11.03.doc]

<trad 1L : *qu'y-a-t-il encore? (020) la pleine la pleine ou les plateaus le plateau oui très bien*
 PLUSIEURS : *pleine*
 2L : *maintenant (00) que savez-vous? () un peu le relief (DE COTE) (030) du (00) climat>*

Le deuxième cas de figure est celui d'un mot qui existe dans les deux langues, mais qui est prononcé différemment : «*papa* » dans l'exemple 14.

Ex14

L: schau mal du wirst gefilmt 00 schicken wir das (...) dem papa / + 00 LAUT hä 020 also
[CP_maths_12juin03]

<trad L: regarde on te filme 00 on l'envoie à (...) ton papa / + 00 FORT hä 020 alors>

Dans l'exemple 15, l'enseignant utilise lui-même le mot français en L1 à côté du mot allemand en L2. En insistant sur la prononciation en (10L), il fait comprendre les nuances entre les deux langues.

Ex15

9L : nein nicht das Jahr die Temperatur sehr gut SCHREIBT AN DER TAFEL

S : euh ha(030)

10L : (040) und wo sieht man die Température? Was zeigt die Temperatur ? ja also da (00)

S : ich weiß

11L : sicher (020) ja da hat man die Temperatur ist ja

[CE_geo_18.11.03.doc]

<trad 9L : non pas l'année la température très bien ECRIT AU TABLEAU

S : euh ha(030)

10L : (040) et où voit-on la température? Que montre la température ? oui alors là (00)

S : je sais

11L : sûrement (020) oui là on a la température est oui>

Dans l'exemple 16 pour lequel la transcription est un peu différente, l'enseignant thématise un changement de langue initié par un élève, en réutilisant la même formule en français. Nous sommes en cours de musique bilingue en maternelle. La phase de cours au moment de la transcription concerne les pré-requis des enfants de quatre et cinq ans, relatifs aux bruitages faits par les animaux. L'enseignant montre un dessin d'un coq.

Ex16

1-L: So, jetzt möchte ich aber was hören.

2-MEHRERE SCHÜLER: cocorico

3-L: cocorico? Ich weiss nicht, ob das richtig ist. Ja?

4-MEHRERE SCHÜLER: cotcot, cotcot

5-L: Nein, das auch nicht. Cocorico, da bin ich nicht ganz zufrieden. Cocorico, dann ist es ein französischer Gockelhahn. Wie macht der deutsche Gockelhahn?

6-EIN SCHÜLER: kikerikiki

7-L: Ja, kikeriki. Alle zusammen

8-ALLE SCHÜLER IM CHOR: kikeriki.

[GS_musique_3mai03], école maternelle C. de V., Classe de MS et GS

<trad 1-L: Voilà, maintenant je voudrais vous entendre.

2-PLUSIEURS ELEVES: cocorico

3-L: cocorico? Je ne sais pas si c'est correct. Oui?

4- PLUSIEURS ELEVES: cotcot, cotcot

5-L: Non, pas ça non plus. Cocorico, je ne suis pas tout à fait d'accord. Cocorico, alors c'est un coq français. Comment fait le coq allemand?

6-UN ELEVE: kikerikiki

7-L: Oui, kikeriki. Tous ensemble.

8-TOUS LES ELEVES EN CHOEUR: kikeriki.>

Le dessin du coq déclenche chez les élèves l'onomatopée « *cocorico* » (2). Dans un premier temps (en 3), l'enseignante émet un doute sur cette réponse. Plusieurs élèves proposent alors un autre bruit familier du poulailler : « *cotcot* ». L'enseignante affirme deux fois en (5) que ce n'est pas la réponse qu'elle attendait, avant d'expliquer pourquoi la réponse n'est pas bonne selon elle. Elle explicite sa pensée : on n'attribue pas la même onomatopée à un coq en Allemagne qu'en France. Un élève d'origine germanophone connaît la réponse attendue : en Allemagne, le bruit attribué au coq est « *kikeriki* ». Tous les élèves répètent alors ce nouveau bruit (8). Plus tard dans le cours, les élèves connaîtront d'autres bruits interprétés différemment dans les deux cultures, comme « *wauwau* » et « *wafwaf* » pour les chiens. La chanson apprise ultérieurement⁶ (il s'agit d'un cours de musique en L2) reflète ce double ancrage culturel et linguistique dans lequel on plonge ces jeunes enfants des sites bilingues paritaires.

f) interruption de l'activité didactique

Le dernier exemple montre une interruption de l'activité didactique, provoquée par la présence de l'équipe de tournage. L'enseignant vient de poser une question en amorçant son thème quand subitement il s'adresse à l'équipe de tournage⁷. Il s'agit de ce qu'on pourrait appeler un moment de « relâche pédagogique » car nous sommes encore dans la phase avant le cours proprement dit. L'adresse aux personnes extérieures de la classe s'effectue sans marquage.

Ex17

11L : alors 050 äh 00 WENDET SICH AN TECHNIKER (vous

S MEHRERE moi

12L : vous) rappelez qu'il faut sortir les copains WENDET SICH AN TECHNIKER 00

13L : also äh: 0 denkt mal d=rüber nach 0 kommst du 0 bitte 00 und du auch

[CP_maths_12.6.03]

<trad 11L: alors 050 äh 00 S'ADRESSE AUX TECHNICIENS (vous

S PLUSIEURS moi

12L : vous) rappelez qu'il faut sortir les copains S'ADRESSE AUX TECHNICIENS 00

13L : alors äh: 0 réfléchissez-y 0 tu viens 0 STPe 00 et toi aussi>

L'intrusion de personnes extérieures en cours est comparable à l'intrusion du haut-parleur de l'administration que relate Gajo (2001: 174-175). L'anglais du haut-parleur arrive comme une rupture en salle de classe qui se déroule en français et Gajo constate un « effet de double rupture (...) qui touche à la fois le thème du discours et la langue de communication ».

L'analyse peut être reprise pour notre cas alsacien : l'enseignant, dans un premier temps (12L), change de langue pour s'adresser aux techniciens, pour reprendre ensuite le fil de son discours en allemand, ce qu'il fait avec plus ou moins de facilité (cf. les pauses en 13L). En fait, il lui est difficile de réamorcer son thème, ce qu'indiquent les continueurs (« *also, äh* ») et l'hésitation de s'adresser au groupe-classe en entier (« *denkt* » = 2^e personne du pluriel) ou à des enfants en particulier (« *kommst* » = 2^e personne du singulier). En accord avec Gajo parlant du français en classe d'immersion, on peut dire que cette séquence rappelle le statut pédagogique et uniquement pédagogique de l'allemand dans les classes bilingues alsaciennes.

⁶ *Horch was macht, horch was macht, macht der Gockelhahn...*

⁷ Le projet ALSA prévoit d'abord un tournage en classe, puis un enfant ayant assisté au cours, explique ce qu'il a retenu, à un autre enfant de la classe, sorti exprès de la séance dispensée par l'enseignant. C'est par ce dispositif que nous essayions de mieux comprendre l'activité cognitive des enfants.

3.2. Utilisation de la L3 dialectale à l'intérieur du discours en allemand standard

Contrairement aux enseignants cités ci-dessus, les élèves ne maîtrisent pas tous le dialecte alsacien, encore moins le dialecte du Pays de Bade voisin. L'usage du dialecte, pourtant recommandée par la circulaire du 20 décembre 1994 (Académie de Strasbourg, 1997 : 68), n'est pas expressément prévu au programme (sauf dans les classes ABCM). Pourtant, des publications comme celle de Huck/ Laugel/ Laugner (1999) tentent d'établir des liens entre ces différentes formes d'expression : le dialecte à l'oral ; l'allemand standard à l'écrit.

a) formes du dialecte ou des dialectes

Les expressions dialectales de type alémanique (Allemagne du Sud, mais également dialectes alsaciens) utilisent les terminaisons en « -le », plutôt que les diminutifs en « -chen ». Pour plus de précisions, on peut se référer à l'article de Bothorel-Witz et Huck (2001).

dialecte	allemand standard	traduction française
<i>mucksmäusle</i> still [CP_math_12.6.03]	mucksmäus <u>chen</u> still (sein)	ne souffler mot
<i>momentele</i> [CP_maths_12juin03]	einen Moment / Moment <u>chen</u>	un instant (un petit moment)
wenn ihr jetzt <i>des e bissel</i> [CP_maths_4juin03.doc]	wenn ihr jetzt das <u>ein</u> <u>bisschen</u>	si vous aviez ... un peu
und <i>e= bissel zackzack hä</i> [CP_maths_12juin03]	und <u>ein</u> <u>bisschen</u> schnell	et un peu vite

Lors d'utilisation de formes de langage un peu relâché par l'enseignant (voir plus loin), les terminaisons ne sont pas correctement prononcées ce qui rend la compréhension plus difficile pour les enfants. Mais d'autres changements sont effectués, plus difficiles à détecter. Nous en présentons certains dans l'ordre des exemples qui suivent :

Les voyelles du milieu du mot peuvent changer (*fangen* -> *fängen*, *da* -> *do*) ; les « s » deviennent « sch. », les « w » en initiale deviennent « m » (*wir* -> *mir*, *m=r*) ; les terminaisons des verbes en « -en » deviennent souvent « -et » (*haben* -> *hobet*) ; les « e » au milieu sont raccourcis ou tombent (*haben* -> *habn=n*, *gemacht* -> *g'macht* ->, *es* -> 's), les « t » finaux tombent (*ist* -> *is*) ; l'ordre des éléments syntaxiques peut changer.

dialecte	allemand standard	traduction française
wo <i>fängen</i> <i>m=r</i> an [CP_math_12.6.03]	wo <u>f</u> angen wir an	où commençons-nous
<i>kommscht d=</i> jetzt 0 <i>do s=nd</i> noch zwei Mädchen die kein Blatt hab=n [CP_geo_juin03]	komm <u>st</u> du jetzt, <u>da</u> <u>s</u> ind noch zwei Mädchen , die kein Blatt haben	tu viens maintenant: il reste deux filles qui n'ont pas de feuille
<i>weischt du</i> [CP_maths_12juin03]	wei <u>ß</u> t du	tu sais
was <i>hobet mir</i> [CP_math_12.6.03]	was <u>h</u> aben <u>w</u> ir	qu'avons-nous...
wo man die behaltene Zahl hinschreibt damit <i>m'r se</i> nicht vergisst [CP_maths_12juin03]	wo man die behaltene Zahl hinschreibt, damit <u>man sie</u> nicht vergisst	où écrire le chiffre retenu pour ne pas l'oublier
<i>ham'r</i> schon <i>g'macht</i> [CP_geo_4juin03.doc]	<u>h</u> aben <u>w</u> ir schon <u>g</u> emacht	(nous) avons déjà fait
was ich <i>g=sagt hab</i> [CP_geo_juin03]	was ich <u>g</u> esagt habe	ce que j'ai déjà dit
<i>is</i> schon nicht schlecht sechs + <i>isch</i> + kleiner [CP_math_12.6.03]	<u>i</u> st schon nicht schlecht sechs <u>i</u> st kleiner	(ce) n'est déjà pas mal six est plus petit
nein 0 sag <i>mir =s</i> + [CP_math_12.6.03]	(*sag mir <u>e</u> s)-> sag es mir	dis-le moi

C'est un véritable entraînement pour les enfants de décrypter le sens du mot, quand la prononciation ne correspond pas tout à fait au modèle qu'ils connaissent. Passagèrement peut-être une difficulté supplémentaire, cette capacité de discrimination distingue, à long terme, les enfants scolarisés dans des filières bilingues des enfants pratiquant l'allemand comme langue vivante et habitués à la seule prononciation de l'allemand standard... voire aux accents de leurs enseignants. Mais, là où l'enseignant s'efforce de marquer les liens entre l'allemand standard utilisé en classe et l'allemand alsacien pratiqué hors de l'école ou par les grands-parents, l'écart entre les variétés de langue se réduit. On ne peut qu'en tirer argument pour développer la présence du dialecte dans les classes bilingues à l'oral, mais aussi par la lecture de textes de la littérature dialectale.

b) fonction conative

Les six fonctions du langage de Roman Jakobson focalisent toutes sur un élément de la communication (l'émetteur ; le récepteur ; le message ; le contexte ; le canal de communication ; le code), mais le plus souvent plusieurs fonctions interviennent en même temps dans la langue. Les fonctions référentielle et métalinguistique⁸, focalisant sur le contenu, sont surtout attestées dans notre corpus ALSA pour le passage de la L2 à L1 (l'allemand vers le français), alors que le passage de L2 vers L3 est davantage réservé aux fonctions expressive, phatique et conative, donc à la relation pédagogique entre enseignant et élèves.

Le dialecte est surtout utilisé par l'enseignant dans des situations moins formelles, quand la situation est un peu plus décontractée et quand les «*fonctions expressive et conative repassent au premier plan* » (Maurer, 1997 : 481).

Dans la «*fonction conative* » au sens de R. Jakobson, on insiste sur le fait que le message est centré sur le destinataire, il sert à agir sur le récepteur, à lancer un appel, ce qu'illustre

⁸ La fonction métalinguistique : la langue est utilisée pour parler d'elle-même, pour parler du code.

l'exemple 19 où *l'enseignant* tente de rafraîchir la mémoire des enfants au sujet du cours précédent. Il pose une première fois de façon neutre en (10) la question de savoir ce qu'ils ont appris mardi dernier. Il relance ensuite, en les invitant à y réfléchir (12), pour proposer dans la foulée des réponses erronées du type « avons-nous appris à faire le ménage, à laver les voitures ? » (en 14 et 15). Il change ensuite de registre langagier, quittant la norme du haut allemand une première fois en (16), cherchant la version définitive dialectale qui lui semble la plus adéquate, pour finir par thématiser lui-même en (17) le changement de langue initié par lui-même (fonction métalinguistique focalisée sur le code). Il passe ainsi au dialecte du Pays de Bade et explique aux enfants que sa façon de parler provient de cette région allemande. Face au silence en bloc des enfants qui ne se rappellent toujours pas ce qui a été fait en classe deux jours auparavant, malgré l'insistance du professeur, celui-ci veut détendre la situation pédagogique tout en stimulant les enfants avec un autre moyen d'expression. Son intention est d'agir sur les élèves en tant qu'interlocuteurs, pour faire naître chez eux un certain comportement (= message performatif), sa stratégie, c'est l'alternance codique.

Ex19

10L : 060 was haben wir letzten Dienstag gelernt

[passage 11 pas significatif]

12L: also äh: 0 denkt

13L: mal d=rüber nach 0 kommst du 0 bitte 00 und du auch

14L : 090 haben wir 0 kochen gelernt / haben wir putzen

S3 : 00 nein

15L : gelernt nein haben wir 0 =s Autowaschen gelernt 0 + nein +

MEHRERE : nein MEHRERE + nein +

16L : 0 also 00 wat haben wir g=lernt 030 was hobet wi= wir g=lernt

17L : 0 was hobet mir g=lernt hä 00 (desch)isch badisch 0 also 0 (...) 0 ähm 0 was

18L : ist 'n das wenn man so 0 zwei Zahlen 0+übereinander 0 setzt+ 0

[CP_maths_12juin03]

<trad 10L : 060 qu'avons-nous appris mardi dernier

[passage 11 pas significatif]

12L: alors mhm: 0 réfléchissez-y

13L: 0 tu viens 0 stp 00 et toi aussi

14L : 090 avons-nous 0 appris à cuisiner / avons-nous appris à faire le

S3 : 00 non

15L : ménage non avons-nous 0 appris le lavage de voitures 0 + non +

PLUSIEURS : non PLUSIEURS + non+

16L : 0 alors 00 qu'avons-nous appris 030 qu'avons-nous appris

17L : 0 qu'avons-nous appris 00 c'est du badois 0 alors 0 (...) 0 hm 0 qu'est-ce

18L : que c'est quand on superpose 0 deux nombres 0 >

L'exemple suivant illustre également la fonction conative avec l'objectif d'obtenir une réponse de la part des enfants, doublée de la fonction émotive à travers laquelle l'enseignant fait part de ses émotions.

Après avoir posé déjà deux fois la question de savoir quels sont les chiffres à mettre en jaune au tableau⁹ (9L), l'enseignant tousse exprès (HUSTEN en 10L) pour attirer l'attention des enfants par du paraverbal et refuser en même temps la réponse donnée par S8, puis il repose la question en (11L), avant de bifurquer vers le dialecte en (13L) (traduction : « qu'avons-nous ici ? »). Une double reprise dialectale clôt cet échange, jugé satisfaisant par la confirmation « ok » de la part de l'enseignant en 1L, séquence qui introduit en même temps la suite du cours (suite de l'exemple non exposé ici).

⁹ Il s'agit des unités, des dizaines, des centaines dans l'addition écrite avec retenue.

Ex20

8L : gelbe Kreide mehr also das müsst ihr jetzt wissen hm? ja aber was
 S4 : MURMELN IN DER KLASSE zwei plus zwei MIDK
 9L : schreiben wir in gelb („00“) nein was schreiben wir meistens in gelb (/)
 S5 : vier
 S6 : vier
 10L : + pscht psch psch pscht danke danke + ja HUSTEN welche Zahlen
 S7 : + STEHT AUF (...) +
 S8 : drei
 11L : ZEIGT AUF DIE TABELLE hier sind sie ja ZADT welche Zahlen schreiben wir in gelb (/)
 S9 : („0“) ein
 12L : die Ei + ner + ja ok also hier haben wir zwei Einer
 S10 : ALLE ZUSAMMEN ei AZ
 S11 : ALLE ZUSAMMEN + ner + AZ
 13L : und was ham'er hier ZEIGT AUF EINE ZAHL + auch zwei Einer + ZAEZ
 S12 : + vier+
 S13 : + vierzehn+
 14L : also wenn wir die zusammenrechnen zwei plus zwei gleich
 S14 : ALLE ZUSAMMEN vier AZ
 15L : SCHREIBT DIE ZAHL AN DIE TAFEL vier ok S + ZEIGT AUF EINE ZAHL+
 S15 : + FINGER STRECKEN SICH+
 IL : und („0“) hier was ham'er da („0“) was ham'er hier hein das sind keine Einer das
 [CP_maths_4juin03.doc]

<trad 8L : plus de craie jaune alors vous devriez le savoir hm? Oui mais qu'
 S4 : CHUCHUTEMENT DANS LA CLASSE deux plus deux CDLC
 9L : écrivons- nous en jaune („00“) non que écrivons-nous le plus souvent en jaune?(/)
 S5 : quatre
 S6 : quatre
 10L : + chut chut chut chut merci merci + oui TOUSSE quels chiffres?
 S7 : + SE LEVE (...) +
 S8 : drei
 11L : MONTRE SUR LE TABLEAU ici on les a MSLT quels nombres on écrit en jaune (/)
 S9 : („0“) un
 12L : les uni + tés + oui alors ici nous avons deux unités
 S10 : TOUS ENSEMBLE uni TOUS ENSEMBLE
 S11 : TOUS ENSEMBLE + tés + TOUS ENSEMBLE
 13L : et qu'avons-nous ici MONTRE UN CHIFFRE + aussi deux unités + MUC
 S12 : + quatre+
 S13 : + quatorze+
 14L : alors si nous les additionnons deux plus deux égal
 S14 : TOUS ENSEMBLE quatre TOUS ENSEMBLE
 15L : ECRIT AU TABLEAU quatrér ok S + MONTRE UN CHIFFRE +
 S15 : + LES DOIGTS SE LEVENT+
 IL : et („0“) ici qu'avons-nous là („0“) qu'avons-nous ici hein ce ne sont pas des unités ce>

c) spécificité du récepteur

Le dialecte est utilisé dans un moment de relâche de la situation de cours, l'enseignant s'adressant à un plus petit groupe ou à un élève en particulier. Les élèves doivent apprendre le côté informel dans ces situations, qu'il s'agisse de plaisanteries ou d'ironie, ou de changement d'humeur voire d'attitude de la part de l'enseignant. Dans l'exemple 21, l'enseignant fait allusion au grand-père d'un élève dont il sait qu'il parle le dialecte alsacien.

Ex21

7L : *mal prüfen ob du zuhörst + ok wir nennen das ganz einfach den Kirchplatz*
 S71 : + ça s'appelle la place de l'église +
 8L : *dein Opa sagt auch de Kirchplatz¹⁰ ja also der Kirchplatz ja und neben dem*
 9L : *Kirchplatz ist die Kir („020) Kirche*
 S 72 : ch
 [CP_geo_4juin03.doc]

<trad 7L : *voyons-vois si tu écoutes + ok nous allons l'appeller cela tout simplement la place de l'église*
 S71 : + ça s'appelle la place de l'église +
 8L : *ton papi dit aussi la place de l'église oui alors la place de l'église oui et à côté de*
 9L : *la place de l'église se trouve l'égl („020) église*
 S 72 : lise>

Il s'agit de plus d'une reprise implicite de l'énoncé (S71) en français, que l'enseignant reprend en L2 allemand, puis en L3 dialecte, comme une sorte de redondance et d'input linguistique riche.

Dans l'exemple 22, l'enseignant s'adresse à l'élève Laura en particulier, en lui demandant sur un ton un peu moqueur si elle avait dessiné une banane. On ne sait cependant pas vraiment s'il s'agit d'une plaisanterie de sa part ou d'un commentaire négatif par rapport au travail fourni. En (77L), il lève le doute, lui disant qu'il avait reconnu ce qu'elle avait dessiné, à savoir l'école. Ces quelques secondes d'angoisse de la part de la fille qui craint peut-être une remarque négative ou une sanction, sont levées avec le changement vers le dialecte, annonçant à Laura une situation décontractée, et de plus, lui attestant d'avoir dessiné une image compréhensible.

Ex22

76L : (...) ja 00 Laura / 040 ist das =ne Banane /
 77L : 020 (hopp isch gut) ich hab= =s erkannt 00 ist die Schule \ 0 hopp jetz=
 [CP_geo_juin03]

<trad 76L : (...) oui 00 Laura / 040 est-ce une =banane /
 77L : 020 (hopp c'est bon) je l'ai reconnue 00 c'est l'école \ 0 vite maintenant=>

d) fonction émotive ou expressive

Quand le message est centré sur l'émetteur, on parle de fonction expressive ou émotive. Plutôt que de transmettre un contenu, le dialecte ou le changement de voix indique que l'enseignant veut surtout faire passer ses sentiments dans les exemples suivants, qu'il s'agisse d'impatience, d'ironie ou d'énervement. Tous ces exemples témoignent d'une véritable stratégie d'utilisation du dialecte par l'enseignant, dans un moment de relâche pédagogique.

Parfois le changement est minime: il peut par exemple s'agir d'un simple changement de prononciation dialectale versus haut allemand d'un seul mot (*ist -> isch*).

Ex23

63L: *(Imen) was isch denn los / 0 bist du müde /*
 S51 : GERÄUSCH
 S52 : 00 elle est fatiguée elle s'est
 [CP_geo_juin03]

<trad 63L: *(Imen) qu'est-ce qu'il y a / 0 es-tu fatiguée /*
 S51 : BRUIT
 S52 : 00 elle est fatiguée elle s'est>

¹⁰ Prononciation : « mit Achlaut ». L'Ach-Laut (ex. : *der Bauch, auch*) n'est pas connu en français, mais se rapproche de la jota espagnole ou du phonème arabe de *khamzin*.

Dans l'exemple 24, le changement de voix en (3L) («wechselt seine Stimme»), suivi du rire «*ha ha ha*» annonce comme une sorte de marquage le changement de l'allemand normé vers une forme dialectale. L'enseignant fait part de son énervement aux élèves qui, selon lui, ne comprennent pas assez vite son raisonnement et sa démonstration au tableau. Pour les faire adhérer à sa façon de poser le calcul au tableau, il leur demande de dire si selon eux, la stratégie utilisée au tableau est la bonne (1L, 2L). La réponse attendue était non, mais les enfants tombent «dans le piège» à cause de l'énoncé (2L) («*streckt den Finger*») pris au sens direct, ils lèvent alors le doigt pour exprimer leur consentement (S52). C'est cette «panne collective» qui provoque le changement en dialecte de l'enseignant, comme ultime ressort en quelque sorte, les autres stratégies n'ayant pas abouti jusque là.

Ex24

1L : *einverstanden* („00“) *wer ist einverstanden dass wir hier anfangen hop ja*

S50 : *ja*

S51 : *ja*

2L : + *meldet euch streckt den Finger wer ist einverstanden* +

S52 : + *FINGER HEBEN SICH* +

3L : *WECHSELT SEINE STIMME falsch total daneben ha ha ha WSS also wo fangen'm an*

4L : *wer will's uns zeigen Alex FLÜSTERT komm schnell FLÜSTERT wo fangen wir an*

[CP_maths_4juin03.doc]

<trad 1L d'accord („00“) *qui est d'accord pour qu'on commence ici allez oui*

S50 : *oui*

S51 : *oui*

2L : + *manifestez-vous levez le doigt qui est d'accord* +

S52 : + *DES DOIGTS SE LEVENT* +

3L : *CHANGE DE VOIX faux totalement à côté ha ha ha CDV alors où est-ce qu'on commence*

4L : *qui veut nous le montrer Alex CHUCHOTE viens vite où est-ce qu'on commence >*

L'exemple suivant illustre de nouveau l'ironie utilisée par l'enseignant envers les enfants de CP. Il demande en (1L) à ce qu'on lui lise l'énoncé mathématique, suivi du résultat. Après 20 secondes de silence et la relance «*he*», il accélère son débit («*schnell*») en (2L), et lance en dialecte: «il n'y a plus personne», en se moquant des enfants.

Ex25

1L : 00 *wer+liest mir diese Aufgabe+ 0 samt Ergebnis / 020 +he: +*
+*ZEIGT AUF AUFGABE+*

S100 : *+ mir: +*

S101 : *+ nein*

2L : *SCHNELL isch keiner mehr da S 0 hopla Laura lies mal ZEIGT MEHRMALS*

[CP_maths_12juin03]

<trad 1L : 00 *qui+me lit cet exercice+ 0 avec le résultat / 020 +hey: +*
+*MONTRE L'EXERCICE+*

S100 : *+ moi: +*

S101 : *+ non*

2L : *VITE il n'y a plus personne VITE 0 hopla Laura lis MONTRE PLUSIEURS FOIS>*

Un autre moment de «relâche pédagogique» intervient en cours de géographie, toujours en CP. Nous reprenons l'exemple 12 déjà utilisé plus haut pour le changement de L1 et L2. L'enseignant s'impatiente car les élèves ne comprennent pas la consigne, celle de dessiner les bâtiments (sous-entendu : ceux autour de l'école). Sa voix devient ironique (40L), il invente même un mot (**eiffeln* comme verbe n'existe pas), suivi d'une auto-dérision sur un ton

ironique (« *wunderbar* » qui signifie magnifique). L'exemple de la Tour Eiffel doit montrer aux élèves ce que c'est qu'une perspective vue du haut. L'enseignant insiste alors plusieurs fois sur ce mot puis utilise le dialecte en (41L), après des « *mhm* » (fonction phatique) entrecoupés de pauses. Au-delà du contenu, le message en dialecte montre le sentiment d'impatience de l'enseignant (fonction émotive).

e) L2 et L3 côte à côte

Nous terminons par deux exemples dans lesquels l'enseignant fournit d'abord l'énoncé en L2 standard (« *arbeite* » = travaille), avant de se relâcher et de le redire en langue familière dialectale (« *schaff was* » = bosse, exemple 26). Dans l'exemple 27, il fait l'inverse : dialecte d'abord, traduction en allemand standard ensuite.

Ex26

1L: *also arbeite 00 schaff was los / LEISE 020*
[CP_maths_12juin03]

<trad 1L: *alors travaille 00 bosse / PEU FORT 020* >

L'expression « *den Zehner warm behalten* » (= garder la dizaine « au chaud ») en (1L) indique déjà une relation pédagogique un peu décontractée car le langage n'est pas très soutenu pour un cours de mathématiques. Cette expression peut être interprétée comme annonçant en quelque sorte le changement vers un langage encore moins soutenu en salle de classe : « *jo des'sch z'weit* » (*ja das ist zu weit* = oui, c'est trop loin) est prononcé très rapidement (2 « *sehr schnell* »), puis traduit par l'enseignant lui-même en allemand standard, comme pour faire acquérir les deux variétés aux enfants.

Ex27

1L: *müssen =en Zehner schön 00 warm aufbehalten 0 bewahrn KIND ZEIGT ÜBER ZAHLEN*
2L: *00 SEHR SCHNELL jo des'sch z'weit + das ist + zu weit + SS*
S88: *LAUT + hä / + L 0 ic= 0 ici*
[CP_maths_12juin03]

<trad 1L: *nous devons* la dizaine 00 garder au chaud 0 ENFANT MONTRE AU-DESSUS*

2L: *00 TRES VITE oui c'est trop loin + c'est + trop loint + TRES VITE*

S88: *FORT + hä / + FORT 0 ic= 0 ici*

Premiers éléments de conclusion

Dans les classes bilingues paritaires alsaciennes, le français est utilisé comme médium d'enseignement pour moitié du temps, conjointement avec une autre langue, le haut allemand, pour l'autre moitié. S'il est plutôt rare que l'enseignant de la partie française utilise l'allemand pour expliciter un phénomène ou pour faire acquérir une notion, l'inverse est par contre plus fréquent.

L'enseignant de la partie allemande, qui le plus souvent est un locuteur natif de français, donne, dans ses 13 heures de cours et comme sa fonction le lui demande, une presque exclusivité au répertoire verbal allemand. Mais il a également recours au français L1 à des degrés divers, sans que cette prise en compte soit toujours assumée et/ ou fasse l'objet d'une réflexion explicite.

Dans les classes élémentaires du corpus ALSA, l'utilisation de la L1 français à l'intérieur du discours allemand (L2) en salle de classe est observée dans cinq cas de figure principaux:

Les petits mots de liaison à l'oral comme les « *hein* », « *chut* », etc. sont utilisés par l'enseignant comme par les élèves (fonction phatique), de manière implicite et sans faire l'objet d'un marquage linguistique. Les prénoms des enfants sont généralement prononcés « à la française », seuls quelques cas ont été observés de prononciation « à l'allemande » d'un prénom d'un enfant de la classe, provoqués généralement par une « intrusion » de L1 dans la chaîne phonique en cours.

Des expressions françaises toutes faites se retrouvent dans le discours de l'enseignant en L2, quand de telles expressions empruntées au français sont d'usage dans les pays germanophones (cas de « à propos »). C'est la preuve d'une bonne familiarisation des enseignants français de l'échantillon observé avec la réalité linguistique des pays germanophones.

Un cas de figure assez fréquent est celui constitué par des éléments culturels explicites et non traduisibles en allemand dans des cas où le contenu référentiel n'existe pas. Ce sont souvent des éléments qui désignent le système éducatif (*in der* « Maternelle »), par exemple quand l'enseignant s'adresse à sa classe ou à un sous-groupe en utilisant un collectif (« *les CE2* »). Il s'agit également de désignations de lieux ou de monuments etc.. L'alternance codique est thématisée explicitement quand l'enseignant utilise lui-même le mot français (L1) à côté du mot allemand en L2, ou quand il veille à faire acquérir aux élèves le lexique spécialisé en deux langues (fonction métalinguistique).

En cas d'utilisation de L1 français par les élèves, l'enseignant réagit de deux manières: pour les plus jeunes enfants, il intègre généralement les réponses françaises en donnant un retour aux élèves, verbalement ou par des gestes. Il fait ainsi comprendre que « *l'emploi du français, seule langue légitime habituellement, est normalement proscrit* » (Maurer, 1997 : 477) dans la partie allemande des cours. Par son comportement verbal ou gestuel, l'enseignant fait ainsi avancer la compréhension des notions disciplinaires chez les jeunes enfants. Quand l'enseignant répond verbalement en allemand pour confirmer ou infirmer la validation de la réponse donnée, sa réaction ne constitue pas une traduction mot à mot de ce que l'élève a proposé en français. On trouve par contre d'autres cas où l'enseignant invite explicitement l'élève à reformuler en allemand sa réponse donnée auparavant en français, lui montrant par là que l'élève devrait en être capable, et refusant la stratégie de la facilité utilisée par l'enfant.

L'enseignant personne-ressource pour l'allemand selon le principe « un maître – une langue » utilise la L1 parfois lui-même comme stratégie pour s'assurer que les enfants ont bien compris le sens et/ou pour faire acquérir du lexique dans les deux langues. Mais cette démarche reste peu développée pour l'instant, la plupart des enseignants bilingues adhérant pour l'instant au dogme du bain linguistique en L2 garantissant un minimum hebdomadaire d'exposition.

Les enfants savent que l'enseignant qui fait classe en allemand comprend le français. Des situations comme une discussion en français entre collègues dans la salle des professeurs ou dans la cour, ou des situations plus exceptionnelles d'une équipe de tournage le leur montrent, mais la règle imposée en classe est celle du maître de référence. La règle du jeu exige alors de tous les acteurs de faire des efforts pour s'exprimer en allemand.

Si les fonctions référentielle et métalinguistique, focalisant sur le contenu, sont surtout attestées dans notre corpus pour le passage de l'allemand vers le français, l'alternance de l'allemand vers le dialecte est davantage réservée aux fonctions expressive, phatique et conative, donc à la relation pédagogique entre enseignant et élèves.

L'emploi du dialecte par plusieurs des enseignants observés est intéressant à plusieurs égards : marque-t-il, chez ces enseignants, le désir, comme c'est souvent le cas avec le dialecte, d'établir une connivence ? De prendre une certaine distance avec une langue allemande jugée trop rigide ou de créer un moment d'humour ? De rappeler, plus ou moins consciemment, la nature et l'origine de leur bilinguisme (familial) ? D'autres analyses ou

entretiens avec des enseignants devront confirmer cette hypothèse. Mais, de toute manière, le dialecte réfère avec une langue encore pratiquée dans la famille ou autour de l'école et intervient dans des moments de relâche pédagogique : situations avant ou après le cours proprement dit ; expressions de l'énervement, de l'humour ou de plaisanteries de la part de l'enseignant tout comme des changements d'humeur. Le dialecte est également utilisé comme « stratégie de la dernière chance », quand les autres moyens d'obtenir des réponses de la part des enfants ont déjà échoué. En situation plus intime, comparable à l'utilisation du dialecte en cercle familial restreint, l'enseignant peut également utiliser le dialecte en s'adressant à un petit groupe d'enfants, voire à un enfant de la classe en particulier. Il est alors plus décontracté et le montre verbalement.

En conclusion, le répertoire verbal des enseignants et élèves des classes bilingues en Alsace, intervenant dans la communication interpersonnelle et dans la transmission et la construction des connaissances, est plurilingue et pluriculturel.

C'est sur un exemple d'anglais L4, alors que les enfants de CE n'apprennent pas encore cette langue, que nous terminons ce tour d'horizon :

Ex28

15L : Vier mal hundert (020) no problem acht mal fünf (060) mhm sieben mal drei (040)
[CE_maths_déc.03]

<trad 15L : quatre fois cent (020) no problem huit fois cinq (060) mhm sept fois trois (040)>

Bibliographie

Académie de Strasbourg, site expliquant le fonctionnement des classes bilingues :

http://www.ac-strasbourg.fr/sections/espace_germanophone/langue_regionale/la_langue_regionale/primaire/enseignement_bilingu/view

BANGE P., 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Didier, coll. LAL, Paris.

BOTHOREL-WITZ A., HUCK, D., 2001, « Les dialectes alsaciens », dans Cerquiglini B. (éd.), *Les langues de France*, PUF, Paris, pp. 23-45.

BUTZKAMM W., 2000, « Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht », Bach, G./ Niemeier, S. (éd.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Lang, Frankfurt a. M., pp.97-113.

BUTZKAMM W. O. J., 1996, « Zum Sprachwechsel im bilingualen Unterricht », <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/bilingual/Downloads/butzkamm.pdf>.

CASTELLOTTI V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE International, Paris.

CASTELLOTTI V., MOORE D. (coord.), 1997, *Alternances des langues et apprentissages*, ELA, Revue de Didactologie des langues-cultures N°108, Didier Erudition, Paris.

COSTE D., 2000, « Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances », dans *Le français dans le monde*, N° spécial coord. par Duverger, J., *Actualité de l'enseignement bilingue*, janvier 2000, CLE International, Paris, pp. 86-94.

CUMMINS J., 1979, « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children », *Review of Educational Research*, n° 49, American Educational Research Association, Washington D.C., pp. 222-251.

GAJO L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier, coll LAL, Paris.

GARABEDIAN M., LERASLE M., 1997, « L'alternance codique : la double contrainte », ELA n° 108, Hachette, Paris, pp. 433-443.

- GAUDEMAR J.-P. de, 1996, «Circulaire rectorale du 20 décembre 1994 : Les objectifs pédagogiques de l'enseignement bilingue (Académie de Strasbourg) », dans Académie de Strasbourg (éd.), *Le programme Langue et culture régionales en Alsace 1991-1996*, pp. 65-76.
- GEIGER-JAILLET A., 2003, «Zur Typologie bilingualer Unterrichtsmodelle: Gedanken zu einer möglichen Systematik, gefolgt von Beispielen aus der Praxis », *Education et Sociétés plurilingues*, n°15 décembre 2003, CMIEBP, I-Aoste, pp. 43-58.
- GEIGER-JAILLET A., 2004, « Didaktisch-methodische Grundprinzipien des bilingualen Unterrichts im Elsass », *Französisch heute*, 2/2004, Kallmeyer, D-Seelze, pp. 154-165.
- GEIGER-JAILLET A., 2005, *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*, L'Harmattan, Paris.
- HUCK D., LAUGEL A., LAUGNER M., 1999, *L'élève dialectophone en Alsace et ses langues. L'enseignement de l'allemand aux enfants dialectophones à l'école primaire*, Oberlin, Strasbourg.
- JAKOBSON R., 1963 (tome 1), 1973 (tome 2), *Essais de linguistique générale*, Les Editions de Minuit, Paris.
- MAURER B., 1997, «Apprendre en alternant les langues : stratégies énonciatives en classe bilingue », ELA n° 108, Didier Erudition, Paris, pp. 475-484.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2001, Circulaire ministérielle n° 2001-167 du 5 septembre 2001 portant sur les Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire (B.O. n°33 du 13-09-2001, II.1b), INRP, Paris.
- MORGEN D., 2004, «La formation des futurs professeurs des écoles bilingues », Nouveaux Cahiers d'allemand, 2004/2 juin 2004, A.N.C.A.-A.D.E.A.F./ C.R.D.P., Nancy, pp. 145-166.
- MORGEN D., 2000, « Alsace : un bilinguisme scolaire fondé sur les principes de précocité et continuité éducative », Le français dans le monde Recherches et applications, N°coord. par Duverger, J., *Actualité de l'enseignement bilingue*, janvier 2000, CLE International, Paris, pp. 46-55.
- MORGEN D., Carol R., 2004, «Un maître, une langue ? Un Maître, deux langues ? » Texte de synthèse à l'issue de la table ronde lors des Quatrièmes Rencontres Intersites de l'enseignement bilingue (Allemagne, France, Italie, Suisse) du 13 au 15 mai 2004 à Guebwiller/Haut-Rhin, organisées par l'IUFM d'Alsace.
<http://www.alsace.iufm.fr/web/connaître/cfeb/Un/20ma/Eetre/2C/20une/20langue-deux/20langues.pdf>
- PETIT J., 2001, *L'immersion, une révolution*, Editions Do., Bentzinger, Colmar.
- SCHLEMMINGER G., 2005, sous presse, « Wenn Schüler auf die Muttersprache zurückgreifen ... Sprachwechsel im bilingualen Lehren und Lernen, Ergebnisse einer empirischen Unterrichtsforschung », in Schlemminger, G., *Aspekte bilingualem Lehren und Lernens: Schwerpunkt Grundschule*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, pp. 111-132.
- VION R., 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette.

Signes de transcription d'après Pierre Bange (1992: 167-168)

hein, chut unités non lexicalisées (généralement : ce qui est en italique indique un code-switching par rapport à la langue dominante de l'exemple)

*eiffelt mot inventé qui n'existe pas dans le dictionnaire, non attesté en langue cible

CP = cours préparatoire, enfants de 6-7 ans

L *Lehrer* (traduction française: enseignant)

S *Schüler* (traduction française: élève)
 S127 127^e réplique d'élève depuis le début du cours transcrit. Nous avons restitué dans l'article la numérotation originelle.

SCHREIBT AN DIE TAFEL commentaire en majuscules de l'enquêteur sur les actions dans la classe, repris sous forme d'initiales à la fin du passage en question p.ex. SCHREIBT AN DIE TAFEL (trad. écrit au tableau) ... SADT

(...) passage sauté dans la transcription

(??) passage incompréhensible

+ chevauchement (le début et la fin sont marqués)

= effacement d'une syllabe

0 pause brève, équivalent à une reprise de souffle

00 pause moyenne d'environ d'une seconde

0250 pause longue, ici deux secondes et demi (noté avec ou sans guillemets)

/ intonation montante

\ intonation descendante

(,,:“) allongement d'une syllabe

[] commentaire du transcripteur ou de l'auteur de l'article

LES INTERACTIONS FAMILLES-ECOLE EN CONTEXTE D'IMMERSION OU DE SUBMERSION : IMPACT DU VECU SCOLAIRE SUR LE « DEJA LA » FAMILIAL

Sophie Babault – Laurent Puren
Université Lille 3

Introduction

Cet article vise à rendre compte des résultats d'une enquête menée dans la zone frontalière franco-belge auprès de familles francophones, françaises ou belges wallonnes, dont les enfants sont scolarisés, en totalité ou en partie, en néerlandais dans le système éducatif belge. L'aire géographique qui retiendra ici notre attention se présente sous la forme d'un triangle reliant le département du Nord (France) aux provinces de Flandre occidentale, en Flandre, et du Hainaut, en Wallonie (Belgique). Cet espace est caractérisé par la proximité de frontières à la fois administratives (intranationales entre la Flandre et la Wallonie, internationales entre la France et la Belgique), et linguistiques (délimitant des zones francophones et néerlandophones). Rappelons au sujet de ce dernier point que le néerlandais est, avec le français et l'allemand, l'une des trois langues officielles du royaume de Belgique et la langue régissant de manière exclusive les institutions administratives de la communauté flamande. Il convient par ailleurs de préciser que l'aire néerlandophone se caractérise par un phénomène de diglossie, la langue standardisée, le néerlandais, coexistant en Flandre occidentale avec le flamand, appellation générique désignant les variétés dialectales utilisées uniquement à l'oral dans les situations de la vie quotidienne.

Le corpus retenu dans le cadre de cette étude est composé d'entretiens semi-directifs menés entre février 2004 et mars 2005 auprès de vingt-six familles francophones¹, domiciliées en France ou en Wallonie, se répartissant de la façon suivante :

¹ Nous avons volontairement écarté de l'échantillon les familles bilingues franco-néerlandophones (le père et la mère formant un couple mixte) car les interactions famille-école, de même que les points de rupture susceptibles de survenir entre ces deux pôles, ne s'appliquent pas dans les mêmes termes aux familles monolingues (ou en tout cas ne maîtrisant pas la langue de l'école) et à celles dont le père et la mère ont chacun l'une des deux langues comme L1. Les membres des familles de l'échantillon présentent toutefois des degrés très divers de compétence en néerlandais, eux-mêmes accompagnés de rapports souvent très variables à cette langue en raison tant de la situation sociolinguistique de la Belgique (Fontaine, 1999 ; Verdoot, 1977 ; etc.) que de leur histoire familiale.

- groupe 1 (huit familles) : enfants inscrits au Centre Educatif Européen de Mouscron (CEE), école maternelle et primaire située en Wallonie qui a mis en place un système d'enseignement bilingue français-néerlandais ;
- groupe 2 (trois familles) : enfants ayant rejoint le CEE de Mouscron après avoir fait trois années d'école maternelle en néerlandais dans une école flamande ;
- groupe 3 (quinze familles) : enfants inscrits dans une école maternelle ou primaire en Flandre et, de ce fait, scolarisés exclusivement en néerlandais.

Si l'ensemble des enfants des trois groupes reçoivent, entièrement ou en partie, leur éducation en néerlandais, il convient cependant de distinguer nettement les deux formes d'enseignement dans lesquelles ils sont scolarisés.

D'un côté, le CEE de Mouscron propose un enseignement de type *immersif*, au sein duquel, à compter de la 3^{ème} maternelle – l'équivalent de la Grande Section de maternelle en France –, le français et le néerlandais remplissent, de manière paritaire (treize heures/semaine pour chacune), la fonction de médium d'instruction. Les programmes d'immersion, souligne Josiane Hamers (à paraître), sont des

« programmes d'éducation bilingue qui visent à développer chez l'enfant une maîtrise de la L2 qui se rapproche de celle du locuteur de langue maternelle. Pour atteindre ce but on développe un curriculum scolaire bilingue dans lequel on utilise la LM et la L2 à des degrés divers. Il s'agit surtout de programmes développés pour des enfants de groupes majoritaires dont la langue maternelle n'est pas en danger d'être dévalorisée dans la communauté. Il s'agit aussi de programmes qui s'adressent à un groupe d'enfants qui partagent une LM qui est la langue de la communauté. »

Ainsi, au CEE, les enfants, majoritairement francophones, apprennent le néerlandais et apprennent *en* néerlandais au travers de méthodes d'enseignement adaptées spécifiquement à leurs besoins linguistiques et pédagogiques (Blondin & Straeten, 2002 ; Braun *et al.*, 2004). Dans le cas de cet établissement, il convient de parler d'*immersion précoce partielle*, la langue maternelle étant en partie utilisée comme véhicule de l'enseignement. Sur ce point, on opposera cette forme d'immersion à l'*immersion précoce totale* telle qu'elle fut appliquée à partir des années 1970 au Canada (Lambert & Tucker, 1972), telle qu'elle est également mise en œuvre en France dans les écoles associatives assurant l'intégralité de leur cursus en langue régionale².

Les enfants des familles relevant du groupe 3 se trouvent quant à elles dans une configuration tout à fait différente. Ils sont scolarisés selon une formule que l'on pourrait qualifier de *submersive*. La *submersion*, allusion assez explicite à la nécessité dans laquelle se trouve l'enfant concerné de « nager ou de se noyer » (Beheydt & Klein, 2002 : 179), se différencie de l'*immersion* sur deux points principaux. D'une part, les élèves scolarisés selon cette formule constituent généralement une minorité à l'intérieur d'un groupe plus large, de langue majoritaire. D'autre part, cette scolarisation étant organisée pour les locuteurs natifs de la langue de l'école, aucun aménagement pédagogique particulier n'est prévu pour les élèves alloglottes (Hamers & Blanc, 1983 : 457). Dans la littérature, le terme de *submersion* se trouve utilisé concurremment avec un certain nombre d'autres expressions. Parmi les plus courantes, citons les suivantes : *super immersion* (Genesee *et al.*, 1985), *pseudo-immersion* (Beheydt, 1993), *immersion non institutionnalisée* ou *immersion sauvage* (De Bleyser *et al.*, 2001 ; Mettwie *et al.*, à paraître). Ces deux dernières appellations sont notamment utilisées par Laurence Mettwie, Alex Housen et Michel Pierrard, chercheurs à la Vrije Universiteit Brussel, pour décrire la situation des élèves francophones scolarisés dans l'enseignement néerlandophone à Bruxelles. Un rapprochement peut, nous semble-t-il, être établi entre ce contexte et le nôtre puisque l'on a affaire dans l'un et l'autre cas à des situations de scolarisation transfrontalière où le médium d'instruction, le néerlandais, diffère de la langue

² Cf. par exemple Perazzi (1998).

utilisée dans l'environnement familial de l'enfant. La description qu'effectuent les trois chercheurs de cette forme d'enseignement vaut donc pour la situation que connaissent les enfants des familles que nous avons classées dans le groupe 3 :

« Ce curriculum monolingue néerlandais implique donc que les élèves francophones plongés dans l'enseignement néerlandophone se voient dispenser d'une part, des cours de néerlandais langue première (NL1) alors que le néerlandais est pour eux une langue seconde (L2) voire une langue étrangère (LE) avec laquelle ils n'ont que peu ou pas de contact en dehors de l'école et d'autre part, des cours de français langue étrangère (FLE) alors qu'il s'agit de leur langue première (L1). » (Mettewie et al., à paraître).

Les démarches d'immersion et de submersion ont pour particularité commune d'instaurer une rupture nette entre le domaine scolaire et le domaine familial, aussi bien sur le plan linguistique que culturel. Sur le plan linguistique, l'immersion reposant sur le principe même de l'existence d'une « langue de l'école » distincte de celle(s) de la maison, la rupture est non seulement inévitable mais également connue et acceptée à l'avance par les familles. En revanche, les éléments de rupture liés à des paramètres culturels se manifestent de manière moins flagrante, mais leur présence est tout aussi significative. Dans le cas de l'immersion, les enfants sont confrontés à un autre modèle scolaire que celui dont leurs parents ont généralement eu l'expérience, ce qui entraîne une vision nouvelle de l'école et de son rôle dans l'acquisition des savoirs, langagiers ou non. Les programmes d'immersion produisent également une mise en contact des enfants et de leurs familles avec une sphère culturelle différente de la leur, chargée de toutes les valeurs et de l'historique véhiculés par la langue de l'école. La submersion produit une rupture culturelle encore plus importante, puisque les familles se retrouvent face à l'inconnu aussi bien pour tout ce qui concerne le système éducatif et les contenus ou méthodes d'enseignement que dans les interactions avec les acteurs sociaux de l'école (enseignants, élèves, familles, etc.), qui incarnent directement cette autre sphère culturelle.

L'« imbrication des territoires » (Terrail, 1997) entre l'école et la famille prend ici une tournure spéciale : si les parents d'enfants en immersion ou submersion agissent clairement en « consommateurs d'école » avertis (Ballion, 1982)³, leur choix éducatif implique en retour un certain nombre de contraintes que l'école fera peser non seulement sur leur vie quotidienne mais également sur leur mode d'existence familiale. En d'autres termes, de nombreux éléments relevant du domaine du « déjà là » familial (qu'il s'agisse de pratiques ou de représentations) sont susceptibles d'être modifiés, de manière brusque ou progressive, volontaire ou plus ou moins incontrôlée, par des données inhérentes à l'entrée des enfants dans la sphère scolaire. Ces contraintes peuvent être rapportées au modèle proposé par Perrenoud (1994) pour décrire, dans un cadre général, les modalités d'influence de l'école sur la famille⁴. Elles prennent toutefois des formes spécifiques dans le cas de l'immersion ou de la submersion en raison du caractère marqué de ce type de choix éducatif dont les particularités rejaillissent inévitablement sur le fonctionnement de la famille. Le rapport à l'espace, par exemple, n'est pas le même lorsqu'un enfant est scolarisé dans son quartier ou quand il traverse quotidiennement une frontière – réelle ou symbolique – pour aller à l'école. De même, une famille ne développera probablement pas le même type d'action éducative suivant que ses enfants sont scolarisés dans un cursus traditionnel ou dans un programme

³ Le choix d'inscrire un enfant dans un programme d'immersion ou de le placer en submersion répond en effet toujours à des motivations profondes de la famille, de divers ordres, s'inscrivant souvent même dans une dynamique impliquant plusieurs générations (Cf. article en préparation, par les auteurs de cette même étude).

⁴ Perrenoud (1994 : 133) distingue douze axes complémentaires suivant lesquels peuvent être analysées les influences de l'école sur la famille et son fonctionnement : l'emploi du temps de la famille, son rapport à l'espace, son budget, ses tâches, le contrôle social qu'elle exerce sur ses enfants, son action éducative, sa maîtrise du devenir de ses enfants, sa vie quotidienne, son image de soi, et la protection de sa vie privée.

d'immersion, et *a fortiori* dans le cas de la submersion. Ainsi, c'est l'ensemble du système familial et de son mode de fonctionnement, à tous niveaux, qui est modelé par la forme de scolarisation choisie.

Les contraintes liées au choix de l'immersion ou de la submersion sont vécues de manière diverse par les familles, qui prennent plus ou moins conscience des points de rupture, certaines allant jusqu'à anticiper sur leur émergence alors que d'autres semblent les ignorer⁵. Il nous paraît donc essentiel de creuser cette perspective en analysant de manière approfondie les modalités de prise de conscience des points de rupture survenant entre l'école et la famille, accompagnées ou non de stratégies d'adaptation, sans négliger les éventuels points de contact ou d'interaction entre ces deux espaces.

Après avoir traité les différentes formes de rupture auxquelles sont confrontées les familles scolarisant leurs enfants en immersion ou submersion, ainsi que les stratégies auxquelles ces familles ont recours dans une optique de compensation, nous évoquerons la manière dont l'école peut modifier le mode de fonctionnement de la famille au niveau de ses pratiques langagières. Nous analyserons pour finir les répercussions de ce type de choix éducatif sur la structure même de la famille.

1. Prise de conscience des points de rupture et stratégies d'adaptation

1.1. Groupe 1 : une rupture linguistique relativement peu contraignante

Pour les familles du groupe 1, dont les enfants sont inscrits dans un programme d'immersion paritaire, la prise de conscience de la rupture survenant entre l'école et la sphère familiale se produit essentiellement lorsque l'école investit l'espace familial sous la forme des devoirs à la maison. Les familles de ce groupe, qui pour la plupart semblent suivre d'assez près le travail de leurs enfants mais n'ont que des notions très réduites de néerlandais, gèrent comme elles le peuvent la supervision et l'accompagnement des devoirs, faisant appel à leur réseau de connaissances (famille, amis, voisins) lorsqu'elles ont besoin d'aide pour la traduction des consignes ou la prononciation de certains mots. Cette rupture linguistique qui les empêche d'être totalement autonomes dans le suivi de la scolarité de leurs enfants n'a toutefois entraîné chez aucun parent des huit familles la décision d'apprendre le néerlandais. C'est bien souvent le manque de temps qui explique l'absence de stratégie de convergence linguistique de la part des parents, mais quelques uns d'entre eux mettent clairement en avant leur manque de motivation pour l'apprentissage de cette langue :

mes filles elles décideraient demain d'apprendre du chinois / je vais pas aller apprendre du chinois parce que mes filles apprennent du chinois / (famille 7 : M4)⁶

déjà d'une part il y a pas vraiment de lieu d'apprentissage / et puis j'ai un je vais pas dire un déGOÛT mais je: je: j'a: / j'imprime PAS / c'est clair que / je retiens RIEN / (famille 1 : M107)

Si la rupture linguistique survenant entre l'école et la maison gêne les parents dans leur rôle d'éducateurs et de relais de l'école, elle ne semble pas provoquer d'inquiétudes au sujet

⁵ Perrenoud (*op. cit.* : 135) fait à ce sujet la distinction entre « contraintes réelles » et « contraintes perçues ».

⁶ Les participants à chaque entretien sont codifiés de la façon suivante : E= enquêteur ; M= mère ; P= père ; F= fils ou fille. Le chiffre suivant cette lettre correspond à la numérotation du tour de parole. Les caractéristiques des prises de parole sont retranscrites par les conventions suivantes : / = pause brève ; / = pause longue ; RIEN = accentuation expressive d'un segment ; : = allongement de syllabe ; :: = allongement prolongé de syllabe ; ? = intonation interrogative ; ! = intonation exclamative.

des compétences linguistiques des enfants de ce premier groupe. Seule une famille a mis en place un accompagnement linguistique en néerlandais hors de l'école (par le biais d'un séjour d'une semaine dans une famille néerlandophone), sans pour autant insister sur la nécessité absolue de cet accompagnement. Dans une autre famille, la grand-mère – dont la langue maternelle est l'allemand – s'est mise au néerlandais pour « savoir où en était [l'enfant] puis s'amuser un petit peu à discuter comme ça » (famille 3 : P52). Cependant, en dehors de ces deux initiatives, les parents de ce groupe semblent laisser exclusivement à l'école le soin d'assurer la progression linguistique de leurs enfants en néerlandais. L'une des mères, dont l'enfant est encore en maternelle et commencera l'immersion l'année suivante, souhaite même explicitement que cette rupture soit pérennisée :

E17 et vous n'avez pas peur que l'année prochaine / quand l'immersion va vraiment débiter / il parle davantage néerlandais à la maison ? /

M18 je n'espère pas / j'espère qu'il évitera de me parler trop en flamand /⁷
(famille 6)

1.2. Groupes 2 et 3 : de multiples points de rupture à gérer

Les familles du groupe 2, dont les enfants sont scolarisés dans le même programme d'immersion que celles du groupe 1, mais ont auparavant fait plusieurs années de maternelle dans une école flamande, mettent également en avant la question du suivi du travail scolaire, qui a d'ailleurs été, de manière unanime dans les trois familles de ce groupe, l'élément déterminant pour le passage de la submersion à un programme immersif dans une école wallonne :

c'était difficile comme décision / on était très contents de l'enseignement à X / mais moi je vous dis je commençais à : / bon quand il y avait une circulaire ou quoi je comprenais le sens / mais je me suis dit / s'il faut aider C en primaire / je ne me sens pas capable de le faire en néerlandais / et ça je trouvais ça très malhonnête vis-à-vis d'elle / (famille 10 : M29)

Mais, au-delà des problèmes de suivi scolaire, les familles du deuxième groupe se distinguent nettement de celles du premier groupe par la mise en œuvre de stratégies de soutien linguistique des enfants en néerlandais, rejoignant de manière perceptible les préoccupations du groupe 3, dont les enfants continuent à être scolarisés en submersion en primaire ou en secondaire. Nous analyserons donc conjointement ces deux groupes.

1.2.a. Rupture linguistique

Les parents dont les enfants sont ou ont été en submersion manifestent pour la plupart une conscience aiguë de l'impact que peut avoir la rupture linguistique école/maison sur les compétences linguistiques de leurs enfants en néerlandais, et donc corollairement sur leur réussite scolaire dans un système éducatif exclusivement néerlandophone. Les lacunes mises en avant relèvent généralement du domaine de l'acquisition lexicale. Les préoccupations des parents, parfois renforcées par les observations des enseignants, les conduisent à mettre en œuvre des stratégies visant à renforcer le contact des enfants avec le néerlandais en dehors de l'école : pratique d'activités sportives ou artistiques en Flandre, visionnement de dessins animés ou d'émissions de télévision en néerlandais, etc. Deux ou trois familles ont tenté, sans succès, d'utiliser le néerlandais dans le cadre de la communication familiale. Ce type de stratégie se heurte à différents obstacles :

⁷ Elle justifie ensuite ce souci par la peur de ne pas le comprendre et de ne pas savoir lui répondre.

- le manque de maîtrise du néerlandais des participants, qui repassent rapidement au français

c'est vrai que j'avais espéré que mes enfants parleraient en néerlandais avec moi / ce qu'ils ne font pas du tout / de temps en temps c'est vrai qu'ils parlent un petit peu / mais moi du fait que je n'ai pas assez de vocabulaire / je parle en français / et automatique eux reprennent en français / au lieu de poursuivre en néerlandais / (famille 17 : M272)

- le manque de motivation des participants

M41 tu avais dit / je vais parler flamand avec C à la maison mais bon tu parles quand tu en as envie /

E42 ça vous arrive ? /

P43 quand je suis seul avec lui /

M44 oh / une phrase de temps en temps /

(famille 14)

- l'aspect artificiel lié à l'utilisation du néerlandais pour une communication entre francophones

on a demandé aux grands-parents de leur parler de temps en temps / (...) mon père est trilingue / il connaît le flamand et l'allemand / y a pas de problème / et ma belle-mère / c'est impeccable / mais je sais pas ils font un blocage / (...) et les enfants n'aiment pas trop non plus / parce qu'ils savent qu'elle parle français / pour eux elle est francophone elle doit parler français / (famille 9 : P75)

Précisons par ailleurs que, contrairement au groupe 1 où le choix de scolarisation en immersion des enfants n'avait aucun impact sur la motivation des parents à apprendre eux-mêmes le néerlandais, les parents du groupe 3 montrent un engagement linguistique personnel assez important qui a conduit la plupart d'entre eux (ou du moins souvent un des parents dans chaque famille) à prendre des cours de néerlandais. Les motivations de cet engagement sont claires et révèlent une forte cohérence entre les choix éducatifs des parents et leur engagement personnel pour l'accomplissement de ces choix :

il faut s'y mettre pour être capables de suivre la scolarité de nos enfants / (famille 13 : M20)

je me suis dit qu'il fallait le faire parce que sinon moi j'allais me trouver en décalage avec l'école / et du même coup au niveau du suivi scolaire ça aurait été difficile / donc il fallait mettre toutes les chances de leur côté / ne pas les pénaliser / (famille 15 : M25)

ma fille avait sept ans quand j'ai commencé les cours / c'était pas beaucoup mais ça permettait de suivre les réunions de l'école et puis aussi de comprendre les papiers de l'école / parce que les premières années j'avais besoin de chercher quelqu'un pour m'aider à traduire / (famille 12 : M60)

Les stratégies familiales de soutien linguistique ne concernent pas uniquement le néerlandais, mais visent également dans certaines familles les compétences des enfants en français, langue que les plus jeunes du groupe 3 n'étudient pas du tout à l'école, et que les autres n'abordent qu'en tant que langue étrangère à partir de la 3^e primaire⁸ à raison de trois heures hebdomadaires. Précisons tout de même que, parmi l'ensemble des familles, les

⁸ Equivalent du CE2 en France.

jugements et comportements visant les compétences en français divergent fortement, la perception de la nécessité d'un soutien linguistique se faisant plus ou moins sentir. Chez certaines familles, la question de la maîtrise de l'écrit en français se pose de façon aiguë, dans la mesure où les parents ont conscience des limites de la seule pratique orale du français, que ce soit dans la perspective de la vie professionnelle des enfants, de l'éventualité d'une poursuite de leur scolarité ou de leurs études supérieures dans un établissement francophone, ou tout simplement parce que « ça reste [leur] langue maternelle » (famille 10 : M31). Certains parents n'hésitent d'ailleurs pas à considérer que leurs enfants ont une maîtrise du néerlandais au moins égale à celle qu'ils ont du français, à l'instar de cette mère de famille dont les quatre enfants sont scolarisés en Flandre :

E74 vous considérez quand même qu'ils sont plus francophones que néerlandophones ? / ou plus néerlandophones que francophones ? / en tenant compte de l'oral et de l'écrit /

M75 alors je crois que ça dépend un peu de chacun / A je vais dire est moitié moitié / parce qu'il n'a pas de difficultés du fait qu'il peut lire aussi bien en néerlandais qu'en français / C à la limite elle serait peut-être bien un peu plus néerlandophone dans le sens qu'elle va lire beaucoup mieux en néerlandais / à la limite du point de vue vocabulaire / y a des choses qu'ils diront plus facilement en néerlandais / qu'ils ne savent plus dire en français / D elle a aussi un peu de difficulté mais je dirais qu'elle serait moitié moitié / et bon E pour l'instant elle est tout à fait francophone du fait qu'elle commence /

(famille 17)

Le travail du français se fait parfois au moyen d'activités de type scolaire, (exercices, cahiers de vacances, etc.) mais il est le plus souvent intégré aux activités quotidiennes de la famille sans que de réelles contraintes pèsent sur les enfants. L'une des familles a collé sur la porte du réfrigérateur un tableau indiquant l'orthographe de différents phonèmes du français. Une autre encore utilise toutes les occasions d'approfondir les compétences linguistiques de ses enfants :

c'est vrai qu'ils vont lire / par exemple la boîte de corn flakes / ils vont lire en néerlandais / et puis on va leur dire / bon vous le lisez en français aussi / comme ça vous aurez l'occasion de voir comment s'écrivent les mots / des choses comme ça quoi / (famille 17 : M71)

quand ils parlent d'un mot en néerlandais / moi je leur explique / en calcul pour le plus ils ont leur mot en néerlandais et moi je leur explique en français / même si c'est pas un mot qu'ils utilisent ils l'auront déjà entendu / et s'ils le réentendent ils pourront dire / ah oui c'est ça / c'est de ça qu'on parle / (famille 17 : M245)

Un nombre relativement important de familles, en revanche, se refusent à travailler à la maison les compétences en français, jugeant ce type de démarche inutile :

E120 est-ce que vous faisiez des cours de rattrapage en français à la maison ? /

M121 non / ils ont appris à lire en français pratiquement naturellement / une fois qu'ils avaient compris la lecture en néerlandais ils ont lu des livres tout de suite /

(famille 12)

Un autre type de motivation est également parfois avancé dans les familles qui ne souhaitent pas faire travailler à la maison les compétences en français de leurs enfants. Ce

deuxième type de motivation semble profondément ancré dans les principes éducatifs globaux de ces familles, qui tiennent à séparer de manière franche l'espace scolaire et l'espace familial :

leur refaire l'école à la maison ? / non / ils apprennent le français à l'école donc je fais confiance au système éducatif belge / [...] parce qu'on est soucieux de l'épanouissement des gamins / ce n'est pas la peine de leur remettre une louche d'école quand ils rentrent de l'école / (famille 15 : M41 et M82)

Le point de vue de cette famille est particulièrement intéressant, dans la mesure où les deux parents font eux-mêmes partie du corps enseignant⁹ et seraient tout à fait en mesure d'apporter un soutien à leurs enfants. Ce témoignage montre clairement que le constat des lacunes linguistiques et leur remédiation ne dépendent pas réellement d'une évaluation objective des compétences des enfants ou de la capacité effective des parents à mettre en œuvre des stratégies de soutien, mais relèvent bien plus de phénomènes d'ordre représentatif liés à une certaine conception de l'éducation et du partage des tâches éducatives entre l'école et la famille.

1.2.b. Rupture culturelle et sociale

Si certains parents n'ont éprouvé aucune appréhension en scolarisant leur enfant en submersion, se fiant à l'exemple réussi d'autres familles ou décidant de tenter l'expérience en prévoyant de faire marche arrière si le moindre souci survenait, d'autres ont au contraire pleinement conscience de la part d'inconnu vers laquelle ils s'engagent et du défi qu'ils lancent à leurs enfants :

on a eu [des appréhensions] en venant ici / on s'est dit bon c'est bien la Flandre / c'est moins cher¹⁰ // mais c'est en Flandre ! / on connaît pas du tout la situation en Flandre / (famille 9 : P91)

c'était est-ce qu'on ne va pas lui rendre la vie difficile / est-ce que c'est un bon choix / est-ce que nous on va savoir assumer / est-ce qu'il sera accepté / est-ce qu'on sera toujours à la hauteur face aux instits et face à l'élément scolaire / oui / on a plein de questions évidemment / (famille 18 : M53)

il y a un côté aventureux quand même / on entre dans un système éducatif dont on n'a aucune idée au départ / on ne sait pas du tout comment il fonctionne / ni ce qu'il va donner au niveau de nos gamins / donc je pense que c'est beaucoup plus rassurant d'envoyer ses gamins dans une école par laquelle on est soi-même passé / (famille 15 : M55)

Comme le montrent bien les extraits présentés ci-dessus, les inquiétudes des familles ne portent pas uniquement sur l'obstacle de la langue, mais prennent en compte l'ensemble des éléments de rupture liés à leur démarche de submersion, et notamment le fait de mettre le pied dans un système qui leur est totalement inconnu et dont ils ignorent le fonctionnement. Cette préoccupation est tout à fait compréhensible dans la mesure où la réussite scolaire et la socialisation de leurs enfants sont en jeu, ce qui amène certains parents, ayant tendance à rendre leur choix éducatif responsable de toutes les difficultés éventuellement rencontrées par les enfants, à éprouver des doutes ou même à anticiper sur un sentiment de culpabilité :

⁹ La mère est institutrice en maternelle ; le père est enseignant dans le secondaire.

¹⁰ Cette famille wallonne a quitté Mouscron et s'est installée en Flandre juste à la frontière de la Wallonie pour deux raisons : les prix de l'immobilier plus intéressants qu'en Wallonie et la possibilité de scolariser facilement les enfants dans une école néerlandophone.

ma crainte à moi c'était de les mettre en échec / si ça n'avait pas été / on se serait tout de suite dit / c'est de notre faute / (famille 12 : M38)

la seule chose qui nous a fait hésiter un peu c'est C / on s'est dit est-ce que c'est notre choix qui fait qu'elle a des difficultés ? / (famille 17 : M 179)

Le caractère atypique du choix fait par ces familles les place également dans une situation de rupture sociale qu'elles doivent assumer. La rupture sociale survient à différents niveaux. Elle apparaît, d'une part, par le biais du jugement de l'entourage sur les choix de scolarisation. Les avis sont généralement très partagés : si certains membres de l'entourage se montrent favorables à l'immersion ou à la submersion, la quasi-totalité des familles disent avoir fait l'objet de la part d'une partie de leurs proches de jugements négatifs et dévalorisants les plaçant en position de marginalisation :

fais pas ça / tu vas le regretter / (famille 18 : M96)

c'est de la folie / (famille 13 : M57)

vous êtes complètement cinglés / (famille 21 : M74)

les voisins ont trouvé ça bizarre / on était un peu les originaux du quartier / (famille 12 : M46)

mais cet enfant il est tout petit / il va partir dans un monde dans lequel il ne comprend rien / (famille 10 : M90)

mais enfin / ils ne vont pas savoir parler français / (famille 12 : M41)

il parlera ni français ni néerlandais / il baragouinera dans les deux / (famille 11 : M63)

D'autre part, une rupture est également perçue par un grand nombre de familles sur le plan de la socialisation et de l'intégration, dans la mesure où il leur est souvent difficile de s'intégrer pleinement aux diverses communautés dont elles font partiellement partie. Les parents ressentent souvent des difficultés à s'intégrer au cercle scolaire, principalement pour des raisons linguistiques :

ne pas pouvoir parler à la sortie de l'école ça c'est terrible / (famille 14 : M37)

pendant les fêtes d'école / je me mettais systématiquement à la vaisselle pour éviter de parler / (famille 12 : M115)

(à propos des réunions organisées à l'école) moi ce n'était pas que je ne voulais pas y aller / mais si c'était pour faire la plante et ne strictement rien comprendre / je ne voyais pas trop l'intérêt / (famille 21 : P87)

une porte ouverte par exemple / j'ai pas envie d'y aller / je comprends rien ! / à un spectacle d'école / je comprends rien ! / (famille 16 : M172)

Quant aux enfants, hormis quelques cas de rejet de la part des autres élèves¹¹, la principale difficulté consiste à trouver un équilibre entre la socialisation sur le lieu d'habitation et celle se développant autour de l'école :

[notre fils] nous le répète souvent / ah je suis tout seul ici / j'ai pas de copains / (famille 6 : M26)

¹¹ « Du fait que C était francophone elle était mise sur le côté » (famille 17 : M128) ; « jusqu'en fin de 5^e année / y en a beaucoup dans leur tête que j'étais encore une Française / et ils aiment PAS les Français » (famille 16 : F123).

c'est vrai que des fois / quand ils ont un coup de blues / ils disent qu'ils aimeraient bien être dans la même école que leurs copains / (famille 2 : M46)¹²

La plupart des familles parviennent toutefois à s'accommoder de cette rupture, généralement en s'investissant plus sur un lieu que sur l'autre, ou encore parfois en la compensant par la pratique d'activités extra-scolaires à la fois sur le lieu d'habitation et sur celui de l'école, comme cette mère de famille le présente dans l'extrait suivant :

N fait de la danse moderne à Boeschepe¹³ / elle fait de la dans classique à Ypres¹⁴ dans la foulée / Q fait du ping-pong à Boeschepe / il fait du foot à Westouter¹⁵ / il a des copains français au ping-pong / des copains flamands au foot / je trouve ça génial / M est invitée aux anniversaires à la fois en France et en Belgique / là de ce côté-là on a réussi / c'est tout ce qu'on voulait / (famille 15 : M45)

Enfin, une dernière forme de rupture, cette fois-ci de nature identitaire, préoccupe certaines familles : les contenus d'enseignement ne sont pas nécessairement les mêmes en Flandre et en Wallonie ou en France, ce qui pose parfois problème aux parents lorsqu'ils prennent conscience que leurs enfants ne baigneront pas dans les mêmes références culturelles qu'eux. Les cours d'histoire sont ainsi particulièrement mis en cause :

moi il y a quand même un truc qui me chiffonne / c'est par rapport à l'histoire / quand mon gosse il sera grand / on lui parlera de Clovis / il saura même pas dire que c'est le roi des Francs / il connaîtra plus l'histoire de Belgique / les rois et les reines que l'histoire de France / ça me dérange un peu quelque part / (famille 5 : P32)

il est Français / je veux qu'il apprenne l'histoire de France / (famille 21 : F100)

c'est vrai que parfois une des questions que je me suis posées c'est au sujet de l'histoire / c'est vrai que l'histoire néerlandaise n'est pas la même que l'histoire francophone / et là je me suis dit effectivement une partie des choses qu'ils vont apprendre seront les mêmes que ce que nous avons appris / et puis c'est vrai que d'une autre côté ils mettent l'accent sur d'autres choses que nous n'avons pas apprises à l'école / donc là je me suis posé la question mais bon / (famille 17 : M211)

Ces remarques sont particulièrement intéressantes car elles sont tout à fait révélatrices des attentes que les familles concernées ont par rapport à l'institution scolaire : c'est pour elles clairement l'école qui est investie du rôle de transmission du patrimoine historique d'une nation ou d'un groupe social. En revanche, d'autres éléments culturels pour la transmission desquels l'école joue également un rôle effectif, en particulier lors des premières années de scolarisation, ne donnent pas lieu aux mêmes préoccupations, dans la mesure où la famille assurera elle-même le rôle de transmission :

je pense que les comptines de notre enfance ils sont pas obligés de les apprendre à l'école / nous on peut déjà leur apprendre / et s'ils en apprennent encore plus d'autres / pourquoi pas ? / c'est un plus / (famille 11 : M69)

c'est vrai que bon en se disant c'est vrai qu'ils ne vont pas connaître les chansons en français / on leur a acheté des CD et on a chanté les chansons avec eux / je vais pas dire

¹² Le phénomène de rupture sociale se retrouve chez certaines familles françaises du groupe 1, qui ont fait le choix de franchir quotidiennement la frontière franco-belge pour scolariser leurs enfants dans un établissement proposant un programme d'immersion.

¹³ Son lieu d'habitation en France.

¹⁴ Son lieu de scolarisation en Flandre occidentale (Belgique).

¹⁵ Village de Flandre occidentale.

qu'ils les connaissent toutes ni qu'ils en connaissent beaucoup / mais ils en connaissent quelques une donc je veux dire ils sont pas tout à fait perdus de ce point de vue-là / (famille 17 : M211)

2. Impact de l'immersion ou de la submersion des enfants sur les pratiques langagières familiales

2.1. A chaque espace sa langue : le cloisonnement des sphères scolaires et familiales

Pour des enfants dont le véhicule de l'enseignement est entièrement (cas de la submersion) ou en partie (cas de l'immersion) le néerlandais, on peut logiquement s'attendre à ce que les pratiques linguistiques mises en œuvre dans la sphère éducative «débordent» dans la sphère familiale. Reste à savoir sous quelles formes s'opèrent ces «transvasements» et dans quelle mesure ils affectent les pratiques langagières familiales.

Ce qui ressort clairement dans les déclarations des familles, tous groupes confondus, c'est d'abord et avant tout le hiatus qu'opèrent les enfants entre l'univers scolaire où le néerlandais, concurrence ou non avec le français, est la langue dans laquelle ils construisent leurs savoirs et la maison, où le français reprend ses droits comme langue de communication exclusive¹⁶. Cette répartition spatiale et fonctionnelle des langues est d'autant plus radicale que, rappelons-le, l'école et la maison sont, pour la majorité des familles composant notre corpus, situées de part et d'autre d'une frontière, linguistique et nationale ou intranationale, frontière qui constitue une véritable ligne de démarcation entre deux mondes somme toute relativement cloisonnés. Ainsi, beaucoup de parents constatent, tout en le regrettant d'ailleurs, que leurs enfants ont rarement recours à leur langue de scolarisation au sein de la cellule familiale :

M85 c'est vrai / à la maison ils parlent pas néerlandais / jamais /

E86 jamais jamais ? /

M87 jamais / ou alors c'est vraiment exceptionnel /

(famille 17)

à mon grand regret, ils n'ont jamais beaucoup parlé néerlandais à la maison. Et même maintenant, quand on leur demande de parler, ils ne le veulent pas/ (famille12 : P152)

elle ne parle pas néerlandais quand elle est entourée par des Français / (famille 13 : M20)

Dans l'espoir de faire céder cette barrière linguistique que leurs enfants semblent avoir érigé entre l'école et eux, des parents déclarent essayer épisodiquement de converser avec eux en néerlandais à l'aide des quelques bribes qu'ils connaissent de cette langue. Comme pour mieux souligner à quel point cette tentative de violation de la répartition spatiale et fonctionnelle des deux langues est incongrue à leurs yeux, les enfants refusent souvent de se prêter au jeu :

¹⁶ Rappelons que les familles de l'échantillon que nous avons retenu sont toutes essentiellement francophones. La situation est évidemment tout autre dans le cas des enfants issus de familles mixtes dont l'un des parents est néerlandophone. Le hiatus école/maison décrit précédemment n'existe alors souvent pas dans la mesure où le néerlandais ou le flamand remplit, de façon complémentaire avec le français, le rôle de langue de communication intrafamiliale (Puren, à paraître).

l'année passée / V était en 2^e maternelle / à table / un truc pour rigoler / on est occupés de manger / mon mari lui dit un truc en néerlandais / il l'a regardé et lui a dit / ici c'est en français [...] (famille 10 : M15)

à la maison on parlait français et ce que j'essayais de faire le matin quand je l'amenaient à l'école c'était tout doucement de lui parler néerlandais parce que j'essayais de lui faire son adaptation / je me disais comme ça que durant le trajet il allait se remettre tout doucement dedans / alors / il râlait / il me disait / oh oh parle français / (famille 21 : M57)

Il faut sans doute voir dans cette attitude de repli la volonté des enfants de ne pas se singulariser par rapport à leur environnement familial, et plus largement social. Rappelons en effet qu'ils vivent en France ou en Wallonie, donc dans un contexte où le français est en position de langue dominante. Si les enfants sont réticents à afficher ouvertement leur néerlandophonie c'est également parce qu'ils refusent d'endosser le costume de petits « singes savants » que les adultes leurs tendent volontiers :

ce dont il a horreur c'est quand on est dans un univers de Français et qu'on lui dise / tu ne peux pas dire quelque chose en néerlandais ? / bon / je le comprends / il n'aime pas et il ne le fait pas / (famille 18 : M80)

Certains parents semblent ainsi vivre comme une frustration l'impossibilité devant laquelle ils se trouvent de mesurer au quotidien l'impact de la scolarisation de leurs enfants sur leurs compétences linguistiques. La plupart du temps, c'est inopinément qu'ils affirment prendre conscience du plurilinguisme de leurs enfants. Parmi les événements qui favorisent le plus la libération de la parole en néerlandais, citons en premier lieu les activités ludiques menées à l'abri du regard des parents. Plongés dans leur monde imaginaire, loin des sollicitations embarrassantes des adultes, les enfants ont alors souvent naturellement recours à la langue seconde apprise en classe et, dans le cas des enfants relevant du groupe 3, pratiquée également au contact de leurs camarades dans la cour de récréation :

quand il joue tout seul / avec ses playmobil ou ses action man / c'est en néerlandais / tout seul hein ! / c'est en néerlandais (famille 10 : M15)

ça lui arrive de raconter des histoires à ses poupées en néerlandais / (famille 13 : P25)

Encore faut-il que les parents se fassent suffisamment discrets et ne cherchent pas à s'immiscer dans les jeux de leurs enfants. Toute interférence de ce type tend en effet à entraîner un repli de ces derniers sur le français, voire le mutisme :

ici quand il veut chanter [en néerlandais] / il se cache un petit peu / il n'essaie pas de nous faire entendre / quand il est tout seul / il se met à chanter / quand on arrive et qu'on lui demande ce qu'il chante / rien rien rien / il arrête / (famille 6 : M12)

Ces soliloques en langue seconde captés furtivement par les parents au cours des jeux solitaires de leur progéniture ne disent toutefois pas grand-chose sur la capacité des enfants à interagir dans la langue seconde. Ce n'est que lorsqu'ils se trouvent en présence de locuteurs natifs du néerlandais, par exemple à l'occasion de journées portes ouvertes à l'école, de goûters d'anniversaires, ou encore de vacances en zone néerlandophone, que ceux-ci vont dévoiler à leurs parents l'étendue de leur maîtrise orale de la langue seconde :

il y a un mois il y avait les portes ouvertes / donc on pouvait aller dans la classe pendant une matinée pour voir comment ça se passait / et quand j'ai vu ma fille de 3 ans ½ me parler français et puis 2 secondes après parler néerlandais comme si de rien n'était / j'ai

trouvé ça super parce que c'était tellement naturel pour elle / je me suis dit que c'était une sacrée chance qu'elle avait / (famille 25 : M40)

la dernière fois j'étais dans une boutique à Mouscron / y avait un couple néerlandophone / bah très facilement elle a parlé avec eux / en néerlandais donc / et puis elle leur a expliqué qu'elle était à l'école à la CEE et qu'elle apprenait etc / oui oui oui ils sont très à l'aise [...] (famille 7 : M10)

Face à des locuteurs néerlandophones, nous venons de le voir, les enfants n'ont aucune inhibition à recourir à leur langue seconde. Qu'en est-il des interactions conduites au sein de la fratrie lorsque frères et/ou sœurs sont scolarisés en submersion dans le système néerlandophone ? Là encore, l'analyse des déclarations des parents semble indiquer qu'au cours de leurs échanges langagiers pratiqués au sein du foyer, les enfants n'ont qu'exceptionnellement recours au seul néerlandais. A la maison, le français reste donc la principale langue d'échange au sein de la fratrie même si ce français est émaillé de mots de néerlandais. Nous évoquerons plus loin ce phénomène d'alternance codique. Il peut cependant arriver que les enfants jouent de leur bilinguisme pour échapper à la vigilance de leurs parents :

quand ils ne voulaient pas qu'on écoute et qu'on comprenne / ils parlaient néerlandais entre eux / entre eux ils parlaient surtout français sauf de temps en temps / (famille 12 : M75)

Dans ce cas de figure, la langue seconde fait office de langue des secrets.

2.2. Des effets de la submersion sur la pénétration de la langue seconde dans la sphère familiale

Si, ainsi que nous l'avons souligné précédemment, la cellule familiale francophone se révèle globalement peu perméable aux influences de la langue seconde, cela ne signifie toutefois pas que celle-ci en soit totalement absente. En effet, quand bien même les enfants semblent manifester une certaine réticence à l'idée de recourir en présence de leurs parents à une langue que ceux-ci ne connaissent pas ou ne maîtrisent pas de façon suffisamment spontanée, ils ne peuvent dissimuler en permanence l'allophonie qui les caractérise. Cela est surtout vrai pour les enfants scolarisés en submersion pour qui la langue seconde est à la fois langue exclusive de scolarisation et langue de communication avec leurs pairs au sein de l'école. Le néerlandais s'invite ainsi involontairement dans le discours de ces enfants, généralement sous la forme de termes ou d'expressions relevant de la sphère scolaire dont, faute de suffisamment les employer dans le contexte familial, ils ne connaissent pas l'équivalent en français :

on a eu du mal je dirais peut-être la première année pour comprendre ce qu'ils disaient un petit peu / parce qu'ils parlaient les deux langues / alors c'était : / je vais **pipi doen** par exemple / je vais faire pipi quoi / ils mélangeaient le français et un peu de néerlandais la première année (famille 9 : P32)

Dans certains cas, les parents eux-mêmes se retrouvent comme pris malgré eux dans un univers où certains référents n'ont de signifiant qu'en néerlandais :

il y a toujours des petits mots de néerlandais qui sortent / que ce soit à table ou n'importe dans la vie familiale / que ce soit pour les faire marcher ou parce que ça sort comme ça / parce que EUX utilisent ce mot-là et que nous on le ressort automatiquement / je veux dire ça m'est arrivé tout à coup de / au moment d'Halloween/ le petit est revenu avec ses **pompoen** donc hein la citrouille / mais je

trouvais plus le mot en français parce que je l'entendais toujours parler de ça / je me suis dit bah mince ! / ça c'est le pompon / je ne trouve plus le mot en français / parce que lui il le disait tout le temps en néerlandais / (famille 10 : M73)

Ce phénomène d'alternance codique peut paraître déroutant aux yeux de certains parents francophones effrayés à l'idée de ne pas contrôler dans son intégralité l'univers discursif de leurs enfants. Le cas de la famille 21 est révélateur de ce type d'attitude. La mère, issue d'un couple mixte franco-néerlandais, exerce une profession – elle est hôtesse de l'air – qui la conduit à s'absenter de la maison une grande partie de l'année. De ce fait, c'est essentiellement à son mari, non néerlandophone, qu'incombe la tâche d'élever leur fils, scolarisé en submersion dans une école maternelle de Flandre occidentale. L'« irruption » de termes néerlandais dans le discours de l'enfant provoquait chez son père un sentiment de panique qui le poussait à appeler immédiatement sa belle-mère en Hollande afin qu'elle l'aide à saisir ce que son fils lui disait :

M48 [...] je peux comprendre aussi mon époux / c'est vrai que son gamin il lui parlait le soir / il lui parlait en français et dans la phrase il lui sortait des mots en néerlandais parce qu'il ne trouvait pas le mot en français /

P49 il disait par exemple / Papa, n'oublie pas mon **jas** /

M50 n'oublie pas mon **jas** / il disait mais c'est quoi ça alors il appelait ma mère et elle lui disait / c'est le manteau /

P51 ou bien il me disait / n'oublie pas de mettre un **drank** dans mon **schooltas**¹⁷ /
(famille 21)

Dans ce cas précis, la situation était vécue comme tellement anxiogène par le père, effrayé à l'idée de ne pas être à la hauteur de la situation, de ne pas être capable de suivre la scolarité de son fils, qu'il fit pression sur son épouse afin que son enfant soit réintégré dans une école française, à proximité de leur domicile, sitôt sa maternelle achevée, ce qu'elle finit par accepter à contrecœur. Tous les parents ne réagissent évidemment pas de manière aussi extrême, la plupart trouvant même dans le phénomène d'hybridation linguistique qui caractérise le discours de leurs enfants une source d'étonnement et d'amusement.

Nous avons vu précédemment que tant dans les interactions entre enfants et parents qu'au sein de la fratrie, le néerlandais influait finalement peu sur les pratiques langagières familiales. Il est pourtant une autre configuration où la scolarisation en néerlandais des enfants exerce un réel impact sur la communication intrafamiliale. Il s'agit des échanges petits-enfants/grands-parents dans le cas où ces derniers sont des locuteurs natifs du flamand, ce qui est signalé dans plusieurs familles. La plupart du temps, ces grands-parents flamandophones n'ont pas transmis leur langue maternelle à la génération suivante pour des raisons liées au discrédit dont le flamand fait traditionnellement l'objet, notamment dans le Nord de la France, par crainte également que la scolarisation de leurs enfants ne s'en trouve entravée. La submersion en néerlandais des petits-enfants a pour conséquence de réactiver ce patrimoine linguistique familial mis sous le boisseau pendant une génération. Les différences notables qui séparent le flamand parlé par le grand-père ou la grand-mère du « beau néerlandais » pratiqué par leur petit-fils ou petite-fille ne constituent nullement une entrave au dialogue intergénérationnel. Elles constituent plutôt une source de curiosité et de découverte réciproques comme dans le cas de cette famille où le grand-père et son petit-fils s'amuse à

¹⁷ « Une boisson dans mon cartable. »

effectuer des comparaisons lexicales entre le flamand du premier et le néerlandais standard du second :

M74 ils parlent en flamand tous les deux / alors parfois mon fils lui dit non c'est pas comme ça qu'on dit /

E75 et ils parlent de quoi alors ? /

M76 de tout / des animaux / comment ça se dit en flamand / chacun à leur tour / ils disent comment ça se dit dans leur langue / et puis après ils commencent à discuter ensemble mais là je comprends pas trop /

(famille 24)

Ce dialogue intergénérationnel qui s'opère au travers d'une langue enfouie, presque évacuée de la mémoire familiale, renforce le lien affectif unissant les petits-enfants à leurs grands-parents. Les interactions en néerlandais/flamand peuvent même, dans certains cas, avoir des vertus quasi-thérapeutiques. Cette femme explique ainsi comment son père, que la mort de son épouse a plongé dans la prostration et le mutisme, retrouve la parole et sans doute une certaine joie de vivre, lorsqu'il converse en flamand avec son petit-fils :

E73 votre père est fier que son petit-fils parle flamand ? /

M74 oui parce que quand je vais chez lui / il ne nous parle jamais à nous / c'est pour ça que je viens avec mon fils / je profite qu'il est là et il n'arrête pas / ils parlent à deux /

[...]

E77 et votre fils ça lui plaît de parler avec son grand-père ? /

M78 ah oui / il me demande souvent d'aller mais j'ai pas souvent le temps / il me dit souvent / on va aller chez papy / parce qu'il sait qu'il va parler flamand avec lui / il est heureux /

E79 donc, le fait qu'il parle la langue, ça lui donne une relation privilégiée avec son grand-père /

M80 voilà / parce que mon père il parle à personne / ni à ses enfants / ni à ses petits-enfants et avec lui il parle toujours / c'est ce qu'on se disait l'autre fois avec ma sœur / à chaque fois qu'on va le voir / on n'a jamais le droit à un mot / alors moi maintenant j'ai compris / je vais avec mon fils /

(famille 24)

3. Impact de la scolarisation en immersion ou en submersion sur les modes de structuration familiale

3.1. L'enfant locuteur d'une autre langue

Tous groupes confondus, l'impact du choix de scolarisation sur les rapports parents-enfants se manifeste avant tout par une forte valorisation de l'enfant du fait de sa connaissance du néerlandais. La fluidité et le naturel avec lesquels il s'exprime dans cette langue, ainsi que sa maîtrise du système phonétique pratiquement comparable à celle des natifs, forcent l'admiration des parents souvent stupéfaits par le niveau de compétence atteint :

ben moi il m'épate / (famille 8 : M36)

c'est fou hein / si petit / (famille 1 : M18)

c'est un rêve / c'est : / c'est magique / (famille 10 : M39)

on allait à l'école il parlait en flamand avec sa madame / et puis quand il nous voyait il se retournait il parlait en français et il se retournait il parlait en néerlandais / c'était affolant quoi / (famille 9 : P36)

Cette valorisation des enfants est souvent accentuée par une comparaison avec la propre expérience d'apprentissage des langues étrangères des parents dans leur enfance :

en France sortis de my tailor is rich / bon d'accord on est bien contents / mais ça nous apprend quoi ? / (famille 7 : M10)

je me vois encore moi petite avec mes listes de vocabulaire à l'école / qui n'ont jamais servi à RIEN parce qu'on n'arrive jamais à recaser ces mots-là dans une conversation / et quand j'entends mes petits parler je me dis c'est vraiment magique / (famille 10 : M84)

Au-delà du sentiment d'admiration et d'émerveillement qui prédomine chez les parents, les performances des enfants en néerlandais ont parfois des effets inattendus, en particulier parmi les familles du groupe 3. Entendre soudain son enfant parler avec une aisance totale une langue qui n'est pas sa langue maternelle semble en effet accélérer chez les parents la prise de conscience de l'existence de cet enfant en tant qu'individu distinct de ses géniteurs et dont l'identité ne peut être réduite au statut qu'il occupe au sein de la cellule familiale. Cette prise de conscience se fait souvent pour les familles de ce groupe de manière fortuite lorsque, par le biais de la langue, les parents sont brusquement confrontés à une facette inconnue de l'identité de leur enfant, ce qui provoque parfois en eux un certain malaise :

la voir parler néerlandais avec sa maîtresse puis l'instant d'après français avec moi / ça fait extrêmement bizarre / et en même temps je trouvais ça merveilleux (famille 25 : M42)

Chez d'autres familles, cette prise de conscience donne lieu à un faisceau d'appréhensions que la réalité ne justifie pas mais qui sont manifestement liées à un sentiment de perte partielle d'emprise des adultes sur l'enfant intégré dans un espace néerlandophone :

c'est ce que je disais à K / je lui disais quand tu parles à tes copains et à tes copines¹⁸ / tu dis du mal sur moi ? / (famille 24 : M100)

(à propos de la grand-mère d'un enfant, qui était réticente face au choix de scolariser son petit-fils en submersion) elle avait surtout peur qu'il soit complètement enrobé par le néerlandais / qu'elle le perde / (famille 22 : P58)

3.2. Une redistribution des rôles

De manière générale, la scolarisation d'un enfant en immersion ou en submersion a souvent pour effet de modifier une partie des rapports de savoir au sein de la famille. Ce constat est très net lorsque les parents n'ont aucune notion de néerlandais, mais il se retrouve également dans de nombreuses autres familles, où les adultes se sentent rapidement dépassés par les connaissances linguistiques des enfants. On arrive alors fréquemment à des situations dans lesquelles les rapports éducatifs sont eux-mêmes renversés, les enfants se retrouvant

¹⁸ Le fils de cette personne s'exprime exclusivement en flamand avec ses amis, langue dont sa mère n'a aucune maîtrise.

dans une position d'enseignant ou d'évaluateur des productions langagières de leurs aînés (parents, grands-parents ou même membres plus âgés de la fratrie) :

si je ne comprends pas un mot / S me traduit / c'est devenu mon professeur / (famille 19 : P40)

A corrige les devoirs [de néerlandais] de son frère aîné¹⁹ / (famille 8 : M91)

moi j'ai pris des cours et je leur demandais de me faire réciter mes devoirs / et quand je n'arrivais pas à prononcer un mot / c'est eux qui me montraient comment il fallait faire / (famille 12 : M71)

ça arrive aux enfants de dire / eh oh mamie / c'est pas comme ça qu'on dit hein / on dit ça comme ça / ils [la] corrigent / [...] parce que les enfants parlent le BEAU néerlandais / (famille 9 : P77 et P79)²⁰

Cette inversion des rapports de savoir et d'éducation est généralement très bien acceptée dans la grande majorité des familles, qui y voient une marque de succès de leur démarche éducative et trouvent profit à instaurer de nouvelles relations familiales fondées sur des apports mutuels :

il y a certaines choses qu'on ne sait pas et qu'eux ont appris à l'école donc on leur demande de nous expliquer / [...] et puis il y a le contraire quand nous on connaît quelque chose qu'eux n'ont pas appris c'est à nous de leur expliquer / donc c'est à nouveau ce petit jeu très agréable de profiter l'un de l'autre dans ce choix d'apprentissage / (famille 17 : M213)

Le rôle de traducteur régulièrement imparti aux enfants va lui aussi dans le sens d'une refonte des rapports parents-enfants, puisqu'il amène l'enfant à jouer le rôle crucial d'intermédiaire, intervenant pour transmettre les intentions communicatives de chacun des locuteurs, généralement des adultes, impliqués dans l'interaction. A ce moment, l'enfant n'est plus réellement dans la position du jeune placé sous l'autorité de ses parents, mais se retrouve placé sur un pied d'égalité avec eux du fait de cette compétence linguistique qui le singularise et entraîne une sorte de partenariat entre ses parents et lui, ce qui fait souvent sa fierté :

quand on est dans les Flandres / par exemple je dois demander ma route et je suis incapable de le demander en néerlandais / alors je lui demande très spontanément / [...] et bon elle est fière de nous montrer que ELLE / le sait / (famille 4 : M80)

M54 ah la fois où je m'étais perdue là ! /

F55 si j'étais pas là je me demande comment on aurait fait /
(famille 1)

Ce nouveau type de rapport est le plus souvent très bien vécu par les familles, d'autant plus que les éléments que l'on demande à l'enfant de traduire relèvent généralement de la communication quotidienne et ne véhiculent pas d'enjeux très importants. Le cas de figure est toutefois totalement différent dans certaines familles²¹, tout de même assez rares, où la communication des parents avec l'institution scolaire se fait par le biais des enfants en raison du manque de compétences linguistiques en néerlandais des parents. Les deux extraits qui

¹⁹ Qui n'a pas été scolarisé en néerlandais mais apprend simplement cette langue à raison de quelques heures de cours par semaine en cycle secondaire.

²⁰ La grand-mère parle en effet flamand et non néerlandais.

²¹ Il s'agit ici uniquement de familles du groupe 3.

suivent sont très significatifs quant à la détresse que peuvent ressentir ces mères qui se retrouvent mises à l'écart de discussions dans lesquelles leur autorité parentale est engagée, dépendant totalement de leur enfant pour accéder au contenu de ces discussions :

on est allées voir cette école²² / là j'ai eu un problème / le directeur a pris F / et moi / pour discuter / j'ai pas compris un mot de la conversation / pas UN mot / [...] donc pendant l'heure qu'on a passée là il a fallu qu'elle fasse l'interprète / entre / le directeur / et moi / à la limite F me racontait ce qu'elle voulait / si elle me disait que c'était mieux que je l'inscrive le lendemain à l'école pour être sûre qu'elle soit inscrite / à la limite j'aurais dit oui / parce que moi je comprenais pas un mot / (famille 16 : M35)

[...] elle a parfois eu des institutrices qui ne parlaient pas du tout français / donc je disais quelque chose à son institutrice en français et elle me répondait en néerlandais / alors D elle prenait la conversation en cours parce qu'elle voyait bien que je ne comprenais pas / donc c'est ma fille qui lui expliquait ce que je venais de dire en néerlandais / moi je ne comprenais rien du tout à ce qu'elle racontait / je restais bouche bée / vous avez votre enfant de 8 ans qui parle avec un adulte et vous ne comprenez rien / (famille 26 : M31)

Même des actes anodins relevant du quotidien d'une mère de famille constituent pour cette personne des révélateurs de son incompétence, entraînant une véritable remise en cause de son identité parentale :

[...] une autre fois elle a été à un anniversaire donc elle reçoit une invitation / il fallait contacter les parents pour leur dire si elle venait / donc je téléphone et la maman ne parlait pas du tout français / bon moi je suis mal parce que je ne parle pas du tout néerlandais / donc D s'est arrangée avec quoi / alors j'ai dit à mon mari je suis juste bonne à faire le numéro quoi / (famille 26 : M33)

Les situations vécues par ces parents présentent de fortes analogies avec le cas de familles immigrées ou issues de classes populaires se trouvant déstabilisées dans leur statut d'adultes détenteurs de savoir du fait du fossé qui sépare leurs connaissances – linguistiques ou autres – de celles que leurs enfants ont développées ou qui sont socialement valorisées²³. Le clivage qui se forme parfois entre la sphère familiale et celle dans laquelle l'enfant en submersion passe la majorité de ses journées ne peut que rappeler les situations décrites par de nombreux sociologues de l'éducation (Charlot *et al.*, 1992 ; Jellab, 2004 ; Lahire, 1993 ; Le Breton, 1998 ; Zehraoui, 1998 etc.). Le tableau que dresse par exemple Bernard Lahire des conflits pouvant survenir entre la culture de l'école et celle de certaines familles d'origine populaire²⁴ pourrait servir à décrire le cas d'une ou deux familles du groupe 3, à l'instar de la famille 16, dont la mère sent de façon dramatique son enfant lui échapper :

moi franchement maintenant quand on parle d'elle / j'avoue / ça me fait peur / j'ai peur / en tant que parent / en tant que maman / [...] parce que je n'ai PLUS de suivi / j'ai beau lui donner une structure de vie à la maison / ou tout ce qu'on veut / je sais très bien

²² Dans cet extrait, la mère raconte l'entrevue qu'elle a eue avec le directeur d'une école secondaire où elle envisageait que sa fille, âgée à l'époque de onze ans et demi, poursuive éventuellement sa scolarité.

²³ Mettant en avant une véritable « dévaluation de l'héritage scolaire » des parents des classes populaires, De Queiroz (1984 : 51) constate que « l'identité parentale, le statut de supériorité qui définit traditionnellement le rapport des générations, se trouve remis en cause par des changements qui subvertissent la hiérarchie populaire, en constituant les parents, pour leurs enfants, en ignorants ou incultes.

²⁴ « A l'école, l'enfant intériorise de nouveaux schèmes culturels qu'il importe dans l'univers familial et qui peuvent plus ou moins, selon la configuration familiale, le placer en porte-à-faux par rapport à son univers d'origine » (1995 : 146).

qu'en claquant la porte elle a / elle pense autrem / allez / elle a une autre mentalité / elle a cette mentalité néerlandophone quoi ²⁵/ (famille 16 : M92)

Rappelons cependant qu'à la différence des familles immigrées ou des classes populaires qui sont contraintes de subir le clivage linguistique et culturel séparant la sphère familiale de celle de l'école, les parents qui scolarisent leur enfant en submersion effectuent une démarche volontariste à laquelle ils sont libres de mettre fin à tout moment pour rejoindre un mode de scolarisation classique.

Perspectives

Loin de dresser des tendances nettes, l'analyse de ce corpus amène à conclure de manière provisoire sur une forte hétérogénéité des modalités de gestion par les familles des interactions école-maison. Si la gestion de ces interactions paraît relativement simple dans le cas de l'immersion, où le clivage linguistique et culturel entre les univers scolaires et familiaux ne se pose jamais de manière insoluble, les positionnements familiaux par rapport à l'impact de la submersion sont très diversifiés. Nous avons vu que la perception des points de rupture différait fortement suivant les familles, que ces mêmes familles s'engageaient plus ou moins dans des stratégies de rapprochement avec l'univers scolaire en particulier et l'espace néerlandophone en général. Si le phénomène de valorisation des enfants par le biais de leur connaissance du néerlandais, de même que la refonte des positions de chaque individu au sein de la famille, semblent pratiquement inhérents à la démarche de submersion, les différentes familles ne réagissent pas de la même façon à ces modifications de la structure familiale. Le constat de cette hétérogénéité entraîne dans son sillage un certain nombre de questions. Est-il indispensable de mettre en place des stratégies de convergence entre l'univers familial et celui de l'école pour qu'une démarche de submersion se déroule de manière satisfaisante ? La submersion est-elle gérable lorsque les parents n'ont et ne souhaitent avoir qu'une maîtrise extrêmement limitée de la langue de l'école ? Quels sont les facteurs qui font que certaines familles d'enfants en submersion s'épanouissent alors que d'autres dressent un bilan d'échec et semblent souffrir des répercussions de leur choix éducatif ?

La réponse à ces différentes questions repose en grande partie dans la complexité de chaque configuration familiale. Les positionnements familiaux face aux répercussions des choix de scolarisation semblent en effet d'excellents révélateurs des modes de fonctionnement spécifiques à chaque famille. « *Tout dépend en définitive de ce que la famille fait de ce que l'école lui fait* » déclare Philippe Perrenoud (1994 : 135). La famille 17, par exemple, n'envisagerait à aucun moment de ne pas soutenir au maximum la scolarité et l'éducation des enfants, la mère jonglant avec les emplois du temps pour être aux côtés de chacun de ses quatre enfants et n'ayant qu'un seul regret, celui de n'avoir peut-être pas eu des compétences suffisantes en néerlandais pour pouvoir les soutenir encore davantage (elle compte pourtant parmi les parents qui semblent s'être investis le plus sur le plan de l'engagement linguistique personnel). A côté de cela, les parents de la famille 12 reconnaissent volontiers que la submersion leur a fourni le contexte idéal pour « foutre la paix » aux enfants²⁶ et ne pas avoir à suivre leur travail scolaire ; ils dressent par ailleurs un bilan très positif de leur expérience

²⁵ L'expression « mentalité néerlandophone » laisse pressentir la complexité de la problématique, dans laquelle différents niveaux sont imbriqués. Ici, les données d'ordre microsociologique et microsociolinguistique (qu'on pourrait résumer par une succession de conflits familiaux pouvant être plus ou moins mis sur le compte du clivage linguistique et culturel séparant les deux générations) sont étroitement reliées aux réalités macrosociolinguistiques de la Belgique, puisqu'on comprend aisément qu'une « mentalité néerlandophone » n'est pas nécessairement une caractéristique très positive aux yeux de la mère.

²⁶ Famille 12 : P65.

de submersion. Enfin, la famille 16 est celle qui semble le plus souffrir des répercussions de son choix, la mère décrivant une perte totale d'emprise sur sa fille, qu'elle met sur le compte de l'influence de son environnement scolaire et extra-scolaire flamand ; les difficultés relationnelles intra-familiales qu'elle décrit ne sont-elles pas tout simplement mises en évidence, et non créées, par le fossé linguistique et culturel séparant le monde familial et l'environnement de la jeune fille ? Chaque famille, chaque « paradigme familial » (Montandon, 1994), détient ainsi ses propres clés d'interprétation de la réalité et son mode spécifique d'interaction avec l'environnement social.

Bibliographie

- BALLION R., 1982, *Les consommateurs d'école*, Stock, Paris.
- BEARDSMORE H. B., 1987, « Language Planning in Belgium », in *Actes du colloque international sur l'aménagement linguistique* (Ottawa, 25-29 mai 1986), CIRB, Presses de l'Université Laval, Québec, pp. 103-114.
- BEHEYDT L., KLEIN J. R., 2002, « Education bilingue et enseignement bilingue », dans *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXVII, n° 1, pp. 177-186.
- BEHEYDT L., 1993, « Second language learning in Belgium », dans D. AGER, G. MUSKENS, S. WRIGHT (dirs.), *Language education for intercultural communication*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 15-22.
- BLONDIN C., STRAETEN M.-H., 2002, « A propos d'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental : un état de la question », *Le Point sur la Recherche en Education*, n° 25, septembre, pp. 3-21.
- BRAUN A., DE MAN-DE VRIENDT M.-J., DE VRIENDT S., 2004, « Cinq années d'enseignement de type immersif F1/N2 : performance des élèves de la première cohorte en 3^e et 4^e primaires (Frasnes-lez-Anvaing, juin 2003) », *Education-Formation*, septembre, pp. 15-25.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y., 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, Armand Colin, Paris.
- DE BLEYSER D., HOUSEN A., METTEWIE L., PIERRARD M., 2001, « Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalige secundair onderwijs in Brussel », dans *19 Keer Brussel. Brusselse Thema's*, n° 7, VUBPRESS, Brussel, pp. 359-374.
- DE QUEIROZ J.-M., 1984, « Socialisation scolaire et identité parentale », dans *Les dossiers de l'éducation*, n° 5, pp.47-55.
- DEPREZ K., 1987, « Le néerlandais en Belgique », dans J Maurais. (dir.), *Politique et aménagement linguistique*, Conseil de la langue française/Le Robert, Québec/Paris, pp. 147-120.
- FONTAINE L., 1999, « Les groupes linguistiques de la Belgique : un phénomène qui se (re)construit perpétuellement », dans *DiversCité Langues*, vol. 4, www.uquebec.ca/diverscite/
- GENESEE F., HOLOBOW N., LAMBERT W. E., CLEGHORN A., WALLING R., 1985, « The Linguistic and Academic Development of English-speaking Children in French Schools : Grade 4 Outcomes », dans *Canadian Modern Language Review*, vol. 41 n° 4, pp. 669-685.
- HAMERS J., BLANC M., 1983, *Bilinguisme et Bilingualité*, Mardaga, Bruxelles.
- HAMERS J., à paraître, « Le développement de l'immersion et ses conséquences cognitives pour l'enfant », dans L Puren. (dir.), *L'éducation au-delà des frontières*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille.

- JELLAB A., 2004, *L'école en France. La sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*, L'Harmattan, Paris.
- LAHIRE B., 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL, Lyon.
- LAHIRE B., 1995, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Gallimard/Seuil, Paris.
- LAMBERT W. E., TUCKER G. R., 1972, *Bilingual Education of Children : The St.Lambert Experiment*, Rowley, Mass, Newbury House.
- LE BRETON J., 1998, « L'école : un univers opaque pour les élèves et leurs parents », dans *Ville-Ecole-Intégration*, n° 114, pp. 88-103.
- METTEWIE L., HOUSEN A., PIERRARD M., à paraître, « Les élèves francophones dans l'enseignement néerlandophone à Bruxelles deviennent-ils bilingues français/néerlandais ? », dans P. Hiligsmann (dir.), *Situation du néerlandais et de son enseignement en Communauté française, à Bruxelles et dans le Nord de la France*, Presses du Septentrion, Lille.
- MONTANDON C., 1994, « Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial », dans C. Montandon, P. Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Peter Lang, Bern, pp.145-193.
- PERAZZI J.C., 1998, *Diwan : vingt ans d'enthousiasme, de doute et d'espoir*, Coop Breizh, Spézet.
- PERRENOUD P., 1994, « Ce que l'école fait aux familles », dans C. Montandon, P. Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Peter Lang, Bern, pp. 77-143.
- PUREN L. (dir.), à paraître, *L'éducation au-delà des frontières*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille.
- SKUTNABB-KANGAS T., 1984, *Bilingualism or not. The Education of Minorities*, Clevedon, Multilingual Matters.
- TERRAIL J.-P., 1997, « La sociologie des interactions famille/école », dans *Sociétés contemporaines*, n° 25, pp. 67-83.
- VERDOODT A., 1977, *Les problèmes des groupes linguistiques en Belgique*, Editions Peeters, Louvain.
- ZEHRAOUI A., 1998, « Les relations entre familles d'origine étrangère et institution scolaire : attentes et malentendus », dans *Ville-Ecole-Intégration*, n° 114, pp. 53-73.

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN SITUATION PLURILINGUE : LE CAS DU NIGERIA

Muhammad Sadiu Muhammad

Université de Rouen – Laboratoire Dyalang FRE CNRS 2787

Federal College of Education, Kano, Nigéria

Introduction

Développer l'enseignement du français dans des pays fortement plurilingues n'est pas chose aisée. Il faut d'abord prendre en compte le répertoire verbal des locuteurs qui ont déjà un certain nombre de langues dans leur inventaire linguistique. De plus, l'enseignement du français ne peut prétendre à une quelconque efficacité que s'il correspond aux besoins langagiers des apprenants dans la situation spécifique de l'Afrique anglophone. C'est le cas particulier du Nigeria.

C'est ainsi qu'une enquête que nous avons menée sur les besoins langagiers des Nigériens nous mène à conclure que, à cause de la proximité géographique du Nigeria avec les pays francophones et du rôle géopolitique que joue le pays, le français est une langue que beaucoup de Nigériens veulent acquérir pour communiquer avec leurs voisins francophones. Parmi les sujets interviewés nous avons retenu les réponses de commerçants, d'officiers de l'armée, de professionnels, (juristes, médecins) et d'étudiants. En réponse à la question suivante : « Partagez-vous la décision du président feu Sani Abacha qui proclame le français comme deuxième langue officielle du pays ? », la réponse des commerçants est que leur incapacité à communiquer avec leurs partenaires francophones en français les oblige à avoir recours à une tierce personne pour remplir leurs documents d'affaires en français. Pour eux, c'est une bonne décision, on a vraiment besoin de cette langue. Quant aux officiers de l'armée leur réponse est aussi positive, car lors de leur mission dans « *Economic Community of West African States Cease fire Monitoring Group* » (ECOMOG) au Liberia et en Sierra-Léone, ils ont découvert leur faiblesse vis-à-vis de leurs camarades venant des pays francophones qui, malgré tout, peuvent communiquer en anglais. Cette situation les indispose ; cette décision, disent-ils est la bienvenue. En outre, les juges, qui souvent tranchent les litiges matrimoniaux entre les ressortissants nigériens et les Nigériens et qui assistent aussi au partage d'héritages de certaines familles ayant des liens parentaux de part et d'autre des frontières, sont importunés de ne pas être capables de lire les documents légaux en français. Pour eux aussi le français est une langue importante. Pour les étudiants, cette décision est la bienvenue car elle ferait du

français une langue dont l'apprentissage les destinerait non seulement à l'enseignement mais aussi à l'étude des matières scientifiques et technologiques. En bref, cette pré-enquête a dévoilé le besoin langagier latent de nombreuses couches de la population nigériane.

Ces besoins langagiers qui datent de longtemps sont presque les mêmes dans toute l'étendue du territoire de la fédération. Mais auparavant, quelques Etats du Nord ont montré une résistance vis-à-vis de cette langue. Ils préféraient l'arabe, car ils l'associent à la religion musulmane. En effet ces deux langues étaient mises au choix dans le programme scolaire, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui. Ceci nous conduit à nous interroger sur les raisons pour lesquelles le français a été maintenu comme matière au choix dans certains Etats et pas dans d'autres. Cette situation dure depuis plus de cinquante ans. Cela est-il dû au manque de politique linguistique cohérente ? Ou est-ce que cela est dû à l'inadaptabilité des méthodes longtemps utilisées pour l'enseignement-apprentissage du français dans une situation plurilingue et anglophone ? Enfin, l'explication par le manque de compétence linguistique et didactique des enseignants ne doit pas être écartée.

Ce sont-là des questionnements déterminants qui demandent des réponses capables d'aider à formuler des objectifs et à orienter l'enseignement/apprentissage du français vers les besoins langagiers conformes aux exigences socioculturelles et politiques des Nigériens et de leur pays, en tant que membre des organisations sous régionales et internationales, où le français et l'anglais jouent le rôle de langues de transactions officielles.

Toutefois, ces dernières années, le statut du français est en mutation, car les autorités éducatives du pays et la coopération franco-nigériane se sont concertées pour la rénovation du programme de français. C'est ainsi qu'une nouvelle méthode de français a vu le jour sous le nom de *On y va*¹, avec l'espoir qu'elle réponde à ces besoins langagiers et à la situation plurilingue du pays.

Ainsi dans la première partie de notre article, nous allons présenter le Nigeria avec sa diversité linguistique. Puis en deuxième partie nous analyserons les langues en présence. Ensuite nous analyserons l'enseignement/apprentissage du français en ce milieu plurilingue et anglophone.

Présentation du Nigeria

Le Nigeria est un pays géographiquement ouvert sur le Golfe de Guinée avec une superficie de 923 768 km², officiellement connu sous le nom de la République Fédérale du Nigeria. Il est limité au Nord par le Niger, au Nord et au Nord-Est par le Tchad et le Cameroun et à l'Ouest par le Bénin, tous sont des pays francophones.

Il est constitué politiquement d'une fédération de 36 Etats et d'un territoire fédéral, Abuja, la capitale du pays. Le Nigeria est une ancienne colonie britannique membre du Commonwealth. Il est aujourd'hui le pays le plus peuplé du continent africain avec 130 millions d'habitants. Abuja est la capitale fédérale mais Lagos l'ancienne capitale, reste encore la capitale économique du pays.

Ancienne colonie britannique, ce pays a été amalgamé en 1914. L'amalgame a réuni les deux régions du pays : le Sud majoritairement chrétien et le Nord majoritairement musulman. Les Britanniques ont néanmoins gouverné ces deux parties d'une façon différente. Ils décourageaient les missions chrétiennes de convertir le Nord musulman. Ceci eut pour résultat que les écoles furent toutes construites dans le Sud et dans l'Est où les habitants se sont enrichis et occidentalisés.

Devenu indépendant en 1960, le Nigeria a passé presque toute son existence sous la botte des dictateurs militaires qui ont réussi à maintenir d'une main de fer le pays fragmenté, non

¹ Catherine Mazauric et Evelyne Sirejols, 2002..

seulement entre musulmans et chrétiens, mais entre plusieurs ethnies qui se sont toujours voué une profonde méfiance, souvent mortelle. Pensons à la guerre civile de 1967, qui a fait plus d'un million de morts. Cette guerre a, d'une part, contribué à consolider les forces armées. D'autre part, elle a été à la base d'une série de coups d'Etat qui ont rendu les gens violents et méfiants envers eux-mêmes. C'est ainsi que la politique nigériane est hantée par leur connivence. Ce sont les militaires qui ont augmenté continuellement le nombre des Etats : le Nigeria est passé de 3 régions à 4 Etats en 1964 puis à 12 en 1977, à 19 en 1976, à 21 en 1987 et à 30 en 1990. En 1999 le nombre des Etats est passé à 36. En effet plus de 16 années de dictatures militaires ont appauvri ce pays riche qui devrait être le « géant de l'Afrique ». Depuis 1999 le Nigeria a élu démocratiquement Olusegun Obasanjo comme président de la République fédérale du Nigeria. Ce dernier a obtenu un deuxième mandat en 2003. Aujourd'hui ce pays vit sous une démocratie naissante non sans difficulté.

Situation sociolinguistique du Nigeria

Ce pays est un creuset multiethnique et multilingue : plus de 450 langues et 250 communautés² sont répertoriées. Ces communautés sont liées à trois principales ethnies qui sont les Hausa, au Nord, les Igbo au Sud-Est, et les Yoruba au Sud-Ouest. Mais il faut ajouter à ces groupes ethniques une mosaïque d'ethnies plus petites mais importantes : ce sont les Peul, les Edo, les Ijo, les Ibibio, les Nupe, les Tiv, les Kanuri, etc. Bien que l'anglais soit la langue officielle de ce pays, le hausa, l'igbo, le yoruba et le pidgin-english sont utilisés pour des échanges commerciaux dans certains Etats et même employés côte à côte avec l'anglais dans les activités administratives et à l'école. La presse les utilise conjointement avec l'anglais dans un grand nombre d'Etats. Le hausa au Nord, entre en compétition avec l'anglais. Les locuteurs hausa ont un vaste réseau de stations radio dans le monde qui diffusent des programmes en leur langue, telles que la BBC, la Dutchvelet, Radio Moscou, La Voix de l'Amérique, Radio Pékin, Radio le Caire, Radio Ghana, etc.

Les locuteurs des langues que l'on qualifiera de majeures³ sont estimés à plus de 20% pour le hausa, 18,8% pour le yoruba et 15% pour l'igbo. L'anglais, qui est la langue officielle du pays, est parlé par à peu près un million de locuteurs comme troisième langue par ordre de contact. C'est-à-dire que les Nigériens entrent en contact avec l'anglais en deuxième position pour un nombre restreint de personnes et en troisième position pour la majorité d'entre eux. Autour de ces trois langues gravitent (L.-J Calvet, 1999) le reste des langues nigérianes.

C'est ainsi le hausa, le yoruba et l'igbo jouent les rôles de langues véhiculaires et vernaculaires dans trois grandes zones qui ont correspondu aux anciennes zones administratives pendant la période coloniale et jusqu'en 1966, début de la guerre civile : le hausa au Nord, le yoruba à l'Ouest et l'igbo à l'Est. Mais outre la mosaïque de langues, citées plus haut, qui gravitent autour des ces trois grandes langues, n'oublions pas le pidgin-english, qui devient aussi une langue véhiculaire, c'est-à-dire selon la définition de L.-J Calvet (1981 : 23) « une langue utilisée pour l'intercommunication entre des communautés historiquement, géographiquement voisines et qui ne parlent pas les mêmes langues ». Ce « pidgin », qui est en réalité une sorte de créole anglais, est bien présent sur la plupart des marchés nigériens, même s'il est beaucoup plus utilisé dans le Sud et dans l'Est du pays, c'est-à-dire en dehors de la zone d'expansion hausa. Beaucoup d'artistes l'utilisent comme moyen populaire d'expression politique en musique et aussi au théâtre ; l'*Afro-beat* du grand artiste Fela Ramson Kuti l'a judicieusement utilisé pour critiquer le pouvoir militaire.

² Nous entendons par communauté un groupe social dont les membres ont des biens et des intérêts communs.

³ Le hausa, l'igbo et le yoruba, représentatives de la division géographique (Nord, Sud-Ouest et Sud-Est) du pays avant l'indépendance.

Les trois langues nationales et majoritaires évoquées (le hausa, le yoruba et l'igbo) sont aussi des langues d'enseignement. Elles ont été incluses dans le programme scolaire sous le slogan de « WAZOBIA » pour renforcer l'unité du pays. Wazobia est un néologisme composé des mots de ces trois langues signifiant *viens* respectivement : WA en yoruba, ZO en hausa et BIA en igbo. Il est important de noter que la fonction véhiculaire de ces langues a engendré des formes variées dont la morpho-syntaxe est affectée. Nous pouvons reprendre l'affirmation de Ndamba (2000 : 139) étudiant les variations du lingala :

« Toutes les études menées sur les langues véhiculaires montrent que l'augmentation du nombre de locuteurs (notamment les locuteurs exophones) entraîne toujours une simplification des structures de ces langues. »

C'est ainsi qu'aujourd'hui on distingue des variétés à l'intérieur de ces langues dites majeures. Prenons à titre d'exemple le hausa, que nous connaissons bien. Il en existe au moins deux variétés répertoriées : le hausa standard, utilisé dans l'enseignement, et le hausa véhiculaire, qui a subi des transformations morphosyntaxiques.

En effet une source importante de variation est l'utilisation du hausa par des locuteurs non natifs⁴. Le hausa standard qui est au programme scolaire est le parler des Hausa natifs, transcrit en alphabets arabe et latin. Toutefois, le non-natif qui l'apprend sur le tas utilise une morphosyntaxe sensiblement différente. Il est ainsi facilement reconnu comme un non-natif, locuteur du hausa véhiculaire de la classe basse par opposition à la classe haute réservée au hausa standard codifié et utilisé pour la communication internationale et pour l'enseignement. Par exemple, le bas hausa se reconnaît par le non-respect du genre, *Ka* désignant le masculin et *Ki* désignant le féminin. Ainsi pour dire « ceci t'appartient », en hausa, le non-natif dira *wannan na ki ne* pour les deux genres sans distinction. Il faut aussi signaler que certains phonèmes hausa – fricative dentale, occlusive implosive bilabiale... – sont difficilement assimilés par les non-natifs. Il est probable que des mécanismes de simplification des systèmes phonologiques, morpho-syntaxique et lexical se retrouvent dans les deux autres langues majeures : le yoruba et l'igbo. Nous ne pouvons nous prononcer en l'absence d'études connues de nous sur la question.

Par ailleurs, au-delà des simplifications liées à la véhicularité, il existe pour les trois langues une variation dialectale. Le hausa que nous connaissons bien est parlé différemment selon que l'on est à Kano, à Katsina, à Sokoto ou à Zaria, des villes représentatives de sept anciens Etats du royaume Hausa connu sous l'appellation historique de *Hausa bakwai*. Mais le hausa standard est celui de Kano parce qu'il est la langue du marché, la langue des intellectuels, la langue véhiculaire. Aussi connaît-il une grande diffusion par le canal des stations de radios internationales : telles que la BBC, la voix de l'Allemagne, radio Moscou, la voix de l'Amérique, radio Beijing, radio le Caire, radio Ghana, etc. Il faut remarquer que le programme en hausa est diffusé par les grands pays de l'Europe sauf la France ; chose qui fait mal au cœur des hausaphones quand on leur parle de l'apprentissage du français.

Il faut noter que le hausa standard a deux formes scripturales : une forme latine et une forme arabe. La forme arabe est utilisée par les intellectuels formés par l'éducation islamique traditionnelle depuis le XI^e siècle de l'ère chrétienne. C'est une forme bien développée : on y trouve des ouvrages en littérature, en poésie, des littératures religieuses et même des journaux, des panneaux signalétiques écrits sous cette forme *araboscripte* de hausa. Elle fut utilisée avant l'indépendance par le gouvernement local, la « *Native Authority, NA* » dans toute la région Nord du pays. C'est bien après que les missionnaires évangéliques ont développé l'écriture latine du hausa pour faciliter l'évangélisation des populations. Celle-ci était orientée

⁴ Le non-natif est une personne qui n'appartient pas à l'ethnie hausa mais utilise la langue comme une langue véhiculaire.

vers les tribus non hausaphones. Par la suite l'administration coloniale adapta cette transcription latine au hausa.

Si nous comparons les nombres des Etats où les trois langues sont parlées, nous constatons que, parmi les vingt Etats du Nord, le hausa est parlé comme langue première dans sept de ces Etats. Au Sud-Est on compte sept Etats, ainsi le yoruba est parlé comme langue première dans cinq de ces Etats. Et à l'Est cinq Etats sur huit au total parlent l'igbo comme langue première. A cette situation plurilingue complexe il faut ajouter l'anglais, langue léguée par la colonisation, qui sert de langue officielle ou de travail et de l'enseignement.

Le statut de l'anglais

Le statut de l'anglais est difficile à déterminer d'autant plus qu'il n'est la langue maternelle d'aucun Nigérien vivant au Nigeria. En tant que langue d'enseignement, il n'intervient à l'école, dans la plupart des Etats, qu'après les trois premières années de primaire. Aussi, comme la majorité des autres Africains, les Nigériens apprennent-ils, après leur langue première, dite vernaculaire, une seconde langue, dite véhiculaire, qui leur permet de communiquer avec un plus grand nombre d'individus n'appartenant pas à leur communauté linguistique. L'anglais demeure alors, pour une grande majorité de Nigériens une 3^{ème} langue (L3), dont l'acquisition est imposée par l'entrée en contact avec le monde scolaire et plus tard dans l'interaction avec l'environnement administratif. C'est ainsi que nous considérons que l'anglais constitue pour la plupart de la population rurale une véritable langue étrangère. Toutefois la constitution de 1999, qui reprend les dispositions de celle de 1995, présente la disposition suivante dans l'article 55 : « *les affaires de l'Assemblée nationale seront conduites en anglais, ainsi qu'en hausa, en igbo et en yoruba lorsque des mesures appropriées auront été prises à cet effet.* » Autrement dit, l'anglais a un statut ambigu, il n'est pas proclamé langue officielle de la fédération, mais seulement celle de l'Assemblée nationale, de plus le hausa, l'igbo et le yoruba peuvent être utilisés dans les débats.

Cependant la situation se complique au niveau des Etats. En effet, l'article 97 de la constitution permet à une chambre d'Assemblée d'utiliser, en plus de l'anglais, une ou plusieurs langues parlées dans l'Etat, car dit-il : « *les affaires de la chambre d'Assemblée seront conduites en anglais, mais la chambre pourra conduire ses affaires en plus de l'anglais, en une ou plusieurs langues parlées dans l'Etat pourvu que cette mesure ait été approuvée par une résolution de la chambre.* » Depuis les années quatre-vingt, près d'une vingtaine d'Etats ont rendu le hausa langue co-officielle avec l'anglais, quatre l'ont fait avec le yoruba et quatre avec l'igbo dans la région Sud-Est.

Dans la cour de justice, l'anglais apparaît comme langue de justice mais le hausa dans la plupart des Etats du Nord, l'igbo dans le Sud-Est et le yoruba dans le Sud-Ouest, co-officialisent les affaires de justice avec lui. Ceci est prévu dans l'article 35 de la constitution de 1999 qui stipule que : « *quiconque est arrêté ou retenu sera informé par écrit dans un délai de vingt-quatre heures (et dans une langue qu'il comprend) des faits de son arrestation ou détention.* » Toutefois l'anglais demeure la langue des correspondances administratives entre les organismes fédéraux, de communications internationales et de l'éducation.

L'anglais au Nigeria se distingue nettement de l'anglais d'Angleterre sur le plan phonétique, avec des caractéristiques variables en fonction de la langue vernaculaire des locuteurs. On peut repérer une variété caractéristique de chacune de trois langues majeures. Par exemple chez les yorubaphones la fricative sourde alvéolaire /s/ est souvent remplacée par une post-alvéolaire. Chez les hausaphones les phonèmes /p/ et /ð/ de l'anglais sont respectivement remplacés par /f/ et /z/. Quant aux Igbophones, c'est leur prosodie qui est la plus remarquable, l'igbo étant une langue à tons contrairement au hausa. Toutefois, si la prononciation de l'anglais diffère selon les langues premières des locuteurs, on retrouve les mêmes interférences culturelles pour ce qui concerne la syntaxe et la sémantique de l'anglais.

Ainsi ces variations créent ce qu'on appelle le *nigerian english* par opposition au *ghanean english* ou au *camerounian english*. Enfin, il ne faut pas oublier le *pidgin-english* qui est aussi une langue véhiculaire dans la plupart des Etats du Sud et dans certains quartiers (*Sabon gari*⁵ et ou *Tudun wada*⁶) dans les Etats du Nord, réservés aux étrangers.

Dans la mesure où le français est la seule langue étrangère acceptée à accompagner l'anglais dans le curriculum scolaire nigérian, il peut, par un enseignement adapté, maintenir cette position et même entrer en concurrence avec l'anglais. Ceci nous amène à nous interroger sur l'enseignement/apprentissage du français, qui, malgré ce privilège, n'a jusqu'à présent pas trouvé un marché propice dans cet environnement complexe et plurilingue.

Le français dans l'espace plurilingue nigérian

L'infiltration du français dans cet environnement n'est pas dû au hasard : la proximité géographique y est pour quelque chose. Nous rappelons que le Nigeria est entouré de pays francophones (Niger, Tchad, Cameroun, Bénin) car le découpage frontalier a été purement et simplement arbitraire. Une même ethnie s'est vue séparée par le découpage colonial en deux parties : une partie d'un côté et une de l'autre côté de la frontière. Pourtant ce découpage n'a pas coupé la relation ombilicale existante. Ces groupes ethniques font abstraction des frontières qu'ils traversent régulièrement pour rendre visite à des parents d'un côté à l'autre. Il faut ajouter à cela la fréquentation des commerçants qui font la navette entre les grands marchés situés dans les villes frontalières nigérianes ou des villes de grandes traditions commerciales d'antan telles que Katsina, Kano, Maiduguri, Onitsha, Lagos, etc. Il ne faut pas oublier enfin la position géopolitique du Nigeria dans le continent africain aujourd'hui. Le Nigeria est membre fondateur de la Communauté des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO,) membre de L'Union Africaine etc., où le français est une des langues de travail. Ce contact a exposé les Nigériens au français, qu'ils voient dans sa fonction réelle de langue vivante, langue de la science et de l'éducation, au même titre que l'anglais. Ainsi le besoin de l'enseigner et de l'apprendre est une chose évidente malgré le contexte sociolinguistique complexe du pays. Le besoin de français est homogène dans toute l'étendue du territoire fédéral. La différence s'explique par le manque des professeurs. Car il y a des Etats, dans le nord et le centre du pays, où on ne trouve pratiquement pas d'enseignants de français. De plus le contact de première heure que les Nigériens du Sud ont eu avec le monde occidental explique leur avance en éducation occidentale ; ainsi le français est enseigné de longue date dans cette région. Aussi compte-on plus de formés en langue française.

Enseignement/apprentissage du français au Nigeria

Le français peut être qualifié de langue « familière » au Nigeria, dans le sens où il est là, on le connaît, par comparaison par exemple à l'allemand ou à l'espagnol qui ne sont pas connus du tout par « l'homme de la rue » comme on a l'habitude de dire en Afrique. Ceci pour dire que sa situation a été reconnue depuis plus d'un siècle dans le programme scolaire du pays, mais sans toutefois être soutenue par une politique linguistique lui permettant un épanouissement digne de cette reconnaissance. Néanmoins ces dernières années, depuis qu'il a été déclaré deuxième langue nationale à côté de l'anglais, des aménagements politiques ont vu le jour. Aussi, de sa situation depuis longtemps optionnelle, est-il passé en 2002-2003 au rang de matière obligatoire du niveau junior *Junior Secondary School* (JSS, 11 à 14 ans) au niveau senior *Senior Secondary School* (SSS, 15 à 17 ans) du secondaire. C'est ainsi que

⁵ Quartier réservé aux non-autochtones.

⁶ Même signification.

plusieurs commissions se sont succédées pour la mise en application de cette décision de l'Etat nigérian de faire du français la deuxième langue officielle du pays. D'abord, « la *Nigerian French Language Task Force* » mise en place par l'administration de feu général Sani Abacha, en 1997, pour mener des recherches et proposer des solutions pouvant donner une dynamique nouvelle à l'enseignement/apprentissage du français. Cette commission avait-elle à peine soumis son rapport que le président Sani Abacha est décédé. Il n'a pas eu le temps d'en décider. Ensuite le gouvernement de Obasanjo a renouvelé cet engagement en accordant au français le statut de langue étrangère prioritaire dans le programme scolaire du pays. Il a nommé alors le « *Nigerian French Language Project, N.F.L.P.* » à qui il a donné le pouvoir d'apporter des réformes dans l'enseignement/apprentissage du français à tous les niveaux. Pour bien démarrer, le N.F.L.P. a signé un accord de coopération avec la France pour l'aider à mener son plan de rénovation de l'enseignement du français.

Cette coopération a sorti un nouveau curriculum, document adopté pour la rénovation du programme aux niveaux secondaires. De plus un contrat de trois ans pour équiper les centres de formation (C.F.T.D.), les établissements secondaires et supérieurs pilotes a été signé pour financer les programmes de formation continue des enseignants. Ce même projet a pris en charge la production de la nouvelle méthode de français destinée au secondaire, et l'aide à la mise en place des classes préparatoires des départements de français des *Colleges Of Education (C. O. E.)* et des universités.

En effet, la nouvelle méthode est structurée sur l'approche communicative, qui traduit les activités quotidiennes par les actes de parole accompagnés des faits culturels des Français et des francophones en tenant compte de l'altérité des apprenants. C'est ainsi que la méthode *On y va* a vu le jour pour répondre aux besoins langagiers nigériens. Ces besoins langagiers ont été déterminés par la « *National Policy on Education* » (instance nationale de la politique éducative du pays). En acceptant le nouveau programme du français au secondaire, cette instance a réitéré la nécessité de faire du français une matière principale en ces termes :

« *Cette politique linguistique est consciente des besoins langagiers des Nigériens d'acquérir une langue majeure et internationale de science, de commerce, d'industrie, de technologie et de la diplomatie. De plus, apprendre le français au niveau secondaire est d'une importance capitale considérant la proximité géographique de notre pays et le rôle déterminant qu'il joue dans la sous région ouest africaine. Pour ces raisons purement utilitaires, les Nigériens doivent occuper de droit la place qui leur revient au sein des organismes internationaux ; par exemple (CEDEAO, UA, ONU, INTERPOL...) et en diplomatie où le français est un avantage pour un emploi.* »⁷.

Cette méthode couvre les six années d'études secondaires du système nigérian d'éducation.

Cette nouvelle méthode a rapproché les apprenants des réalités linguistiques car elle a brisé la barrière qui empêchait de comprendre que la langue reste l'outil de communication par excellence. Chaque acte de communication est illustré par une mise en scène où les apprenants, par un jeu de rôle, s'approprient la langue. C'est ainsi que l'apprentissage devient une interaction intéressante, motivante. En plus de l'adoption de l'approche communicative, qui a fait ses preuves en Europe depuis plus de trente ans, elle met en scène des Africains en Afrique. Les scènes ici, pour la plupart, se passent dans des villes francophones d'Afrique. La variété de langue présentée est un mélange de français francophone et de français hexagonal. Elle n'oublie pas aussi d'illustrer certains faits nationaux pour prendre en compte la couleur du pays, pour actualiser sa connaissance en français en s'appuyant sur les connaissances des apprenants, soit en langues majeures ou en anglais, selon les compétences linguistiques des enseignants. L'oral est favorisé dans les trois premiers manuels de JSS1 à JSS3. Cette méthodologie tend à respecter l'acquisition naturelle des langues africaines. Il faut se rappeler

⁷ In National Curriculum for Secondary Schools (French), 2001, Federal Ministry of Education, Abuja. Traduit par nos soins.

que les langues africaines s'apprennent oralement. Le livre du professeur laisse le choix de la langue d'enseignement. C'est-à-dire que le professeur a le libre choix de la langue d'intervention : s'il comprend la langue véhiculaire utilisée par les apprenants, il est conseillé de l'utiliser. L'écrit intervient à partir du moment où l'oral est bien assimilé par des activités ludiques et des simulations et jeux de rôle. Il reste beaucoup à faire, car la méthode vient d'être introduite, mais le jalon est posé. Le premier problème à résoudre est celui de former les enseignants à cette méthode. Ainsi la formation continue et initiale des enseignants doit être repensée.

La formation des enseignants

La mise en place des classes préparatoires des départements de français des *Colleges Of Education* (C.O.E.) et des universités, est une autre stratégie du nouveau programme de français. La classe préparatoire est un programme de français intensif d'un an pour préparer les étudiants, qui n'ont pas suivi l'entièreté du cursus et/ou qui ont un niveau faible en français, au programme supérieur d'études françaises. Le nouveau programme vient de commencer avec un certain nombre d'établissements appelés *College of Education* pilotes ou universités pilotes pendant quatre ans pour voir ce que cela va donner. Ceci est déterminé par la volonté de former les enseignants au nouveau programme. Ainsi la formation initiale des enseignants est prise en considération dès les classes préparatoires de mise à niveau au *College of Education*. Il s'agit ici d'améliorer le niveau de langue des futurs enseignants de français. C'est un programme intensif de français d'un an avant d'entamer le programme proprement dit. Seuls ceux qui réussissent peuvent être définitivement admis pour continuer le cursus de formation des professeurs. On cherche d'abord à améliorer le niveau de langue des futurs enseignants de français.

Par ailleurs, la formation continue des professeurs est aussi au centre de la réussite de ce nouveau programme. C'est ainsi que les trois *Centres for French Teaching and Documentation* (C.F.T.D.), Jos pour le Nord, Enugu pour le Sud-Est et Ibadan pour le Sud-Ouest, animent les stages centrés sur le nouveau curriculum, le nouveau manuel « *On y va* » et les pratiques de classe, pour enseignants des écoles secondaires pilotes. Le *Centres for French Teaching and Documentation* de Jos accueille aussi les sessions de stages pour les professeurs de *College Of Education* et universités pilotes animées par le Centre de Linguistique Appliquée (C.L.A.) de Besançon également responsable des stages en France pour les enseignants des C.O. E..

Enfin, les inspecteurs et responsables d'examens sont reçus par le *Centres for French Teaching and Documentation* d'Enugu, pour des formations de formateurs assurée par le Centre International d'Etudes Pédagogiques (C.I.E.P.) de Sèvres.

Ces activités sont parrainées par le projet de soutien pour l'enseignement du français de l'Ambassade de France au Nigeria et coordonnées par les Attachés de Coopération Pour le Français (A.C.P.F.). Les attachés de coopération et les inspecteurs visitent les établissements pilotes pour s'assurer de la mise en application du nouveau programme et de conditions d'enseignement favorables requises par la *Nigerian French Language Project*. Le départ est ainsi lancé, mais la route est longue car changer l'habitude des professeurs est une chose difficile surtout si la politique linguistique est souple.

Conclusion

Malgré la situation multilingue et complexe du Nigeria, le français a un avenir si le pays prend conscience des enjeux géopolitiques de la sous région, de l'Afrique et du monde. Mais aussi l'Agence Internationale de la Francophonie et la France doivent considérer le Nigeria

comme un cas spécial pour que le français maintienne le statut que celui-ci lui a accordé aujourd'hui. Il faut noter que la France a pris le devant avec une coopération de trois ans pour aider le Nigeria à l'implémentation du programme de rénovation de l'enseignement du français. Il faut comprendre que les enjeux sont importants et que la situation économique du pays est catastrophique car le besoin de formation d'enseignants est en lui seul un projet qui demande un important investissement. Car l'effectif actuel de professeurs de français est estimé à quatre mille, or il en faudrait le double pour satisfaire le besoin en enseignants d'un pays aussi peuplé.

Ainsi ce nouveau programme va donner une dynamique pour l'enseignement/apprentissage du français. Mais il faudra trouver un moyen d'encourager les meilleurs d'entre ceux qui réussiront à poursuivre leurs études en français dans des secteurs variés : par exemple en économie, en informatique, en technologie, en médecine etc., pour des débouchés plus lucratifs à la fin de leurs études universitaires. Actuellement le seul débouché pour la grande majorité de ceux qui ont fait des études françaises est l'enseignement. A terme, nous souhaitons que ce nouveau programme renforce l'appartenance du Nigeria à la sous-région ouest-africaine.

Bibliographie

- ABESOLE TIMOHTY S. J., 1999, *Le français au Nigeria : une cartographie dynamique*, Printview Publishers, Lagos.
- ADEBAYO A. G., 1982, « l'Enseignement de langue étrangère dans les pays anglophones en voie de développement : la langue française au Nigeria » dans *Dialogue et culture* n° 23/24, Paris, pp. 24-46.
- BABAULT S., CAVIALE B., 1998, *Didactique et pluralité, situation d'apprentissage des langues, politique linguistique*, Université de Rouen.
- BARRAS J.-D., 1990, *Statut de la langue française dans l'enseignement secondaire de l'Etat d'Imo au Nigeria*, Rapport-projet de DEA, Université de Rouen.
- BOYER H., 1990, *Nouvelle Introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris.
- BOYER H., 1991, *Eléments de sociolinguistique, langue, communication, société*, Dunod, Paris.
- CALVET L.-J., 1981, *Les langues véhiculaires*, P.U.F., Paris.
- CALVET L.-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues, une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*, Paris, L'Harmattan.
- LECLERC J., 2004, « Nigeria », dans *l'aménagement linguistique dans le monde*, Université Laval, Québec, TLFQ, 10 juin 2004, <http://www.tfq.ulaval.ca/ax/afrique/nigeria.htm>.
- MAZAURIC C., SIREJOLS E., 2002, *On y va*, CLE International, Paris.
- MINISTERIAL COMMITTEE ON THE REVIEW OF FRENCH LANGUAGE SYLLABUS AND CURRICULUM, 2001, *National Curriculum for secondary school, French*, Abuja, Nigeria.
- MUHAMMAD SADISU M., 2004, *La politique du Nigeria en matière d'enseignement et de didactique du FLE en vue de l'intégration dans la région ouest-africaine*, DEA, Université de Rouen.

- NDAMBA J., 2000 «Des véhiculaires aux vernaculaires à Brazzaville », dans Calvet L.-J. et Moussirou-Mouyama A. *Le Plurilinguisme urbain*, Institut de la francophonie, Didier Erudition, Paris, pp. 127-139.
- NIGERIAN FRENCH LANGUAGE PROJECT, 2004, *La lettre du français au Nigeria, n°1*, Abuja.

LE FRANÇAIS, UNE LANGUE PARTENAIRE AU SERVICE DE LA CONSTRUCTION DE COMPETENCES PLURILINGUES ET PLURICULTURELLES CHEZ LES APPRENANTS FRANCOPHONES.

L'EXEMPLE DES « LETTRES DE FRANCOPHONIE »

Daniel Modard

Université de Rouen – Laboratoire Dyalang FRE CNRS 2787

Les travaux portant sur le dénombrement des francophones dans le monde continuent à susciter de nombreuses polémiques, aussi bien dans les pays concernés que dans les plus hautes institutions de la Francophonie tant les critères pris en compte d'une étude à l'autre peuvent varier (critères démographiques, critères linguistiques, voire politiques...). Toutefois, la plupart des études récentes semblent s'accorder sur le fait que ce chiffre se situerait actuellement aux alentours de 175 millions. C'est ce que semblent confirmer les responsables de l'Organisation internationale de la Francophonie dans un rapport datant de 2003 où il est indiqué ce qui suit : « *Le nombre de francophones dans le monde serait aujourd'hui d'environ 110 millions et le nombre de francophones partiels dépasserait les 65 millions.* » (O.I.F., 2003). Si l'on se réfère à ces chiffres – toujours susceptibles d'être discutés – un constat s'impose : l'avenir du français se situe désormais hors de l'Hexagone, l'Afrique regroupant à elle seule la plus grande partie des locuteurs francophones dans le monde.

Le français coexistant avec d'autres langues dans la plupart des pays francophones, en particulier en Afrique, force est de reconnaître que les utilisations qui sont faites de ces langues se caractérisent, le plus souvent, par leur extrême diversité. Toutefois, le regard porté sur l'articulation du français avec les langues nationales des pays francophones a considérablement évolué ces dernières années, notamment sous l'impulsion des politiques d'aménagement linguistique. Depuis le début des années 2000, le concept de « langues partenaires » – qui revient comme un leitmotiv dans les discours officiels – en est un bon exemple. Toutefois, si les discours sont unanimes sur la forme que pourrait prendre ce « partenariat des langues » sur la scène internationale francophone, les actions concrètes dans ce domaine restent finalement peu nombreuses. C'est ce que soulignent de nombreux chercheurs, dont Robert Chaudenson (2001 : 62) :

*Même si on peut distinguer une forme d'évolution positive dans le passage de la reconnaissance de la **pluralité** des langues au sein de l'espace francophone à celui de leur **coexistence**, pour aboutir, tout récemment, à l'affirmation de leur **partenariat**, on a, dans ce dernier cas, laissé un peu imprudemment l'initiative aux mots (les politiques sont peut-être au fond des poètes puisque c'est ainsi que Mallarmé définissait la poésie !).*

En effet, tout partenariat réel sur le plan linguistique supposerait, au préalable, la reconnaissance d'une véritable égalité entre les langues. Il impliquerait en particulier que le traitement réservé à l'une ou l'autre des langues en question soit essentiellement guidé par le principe de réciprocité. Dans les faits, on est encore loin d'une telle attitude – aussi bien sur le plan social qu'économique – même si tout le monde admet le bien-fondé d'une affirmation visant à faire valoir l'égalité des langues entre elles dès lors que l'on se situe sur le plan de la science ou sur celui des principes généraux. En effet, au-delà, des discours, une réflexion de fond sur les véritables moyens d'action à mettre en œuvre pour favoriser un tel partenariat reste encore à mener. Il faut dire que les problèmes sont nombreux lorsque l'on s'engage dans cette voie (choix des langues à privilégier, constat de l'insuffisance chronique des moyens et des investissements consacrés à l'éducation, absence d'études approfondies sur les fonctions sociales des langues utilisées dans tel ou tel pays, résistance fréquente des « acteurs » d'un tel partenariat, manque de formations spécifiques...).

Le concept de « langues partenaires » prêtant souvent à confusion, il semblerait que l'expression « langues partenaires du français » soit de plus en plus souvent privilégiée par les instances officielles de la francophonie (O.I.F., 2003 : 21). Dans ce cadre, l'effort de promotion concernerait quelques grandes langues nationales (surtout en Afrique), des langues transnationales et les créoles. Il apparaît donc clairement qu'une meilleure gestion des langues dans l'espace francophone devra d'abord commencer par un examen attentif des situations linguistiques qui prévalent dans tel ou tel pays. Elle devra ensuite passer par la valorisation de certaines « langues nationales », mais aussi du français, tel qu'il est utilisé et pratiqué dans chacun de ces pays. C'est autour de ces réflexions que s'articulera la présente contribution.

Au sein de l'espace francophone, un premier constat s'impose : le regard porté sur les usages langagiers liés aux français parlés dans le monde ne pourra pas faire longtemps l'impasse sur la façon dont s'opère l'appropriation naturelle ou guidée de ces usages, mais aussi sur les représentations que chacun de nous peut en avoir. Il suffit de songer au « jacobinisme linguistique » (expression utilisée par Renard, 2001 : 91) dont bon nombre de Français continuent à s'enorgueillir et qui se traduit souvent par la stigmatisation de tel ou tel accent caractérisant le français parlé par un Québécois ou un Sénégalais. Une telle attitude a forcément des répercussions sur la façon dont certains francophones se perçoivent et réagissent vis-à-vis de la langue qui leur a parfois été imposée, mais qu'ils ont aussi très souvent adoptée, puis adaptée... La mise en place d'une réflexion didactique prenant davantage en compte le plurilinguisme et le pluriculturalisme caractérisant l'espace francophone devient donc urgente. Aujourd'hui, les Français ne peuvent plus limiter leur horizon à une perspective franco-centrée en oubliant que leur langue est parlée au quotidien sur les cinq continents avec des nuances et des accents bien différents.

C'est en partant de l'idée que l'audiovisuel pourrait constituer un support privilégié pour rendre compte de la diversité linguistique et culturelle qui prévaut aujourd'hui dans les pays francophones – mais aussi pour la promouvoir – qu'ont été mises au point les *Lettres de Francophonie*. On est encore loin de l'espace audiovisuel si ardemment souhaité par Robert Chaudenson (2001 : 64), mais il est manifeste que ces « lettres » s'inscrivent dans un projet témoignant concrètement de la richesse de cette diversité. Celle-ci est clairement illustrée par les nombreux francophones à qui l'occasion a été offerte de se dire dans leur langue dans le cadre de ces films.

Ces réalisations – au nombre de neuf aujourd'hui – sont l'aboutissement d'un travail commun mené par le Centre Régional de Documentation Pédagogique de Haute-Normandie et l'Université de Rouen. Ces vidéogrammes font l'objet d'une édition par le C.R.D.P. de Haute-Normandie avec la participation du Ministère des Affaires étrangères et le soutien de l'Organisation Internationale de la Francophonie. Pour chacune de ces « Lettres », un

partenariat institutionnel a été systématiquement mis en place avec les pays concernés, aussi bien au niveau de la conception des projets que de leur réalisation.

La série *Lettres de Francophonie* fait suite à la collection *Lettres de France* qui comprenait, elle-même, 10 « lettres » réparties en deux volumes : *Lettres de France 1* d'une part, *Lettres de France 2* d'autre part.

Actuellement, les *Lettres de Francophonie* sont composées de :

- quatre *Lettres du Canada* : le premier volume (*Lettres du Canada 1*) concerne les provinces de l'Alberta et du Manitoba et le second volume (*Lettres du Canada 2*), les provinces du Québec et du Nouveau-Brunswick ;
- deux *Lettres du Maroc* (celles-ci rendent compte de plusieurs facettes peu connues de ce pays) ;
- quatre *Lettres du Liban*, la dernière portant plus spécifiquement sur «le Sommet de la Francophonie de Beyrouth».

Dans l'année qui vient, elles seront prolongées par deux *Lettres de Louisiane*.

C'est bien entendu dans la mise en perspective de toutes ces réalisations que la série trouvera sa réelle cohérence (un projet allant dans ce sens est actuellement en cours), mais il n'en demeure pas moins que, dès maintenant, chacune des ces réalisations peut s'avérer intéressante à exploiter de façon autonome dans le cadre d'un projet pédagogique centré sur la francophonie ou sur une réflexion sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans l'espace francophone. En effet, chaque ensemble propose comme support de base des fictions construites à partir de choix méthodologiques liés à la spécificité du français (langue première ou langue seconde) dans chaque pays concerné, notamment dans ses rapports avec les autres langues présentes.

Les *Lettres de Francophonie* en quelques lignes...

Cette série vise plusieurs objectifs :

- développer une réelle compétence de communication en français chez des apprenants – quel que soit le type de programme en français suivi dans le pays où ils résident – en misant sur leur curiosité naturelle et leur intérêt pour un support tel que la vidéo ;
- mieux faire connaître les réalités de l'espace francophone d'aujourd'hui ;
- soutenir et promouvoir la diversité culturelle et linguistique dans le monde en favorisant, dans le cas présent, l'expression de francophones soucieux de faire partager leur culture, mais aussi de témoigner de leur attachement à leur(s) langue(s).

Elle s'appuie sur deux principes qui ont guidé ses auteurs.

- Les documents vidéo authentiques ou semi-authentiques demeurent des supports privilégiés dans l'enseignement du français même à l'heure du multimédia. En effet, ils permettent aux apprenants de développer leur écoute et leurs compétences à l'oral, mais aussi d'agir collectivement.

- La promotion du français passe d'abord par la reconnaissance que cette langue est plurielle. Plurielle dans sa forme et ses accents car le français que l'on parle au Liban n'est pas identique au français que l'on parle au Maroc, au Québec ou en France (intonation, lexique, syntaxe...). Plurielle aussi dans les situations qui vont servir à son expression, notamment du point de vue culturel. Elle passe aussi par la valorisation de ceux qui s'expriment dans cette langue. Dans le cas présent, il s'agit de donner la possibilité à des francophones de dire leur réalité culturelle et linguistique et de la partager avec d'autres personnes respectueuses des différences, des particularités et des singularités de chacun.

Les fictions proposées dans les *Lettres de Francophonie* s'articulent autour de faits marquants, culturellement significatifs, intervenus récemment dans la vie des narrateurs. En

dehors du travail pédagogique proposé autour de ces films, les images réalisées au moment des tournages peuvent :

- *faciliter l'analyse de multiples situations de francophonie*, notamment en ce qui concerne l'alternance des langues (quand utilise-t-on le français ? et sa langue maternelle ou première ?),

- *servir de point de départ à l'étude de certains aspects du pluralisme linguistique et culturel* caractérisant les pays francophones ou de supports de réflexion sur la place et le devenir du français dans le monde.

- *offrir la possibilité à chaque apprenant de se construire une culture francophone plurielle* tout en réfléchissant sur des pratiques sociales et culturelles différentes des siennes.

Outre cette fonction pédagogique (acquisition d'une compétence linguistique et culturelle), cette série se présente également comme un document de formation et de réflexion pour les adultes (enseignants, chercheurs, étudiants...). Confrontés à la nécessaire prise en compte du fait francophone, les enseignants en particulier devraient trouver là un outil pour illustrer des pratiques langagières et culturelles caractéristiques du monde francophone, les analyser et éventuellement les critiquer avec leurs élèves.

Un exemple : Les Lettres du Liban

Conçu sur la même trame que les programmes qui l'ont précédé, l'ensemble *Lettres du Liban* comporte deux modules destinés à un public d'apprenants âgés de dix ans et plus et deux modules destinés à un public d'adultes (enseignants, étudiants, chercheurs...) intéressés par les usages du français au Liban ainsi que par la diversité linguistique et culturelle au sein de l'espace francophone ou même par une information générale sur ce qu'est aujourd'hui la Francophonie.

Dans les modules destinés aux apprenants, on trouve à chaque fois :

- *une « lettre »* d'une vingtaine de minutes dans laquelle un enfant d'une douzaine d'années raconte à un correspondant francophone un événement qu'il vient de vivre : *Silence, on tourne !* pour le premier film, *Sept énigmes pour un rallye* pour le second film, *Trois filles au Sommet* pour le dernier ;

- *trois séquences complémentaires* venant prolonger chacune de ces « lettres ».

Dans les deux modules destinés aux enseignants, on trouve :

- *une présentation du Liban* (géographie, histoire, évolution du français...) après le premier film, *une présentation de la diaspora libanaise* après le second film, *un panorama de la Francophonie aujourd'hui et de ses institutions* après le troisième ;

- *des témoignages de personnes de statuts très divers*. Ils éclairent de leur analyse le contexte linguistique et culturel évoqué dans chaque lettre et, au-delà, proposent un panorama de la francophonie au Proche-Orient et des rapports que les Libanais entretiennent avec la langue française.

La structuration des *Lettres du Liban*

Les « lettres »

En situation pédagogique, les « lettres » proposées dans cet ensemble se veulent des tremplins à des activités suscitant l'expression spontanée des apprenants (en français mais aussi parfois dans leur langue première). Plus largement, ces vidéogrammes ambitionnent d'éveiller la curiosité et l'intérêt des jeunes pour la diversité des langues et des cultures en

présence. La forme fictionnelle retenue pour chaque « lettre » permet une identification aisée, mais facilite aussi une certaine forme de distanciation de la part des apprenants. Elle est une invitation aux comparaisons, aux étonnements, aux interrogations. Elle suscite chez les apprenants le désir de s'exprimer, de répondre, de dialoguer – et en particulier de découvrir les ouvertures que rend possible le partage d'une même langue et de valeurs communes par delà les distances culturelles qui caractérisent l'espace francophone.

L'écriture audiovisuelle qui a été choisie par les auteurs de cette série a pour objectif de rendre compréhensibles les éléments essentiels de « l'histoire » grâce aux seules images. Un public ayant quelques notions de français pourra s'appuyer sur le texte de la lettre, bien cadré, parfois répété, voire inscrit à l'écran. Les plus avancés saisiront tous les éléments des dialogues (en général librement improvisés) des scènes qui se succèdent. Quant au public francophone, il saisira jusqu'aux échanges saisis sur le vif, dont l'intérêt pour les autres sera purement documentaire, puisqu'il leur donnera à entendre « la mélodie et le rythme de la langue » tels qu'ils les percevaient en se promenant dans les rues de Beyrouth ou de Saïda. Ils pourront également être invités à réfléchir sur les interrelations constatées entre les différentes langues qui coexistent au sein d'un même ensemble.

Les séquences complémentaires

Dans le cas des *Lettres du Liban*, ces séquences sont conçues comme des « post-scriptum » venant prolonger des séquences développées de façon très succincte dans la « lettre ». En effet, le plus souvent, le rythme qu'impose la narration ne permet pas de s'attarder sur certains éléments, sous peine de longueurs risquant de briser l'adhésion du spectateur. Le caractère autonome de ces séquences permet aussi d'accorder une plus grande importance au dialogue, l'enjeu d'une mauvaise compréhension étant moindre que dans le cas de la fiction.

La présentation du Liban

Cette présentation se situe après le film 1 *Silence, on tourne !* Si ce module peut probablement intéresser des jeunes, il s'adresse avant tout aux adultes et comporte des informations sur le Liban (paysages, population, ressources...). L'accent reste cependant mis sur certains faits – notamment historiques – conduisant le spectateur à mieux comprendre pourquoi le Liban est aujourd'hui rattaché à l'aire francophone. C'est donc un souci de contextualisation des situations présentées dans les deux « lettres » qui prévaut ici. Dans le cas présent, la fiction ne peut rendre compte que très partiellement du véritable usage du français au Liban. Plus grave : un spectateur peu informé pourrait commettre des contresens, et y entraîner les apprenants s'il est enseignant. Par exemple, il pourrait imaginer que tous les jeunes Libanais s'expriment en français avec la même aisance que les personnages des films ou que le français est la principale langue utilisée dans ce pays...

La diaspora libanaise

Il existe plus de Libanais hors du Liban qu'au Liban lui-même : on ne saurait donc comprendre ce pays, son influence et son rayonnement sans prendre en compte cette réalité. La présentation – dans ses grandes lignes – de cette diaspora fait donc l'objet de ce second module qui s'inscrit dans le prolongement du film *Sept énigmes pour un rallye*. Là aussi, cette présentation qui s'adresse essentiellement aux adultes, aborde plusieurs thèmes : la répartition géographique de la diaspora libanaise, son évolution au fil de l'histoire, ses caractéristiques, ses paradoxes... Un regard plus particulier est bien entendu porté sur les Libanais ayant choisi de vivre en France : combien sont-ils ? qui sont-ils ? que font-ils ? quels sont leurs rapports avec la langue française ?

La présentation de la Francophonie

Ce module vient en complément du film *Trois filles au Sommet*. Il présente un panorama de la francophonie et de ses institutions : définitions, répartition géographique des francophones, éléments statistiques. Une large partie est également consacrée à la Francophonie institutionnelle : états adhérents, repères historiques, objectifs et instances de l'Organisation internationale de la Francophonie.

Les témoignages

Ces témoignages viennent « illustrer » les modules décrits précédemment et s'adressent, eux aussi, essentiellement aux adultes. Les personnes interviewées (ministres, hauts fonctionnaires, commerçants, enseignants ou bien écrivains...) disent, avec passion souvent, leurs convictions, leurs espoirs et leurs révoltes. Les points de vue qu'ils développent – qu'ils soient concordants ou contradictoires – offrent un matériau dense et varié pour le spectateur. Les thématiques abordées concernent en priorité le statut de la langue française, les enjeux politiques d'un véritable partenariat des langues et des cultures, la nécessité de s'ouvrir à l'Autre dans un monde plurilingue. L'objectif demeure bien d'enrichir la réflexion du spectateur sur cette thématique « citoyenne » qui fonde également le projet des *Lettres de Francophonie* de nourrir débats et échanges au terme de leur visionnement.

Conclusion

Nous réfléchissons à travers notre langue et percevons le monde qui nous entoure à travers celle-ci. Toutefois, de nos jours, nous vivons aussi dans un univers composé d'une multitude d'images (télévision, publicité, écrans d'ordinateurs, réseau internet...). Si celles-ci nous permettent de mieux appréhender les réalités qui nous entourent, elles modèlent aussi ces réalités et la perception que nous pouvons en avoir (il suffit de penser à l'impact des journaux télévisés dans nos sociétés). Toutefois, compte tenu du rôle incontournable que joue aujourd'hui cet outil dans l'éducation des jeunes, c'est tout naturellement que ce support s'est imposé lors de la mise au point de ces *Lettres de Francophonie*. En effet, dans le cas présent, seul l'audiovisuel permettait à des jeunes francophones – quel que soit leur statut – de pouvoir se dire dans leur langue et leur culture tout en ayant la possibilité d'être entendus partout dans le monde (cette série est diffusée dans tous les postes diplomatiques par l'intermédiaire du ministère des Affaires étrangères). De même, dans les classes, seul un support audiovisuel était susceptible de rendre compte de situations authentiques tout en restant accessible (du point de vue du sens) à de jeunes apprenants. En effet, celui-ci leur offre l'occasion de prendre connaissance de situations illustrant parfaitement la diversité linguistique et culturelle qui fait la richesse de l'espace francophone et d'en discuter. L'une des grandes forces de ces *Lettres de Francophonie* réside probablement dans leur capacité à promouvoir un plurilinguisme fonctionnel qui préserve cependant l'identité de chacun (de nombreuses séquences illustrent des situations d'alternance des langues). C'est probablement de cette façon que chaque apprenant pourra, lui aussi, se reconnaître au travers de ces situations.

Dans la réflexion sur ce que représente aujourd'hui la francophonie, la mise en place d'un véritable partenariat interculturel entre les pays membres au travers d'initiatives telles que les *Lettres de Francophonie* est probablement la voie du futur parce qu'une telle démarche respecte et valorise les valeurs et l'identité de chacun. Il s'agit là d'un véritable pari sur l'avenir qui mise sur une francophonie plus respectueuse des langues et des cultures de chacun de ses membres. Si le défi est d'envergure, il mérite cependant d'être relevé. En effet, le soutien apporté à ceux qui ont fait le choix d'adopter le français en tant que langue de partage est aujourd'hui devenu une nécessité et un devoir pour nous tous.

Bibliographie

- CHAUDENSON R., CALVET L.-J. (dirs), 2001, *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*, L'Harmattan, Paris.
- CHAUDENSON R., 2001, « Les langues dans l'espace francophone : vers la notion de partenariat » dans Chaudenson R. et Calvet L.-J. (dirs) : *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*, pp. 9-70.
- MODARD D., 2003, « Interculturalité et francophonie : l'audiovisuel au service du dialogue des cultures », dans *Une identité plurielle. Mélanges offerts à Louis Porcher*, L'Harmattan, Paris, pp. 295-309..
- MODARD D., OBERMOSSER, B., 1998, *Lettres du Canada 1 (Provinces de l'Alberta et du Manitoba)*, Collection « Lettres de francophonie », Rouen, C.R.D.P. de Haute-Normandie. Ensemble multimédia (cassette vidéo, cassette audio et guide pédagogique) pour l'apprentissage du Français.
- MODARD D., OBERMOSSER B., 1999, *Lettres du Canada 2 (Provinces du Québec et du Nouveau-Brunswick)*, Collection « Lettres de francophonie », Rouen, C.R.D.P. de Haute-Normandie.
- MODARD D., OBERMOSSER, B., 2001 : *Lettres du Maroc*, Collection « Lettres de francophonie », Rouen, C.R.D.P. de Haute-Normandie.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, 2003, *La francophonie dans le monde : 2002-2003*, Larousse, Paris.
- RENARD R., 2001, « Une éthique pour la francophonie », dans FIPF, 2001, *Modernité, diversité, solidarité. Actes Xème congrès mondial des Professeurs de français*, Paris, FIPF, pp. 88-97
- Site internet de référence : <http://www.ac-rouen.fr/crdp>, Rubrique FLE & Francophonie

LA MORT ANNONCÉE DES « QUATRE COMPÉTENCES » – POUR UNE PRISE EN COMPTE DU REPERTOIRE COMMUNICATIF DES APPRENANTS EN CLASSE DE FLE

Evelyne Rosen

Université Charles-de-Gaulle Lille 3 – Equipe THEODILE E.A. 1764

Développer les « quatre compétences » des apprenants¹ en français est souvent l'objectif affiché et revendiqué par les enseignants de Français Langue Etrangère (désormais FLE). Par « quatre compétences », il faut comprendre compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite. Dans cette perspective, associée et concomitante à l'émergence de l'approche communicative dans les pays francophones (mais surtout en France), les « quatre compétences » sont développées dans un même temps, de manière harmonieuse : plus l'apprenant progresse, plus ses (quatre) compétences se développent (sont censées se développer) de manière homogène, se rapprochant des compétences d'un natif, l'idéal à atteindre. Langues premières et secondes (L1 et L2)² de l'apprenant ne sont guère prises en compte dans la construction de la compétence langagière et culturelle en L2 ; les positions concernant l'utilisation de la L1 dans l'enseignement de la L2 sont à cet égard révélatrices : bannie par la méthodologie structuro-globale audiovisuelle développée à partir de la fin des années 50, la L1 est tolérée dans l'approche communicative à partir des années 80, « à faible dose », en particulier quand elle peut permettre d'éviter les blocages dans la communication et l'apprentissage (Castellotti, 2001 : 18-19).

L'hypothèse que nous développons dans cet article est que l'appellation *quatre compétences*, usuelle entre enseignants, représente un obstacle à la prise en compte du déjà-là des apprenants en langue. Pour cerner puis dépasser cet obstacle, nous prendrons en compte trois angles d'attaque : 1) un angle terminologique visant à montrer que l'appellation *quatre compétences* provient d'un problème de traduction de l'anglais ; 2) un angle notionnel où nous prendrons largement appui sur les propositions du *Cadre européen commun de référence*

¹ Nous retiendrons, à l'instar du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), selon les contextes d'emploi de la langue, les termes d'*apprenant*, d'*utilisateur*, et d'*usager*, dans l'optique suivante : “ En conformité avec l'approche actionnelle retenue, on part du principe que l'**apprenant** de langue est en train de devenir un **usager** de la langue [...] ” (CECRL, 2000 : 40).

² Nous adoptons ici les choix et les définitions posés par Porquier & Py (2004 : 19) : “ Nous allons donner ici notre préférence à langue seconde (symbolisé le cas échéant par L2), terme dont l'usage actuel suggère que la langue dont il est question fait déjà partie du répertoire verbal de l'apprenant, considéré dès lors comme usager plus ou moins expérimenté. Au terme de langue seconde correspond celui de langue première (symbolisé par L1), plus adéquat à notre avis que celui de langue maternelle. [...] Nous admettons [...] qu'une langue seconde peut être en fait la troisième ou la Nième langue d'un apprenant ”.

pour les langues pour dépasser ce problème terminologique et mettre en évidence une approche cohérente articulée autour de la notion de répertoire communicatif ; 3) un angle didactique où nous identifierons trois conséquences de cette clarification terminologique et notionnelle sur (et pour) le terrain de la classe de FLE.

1. De la compétence de communication aux « quatre compétences » : un problème de traduction

Deux propositions consensuelles se dessinent lorsque l'on s'intéresse à (l'histoire de) la notion de compétence (Hymes, 1991 ; Collès *et al.*, 2001 ; Castellotti & Py, 2002 ; Riley, 2003) : l'on s'accorde, d'une part, à reconnaître que la notion a été (re)placée par Chomsky au centre des débats ; l'on en vient à constater, d'autre part, qu'elle a connu de nombreux éclatements, à force de définitions, de remaniements et d'extension, au point d'être désormais entourée d'un flou sémantique et notionnel. Après un rapide historique, nous mettrons en lumière l'origine de l'appellation *quatre compétences*, née de ce flou terminologique et notionnel.

1.1. Bref historique : la notion de compétence de communication et ses composantes

Nous ne reviendrons pas ici sur l'histoire de la notion de compétence (voir, par exemple, Rosen, 2004a) ; notons seulement que Hymes, mettant en cause la division du monde du langage opérée par Chomsky entre la « performance » – dépréciée – et la « compétence » – limitée au savoir grammatical –, choisit comme objet d'étude « *les variétés et les styles dans les "façons de parler" (les manières de parole) de communautés linguistiques réelles (posées non seulement comme différentes les unes des autres, mais aussi comme chacune constitutivement hétérogène) [...]* » (Coste, note liminaire, dans Hymes, *op. cit.* : 8) et en vient à forger la notion de *compétence de communication* pour cerner précisément la « *gamme de capacités plus étendue que celles tenant au savoir grammatical [...]* » (Hymes, *ibid.* : 123). A l'origine utilisée en ethnographie de la communication, cette notion de compétence de communication a vite connu un grand succès auprès des didacticiens des langues, en particulier des partisans de l'approche communicative. Widdowson (1978/1991 : 80) la place ainsi au cœur d'une réflexion mettant en question les objectifs d'un enseignement/apprentissage communicatif des langues :

« Tout d'abord, il est généralement admis que l'objectif final en matière d'apprentissage des langues est l'acquisition d'une compétence de communication, de la faculté d'interpréter, que celle-ci soit explicite (converser, correspondre) ou qu'elle reste implicite sous la forme d'une activité psychologique sous-jacente à la capacité de dire, d'écouter, d'écrire et de lire. Je pars du principe que le problème n'est pas de savoir si c'est là l'objectif de l'enseignement des langues mais comment cet objectif est atteint. [...] Le problème est le suivant : comment peut-on mettre en place les aptitudes linguistiques, non pas comme une fin en soi, mais en tant qu'elles représentent un aspect de la compétence de communication ? Comment peut-on lier les aptitudes aux capacités et l'usage à l'emploi ? »

Pour répondre à cette question, nombre de distinctions ont été opérées en secteurs ou types de compétences de communication, affinant la description initiale. Canale & Swain (1980)³ proposent ainsi, selon un angle didactique, une distinction entre compétences grammaticale, sociolinguistique et stratégique qui sera reprise dans nombre d'ouvrages concernant l'approche communicative : dans cette perspective, la **compétence grammaticale** correspond

³ Plusieurs versions du modèle établi par Canale & Swain circulent, établies ensuite par Canale en 1983. Nous avons fait le choix d'en présenter ici la version initiale, datée de 1980.

à la compétence linguistique, c'est-à-dire à la capacité de reconnaître les éléments lexicaux, morphologiques, syntaxiques et phonologiques d'une langue et à la possibilité de les combiner pour former des mots et des phrases ; la **compétence sociolinguistique** renvoie à la fois aux règles socioculturelles et aux règles discursives, c'est-à-dire à la capacité de produire et de comprendre des énoncés appropriés à des situations sociales spécifiques et conformes aux codes sociaux de ces situations ; la **compétence stratégique** implique la capacité d'adapter ses stratégies de communication (verbales et non verbales) à la diversité des relations interpersonnelles et la faculté de réagir à des événements souvent imprévus : elle s'impose ainsi comme une compétence-ressource qui peut venir combler les lacunes des deux autres compétences.

Un autre modèle est proposé en français par Moirand (1982 : 20), distinguant quatre composantes, combinées, de la compétence de communication : composantes linguistique, discursive, référentielle – « *c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations* » – et socioculturelle. Dans cette perspective, la dimension stratégique est reconnue, mais uniquement « *lors de l'actualisation de cette compétence dans une situation de communication concrète* », et relève de « *stratégies individuelles de communication* ». Plusieurs critiques sont généralement adressées à ces modèles : entre autres, le manque d'articulation explicite entre les composantes, l'absence de définition univoque de la composante stratégique et de description de la composante socioculturelle (Bérard, 1991 : 19-22). Un point commun que l'on peut néanmoins dégager, en creux, de ces typologies, et qui éclaire notre propos, est de décliner la compétence de communication en différentes composantes, mais de ne jamais faire référence à la compréhension (orale et écrite), ni à l'expression (orale et écrite).

Quelle est alors l'origine de l'appellation *quatre compétences* ?

1.2. Origine des « quatre compétences »

En consultant les textes en langue anglaise, l'on s'aperçoit vite qu'il s'agit sans doute à l'origine d'un problème de traduction. Retraçant l'histoire de l'approche communicative, Omaggio Hadley (1993) articule ainsi les réflexions théoriques menées autour de la définition de la compétence de communication (et de ses composantes) et les travaux de *l'ACTFL Provisional Proficiency Guidelines*, décrivant les niveaux de compétences à des fins d'évaluation en expression, compréhension, lecture et écriture⁴, autrement dit dans les *four language skills*. C'est précisément ce terme de *skills* qui est complexe à traduire en français. Blamont & Blamont (1978/1991 : 11), traducteurs de Widdowson, optent pour une non-traduction du terme et justifient ainsi leur choix :

« *Le terme "skill" ou "language skill" n'est généralement pas traduit lorsqu'il désigne une des quatre catégories mentionnées [comprendre le discours oral, parler, lire et écrire], c'est-à-dire une des quatre capacités fondamentales traditionnellement reconnues par la linguistique appliquée à l'enseignement des langues. [...] Le mot "skill" renvoie aux notions d'habileté (ou d'adresse) et de compétence.* »

Dès lors que l'on s'essaye à traduire le terme en français, les glissements sémantiques sont possibles ; c'est ce que confirme le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq (dir.), 2003 : 26) à l'article *aptitude* :

« *On désigne par aptitude les différentes "manières d'utiliser" la langue dans la communication, à savoir son utilisation en compréhension, en expression, à l'oral (écouter, parler) et à l'écrit (lire, écrire). Équivalent approximatif de l'anglais linguistic*

⁴ « *The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines define and measure language ability in speaking, listening, reading, and writing* » (Omaggio Hadley, 1993 : 13). Cinq critères d'évaluation sont retenus, en particulier pour l'oral : les tâches que l'utilisateur/apprenant est à même de réaliser en L2, les contextes dans lesquels il peut intervenir, les contenus qu'il peut aborder, la précision de son message et l'organisation de son discours.

skill à l'origine, aptitude est peu à peu remplacé dans les discours didactiques par savoir-faire, capacité, habileté, voire compétence. ».

Ainsi l'appellation *quatre compétences* pour désigner la compréhension (orale et écrite) et l'expression (orale et écrite) provient-elle, à l'origine, d'un problème de traduction. Selon le modèle initial en anglais, la compétence de communication (*communicative competence*) se décline en plusieurs composantes : par exemple grammaticale (*grammatical competence*), sociolinguistique (*sociolinguistic competence*) et stratégique (*strategic competence*) ; cette compétence de communication d'un utilisateur/apprenant pouvant être mesurée selon des critères préalablement établis dans quatre aptitudes (ou savoir-faire, ou capacités, ou habiletés)/*skills* – parler/*speaking*, écouter/*listening*, lire/*reading* et écrire/*writing*. La difficulté dans le passage en français réside de fait dans la traduction de l'anglais *skill* et c'est, au fil du temps, le terme de *compétence* qui a été retenu – d'où l'appellation qui nous intéresse : *quatre compétences*.

Derrière ce problème terminologique se cache un autre problème : cette traduction malencontreuse vient en effet brouiller les cartes... et les objectifs. Comme le rappelle Porcher (2004 : 31) : « *d'une manière globale, l'unique compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère, est la capacité à communiquer* », passant par l'acquisition d'un savoir-faire, d'un savoir être et d'un savoir apprendre. N'a-t-on pas sensiblement modifié les objectifs quand on vise un travail sur les « quatre compétences » et ne risque-t-on pas alors de se cantonner à la dimension linguistique, en négligeant les dimensions sociolinguistiques et stratégiques ? Ne fait-on pas, de surcroît, d'emblée table rase des expériences antérieures des apprenants (acquises en L1 ou lors de l'apprentissage d'autres L2) dans ces quatre *skills* ?

Pour éviter de tels écueils, une clarification terminologie et notionnelle s'impose. C'est ce qu'effectue le *Cadre européen commun de référence pour les langues* dont nous allons maintenant détailler les propositions.

2. Propositions du *Cadre européen commun de référence pour les langues* : prise en compte du répertoire des utilisateurs/apprenants

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL) prend en compte les limites que l'on reconnaît maintenant à l'approche communicative, telles que la tendance à prendre la performance du locuteur natif comme l'idéal à atteindre, à considérer la compétence comme un tout homogène ou bien encore à accorder une importance à la dimension langagière de la compétence, en négligeant les composantes culturelle et stratégique (Springer, 2002 ; Dabène, 2002 ; Coste, Moore & Zarate, 1998). Il dépasse en les intégrant les tentatives antérieures en définissant ce que pourrait être une compétence plurilingue et pluriculturelle :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur 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. » (Coste, Moore & Zarate, op. cit. : 12).

La compétence plurilingue et pluriculturelle d'un utilisateur/apprenant se définit ainsi comme l'ensemble de ses connaissances et capacités qui lui permettent de mobiliser les ressources de son répertoire, à savoir l'ensemble des variétés linguistiques – maîtrisées à différents degrés –, selon les situations et les circonstances. Plusieurs dénominations peuvent être rencontrées pour désigner ce répertoire : « répertoire communicatif » pour Dabène (1994 : 153), « répertoire pluriel et dynamique » pour Lüdi (2000 : 181), « répertoire

plurilingue » pour Murphy-Lejeune & Zarate (2003 : 37) ou encore « répertoire linguistique » pour Coste (2002 : 117), à qui nous empruntons la définition suivante⁵ :

« Le concept de répertoire linguistique par lequel les sociolinguistes caractérisent l'ensemble de variétés linguistiques – plus ou moins bien maîtrisées ou développées – que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés, est solidement établi et a servi aussi la réflexion didactique [...]. Le concept de répertoire – c'est une de ses fonctions – n'implique donc en aucune manière que les variétés considérées soient à parité les unes avec les autres ni, qui plus est, qu'elles relèvent toutes d'une même langue : un répertoire peut être plurilingue et comprendre des variétés, plus ou moins élaborées, de plusieurs systèmes linguistiques. »

Une dimension essentielle développée dans le CECRL pour promouvoir cette compétence plurilingue et pluriculturelle, ainsi que le développement de ce répertoire disponible, est la présentation d'un modèle de la communication et de l'apprentissage en termes d'action : comment, en travaillant sur les quatre *skills* des apprenants (parler, écouter, lire, écrire en L1, L2, Nième langue), développe-t-on le répertoire communicatif des apprenants ? On peut retenir certains éléments nouveaux par rapport aux approches précédentes, entre autres la prise en compte des savoirs antérieurs du sujet (savoir, savoir-faire et savoir être) qui façonnent son savoir apprendre, et le choix d'accorder la primauté à la compétence sociolinguistique qui informe les compétences linguistique et pragmatique du sujet. C'est par ces deux éléments que s'ouvrira notre présentation des clarifications (terminologique et conceptuelle) effectuées dans le CECRL ; notre objectif dans cette présentation étant de cerner l'articulation réalisée entre compétence (et composantes de la compétence) d'un apprenant et *skills* (parler/*speaking*, écouter/*listening*, lire/*reading* et écrire/*writing*).

2.1. Première clarification: distinction entre compétences générales individuelles et compétence à communiquer langagièrement

Comme nous l'avons vu dans la première partie de cet article, une traduction rapide de l'anglais *skills* pouvait amener à rapprocher, voire à confondre, *savoir-faire* et *compétence*, tant d'ailleurs à un niveau terminologique que conceptuel. Le CECRL permet de voir clair dans cet imbroglio en posant une distinction marquée entre compétences générales individuelles et compétence à communiquer langagièrement.

Les compétences générales individuelles recouvrent les compétences qu'un individu possède, elles « *ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières* » (CECRL, 2000 : 15). L'on distingue ici :

- les **savoirs** (connaissance procédurale), c'est-à-dire la culture générale, la connaissance du monde, le savoir interculturel (connaître par exemple les traits distinctifs caractéristiques de la société française – heures des repas, relations entre générations, la ponctualité, etc.), ainsi que la prise de conscience (de la différence) interculturelle ;
- les **habiletés** et **savoir-faire** (maîtrise procédurale), autrement dit les aptitudes pratiques, par exemple propres aux loisirs (les passe-temps tels le jardinage et le tricot) ainsi que les aptitudes et savoir-faire interculturels (par exemple la capacité d'utiliser différentes stratégies pour entrer en contact avec les natifs de la L2) ;
- les **savoir être** qui sont tissés des traits de la personnalité et des manières d'être (être silencieux ou bavard, avoir confiance en soi, posséder un certain degré d'amour-propre, croire en telle ou telle religion, avoir le désir de communiquer, etc.) ;

⁵ Dans ce qui suit, nous avons choisi d'adopter la définition de Coste et la dénomination proposée par Dabène, « répertoire communicatif », plus englobante que la seule référence à un « répertoire linguistique ».

- ce sont ces savoirs, savoir-faire et savoir être qui informent le **savoir apprendre** du sujet, c'est-à-dire sa « *capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures* » (CECRL, 2000 : 85) ; le savoir-apprendre se manifeste par une certaine conscience de la langue et de la communication, par une conscience et des aptitudes phonétiques, par des aptitudes à l'étude ou à la découverte.

Ces compétences générales sont ainsi des compétences acquises au cours des expériences passées des utilisateurs et évoluent au gré des rencontres et des expériences présentes et à venir. Elles sont à distinguer de la compétence à communiquer proprement dite – même si elles l'informent et y contribuent étroitement. La compétence à communiquer langagièrement comprend, quant à elle, trois composantes : composantes linguistiques, sociolinguistique et pragmatiques. Le CECRL se place ici sensiblement dans la continuité des propositions développées par les tenants de l'approche communicative :

- les composantes linguistiques se déclinent en composantes lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique ;
- la compétence sociolinguistique porte « *sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale* » (CECRL, 2000 : 93). Des éléments, très différents selon les cultures d'origine des utilisateurs, en font partie : marqueurs de relations sociales (par exemple usage des salutations, des formes d'adresse et des exclamations) et règles de politesse (et d'impolitesse !) en sont de bonnes illustrations. Ce sont les dimensions culturelle et situationnelle qui sont ici sensiblement mises en valeur ;
- la compétence pragmatique cerne la connaissance que les utilisateurs ont de l'organisation et de la structuration des messages et des discours (passant notamment, pour le français, par la connaissance des principes du plan et du discours « cartésien »).

Dans ce modèle, la composante sociolinguistique est au cœur du dispositif et permet d'articuler composantes linguistique et pragmatique. C'est en cela une modification majeure effectuée depuis les travaux portant sur la définition de la compétence de communication. Une autre avancée concerne les descriptions de la composante socioculturelle, l'absence de tels travaux ayant fait défaut aux enseignants comme le note Bérard (1991 :21) :

« [...] le fait qu'il n'existe aucune description des règles sociales qui régissent la communication dans une langue donnée et plus précisément dans un groupe utilisant la même langue, crée un déséquilibre par rapport à la compétence linguistique qui, elle, est décrite, même s'il existe parfois des angles de description parfois opposés. Une attitude possible face à cette non-description de la compétence socioculturelle peut être de rejeter cet aspect de la compétence de communication. »

Désormais, de tels travaux existent, venant prendre le relais du Niveau-Seuil qui se donnait (déjà) l'objectif suivant (Coste *et al.*, 1976 : iii) :

« être l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger, en ne se contentant pas de "survivre", par exemple en accomplissant les formalités liées à un voyage, mais en s'efforçant de communiquer avec ceux qu'il rencontre en voyant en eux non pas seulement des "guides", des "commerçants" ou des "fonctionnaires", mais aussi des êtres humains dont il arrive à comprendre, apprécier – voire partager – les préoccupations et le mode de vie. »

Pour de multiples raisons, ce référentiel est resté le seul pour le français et il a fallu attendre la fin des années 90 pour que, dans la lignée dynamique du CECRL, les travaux d'inventaire reprennent. De tels inventaires seront réalisés à terme pour les six niveaux

d'apprentissage⁶ découpés par le CECRL, le premier référentiel ayant été élaboré pour le niveau B2 (Beacco, Bouquet & Porquier, 2004) : outre les inventaires attendus des notions, des fonctions et des structures grammaticales et phonétiques, une place de choix y est faite à la spécification de la « matière culturelle » et aux stratégies d'apprentissage.

Les compétences, mobilisées par un utilisateur/apprenant dans l'usage et l'apprentissage d'une langue, se déclinent ainsi en compétences générales individuelles (savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir apprendre) et en compétence à communiquer langagièrement (comportant des composantes sociolinguistique, linguistique et pragmatique). Ces composantes sont mises en œuvre, dans des contextes et des conditions variées, lors de la réalisation d'activités langagières pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction et de la médiation. Telle est l'articulation proposée par le CECRL entre compétence et *skills* (CECRL, 2000 : 18) :

« La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. »

Des « quatre compétences » que l'on souhaitait travailler avec les apprenants en classe de FLE, l'on passe ainsi à un travail sur/en huit activités, dont nous allons maintenant détailler les spécificités.

2.2. Deuxième clarification: mise en œuvre de la compétence à communiquer langagièrement dans des activités de réception, de production, d'interaction et de médiation

Le CECRL distingue quatre types d'activités, ainsi que les stratégies y afférentes : la réception, l'interaction, la production et la médiation (CECRL, 2000 : 48 et suivantes)⁷.

- Les activités de réception (orale et écrite) renvoient aux activités dites généralement d'écoute et de lecture : dans les activités de réception orale, l'utilisateur de la langue, comme auditeur, reçoit et traite un message parlé produit par un ou plusieurs locuteurs ; dans les activités de réception de l'écrit, l'utilisateur, en tant que lecteur, reçoit et traite des textes écrits produits par un ou plusieurs scripteurs. Les stratégies de réception impliquent, entre autres, l'identification du contexte, la mobilisation de la connaissance du monde qui lui est attachée ainsi que la mise en œuvre d'un schéma d'action approprié.
- Dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur/scripteur et du destinataire, en relation avec un ou plusieurs interlocuteurs, dans le but de construire et de gérer conjointement un discours suivant un principe de coopération. Les activités d'interaction recouvrent les activités d'interactions orale et écrite. Outre les stratégies de production et de réception constamment utilisées au cours de l'interaction, des stratégies cognitives (appelées également stratégies de discours) et des stratégies de coopération contribuent au bon fonctionnement de la collaboration

⁶ Les six niveaux de compétences retenus, du niveau élémentaire au niveau de l'expertise dans la langue-culture sont ainsi découpés : A1 est le niveau introductif, A2 le niveau de survie, B1 le niveau seuil, B2 le niveau avancé, C1 le niveau expérimenté et C2 le niveau de maîtrise éprouvée de la langue-culture.

⁷ Autant l'articulation proposée dans le CECRL entre *compétences* et *activités* semble pertinente, autant le terme d'*activités* retenu ici nous semble matière à discussion et peu opératoire dès lors que l'on commence à envisager ces activités en relation avec les activités...de classe (jeu de rôles, simulation, etc.). Conserver le terme de *skills* pour désigner réception, production, interaction et médiation nous semble davantage approprié. Nous nous conformerons néanmoins dans la suite de cet article à la ligne terminologique du CECRL.

entre interlocuteurs, notamment en ce qui concerne la gestion des tours de parole, le cadrage de la discussion, la mise au point d'un mode d'approche commun, les propositions de solutions, de synthèse et de résumé des conclusions et l'aplanissement d'un désaccord.

- Les activités de production concernent les discours oraux et écrits. Elles sont distinguées des activités d'interaction : dans ce cas, le locuteur/scripteur est uniquement producteur et l'auditoire (ou les destinataires) ne peuvent institutionnellement ou matériellement se voir attribuer le rôle de producteur. Dans les activités de production orale, l'utilisateur de la langue produit un texte oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs ; dans les activités de production écrite, l'utilisateur de la langue, comme scripteur, produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs, mais auquel ces derniers ne sont pas tenus de réagir par une réponse (écrite ou orale). Les destinataires peuvent être identifiés de manière uniquement institutionnelle et non personnelle. Ils peuvent être définis sous la forme d'un lectorat, c'est-à-dire d'un ensemble potentiel de lecteurs susceptibles de recevoir le texte produit. Les stratégies de production se fondent sur la mobilisation des ressources et la recherche de l'équilibre entre des compétences différentes, afin d'ajuster le potentiel disponible à la nature de la tâche.
- Dans les activités de médiation, l'utilisateur n'exprime pas ses intentions de communication propres ou sa pensée : il joue un rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs qui ne sont pas en mesure de se comprendre. Sont distinguées la médiation orale et la médiation écrite.

L'on peut souligner que les activités de réception (écrite et orale) et de production (écrite et orale) sont des classiques des cours de langue et peuvent même servir d'objectif à l'élaboration d'un cours de FLE, comme nous l'avons mis au jour dans la première partie de cet article. L'accent est mis par ailleurs sur les activités d'interaction (orale et écrite). C'est là une des avancées du CECRL par rapport aux méthodologies communicatives : passer d'un « tout communication » de l'approche communicative à un « tout interaction ». Les raisons en sont explicitées par Coste (2002 : 275-276) : « [...] il y a lieu de se demander si l'action intéressant l'appropriation des langues ne déborde pas quelque peu l'agir communicationnel. A cet égard, le *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues* esquisse d'autres proximités en s'inscrivant dans une « perspective actionnelle[...] ». A la formule caractéristique de l'approche communicative « apprendre à communiquer en communiquant », l'on est dès lors tenté de substituer la formule suivante : « apprendre à interagir en assumant son rôle d'acteur social accomplissant des tâches (langagières et autres) dans un contexte donné ». Les activités d'interaction ne représentent certes pas un type d'activité novateur en soi, mais l'on s'aperçoit, à parcourir les descripteurs proposés, que l'on assimile parfois production et interaction, tant au niveau de l'oral que de l'écrit (voir Rosen, 2004c). Enfin, le dernier type d'activité proposé est la médiation (orale et écrite), que l'on ne peut réduire à la traduction et à l'interprétation⁸. Ce type d'activités ne doit pas être envisagé uniquement pour les niveaux avancés : l'on peut en effet, dès le niveau A2, interpréter, de manière non formelle, des pancartes ou des menus pour des visiteurs français dans son propre pays (médiation orale) ; ou, dès le niveau B2, résumer l'essentiel d'articles de journaux et de magazines en français (médiation écrite).

Ainsi le CECRL permet-il de clarifier l'articulation entre ce qui relève a) des compétences générales individuelles (déjà-là, dépassant le domaine uniquement linguistique et amenées à évoluer au fur et à mesure de l'apprentissage d'une (d'autres) L2), b) de la compétence à

⁸ L'introduction de ce type d'activités s'explique par la volonté d'intégrer les traditions d'enseignement/apprentissage des pays – en majorité de l'Est – ayant rejoint le mouvement européen de réflexion sur l'acquisition des langues.

communiquer langagièrement, aux composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique, qu'un apprenant construit lors de l'acquisition d'une langue et c) des activités de réception, de production, d'interaction et de médiation dans lesquelles ces compétences sont mises en œuvre – cet ensemble cohérent et articulé s'intégrant de manière plus large dans un répertoire communicatif individualisé mettant en relation et en réseau l'ensemble des langues apprises, étant de plus en phase de reconfiguration permanente au gré des apprentissages, et dont l'utilisateur/apprenant peut jouer selon les contextes, en mobilisant telle ou telle de ses variétés.

Quel impact cette clarification, impliquant une perspective renouvelée de l'enseignement/apprentissage des langues, notamment dans le traitement du répertoire des apprenants et des relations entre le français (L2) et les autres langues des apprenants (L1 et/ou autres L2), va-t-elle avoir sur le terrain de la classe de FLE ? C'est ce que nous essaierons de cerner dans la troisième et dernière partie de cet article, où nous mettrons en évidence quatre conséquences de ces propositions pour les pratiques de classe.

3. Prise en compte du répertoire communicatif des apprenants et pratiques de classe⁹

Trois conséquences de cette clarification terminologique et notionnelle pour les pratiques de classe vont être présentées, impliquant notamment une approche renouvelée des activités favorisant le développement du répertoire communicatif des apprenants : 1) la mise en place d'un portfolio, 2) le développement d'un dispositif didactique souple et modulable, 3) une attention renouvelée accordée à la notion de contexte.

3.1. Mise en place d'un portfolio des langues

Un premier outil qui peut être distribué à chaque apprenant d'un centre de langue est le Portfolio européen des langues (Conseil de l'Europe, 2001 – version pour jeunes et adultes), destiné à enregistrer et à mettre en valeur l'apprentissage des langues tout au long de la vie.

Ce Portfolio comporte trois parties complémentaires : un passeport de langues, une biographie langagière et un dossier¹⁰.

Le passeport de langues permet tout d'abord d'effectuer un bilan individualisé sous la forme d'un profil linguistique dans les différentes activités¹¹ (écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire) grâce à une grille d'auto-évaluation synthétique ; bilan également des expériences vécues dans différentes langues, ainsi que des certifications ou des diplômes obtenus : c'est la détermination du niveau (A1 à C2) de l'apprenant dans chaque langue qui est ici effectuée.

La partie Biographie langagière permet ensuite d'établir un aperçu du répertoire communicatif de l'apprenant, en recensant, pour chaque langue, les enseignements suivis, les expériences extra-scolaires et professionnelles, et propose un bilan de compétences pour chaque activité et pour chaque langue. Porcher (2004 : 85) juge « malheureux » ce terme de

⁹ Nous nous intéressons ici plus particulièrement au contexte d'enseignement/apprentissage du FLE à des étudiants adultes dans des centres universitaires, en France. Les propositions qui suivent ont été mises en place au Département des Étudiants Étrangers de l'Université Lille 3.

¹⁰ Une quatrième partie, informant sur les expériences interculturelles vécues par l'apprenant en milieu scolaire ou extra-scolaire, est parfois intégrée aux Portfolios (voir Little (2003 : 110) pour un bref historique de la constitution du Portfolio et des conseils d'utilisation pour favoriser l'autonomie de l'apprenant).

¹¹ Il est de nouveau instructif de se pencher sur les traductions réalisées de l'anglais *skills*, cette version du Passeport étant rédigée en français et en anglais : en anglais, l'on trouve *Profile of Language Skills*, en français un synthétique *Profil linguistique*. Les “ glissements ” de traduction ont été évités, mais il semble encore difficile de trouver une terminologie consensuelle, même dans un document se plaçant dans la droite ligne du CECRL.

biographie langagière (il en est pourtant à l'origine avec René Richterich), et lui préfère l'appellation anglaise de « map », l'apprenant établissant ici une véritable « carte » des chemins et moyens empruntés pour atteindre les compétences mesurées dans différentes langues¹². Il note par ailleurs que, dans cette partie, « *figurent évidemment les compétences en langue maternelle, écrite et orale, comme il est strictement normal et, de surcroît, indispensable. Les disparités sont aussi grandes ici qu'en langues étrangères, et, en outre, la langue maternelle fait pleinement partie du capital culturel (et langagier) d'un individu donné* ». C'est une précision importante qu'il convient de garder en mémoire lorsqu'on travaille avec des apprenants sur le Portfolio, dans la mesure où ce bilan en langue maternelle n'est pas un passage clairement marqué dans le livret (aucune page ne lui étant, par exemple, réservée).

La partie Dossier est enfin celle dans laquelle l'apprenant pourra choisir et rassembler tous les documents venant à l'appui des informations recensées dans son Portfolio (diplômes, attestations, enregistrements etc.). C'est la partie la moins définie : elle constitue un lieu dans lequel l'utilisateur/apprenant peut, à sa guise, montrer ce qu'il peut faire dans les différentes langues qu'il connaît.

Le Portfolio européen des langues est ainsi un instrument que l'on peut utiliser en classe, qui permet non seulement aux apprenants de faire le point sur leurs initiatives dans les apprentissages linguistiques, sur les objectifs qu'ils souhaitent atteindre et sur les progrès réalisés, mais qui incite de surcroît à une prise de conscience de l'existence d'un répertoire individualisé, recensant les variétés plus ou moins maîtrisées et développées de plusieurs systèmes linguistiques. A condition de ne pas négliger d'effectuer un bilan en langue maternelle, cet instrument peut ainsi être un premier pas dans la prise en compte de la L1 et des autres L2 dans le parcours d'apprentissage et un instrument précieux pour l'enseignant pouvant d'emblée cerner les profils variés de ces apprenants. C'est un instrument qui cadre parfaitement avec une conception renouvelée de l'organisation des cours.

3.2. Vers une approche renouvelée de l'organisation des cours

Comment prendre en compte et valoriser l'existence d'un répertoire communicatif individualisé de chaque apprenant ? Trois éléments de réponse vont être apportés à cette question dans ce qui va suivre.

Premier élément de réponse : en modifiant sensiblement l'organisation des cours au sein des Départements de langue. Cette réorganisation passe par une offre variée permettant de dépasser une traditionnelle progression homogène par niveau (selon laquelle l'apprenant doit développer des compétences égales dans les huit types d'activités) et permettant de surcroît à chacun de se tracer un itinéraire d'apprentissage correspondant à ses besoins et à ses acquis (Rosen, 2004c).

Une telle démarche s'inscrit à plein dans les recommandations du CECRL et vise à faciliter le développement d'un répertoire communicatif individualisé – par exemple un apprenant allemand de niveau C1, futur interprète, pourra choisir de développer (exclusivement) ses compétences dans des activités de médiation orale en français (de l'allemand vers le français). Elle n'est cependant pas sans poser des questions de fond qui dépassent le cadre de la classe et sont sans réponse à l'heure actuelle, dans la mesure où elle nécessite une évolution radicale des mentalités (Pekarek Doehler & Martinez, 2000 : 200) :

« Plus généralement – et plus fondamentalement – dans quelle mesure l'objectif d'un répertoire plurilingue et de compétences partielles présuppose-t-il un travail important sur un système de valeurs intériorisé non seulement par les acteurs du système

¹² Souhaitant également voir évoluer l'intitulé de cette rubrique, Murphy-Lejeune & Zarate (2003 : 40) proposent de la baptiser *biographie interculturelle*, « puisqu'elle coiffe les apprentissages linguistiques et s'ouvre à la diversité identitaire ».

scolaire, mais aussi, par exemple, par les tenants du marché professionnel – un système de valeurs centré toujours sur l'idéal d'une compétence uniforme et qui s'approcherait continuellement de la perfection (le "locuteur idéal", le locuteur natif), conception en décalage, sans doute au moins partiel, par rapport à notre conception fonctionnelle du plurilinguisme. »

Une autre réponse à la question de départ est de généraliser au niveau national et européen un découpage des niveaux de compétence en six niveaux – non sans mener dans le même temps un travail d'élaboration d'une progression globale cohérente et explicitée, sur des bases communes (Rosen, *id.*). C'est une condition nécessaire pour favoriser la mobilité d'un Centre (de FLE et/ou de langues) à un autre, tant au niveau national et européen qu'international.

Une autre proposition concerne l'harmonisation des évaluations et des certifications en fonction du CECRL pour également favoriser la mobilité des apprenants (Rosen, 2004b) ; des travaux en ce sens sont en cours d'élaboration au sein de l'ADCUEFE et du CIEP¹³.

Ainsi, en proposant à chacun de se tracer un itinéraire d'apprentissage correspondant à ses besoins et à ses acquis, en permettant une transparence des niveaux acquis dans chaque langue – rejoignant en cela les orientations développées dans le Portfolio des langues –, et en harmonisant évaluations et certifications en fonction du CECRL, peut-on favoriser la prise en compte du répertoire communicatif des apprenants, lors du travail mené sur les activités de réception, production, interaction et médiation.

Ces propositions concernent le quotidien des Centres (de FLE et/ou de langues), mais n'écartent pas les acquis réalisés en dehors de la classe : leur application passe même par une articulation étroite entre vécu de la classe et réalité extérieure. Comme le suggère Lüdi (2000 : 184), cette perspective amène à modifier les objectifs à atteindre en classe : « [...] la réussite de l'acquisition dans l'interaction à l'extérieur de la classe sera considérée comme un des objectifs à atteindre en classe de langue », et l'on pourra ainsi (re-)travailler les opérations de « bricolage acquisitionnel » (*ibid.*) expérimentées en situation.

Relevant de cette même volonté d'articuler étroitement scolaire et extra-scolaire, l'on pourra repenser les pratiques de jeux de rôle et de simulation, ces activités phare des approches communicatives auxquelles on peut reprocher de copier le réel sans réellement jamais sans s'en approcher ou encore de réduire la communication à du pseudo-endolingue (Porquier, 1984), que ce soit pour travailler davantage les compétences pragmatiques des apprenants (Rosen & Reinhardt, 2002) ou pour développer un « authentique projet de communication » (Pekarek Doehler & Martinez, 2000 : 201)¹⁴.

La réalisation d'une telle articulation du scolaire et de l'extra-scolaire ne s'effectuera pas à l'identique selon le contexte dans lequel se situe l'enseignement/apprentissage – un facteur qui va avoir une influence déterminante sur les modalités du développement du répertoire communicatif d'un apprenant.

3.3. Impact du contexte (hétéroglotte vs homoglotte) sur le développement du répertoire communicatif

Nous adoptons ici la terminologie et la perspective développées par Porquier & Py (2004 : 60) : « La distinction hétéroglotte/homoglotte, qui n'est ici pertinente que dans une problématique de l'appropriation, prend en compte la relation entre la langue cible et le contexte linguistique d'appropriation. » Pour prendre l'exemple d'un Chinois apprenant le français dans des contextes typiques, extrêmes : s'il l'apprend en Chine, il est en contexte hétéroglotte ; s'il l'apprend en France, il est en milieu homoglotte. La construction de son

¹³ Propositions d'évaluation, du niveau A1 au niveau C2, de l'ADCUEFE parues aux PUG (2004) ; pour le travail de réflexion en cours au CIEP, voir la communication de Patrick Riba en 2004 (site fle.fr).

¹⁴ On trouvera un exemple d'un tel projet en contexte d'enseignement/apprentissage de la médecine dans Rosen & Reinhardt, 2003.

répertoire communicatif s'effectuera selon différentes modalités, en fonction précisément du contexte hétéroglotte ou homoglotte dans lequel prend place l'apprentissage. Nous allons relever dans ce qui suit deux impacts contextuels majeurs sur les pratiques de classe.

En contexte hétéroglotte, c'est tout d'abord la possibilité de jouer de ce répertoire communicatif (au sein de la classe), qui est offerte : apprenants et enseignants partagent, dans la majorité des cas, (au moins) deux langues – la L1 et la L2 en cours d'acquisition – et peuvent recourir à différentes techniques acquisitionnelles : formulation transcodique, demande de confirmation d'une hypothèse lexicale, recherche d'un mot – autant de formats interactifs qui peuvent être utilisés en classe, à condition de didactiser l'emploi de la L1 (Lüdi 2000 : 187). Dans le cas où l'enseignant n'est pas natif – *i.e.* ne possède qu'une compétence partielle dans la L1 des apprenants –, la pratique d'un tel "parler bilingue" en classe peut avoir comme effet induit de réduire l'asymétrie entre enseignant et apprenants, en mettant au jour les limites du répertoire communicatif de celui qui occupe traditionnellement la position d'expert (Gajo, 2000 :115).

En contexte homoglotte, c'est le lien direct qui peut s'établir entre le vécu de la classe et le vécu de l'apprenant à l'extérieur de la classe (vécu universitaire, professionnel et/ou familial, etc.) qui vient alimenter et enrichir l'apprentissage. La mission et le positionnement des Centres (de FLE et/ou de langues) doivent alors être repensés, pour mettre en évidence, à côté de la fonction enseignante, une fonction d'accompagnement et d'animation passant notamment par la création de liens interculturels (Rosen, 2004b).

Ainsi, la prise en compte du répertoire communicatif des apprenants dans les pratiques de classe passe-t-elle par différentes approches selon le contexte, hétéroglotte ou homoglotte, dans lequel l'apprentissage prend place. Un point de départ pour cerner les contours du répertoire d'un apprenant est le Portfolio européen des langues qui permet de faire un état des lieux individualisé de ce répertoire et de déterminer les objectifs qu'un utilisateur/apprenant souhaite (encore) atteindre en L2...ou dans sa L1. L'on peut ensuite distinguer plus nettement les propositions selon les contextes. Pour l'enseignement/apprentissage en contexte homoglotte auquel nous nous intéressons plus particulièrement dans cet article, nous avons recensé quelques propositions pour renouveler l'organisation des cours, passant par une harmonisation des/en six niveaux de compétences, par une harmonisation des certifications et des évaluations et par une organisation souple et modulable des itinéraires individuels ; un point clé de cette (ré-)organisation étant l'articulation à réaliser entre activités scolaires et extra-scolaires, entre vécu de la classe et vécu de l'apprenant à l'extérieur de la classe.

Conclusion

L'expression *quatre compétences*, utilisée tantôt pour parler des activités de compréhension (orale et écrite) et d'expression (orale et écrite), tantôt pour évoquer les objectifs des cours de FLE, représente ainsi une aberration terminologique, provenant à l'origine d'un problème de traduction du mot *skills*. Elle peut de surcroît constituer un danger – celui de négliger certaines dimensions de la classe que la lecture du CECRL nous rappelle : dimensions des compétences individuelles (savoir, savoir-faire, savoir être et savoir apprendre), dimensions sociolinguistiques et pragmatiques au moins aussi importantes que la compétence linguistique, dimension des activités d'interaction et de médiation, dimension du répertoire communicatif des apprenants à prendre en compte pour considérer que l'apprenant peut jouer de/sur ses expériences d'acquisition de L1 et de L2.

Apprendre le FLE dans cette perspective, c'est la possibilité pour un apprenant de reformater et d'enrichir son répertoire communicatif, de ne plus aspirer à « parler comme un Français », mais plutôt de devenir un acteur social, plurilingue, à part entière.

Bibliographie

- BEACCO J.-C., BOUQUET S., PORQUIER R. (dir.), 2004, *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*, Didier, Paris,.
- BERARD E., 1991, *L'approche communicative*, CLE international, Paris.
- BLAMONT K., BLAMONT G., 1978/1991, « Note Des Traducteurs », dans *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, H. G. Widdowson, Didier, Paris, p. 11.
- CANALE M., SWAIN M., 1980, « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing », dans *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- CASTELLOTTI V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE international, Paris.
- CASTELLOTTI V., PY B (dirs.), 2002, *La notion de compétence en langue*, ENS Editions, Lyon.
- COLLES L., DUFAYS J.-L., FABRY G., MAEDER C. (dirs.), 2001, *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, De Boeck/Duculot, Bruxelles.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Portfolio européen des langues* [version pour jeunes et adultes], Didier, Paris.
- COSTE D., 2002, « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », dans *Notions en Questions*, 6, ENS Editions, Lyon, pp. 115-123.
- COSTE D., COURTILLON J., FERENCZI V., MARTINS-BALTAR M., PAPO E., ROULET E., 1976, *Un niveau-seuil*, Hatier, Paris.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1998, « Compétence plurilingue et pluriculturelle », dans *Le français dans le monde*, n° spécial, Hachette, Paris, pp. 8-69.
- CUQ J.-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- DABENE L., 2002, « Comprendre les langues voisines : pour une didactique de l'intercompréhension », dans *Babylonia*, n° 2, pp. 14-16.
- GAJO L., 2000, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Hatier/Didier, Paris.
- HYMES D. H., 1991, *Vers la compétence de communication*, Hatier/Didier, Paris.
- LITTLE D., 2003, « Le plurilinguisme dans le Portefeuille des langues européennes », dans *Le français dans le monde*, n° spécial, Didier, Paris, pp. 107-117.
- LÜDI G., 2000, « Synthèse : construction des répertoires pluriels dans l'interaction », dans *Notions en Questions*, 4, ENS Editions, Paris-Lyon, pp. 179-189.
- MARTINEZ P., PEKAREK DOEHLER S. (dirs.), 2000, « La notion de contact de langues en didactique », *Notions en Questions*, 4, ENS Editions, Paris et Lyon.
- MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.
- MURPHY-LEJEUNE E., ZARATE G., 2003, « L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques », dans *Le français dans le monde*, n° spécial, Didier, Paris, pp. 32-46.
- OMAGGIO HADLEY A., 1993, *Teaching Language in Context*, Heinle & Heinle, Boston.

- PEKAREK DOEHLER S., MARTINEZ P., 2000, « Le contact des langues lorsqu'il croise sur son chemin la didactique... : un état des lieux », *Notions en Questions*, 4, ENS Editions, Lyon, pp. 191-207.
- PORCHER L., 2004, *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris.
- PORQUIER R., 1984, « Communication exolingue et apprentissage des langues », dans PY B., *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses universitaires de Vincennes, Université de Neuchâtel, pp. 39-52.
- PORQUIER R., PY B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Didier, Paris.
- RIB A., 2004, « L'harmonisation du DELF et du DALF par rapport au CECRL. Présentation du projet mené par le CIEP », <http://www.fle.fr/pro/besancon/forum.html>.
- RILEY P., 2003, « Le "linguisme" – multi- poly- pluri ? Points de repères terminologiques et sociolinguistiques », dans *Le français dans le monde*, n° spécial, pp. 8-17.
- ROSEN E., 2004a, « La notion de compétence dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* », <http://www.fle.fr/pro/besancon/forum.html>
- ROSEN E., 2004 b, « Le joker d'une nouvelle donne dans les Centres universitaires d'études françaises pour étrangers : le *Cadre européen commun de référence pour les langues* », Grenoble, PUG, pp. 75-85. (<http://www.u-grenoble3.fr/adcuefe/>)
- ROSEN E., 2004c, « De la théorie aux pratiques : le *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans le quotidien d'un Centre universitaire de Français Langue Étrangère », *Le français dans le monde*, n° 336 (novembre/décembre 2004), pp. 35-37.
- ROSEN E., REINHARDT C., 2002, « Conditions contractuelles de l'appropriation en classes de L1 et L2 », dans CICUREL F., VERONIQUE D., *Discours, action et appropriation des langues*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, pp. 163-178.
- ROSEN E., REINHARDT C., 2003, « Les risques (limités) du métier... La dimension de l'expertise dans le continuum exolingue/endolingue », dans *LINX*, 49, Paris, pp. 91-108.
- SPRINGER C., 2002, « Recherches sur l'évaluation en L2 : quelques avatars de la notion de "compétence" », dans *Notions en Questions*, 6, ENS Editions, Lyon, pp. 61-74.
- WIDDOWSON H. G., 1978/1991, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Hatier-CREDIF, Paris.

**UN ATOUT POUR LA CONSTRUCTION D'UNE CONSCIENCE
LINGUISTIQUE DE LA LANGUE CIBLE CHEZ LES APPRENANTS DE
FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE : L'EXEMPLE DES ECRIVAINS
« VENUS D'AILLEURS »**

Anne-Rosine DELBART
Université de Bruxelles (U.L.B.)

...il m'a toujours semblé qu'on n'étudiait pas assez [Beckett] comme écrivain français anglophone, c'est-à-dire, entre autres, comme explorateur intrépide et désopilant des lieux communs. Car dans une langue étrangère aucun lieu n'est jamais commun : tous sont exotiques.

(Nancy Huston)

La valeur pédagogique des multiples formes de l'expression artistique n'est plus à prouver, de même que l'importance, dans la formation, des modèles qu'on juge plus éclairés. En matière d'enseignement du français, la littérature joue, on le sait, un rôle essentiel, tant linguistique – le bon usage n'a-t-il pas été fixé dès l'origine sur la pratique des meilleurs auteurs ? – que culturel – la littérature reste une dimension décisive de la « culture cultivée », pour reprendre les termes de Louis Porcher (1995 : 66), « *symbole de l'accomplissement linguistique* » et « *marque d'appartenance à la francité* ». Dès lors, il me semble intéressant de mettre en lumière les bénéfices que l'enseignement-apprentissage du F.L.E. pourrait retirer, pour la définition de l'identité linguistique des apprenants et pour la construction de leur conscience de la langue cible, de la lecture des écrivains de langue maternelle non française qui écrivent en français.

L'histoire de la littérature française contemporaine est peuplée d'écrivains « venus d'ailleurs » : les Roumains Tzara, Ionesco, Cioran ; l'Irlandais Beckett ; les Russes Troyat, Sarraute ou Makine ; l'Américain Green ; l'Argentin Bianciotti ; les Chinois François Cheng, Gao Xingjian, Shan Sa, etc. Ces auteurs n'ont-ils pas été eux-mêmes, à des moments plus ou moins avancés de leurs parcours scolaires ou post-scolaires, des apprenants de F.L.E. ? Les rapports qu'ils entretiennent avec leur double et parfois même triple patrimoine linguistique

les a menés à porter une attention particulière au langage, qui n'est pas sans conséquence sur leurs pratiques d'écriture (voir Delbart, 2004). Par ailleurs, écrire dans la langue « de l'autre » interpelle la critique littéraire et le grand public, à l'heure où le bilinguisme apparaît comme la condition nécessaire de l'homme du XXI^e siècle. On se rappelle l'opprobre jeté par Claude Hagège sur les monolingues à la fin de *L'enfant aux deux langues* (1996 : 278) : « *Les unilingues de l'Europe de demain risquent d'apparaître comme des sinistrés de la parole. Les multilingues seront au contraire le ciment du monde.* »

Aussi les écrivains se sont-ils très souvent exprimés sur leur démarche « translinguistique » : ou bien sous la forme de réponses à des sollicitations de journalistes ou d'universitaires ; ou bien, prenant les devants, dans des essais, des autobiographies et même des fictions. Quelle image de la langue cible construisent-ils ? En quoi l'introspection linguistique des « auteurs F.L.E. » serait-elle profitable aux apprenants de français ?

1. Dépasser le flou du F.L.E.

Que retenons-nous sous l'appellation « auteurs F.L.E. » ? Des écrivains qui n'appartiennent pas originellement à la langue ou à la culture françaises mais qui ont la particularité de s'y être intégrés – à des degrés divers, il est vrai – et d'en être devenus des acteurs à part entière. Des écrivains qui « s'exilent » provisoirement ou définitivement de leur langue maternelle pour écrire en français.

L'exil linguistique peut être lié à un exil géographique d'hommes et de femmes venus d'ailleurs et installés momentanément ou pour toujours dans un pays francophone. Le grand voyage s'accomplit dans l'enfance et même la petite enfance, ou beaucoup plus tard, la scolarisation entamée ou achevée. Le rapport au français et son apprentissage varient, bien entendu, en fonction du moment et des circonstances du départ.

Certains écrivains, dont l'un des parents est de langue française, sont revenus, tout jeunes ou à l'âge adulte, dans le pays francophone d'origine, et conçoivent le français comme la langue maternelle, dans l'acception la plus primitive du terme. C'est le cas d'Eugène Ionesco, qui fait du français sa « première langue » : « *J'ai appris à lire, à écrire, à compter en français, mes premiers livres, mes premiers auteurs sont français* » (Ionesco, 1977 : 100), même s'il a quitté la France à treize ans pour n'y revenir qu'à près de trente ans¹, avec le souci de réapprendre une langue maternelle estompée par le roumain (Bonney, 1966 : 23-24) :

Je suis arrivé à Bucarest quand j'avais treize ans et je ne suis pas revenu avant vingt-six ans. J'ai appris le roumain là-bas. À quatorze, quinze ans, j'avais de mauvaises notes en roumain. Vers dix-sept, dix-huit ans, j'ai eu de bonnes notes en roumain. J'avais appris à l'écrire. J'écrivais mes premiers poèmes en roumain. Je n'écrivais plus aussi bien le français. Je faisais des fautes. Quand je suis revenu en France, je savais le français, bien sûr, mais je ne savais plus l'écrire. Je veux dire « littérairement ». Il m'a fallu me réhabituer. Cet apprentissage, ce désapprentissage, ce réapprentissage, je crois que ce sont des exercices intéressants.

¹ Ionesco a longtemps triché sur sa date de naissance, prétendant être né en 1912 plutôt qu'en 1909, « pour ne pas paraître avoir déjà dépassé quarante ans au moment de sa première pièce », selon Gilles Plazy (1994 : 19). Le mensonge ne révélerait-il pas chez le dramaturge la volonté de gommer les toutes premières années hors de France ? Si la période de l'éveil au langage est française, la question de la langue source ne se pose plus et l'auteur de *La cantatrice chauve* se pose d'emblée comme français.

Les enfants conduits très tôt sur les chemins de l'exil avec leur famille envisagent le français comme une « seconde langue maternelle ». Serge Rezvani, arrivé en France à l'âge d'un an, y voit même la principale amarre à laquelle il peut rattacher son existence déracinée :

On dit que la Bible a été le territoire des Juifs pendant quelques millions d'années. Pour moi, la langue française, c'est mon unique territoire puisque je suis de nulle part et je suis de partout. Je ne me sens absolument pas français. Mes origines sont tellement divisées, que je n'ai aucune nostalgie, ni d'un côté, ni de l'autre. Plutôt vers le russe quand même. Mais cela dit, je vis dans la langue française, qui est mon seul point d'appui en ce monde (cité dans Martin et Drevet, 2001 : 308).

L'adoption du français est aussi un choix positif pour les adultes que les circonstances historico-politiques ont chassés de chez eux. Le français conçu comme langue étrangère, cette fois, est attractif parce qu'étranger justement. Etranger aux asservissements de tous types que les écrivains ont pu connaître dans leur langue maternelle : politiques, sociaux, moraux, sentimentaux et même littéraires. Marek Halter, Juif Polonais rescapé du Ghetto de Varsovie, bien qu'il parle plusieurs langues, déclare qu'il ne peut « *écrire, pleurer, rire ou rêver qu'en français* », la « *seule langue dans laquelle [il n'a] connu aucune oppression* »². L'appel de la langue étrangère est un moyen, avoué ou non, de se libérer du poids moral que la société fait peser sur soi. Une langue vierge déleste l'écrivain du passé collectif ou individuel : Elie Wiesel retient le français après avoir éliminé le hongrois, le yiddish et l'hébreu, trop proches de son expérience concentrationnaire (cité dans Cohen, 1987) :

Choisir le français relevait du défi, je crois. Je cherchais également une langue différente : l'hébreu, le yiddish ou le hongrois symbolisaient toutes mon enfance. Au retour de ma déportation à 16 ans, j'avais pris en horreur ma langue natale, les Hongrois s'étaient montrés tellement cruels envers les Juifs! et je voulais montrer que j'étais entré dans une ère nouvelle, pour me prouver à moi-même que j'étais vivant, que j'avais survécu. Je tenais à rester le même, mais dans un autre paysage.

Julien Green, Hector Bianciotti ou Michel Del Castillo se déchargent en français du poids des blessures de l'enfance. Del Castillo va reconstruire de proche en proche son identité sur des rapports brisés avec ses parents. Pendant vingt ans, il avait suivi la voie (et la voix) espagnole de sa mère. Traversant les Pyrénées, il passe à la langue du père français, l'espagnol se révélant à jamais inapte à sauver l'écrivain en raison des avanies qu'il a eu à subir en provenance de la mère et de la patrie : « *J'ai fait du français une langue rêvée où j'ai pu, mot après mot, renaître à moi-même* » (Del Castillo, 1998 : 140).

La langue étrangère est enfin un stimulant à la création littéraire parce que la langue est vierge de tout un patrimoine linguistique parfois stérilisant. Le français a ainsi agi comme un déclic chez Beckett et lui a permis d'ouvrir les portes de la modernité à la littérature. Pour Nancy Huston, outre le fait qu'écrire dans une langue que sa mère ne lirait pas, libère le pouvoir thérapeutique de l'écriture, la condition même de l'étranger en situation de contact des langues développe chez l'individu une conscience exacerbée du langage et le besoin perpétuel de s'adapter qui peuvent être extrêmement propices à l'écriture (Huston, 1999 : 43):

L'acquisition d'une deuxième langue annule la caractère « naturel » de la langue d'origine – et à partir de là, plus rien n'est donné d'office, ni dans l'une, ni dans l'autre ; plus rien ne vous appartient d'origine, de droit, d'évidence.

² Revue Contact, Paris, déc.-janv. 1996-1997 ; extrait repris par J. Boly (1997 : 88-89).

Autant de motivations à la venue au français, autant de statuts reconnus à la langue cible qu'il n'est peut-être pas inintéressant de faire connaître aux apprenants de F.L.E. dans la perspective de leur propre introspection linguistique.

Mais le choc des langues en littérature ne se limite pas aux écrivains de l'exil. Les situations de diglossie placent les écrivains dans des conditions assez similaires³. Songeons aux auteurs français des territoires créolophones dont Patrick Chamoiseau et Raphaël Confiant se sont fait les porte-paroles ; aux écrivains bilingues issus de l'immigration, avec notamment toute la veine de ce qu'Alec G. Hargreaves a appelé la « littérature beur » ; aux écrivains du Maghreb et d'Afrique noire, où le français a été importé par la colonisation. Et puis, outre ces cas de diglossie collective, il faut envisager, dans la perspective du F.L.E. littéraire, des situations de bilinguisme individuel au sein des espaces francophones. Le poète Claude Esteban, de mère française et de père espagnol, a excellemment décrit son malaise de bilingue dans *Le partage des mots* (1990 : 20) :

Je m'étais reconnu français par la terre, par les lieux et les choses qui m'étaient proches et que j'aimais. Je demeurais, pour moi-même, un étranger par cette dualité des idiomes dont je percevais les antagonismes et qui me refusait, en toute contrée durable, espagnole ou française, un authentique enracinement. Seule l'expérience assidûment vécue d'une étrangeté, dirai-je d'une altérité à sa propre langue, peut rendre compte, au plus profond de l'esprit, de la notion d'exil.

On le voit, les auteurs que l'on peut qualifier d'auteurs F.L.E. se caractérisent par une grande diversité. Un mélange que l'on retrouve, bien entendu, dans les classes de français. Est-il possible d'organiser cet ensemble composite ?

La scolarisation est un des éléments qui permet d'y voir un peu plus clair. S'est-elle ou non faite en français ? Pour aucun auteur F.L.E., la langue française n'est la première ou la seule langue avec laquelle il a commencé à nommer le monde, alors qu'elle a été, pour certains d'entre eux, la première langue et parfois la seule langue de l'école, non sans développer des réactions identitaires assez violentes. Ainsi le Martiniquais Patrick Chamoiseau dénonce-t-il, dans « un petit récit vengeur » selon les termes d'André Brincourt (1997 : 62), le rôle de l'école contre l'épanouissement de la créolité. Le chemin de l'école devient pour lui un chemin de croix, saccageant l'univers natal (Chamoiseau, 1996 : 170) :

Le souffle vibrant du savoir et notre être créole semblaient en indépassable contradiction. Le maître devait nous affronter mais aussi affronter le pays tout entier. Il se vivait en mission de civilisation. Un peu comme ces missionnaires enfoncés dans des contrées sauvages. Jour après jour, point d'eau après point d'eau, sans une once de plaisir, ces inventeurs d'âmes devaient continuer d'avancer. L'effort était terrible, hors de portée du plus puissant des animaux. Comme il devait, à chaque seconde parmi nous, avancer dans la fange, chacun de ses mots, de ses gestes, chaque injonction, chaque murmure, était bardé d'Universel. L'Universel était un bouclier, un désinfectant, une religion, un espoir, un acte de poésie suprême. L'Universel était un ordre.

Pour être la première langue de l'école et, plus tard, la langue de l'écriture, parce que « langue de la civilisation⁴ » (cité dans Higgins, 1940 : 4), « langue de la culture de la

³ Les proximités thématiques et stylistiques entre les écrivains issus de la colonisation, de l'immigration et les écrivains de l'exil le montrent à suffisance.

⁴ Cité dans Georges Higgins (1940 : 4)

civilisation de l'Universel⁵ » (Léopold Sedar Senghor, 1982), « langue de l'irréductibilité⁶ » (Assia Djebar, 2000), le français ne devient pas pour autant la langue maternelle, celle de l'intimité et des racines. Quel statut donner alors à ce français si précieux malgré tout ? L'étiquette F.L.S. « français langue seconde » paraît commode parce qu'entre le F.L.M. et le F.L.E. l'écart s'avère parfois excessif. On connaît les propos de Sartre dans *Orphée noir*, qui s'appliquent chez lui exclusivement à la littérature francophone d'Afrique noire et malgache (1969 : XIX) :

Il n'est pas vrai pourtant que le noir s'exprime dans une langue « étrangère », puisqu'on lui enseigne le français dès son plus jeune âge et puisqu'il y est parfaitement à son aise dès qu'il pense en technicien, en savant ou en politique.

D'autres raisons, ailleurs, expliquent le malaise par rapport à l'appellation « français langue étrangère ». Une proximité géographique (le français vis-à-vis du néerlandais en Belgique...). Une filiation diachronique objective (le français dans l'ensemble des langues issues du latin). Une parenté morpho-syntaxique intimement ressentie (le français et l'italien...). Des affinités proclamées (le français et l'anglais, *lingua franca* du XX^e siècle...). Ces variables sont de surcroît additionnables et combinables. La multitude des ingrédients et des dosages rend en définitive impossible une ligne de démarcation claire du F.L.S. d'avec le F.L.E. Trop floue, l'appellation F.L.S. n'apporte pas l'éclairage attendu sur l'identité linguistique des individus qui sont venus au français ni sur leur rapport à cette langue.

Par contre, l'option qui distingue, en les couplant, les critères biographiques et les critères scolaires, permet, si on l'applique aux classes de français, une réorganisation de l'hétérogénéité du public F.L.E. C'est ce que j'ai essayé de faire ailleurs (Delbart, 2003). Ce nouveau classement remplacerait la tripartition F.L.M. 'français langue maternelle' – F.L.S. 'français-langue seconde' – F.L.E. 'français langue étrangère' par un quatuor défini sur la double base de la langue pratiquée à la maison, à laquelle renvoient les épithètes *maternelle* et *étrangère*, et de la langue enseignée que caractérisent les épithètes *première* et *seconde*. Quatre combinaisons seraient alors envisageables :

1° FLMS1 (= français langue maternelle scolarisée première). Il s'agit du français enseigné à des francophones natifs.

2° FLES1 (= français langue étrangère scolarisée première). Il s'agit du français enseigné à des apprenants qui utilisent à la maison une autre langue que le français.

3° FLMS2 (= français langue maternelle scolarisée seconde). Il s'agit du français enseigné à des francophones prioritairement éduqués en une quelconque langue étrangère.

4° FLES2 (= français langue étrangère scolarisée seconde). Il s'agit du français enseigné à des apprenants allophones primitivement scolarisés en une langue non française.

La quadripartition présente au moins deux avantages : 1° le sigle « M » respecte les halos sentimentaux qui touchent au foyer, à la famille et à la petite enfance. 2° l'adjectif *première* postposé acquiert un sémantisme propre en même temps qu'il obvie dans FLES1 aux connotations dévalorisantes de *seconde*. L'individu n'a pas le sentiment que l'on saccage son univers natal, pour reprendre les termes de Chamoiseau : il conserve ses spécificités culturelles et linguistiques, mais le français acquiert une position privilégiée grâce au rapport profond que l'élève a noué avec lui depuis les toutes premières années de sa scolarisation.

Ce nouvel étiquetage ne doit aux auteurs F.L.E. que la simple transposition d'une typologie qui leur était destinée, tout offrant aux apprenants de la classe de français en situation de contacts des langues, bénéfique non négligeable, la possibilité de s'identifier à des modèles

⁵ L'expression est extraite d'un discours de Senghor prononcé à Marseille le 12/11/1982 à l'occasion de l'exposition intitulée L'Orient des Provençaux et est reprise par Pierre Dumont (2004 : 63).

⁶ Discours prononcé par A. Djebar à l'occasion de l'octroi du Prix pour la Paix (Prix des Editeurs et Libraires allemands) en octobre 2000. Texte reproduit sur Internet (www.remue.net/cont/Djebar01.html).

valorisants et valorisés. Les discours sur la ou les langues développés par les écrivains apportent eux, comme nous allons le voir maintenant, de précieux outils de réflexion linguistique : les apprenants découvrent, en les comparant aux leurs, les motivations des auteurs à choisir le français, tout comme leurs visions de la langue et les influences que celles-ci ont pu avoir sur les pratiques d'écriture.

2. Conscience, surconscience et inconscience linguistiques des auteurs F.L.E.

La conscience linguistique désigne le processus mental au cours duquel l'attention d'un locuteur se concentre tantôt sur l'ensemble de la langue mise à sa disposition, tantôt sur sa propre activité en matière de production et de compréhension des messages verbaux. Elle se concrétise dans un langage métalinguistique, qu'il s'agisse de discours intérieur ou d'énoncés effectifs.

Joseph Herman (1989) distingue deux types de comportements métalinguistiques conscients : (1) la conscience de langue, (2) la conscience de parole. Examinons l'une et l'autre chez les auteurs F.L.E. et voyons quels avantages les apprenants F.L.E. pourraient en retirer.

2.1. Au-delà des stéréotypes

La conscience de langue consiste en un ensemble de réflexions que les sujets parlants développent sur leur propre langue, dialecte ou sociolecte. Ces réactions englobent les jugements de valeurs, les jugements d'acceptabilité ou de grammaticalité visant à situer ce qui leur paraît être la norme, toutes opinions évidemment conditionnées par les attitudes et les sentiments de chacun vis-à-vis du groupe national, social, local dont il fait partie. Elles relèvent donc de l'auto-identification et de l'auto-évaluation.

Les locuteurs allophones ne disposent pas d'une telle conscience vis-à-vis de leur langue d'adoption. Il en résulterait une plus grande liberté créatrice. Le témoignage de l'Allemande Anne Weber (citée dans Martin et Drevet, 2001 : 287) est de ce point de vue exemplaire :

(...) écrire dans une langue étrangère a beaucoup d'inconvénients. Mais il y a aussi des avantages. Et en tout cas, au moins un avantage : cela donne une distance beaucoup plus grande par rapport à la langue. On n'a pas d'automatisme. En tout cas, moins que dans sa langue maternelle. On n'a pas encore intériorisé toutes les conventions de langage, les expressions fixes. Rien ne va de soi. Et pendant qu'on écrit, on ne s'écoute pas seulement soi, mais on a plus tendance à écouter la langue elle-même et à soulever les différentes couches de sens, pour voir ce qu'il y a en dessous, et éventuellement pour jouer avec.

Tout comme celui de la Canadienne anglaise Nancy Huston (1999 : 47) :

Qui suis-je en français ? Je ne sais pas ; tout et rien sans doute. Quand je rencontre des lycéens, ils s'étonnent souvent des ruptures de style dans mes romans, les passages abrupts du style « soutenu » au « style familier ». Pourquoi faites-vous cela ? me demandent-ils. Et je dois leur avouer que je n'en sais trop rien. Mais je dois le faire parce que ça me plaît, me réjouit... et qu'il est plus facile pour moi étrangère que pour eux autochtones de transgresser les normes et les attentes de la langue française.

Cette ouverture autorisée par l'écriture littéraire et la dimension de plaisir dans le maniement de l'outil en apprentissage est une donnée à retenir pour la classe de FLE, tout comme pour celle de FLM d'ailleurs. J'ai dénoncé, il y a quelques années, le caractère arbitraire et obtus de certaines prescriptions grammaticales qui imposent une forme au mépris

des autres options que le locuteur français de souche ne se prive pas d'employer (Delbart, 1996).

Mais les écrivains F.L.E., devenus experts dans le maniement de l'outil linguistique, lorsqu'on les questionne sur les raisons de leur choix d'écrire en français, recourent à des explications qui révèlent l'intériorisation d'une certaine conscience de la langue de l'autre, bâtie le plus souvent sur des clichés colportés historiquement par l'école et par les locuteurs français dont ils ont désormais pris le relais. On retrouve, d'une part, l'attraction intellectuelle, mais aussi sensuelle, qu'exerce sur eux le français ; d'autre part, une fascination pour sa logique et sa clarté à travers les illustrations qu'en ont données de grands auteurs. Henri Troyat et Julien Green, interviewés sur les motivations qui leur ont fait adopter le français, récusent la notion de choix, parce que le français est la langue dans laquelle ils ont reçu leur formation scolaire, mais renchérissent à l'envi sur la clarté de l'idiome (cités dans Bourin, 1950 : 1-2) :

— Troyat : ...le français, c'est la langue des philosophes. Nul ne conteste sa clarté. Je me demande si, ayant vécu en Russie, j'aurais apporté le même souci dans la composition de mes livres.

— Green : Vous avez raison. C'est là le point essentiel. La clarté des idées, voilà en effet ce que la France m'a donné.

Qu'il ne s'agisse pas chez Green d'une profession de foi circonstancielle, c'est ce que prouvent, à près d'un demi-siècle de distance, les passages suivants du tome XV de son *Journal* (1993 : 357 et 365) :

28 février 1992 : Triste nouvelle pour le français, langue diplomatique : l'Italie l'abandonne pour lui préférer l'anglais. La langue de Pascal, une des plus claires qui se parlent, cède la place à la langue anglaise, d'une richesse qui permet de somptueux malentendus, mais passons. Je l'aime cette langue anglaise qui est ma langue maternelle, mais pour la précision dans les idées, je m'adresse au français qu'un vocabulaire plus restreint oblige à une rigueur plus attentive.

22 mars 1992 : La langue française est devenue d'une clarté parfaite en s'appauvrissant. De la langue de Rabelais, d'une richesse extrême, et aussi de Montaigne, de Ronsard, on est passé à la langue que Pascal a menée à sa perfection. Dire que le français n'est pas clair, c'est dire que la lumière ne l'est pas non plus. (...) Quant à l'anglais, sa richesse vient de ce qu'il profite de deux origines : l'anglo-saxon et le latin. De là la surabondance de son vocabulaire qui permet tous les à-peu-près et les confusions qu'on voudra.

La rigueur supposée du français est vécue par certains écrivains comme une délicieuse astreinte, un carcan susceptible d'emprisonner les exubérances de la langue maternelle. Les propos du dramaturge espagnol Fernando Arrabal, interrogé sur les raisons de son passage au français, permettent d'en juger (cité dans Bloch-Morange et Alper, 1980 : 19-20) :

Ceci dit, en arrivant ici, on se trouve face à un problème sérieux pour l'orgueil de l'Espagnol, celui de la langue. Immédiatement on se rend compte que l'espagnol, c'est une sorte de patois. Un langage de gens saouls. Pas un langage sérieux. Alors là, on reçoit un coup très grand. On a le sentiment de manquer de chance, vraiment on se dit que c'est une langue qui ne sert à rien, ou si peu... une langue tout juste bonne pour les cafés espagnols, une langue à boire en mangeant des tapas. Mais impossible de faire un cours en espagnol à la Sorbonne ! Alors on adopte parallèlement une autre langue, le français, qui est à la fois différente et proche. C'est terrible parce que ce sont des

langues voisines, donc la différence est encore plus visible. Le français, c'est une langue bien solide, bien précise, une camisole de force.

Tant pis si la mutilation volontaire conduit au purisme et à la convention. Voyez en quels termes Panaït Istrati confesse les affres de son écriture en français (1933 : 21) :

Si même lorsqu'il jongle avec sa langue maternelle, *écrire* est un drame pour celui qui fait de sa vocation un culte, qu'est-ce que cela doit être pour moi qui, dans mon français de fortune, en suis encore aujourd'hui à ouvrir cent fois par jour le Larousse, pour lui demander, par exemple, quand on écrit *amener* et quand *emmener* ? Mais c'est l'enfer ! J'avance comme une taupe obligée de monter un escalier brûlant. Et je souffre dans tous mes pores, ne sachant presque jamais quand j'améliore et quand j'abîme mon texte. (...) Mais, dès le début, l'ignorance de la langue me fit payer chèrement la joie d'écrire, et d'*écrire en français*. Ma poitrine était un haut fourneau plein de métaux en fusion qui cherchaient à s'évader et ne trouvaient pas de moules prêts à les recevoir. Toutes les minutes j'arrêtais la matière incandescente, pour voir s'il s'agissait de deux *l* ou d'un *e* grave, de deux *p* ou d'un seul, d'un féminin ou d'un masculin. Je ne sais pas comment je ne suis pas devenu fou à cette époque-là. Et que de bel or répandu par terre !

Hector Bianciotti avoue aussi sa crainte d'écrire en français, à cause, justement, de la fascination qu'il exerce « par cet amour du style, du bien écrire », quoique l'épreuve se dénoue sur la sérénité apaisante d'un jardin à la française (cité dans Gazier, Laval, Bouchez, 1997 : 41) :

Le français aime les règles. Moi aussi, même si mon imaginaire est très éloigné d'un certain classicisme que je révère. Je suis d'accord avec Cioran, qui disait que, pour lui, Roumain, adopter l'écriture française, c'était se passer une camisole de force. Seulement, il y a pour moi dans cette rigueur stylistique quelque chose qui me rassure, tout comme me rassure la symétrie d'un beau paysage.

Le purisme des nouveaux convertis les conduit parfois à des comportements de néophytes ou de catéchumènes, sinon de bienheureux martyrs. Julien Green se morfond et se désole, à l'instar de Cioran, des maltraitances infligées à la langue par ses enfants les plus légitimes, les Français de souche (1993 : 167) :

31 octobre 1990 : J'entends à Paris des hommes et des femmes parler une langue qui, pour moi, n'est plus tout à fait intelligible. C'est parfois une langue très dépouillée, en tout cas dépouillée de toute grammaire.

Pas facile de renverser l'idole du *style*, s'il faut en croire Nancy Huston, pourtant formée – et de son propre aveu un tantinet déformée – au contact du cénacle barthésien, qui déclarait tous azimuts la guerre à la morphologie et à la syntaxe. La langue française ne se laisse pas dépouiller aisément de ses parures de reine (1999 : 47-49) :

C'est une très grande dame, la langue française. Une reine, belle et puissante. Beaucoup d'individus qui se croient écrivains ne sont que des valets à son service : ils s'affairent autour d'elle, lissent ses cheveux, ajustent ses parures, louent ses bijoux et ses atours, la flattent, et la laissent parler toute seule. Elle est intarissable, la langue française, une fois qu'elle se lance. Pas moyen d'en placer une.

Toutes ces professions de foi nous situent dans le cliché, c'est-à-dire dans le discours le moins réfléchi et le plus immédiat des locuteurs sur une langue donnée, mais c'est un discours que partagent, sans doute, bon nombre d'apprenants de F.L.E. et combien encore de

francophones. Pédagogiquement, comme le rappelait Porcher (1995 : 64-65), il ne faut pas chercher à éradiquer les stéréotypes qui ont malgré tout quelque chose à voir avec la réalité qu'ils caricaturent, il convient de partir d'eux pour les dépasser et en montrer le caractère caricatural. Si le français passe toujours pour une langue logique et claire, c'est qu'il a bénéficié du concours d'esprits clairs qui ont plié la langue à la clarté de leurs propos transmis à la postérité par la tradition écrite. Aucune clarté intrinsèque à la langue donc. Pour ce qui est de la logique, les grammairiens du XIX^e siècle et leurs successeurs ont plutôt opéré un travail de sape de l'analyse logique, au point de dégoûter de la langue les têtes les plus méthodiques qui ne s'orientent pas vers des études linguistiques ou littéraires. Ne songeons qu'à l'adage bien connu des élèves de la classe de grammaire française et inacceptable pour un esprit scientifique : « L'exception confirme la règle. »

2.2. Revisiter les lieux communs de la langue cible

La conscience de parole, pour reprendre la distinction d'Herman (1989), renvoie à l'attention que réservent un locuteur ou son interlocuteur à l'activité de production ou de compréhension des énoncés lors du déroulement de l'acte de communication lui-même. Les commentaires métalinguistiques introduits par les auteurs au sein de leurs œuvres en relèvent. S'ils peuvent véhiculer encore des clichés évoqués plus haut, ils amènent souvent le lecteur à revisiter le français, en soulignant la pertinence de l'affirmation de Nancy Huston que j'ai retenue en exergue à cet article. Ils montrent donc aux apprenants l'intérêt linguistique du regard autre porté sur la langue, tout en leur révélant les atouts et les malaises de l'expérience multilingue.

Je prendrai quelques exemples sans trier la part du français réellement pratiqué ou du français idéalisé. Winnie dans *Oh les beaux jours* de Beckett interroge la correction de son usage (1963, 28-29 et 30) :

(...) Le vieux style ! (*Un temps.*) Le doux vieux style ! (*Fin du sourire.*) Et pourtant... il me semble... me rappeler... (*Soudain insouciant.*) Oh tant pis, quelle importance, voilà ce que je dis toujours, c'est très simple, je me coifferai plus tard, le temps est à Dieu et à moi (*Un temps.*) À Dieu et à moi... (*Un temps.*) Drôle de tournure. (*Un temps.*) Est-ce que ça se dit ? (*Se tournant un peu vers Willie.*) Est-ce que ça peut se dire, Willie, que son temps est à Dieu et à soi ? (*Un temps. Se tournant un peu plus, plus fort.*) Est-ce que tu dirais ça, Willie, que ton temps est à Dieu et à toi ? (...)

Les mots vous lâchent, il est des moments où même eux vous lâchent. (*Se tournant un peu vers Willie.*) Pas vrai, Willie ? (*Un temps. Se tournant un peu plus, plus fort.*) Pas vrai, Willie, que même les mots vous lâchent par moments ? (*Un temps. Elle revient de face.*) Qu'est-ce qu'on peut bien faire alors, jusqu'à ce qu'ils reviennent ?

Le narrateur de *Sans la miséricorde du Christ* d'Hector Bianciotti soupèse les vertus respectives du français intériorisé et de l'espagnol extériorisant (1985 : 46) :

— Il y a longtemps que je vis ici. J'ai l'impression... comment dire ? d'un rétrécissement... ce mot peut sembler péjoratif... Non, rien de tel. C'est très difficile à dire... En espagnol, tout semble être à l'extérieur, et en fait, tout est à l'extérieur, le monde n'est pas... je cherche le mot... amadoué. Cela doit vous sembler très naïf mais comme, si je ne me trompe, vous non plus, vous n'êtes pas français, vous pourrez peut-être me comprendre... Vous parlez, en plus, ma langue natale ; mais ce n'est pas la même chose d'avoir appris les mots d'une langue que d'en avoir nommé les choses pour la première fois. (...)

— Vous alliez me dire quelque chose sur les mots...

— Oui... que maintenant, cette langue que j'avais apprise, que tout au moins j'avais appris à lire, par moi-même, comme un défi, comme quelqu'un qui cherche une porte de sortie... cette langue m'a accueillie... Je ne sais pas si je suis entrée en elle mais elle est entrée en moi... le croirez-vous ? Je ne marche pas de la même façon, je me tiens autrement, je sens autrement... Tout est devenu plus réservé, plus discret, plus intime... Dire *soledad* c'est dire quelque chose de vaste, d'universel... on se sent un peu héros. La solitude en revanche, est à vous tout seul... elle est en vous.

La vision extérieure de la langue attire l'attention sur des expressions devenues banales, usées, ou des lieux communs (1985 : 134) :

Rosette s'écria : « Je n'ai pas de courants d'air dans les oreilles. » Je pensai à Adélaïde que cette expression eût enchantée. D'où venait-elle, où Rosette l'avait-elle apprise ? Je reconnus l'image, je ne sais encore aujourd'hui si ce fut à cause de sa justesse, ou parce qu'elle me venait d'une autre langue que la mienne.

Dans *Trois fois septembre* de Nancy Huston, Solange lit et traduit à sa mère le journal intime de Selena Twick, son amie disparue. Le manuscrit étant écrit en anglais, la lecture de Solange est coupée de repentirs linguistiques autour de la pertinence ou de l'exactitude des traductions (1989 : 39) :

Solange hésita.

— « Nutmeg, nutmeg », marmonna-t-elle, comment dit-on « nutmeg » ?

Renée n'en avait pas la moindre idée, mais Solange finit par trouver :

— Ah oui ! De la muscade.

Ailleurs, la mère et la fille réfléchissent aux expressions idiomatiques qui sont évidemment très différentes d'une langue à l'autre (1989 : 80) :

— Tiens ! comment dit-on « atomes crochus » en anglais ? demanda Renée. Ça fait des années que j'en cherche l'équivalent.

— Enfin elle a dit « love lost » ; il n'y a pas d'amour perdu entre lui et Rémy.

— Ce n'est pas la même chose !

— Bon, d'accord. J'ai choisi la litote.

Ces scrupules de traducteur émaillent aussi *Le mort qu'il faut* de Jorge Semprun. L'auteur, visant à rendre au mieux l'idée cachée sous la langue, multiplie des observations qui ne dépareraient pas un manuel de traductologie (2001 : 125 et 126) :

Il faut que j'interrompe Manglano une seconde : « fascos » n'est pas un anachronisme, quoi qu'on en pense. Si cette abréviation familière de « fascistes » est bien postérieure, en effet, à la date de ma conversation avec Manglano, ce n'est pas pourtant un anachronisme, c'est une traduction. En espagnol, on dit « fachas » pour fascistes depuis la guerre civile de 1936. Manglano m'avait dit dans notre langue : « *Y el enemigo, ¡ coño, ya se sabe : los fachas !* » « Fachos », donc, pour *fachas* : une traduction plausible et personnelle.

Et encore :

Mais je vais trop vite : « paille » pour *paja*, très bien. Traduction littérale. Mauvaise traduction, cependant. Car *paja*, *hacerse una paja*, « se faire une paille », veut dire se

branler. C'est coton, en tout cas, de rendre la richesse du langage populaire de Manglano, qui disait : «Después de la sopa de pasta, una siesta : la dicha, macho. A tocarse la picha, ¡ la gran paja ! »

Cette surconscience linguistique, pour reprendre l'expression de la québécoise Lise Gauvin (1999), conduit aussi les auteurs à expliciter dans leurs textes les retouches formelles apportées à leurs productions. L'écrivain allophone se signale par une attitude fréquente d'autocorrection (que la rhétorique classique nomme *épanorthose*), une pratique éminemment beckettienne, par exemple. Prenons dans *Molloy* un exemple où l'épanorthose se combine à une contradiction (1951 :15) :

Un petit chien le suivait, un poméranien, je crois, mais je ne crois pas. Je n'en étais pas sûr au moment même et encore aujourd'hui je ne le suis pas, bien que j'y aie très peu réfléchi. Le petit chien suivait bien mal, à la façon des poméranien, s'arrêtait, faisait de longues girations, laissait tomber, je veux dire abandonnait, puis recommençait un peu plus loin.

Le narrateur de *Malone meurt* tisse sa trame avec des va-et-vient dignes d'une Pénélope moderne, inventant l'histoire au prix de mille difficultés, dévidant le récit en un gymkhana de repentirs, hésitant, se coupant, se corrigeant, entrecoupant ses essais de «Non », de «Ça ne va pas »... *L'innommable* dans son entier est de l'avis de Bruno Clément « une immense épanorthose » (1994 : 187). Farida Belghoul, une des représentantes de la littérature beur, fait même d'une contrepèterie redressée l'incipit de son roman *Georgette* : « *La sonne cloche... Non, la cloche sonne* » (1986 : 9).

L'écriture en français et surtout la culpabilité qu'elle peut engendrer à l'égard de la langue maternelle délaissée entretiennent chez certains auteurs une « mauvaise conscience » qui profite à la littérature en la préservant de l'académisme par une pratique d'écriture subversive. L'entreprise de déconstruction de la langue française, la volonté « *de creuser dans le français universel un petit trou dans lequel on est chez soi et on est à l'aise* » (Kourouma, 2000) est une manière de s'approprier la langue, notamment chez les auteurs pour qui le français a été la langue de la colonisation, en favorisant, pour reprendre les termes de l'écrivain congolais Henri Lopès, la «décolonisation mentale ». Le piège de cette conscience malheureuse serait de friser l'« inconscience linguistique » ou l'opacification totale de textes qui mélangent les langues de l'écrivain en un joyeux hochepot, « *fruit non pas d'une réflexion élaborée, mais d'un bricolage inspiré* » (Ricard, 1995 : 169) – un écueil que n'évite pas, notamment, *Le désert inhumain* de Mamadou Soukouna. L'auteur malien crée un langage idiosyncrasique où les mots acquièrent une signification flottante faisant alors obstacle au bon déroulement de la communication.

Si les propos spontanés ou réfléchis des auteurs sur leur propre pratique peuvent manquer de crédibilité, entretenant « *parfois avec complaisance, le mythe d'un anté-texte écrit en cette "langue maternelle" dont le texte en français ne serait qu'une traduction* » (Beniamino, 1999 : 194), ils constituent malgré tout un précieux réservoir d'imaginaires linguistiques et autant de chemins d'accès à l'œuvre littéraire en classe de langue, dans la mesure où ils conditionnent le style et la poétique des auteurs F.L.E.

3. Conclusion

Au total, on voit bien tous les bénéfices linguistiques et littéraires que la formation en français langue étrangère retirerait de l'inscription de ces écrivains à son programme.

Grands prédécesseurs sur le chemin de la maîtrise d'une langue étrangère, les auteurs F.L.E. révèlent la variété des situations et des conditions d'apprentissage, les handicaps mais aussi les avantages du regard autre porté sur la langue cible. Ils montrent combien la force de la motivation permet de combattre les difficultés linguistiques d'un apprentissage tardif d'une langue autre et les obstacles idéologiques de l'imposition précoce d'une langue ressentie comme une négation de l'identité première. Ils sont la preuve qu'une langue apprise peut être vivante, attractive, ludique, libre de s'épanouir dans le carcan de la norme vécue comme une protection et capable de briser le moule rigide des idées reçues.

Bref, les écrivains F.L.E. sont de précieux alliés dans la lutte contre l'exception culturelle d'une langue française «*trop protégée, parfois trop assistée, déconnectée en conséquence du marché, autrement dit de la réalité sociale, [qui a cessé d'être] universelle pour s'enfermer dans une forteresse élitiste* » (*L'événement du jeudi*, 1999 : 9).

Bibliographie

- BECKETT S., 1951, *Molloy*, Paris, Minuit.
- BECKETT S., 1963, *Oh les beaux jours*, Paris, Minuit.
- BELGHOUL F., 1986, *Georgette !*, Paris, Bernard Barrault.
- BENIAMINO M., 1999, *La francophonie littéraire. Essai pour une théorie*, Paris, L'Harmattan, coll. «Espaces francophones ».
- BIANCIOTTI H., 1985, *Sans la miséricorde du Christ*, Paris, Gallimard, Folio.
- BLOCH-MORANGE L., ALPER D., 1980, *Artiste et métèque à Paris*, Paris, Buchet-Chastel.
- BOLY J., 1997, «Quand la France parle à tous les hommes », dans *Francophonie vivante*, n°2, juin 1997.
- BONNEFOY C., 1966, *Entre la vie et le rêve, Entretiens avec Eugène Ionesco*, Paris, Belfond.
- BOURIN A., 1950, *Les nouvelles littéraires*, n°1186.
- BRINCOURT A., 1997, *Langue française terre d'accueil*, Monaco, Edition du Rocher.
- CHAMOISEAU P., 1994, *Chemin-d'école*, Paris, Gallimard ; rééd. Folio 1996.
- CLEMENT B., 1994, *L'œuvre sans qualités, Rhétorique de Samuel Beckett*, Paris, Le Seuil, coll. «Poétique ».
- COHEN B.-F., 1987, *Elie Wiesel, qui êtes-vous*, Lyon, La Manufacture.
- DELBART A.-R., 1996, « "Interdit d'interdire..." ». Sur quelques abus d'autorité dans les manuels et les grammaires FLE », dans *Le langage et L'homme*, XXXI, 4, pp. 303-311.
- DELBART A.-R., 2003, « Les Français parlent aux Français », J.-M. Defays, dans B. Delcominette, J.-L. Dumortier, V. Louis (éds.), *Langue et communication en classe de français*, Cortil-Wodon, Proximités, Editions modulaires européennes, pp. 25-39.
- DELBART A.-R., 2005, *Les exilés du langage*, Limoges, PULIM, coll. « Francophonies ».
- DEL CASTILLO M., 1998, *De père français*, Paris, Fayard.
- DUMONT P., 2004, « Du métissage à l'interculturel, itinéraire de la rencontre impossible », dans *GLOTTOPOL*, 3, janvier 2004, pp. 60-66.
- ESTEBAN C., 1990, *Le partage des mots*, Paris, Gallimard, « L'un et l'autre ».
- GAUVIN L., 1999, «Écriture, surconscience et plurilinguisme : une poétique de l'errance », dans Christiane Albert, *Francophonie et identités culturelles*, Paris, Karthala, pp. 13-29.
- GAZIER M., LAVAL M., BOUCHEZ E., 1997 : « Ces étrangers qui écrivent en français », dans *Dossier Télérama*, Télérama, n°2454, pp. 40-44.
- GREEN J., 1993, *Journal*, tome XV, *L'avenir n'est à personne (1990-1992)*, Paris, Fayard.

- HARGREAVES A. G., 1990, «Language and identity in Beur culture », in *French Cultural Studies*, 1, pp. 47-58.
- HARGREAVES A. G., 1992, *La littérature beur. Un guide bio-bibliographique*, New Orleans, Tulane University, CELFAN Editions Monographs.
- HERMAN J., 1989, «Conscience linguistique et diachronie », dans *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 84, pp. 1-19.
- HIGGINS G., 1940, «Les Conrad français, Une enquête des *Nouvelles littéraires* », dans *Les nouvelles littéraires*, n°913, mai.
- HUSTON N., 1989, *Trois fois septembre*, Arles, Actes Sud.
- HUSTON N., 1999, *Nord perdu*, Arles, Actes Sud.
- IONESCO E., 1977, *Antidotes*, Paris, Gallimard.
- ISTRATI P., 1933, «Préface à *Adrien Zograffi* ou les aveux d'un écrivain de notre temps », *Vie d'Adrien Zograffi*, Lausanne, Société coopérative Editions rencontre, pp. 19-35.
- KOUROUMA A., 2000, «Le français, souffrance et jubilation », dans Marianne Alphant, Olivier Corpet (dir.) *L'espace de la langue*, Paris, Editions du Centre Pompidou-Éditions de L'Imec, pp. 137-138.
- LARONDE M., 1993, *Autour du roman beur*, Paris, L'Harmattan.
- MARTIN P., DREVET C., 2001, *La langue française vue d'ailleurs*, Casablanca, Editions Tarik.
- PLAZY G., 1994, *Eugène Ionesco, Le rire et l'espérance Une biographie*, Paris, Julliard.
- PORCHER L., 1995, *Le français langue étrangère. Emergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette.
- RICARD A., 1995, *Littératures d'Afrique noire. Des langues aux livres*, Paris, Karthala.
- SARTRE J.-P., 1969, «Orphée noir », dans L. S. Senghor, *Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de langue française*, Paris, PUF.
- SEMPRUN J., 2001, *Le mort qu'il faut*, Paris, Gallimard.
- « Le protectionnisme n'est pas une solution, Pourquoi la culture française n'est plus une culture universelle? », *L'événement du jeudi*, n°1, 18/11/1999, pp. 8-14.

DES SAVOIRS CACHES AUX SAVOIRS ACQUIS : QUAND LES PREMIERS ETAYENT LES SECONDS DANS LA CONSTRUCTION DE COMPETENCES CROISEES

Marie-Patricia Perdereau-Bilski

Inspection départementale de l'Education Nationale – Evreux II

Les élèves de Grande Section de Maternelle (ils ont à peu près 5 ans) sont réunis, comme d'habitude en ce début d'année, autour de la maîtresse sur le tapis des rituels¹. Un grand sac siège devant eux avec à l'intérieur des objets à découvrir. Les enfants se lancent dans l'inventaire de ce « paquet surprise » :

- y a des morceaux de bois
- des paquets de pâtes, comme celles que je mange à la maison
- un tissu en forme de drapeau avec des couleurs vert, rouge
- une carte du monde
- non, c'est une carte de l'Europe
- ah, oui, l'année dernière on avait travaillé avec pour voir où était la France
- une baleine en plastique
- une marionnette, ah, oui, je sais c'est Pinocchio
- ça y est, j'ai compris, c'est le sac de Pinocchio
- ouais, t'as raison, je connais déjà l'histoire
- oui, dès que Pinocchio ment son nez s'allonge
- moi, je sais c'est dans Shreck²

La marionnette s'anime alors et commence à se présenter aux enfants :

- Buon Giorno i Bambini, Mi chiamo Pinocchio, E tu ?

¹ En France, à l'Ecole maternelle, les « rituels » sont l'activité par excellence du matin, dès l'arrivée des enfants en classe. C'est à la fois un moment de regroupement, d'échanges entre enfants et de déclencheurs d'activités. C'est le lieu de la mise en route de la journée avec les passages ritualisants de type : mise au point des présents, absents, date, météo, comptines, histoires et activités nouvelles.

² Dessin animé sorti en 2002.

- euh...
- oui, il te demande comment tu t'appelles ?
- tu sais parler sa langue ?
- ben, tous les matins on se dit bonjour dans toutes les langues
- Buon Giorno, c'était le bonjour de la Sorcière Befana, la sorcière d'Italie
- ah oui, mais moi j'sais juste parler français
- bonjour, c'est du français
- Dzień Dobry, c'est comme ça qu'on dit chez moi³
- Guten Tag, c'est la langue de Franz-Enno⁴
- oui, mais Pinocchio il n'est pas polonais
- non, il vient d'Italie
- ah, oui, le drapeau dans le sac
- moi, je suis déjà allé en Italie
- Buon Giorno, ça veut dire « bonjour » en italien
- C'est facile, c'est presque comme en français

Le dialogue s'instaure alors entre la marionnette articulée de Pinocchio et les enfants. Les formules de politesse permettent une première rencontre. Pinocchio, à partir de l'ensemble des objets du sac, reconstitue son histoire avec des mots en français et en italien. Il propose de passer l'année en France avec ces enfants. Au fil des activités de l'année, il apportera sa contribution en comparant les nouvelles « découvertes » des élèves avec celles de son pays. Il devient alors la mascotte de la classe, le « fil rouge » interculturel. L'accord est unanime.

Ces corpus se situent à la mi-septembre, dans une classe de l'école maternelle Jean Macé à Evreux (Eure), travaillant autour d'un projet fédérateur d'Éducation aux Langues-Cultures. Ce projet est plus amplement explicité dans les parties suivantes. Dans les exemples cités, Pinocchio se révèle comme le personnage emblématique de la culture italienne. Il va accompagner les enfants tout au long de l'année. Il sera certes le fil conducteur mais prendra aussi toute son importance vers février lorsque les enfants aborderont les Carnaval « ici et ailleurs » au regard du carnaval de Venise, entre autres.

De l'apprenti sorcier à l'apprenant

A quoi peuvent bien servir de telles séances de découverte culturelle, de comparaison linguistique, de réflexion langagière ? La question semble pertinente et nous allons tenter d'y répondre.

La politique éducative actuelle vise la généralisation progressive de l'enseignement des langues à l'école élémentaire française. Mais une telle option soulève deux interrogations : l'une liée à la construction de compétences plurielles mettant en exergue le rapport hétérogène aux savoirs, aux savoir-faire langagiers et une autre liée à l'intégration de ces pratiques dans le curriculum scolaire et dans les processus d'apprentissage en général.

³ Enfant franco-polonais de la classe.

⁴ Enfant franco-allemand de la classe.

Cela revient à pointer en amont ces formes langagières, leurs enjeux sociaux, leurs mobilisations multidimensionnelles et leurs représentations dans leur usage, dans leur transférabilité empreinte de sens et dans la construction identitaire de l'apprenant.

Or l'une des grandes préoccupations didactiques de l'enseignement des langues à l'école élémentaire réside trop souvent dans la typologie des unités lexicales à acquérir et dans les situations de communications à construire, ce qui réduit l'apprentissage des langues à une discipline nouvelle, déconnectée des autres. Dans le cadre des analyses de pratiques, nous pouvons noter que l'enseignement considère alors le jeune élève comme un très grand débutant, néophyte, de sorte que bon nombre d'enseignants de l'école élémentaire s'avouent non formés pour atteindre ces objectifs langagiers et linguistiques.

Nous constatons assez souvent que les jeunes apprenants peuvent engranger une multitude de connaissances, les stocker, les empiler sans jamais en percevoir ni le sens ni la pertinence. Plus tard dans la scolarité, nous ne pouvons que constater la déperdition des savoirs acquis et surtout l'inadéquation entre les compétences construites et leur transfert dans des situations langagières apparemment simples.

Il faut donc distinguer deux pratiques langagières : celle qui relève des modalités d'acquisition langagière et des pratiques mises en place par les apprenants ; celle qui relève des méthodes d'enseignement et de leurs différents modules transversaux.

La seconde semble être l'axe didactique majeur dans le contexte scolaire actuel. Or la première nous semble beaucoup plus importante puisque à notre sens, elle recouvre la prise de conscience de ces «savoirs », de ces «compétences » comme la possibilité de leur mise en mots, en idées, en relations, et les moyens de les faire émerger comme données analysables et transférables. En effet, il est commun de remarquer au cours de situations-problèmes types que les enfants ont souvent des questionnements, des réflexions, des représentations, des observations qui font que les enseignants sont assez mal à l'aise pour gérer ces «imprévus » didactiques.

Ces jeunes apprenants ne sont en aucun cas vierges de toute construction de savoirs et de savoir-faire langagiers lorsqu'ils entrent dans les apprentissages premiers de l'école maternelle. Même s'ils ne le démontrent pas d'emblée, les enfants ont forgé dans le milieu extra-scolaire, familial, une re-action multidimensionnelle (appuis acoustiques, phonologiques, phonétiques, syntaxiques, lexicaux...) par rapport à des discours langagiers échangés, entendus, reproduits. Ils se sont déjà organisés en auditeur libre, en acteur de la communication car sauf pathologie lourde, un enfant arrivera toujours à exprimer sa demande, son point de vue prêt à tout pour se faire comprendre.

L'apprentissage des langues cultures s'appuie sur ces processus langagiers pour mieux se structurer : il fera appel tout aussi bien aux acquis multisensoriels des enfants, qu'à leur potentiel d'analyse et leur capacité à transférer des savoirs méta. Ainsi à mon sens, le débat sur les méthodes, les unités lexicales à « faire passer », les actes de communication à construire oublie souvent que les enfants sont très différents dans leurs processus d'accès aux savoirs et dans leur exploitation scolaire.

Ce qui les différencie, c'est la synergie qu'ils mettent en mouvement entre les apports du milieu scolaire et surtout les apports extrascolaires. Ce qui les différencie, c'est à la fois la perception qu'ils ont des finalités de l'apprentissage linguistique, la compréhension qu'ils ont de ce qui s'y joue et surtout le transfert qu'ils effectuent entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils sont entrain d'apprendre.

Dans notre exemple introductif d'une situation de classe, les élèves ont pu réunir les pièces du puzzle à partir de leur propre biographie langagière et raisonnements méta pour étayer leur questionnement et arriver au terme d'un échange, d'une négociation à élucider le problème et de ce fait à l'enrichir : notamment en reliant «le Buon Giorno » à la «Sorcière Befana », ou le « Buon Giorno » au «bonjour » italien faisant écho à un voyage en Italie. La complexité

des situations-problèmes proposées va inciter l'enfant à investir tout ce qu'il a stocké jusqu'à maintenant, d'une manière implicite et explicite, à le retravailler, à l'affiner pour trouver alors sa propre démarche dans la « résolution » de l'énigme.

D'où l'intérêt didactique de débiter un apprentissage des langues-cultures en maternelle non pas dans le cadre d'une pédagogie linéaire, c'est-à-dire basée sur des acquisitions cognitives décontextualisées mais plutôt dans une démarche pluri-sensorielle, pluri-langues. L'enfant réactive ou active autrement tout ce qu'il a déjà perçu, ressenti, compris dans les apprentissages langagiers qu'il poursuit en parallèle. Il crée du lien, du liant entre les activités et construit du sens dans les langages.

De l'apprenti linguiste : entre l'implicite et l'explicite

Cette classe de maternelle prise comme sujet d'analyse travaille sur un projet de trois ans visant l'Éducation aux Langues-Cultures par les fêtes culturelles et leurs personnages emblématiques : ici en France, ailleurs dans le Monde. Les enfants abordent toujours plusieurs langues-cultures en parallèle pour y construire des passerelles culturelles mais aussi linguistiques et identitaires. En fonction des événements étudiés, les élèves sont en contact avec au moins deux langues-cultures romanes, deux langues-cultures slaves, deux langues-cultures germaniques. Les séquences d'apprentissage visent la transfert métalinguistique et pluriculturelle avec des allers-retours permanents entre la langue-culture de l'école et les langues-cultures de la classe.

Pinocchio introduit la langue-culture italienne en parallèle à la culture française, en ce début d'année qui se veut voyage initiatique à travers le Monde via un ami polyglotte.

A partir de cette option didactique, l'hétérogénéité des élèves est totalement prise en compte en étant sollicitée, reconnue et valorisée. Les apports de chacun sont complexes car diversifiés et de provenances très disparates.

Ces derniers sont le plus souvent implicites. Donc si l'on s'accorde à penser que les élèves « savent déjà beaucoup sur beaucoup de choses » il ne suffit pas de les « exposer simplement » à l'enseignement pour qu'ils réinvestissent leurs « savoirs déjà là » dans le processus d'apprentissage. Encore faut-il susciter des situations-problèmes les plus riches possibles et surtout au plus près des intérêts et des besoins de ces jeunes enfants.

Nous distinguons deux modalités d'apprentissage qui rendent compte de la construction et de l'évolution des connaissances des jeunes apprenants : l'apprentissage implicite et l'apprentissage explicite (Gombert, 2000 : 45). L'implicite pourrait être défini comme un processus par lequel les comportements s'adaptent progressivement aux spécificités des situations, souvent à l'insu de l'enfant. Celui-ci va être alors confronté à un environnement structuré, complexe, dont il va tenir compte dans ses réactions, dans ses représentations et donc dans sa construction identitaire. Ce type de processus joue alors un rôle important dans les apprentissages langagiers. Dans cette classe de maternelle, l'enseignante fait systématiquement les rituels en plusieurs langues. Les formules de politesse (bonjour, je m'appelle, les chiffres, le comptage des élèves, les comptines, les contes...) sont repris en trois, quatre langues en parallèle avec la langue de l'école (en l'occurrence le français). Ces activités ritualisées sont intégrées au même titre que l'appel des enfants ou la présentation du programme de la semaine. C'est une ouverture plurilingue, multisensorielle qui s'imprègne aussi bien dans le cerveau gauche de l'enfant, celui de la cognition, que dans le cerveau droit, celui de l'imagination, de la sensibilité (Trocmé-Fabre, 1983).

De plus à partir de cet exemple recueilli durant les rituels du matin :

- Bonjour, c'est Bonjour dans ma langue

- oui, mais moi je dis « Bonjour »
- c'est la langue de Sébastien, il est de la Martinique
- ma mère me parle toujours en allemand
- Bonjour, Buon Giorno, Bonjour, Guten Tag....
- c'est toujours les mêmes mots qu'on entend
- pas en allemand
- si en allemand Franz-Enno nous a dit que Tag, ça voulait dire Jour
- moi, je sais que c'est pas de l'anglais parce qu' en anglais, c'est Hello !
- Jour, c'est pas Hello !
- mais non, Hello, c'est Bonjour
- oui, Dora, l'exploratrice⁵ elle parle anglais

Nous pouvons remarquer comme le souligne Gombert (2005 : 62), que « *dès la rencontre répétée d'expressions orales, écrites stables, les régularités concernant d'une part les configurations visuelles (régularités orthographiques), d'autre part les significations associées aux régularités graphophonologiques et grapho-morphologiques, engendrent des processus d'apprentissage implicite* ».

En effet, l'école maternelle dans un tel projet s'efforce de mobiliser l'attention des jeunes apprenants sur l'écrit en général. Cela ne peut se faire que dans des situations ritualisantes, insérées dans des activités suffisamment porteuses de sens pour être acceptées, comprises et transférables. Les élèves sont encouragés à se remémorer les mots qu'ils connaissent déjà dans la langue de l'école en l'occurrence le français, à les reproduire sous les formes les plus diverses (comptines inventées, lettres aux correspondants, dictionnaire de classe...). Proposer aux enfants des activités en langues autres, c'est leur permettre alors d'établir de réelles passerelles linguistiques entre ce qu'ils connaissent déjà et ce qu'ils découvrent dans d'autres langues. De plus, en s'appuyant sur la production d'écrit, les enfants intègrent mieux les correspondances grapho-phonologiques. En effet dans ce recours aux langues autres, les « jeux phonologiques » les incitent à manipuler des mots écrits pour y déceler des constances, des régularités, des exceptions, de s'inscrire alors dans une réelle réflexion sur les correspondances entre graphèmes et phonèmes en faisant apparaître que les identités et différences audibles à l'oral sont également visibles à l'écrit.

De même, le travail sur la morphologie, c'est-à-dire la composition des mots en unités de sens, permet de constituer des familles de mots, de les analyser sans qu'il y ait antinomie entre analyse des mots et sens. Jouer avec le « bonjou » créole et le « bonjour » français permet de sensibiliser les enfants aux différentes dimensions de la langue, des langues, et de les préparer aux connaissances linguistiques qu'ils devront maîtriser plus tard.

La multiplication des situations d'oral impliquant une démultiplication des vocables et des expressions employées dans la langue de l'école étaye chez l'enfant une démarche de recherche de sens, de corrélation entre tous les vecteurs langagiers.

Les apprentissages implicites s'en trouvent ainsi décuplés. Ils concernent aussi bien à l'oral la façon d'associer des groupes de lettres et des sons prononcés, des vocables et des phonèmes. Peu à peu les jeunes enfants demandent la signification d'un oral par sa justification écrite :

⁵ « Dora l'exploratrice » est un dessin animé très connu des jeunes enfants. Il est diffusé très régulièrement sur la troisième chaîne française de télévision.

« Qu'est-ce qui est écrit ? Tu peux me l'écrire ? Comment ça s'écrit ? » Pour eux, l'oral implique un certain écrit et l'écrit peut « s'entendre » déjà à partir de vocables « affectifs » comme leur prénom, les noms de papa, maman, mais aussi à partir de la banque de données dans la classe, à savoir les prénoms des copains, les jours de la semaine, les premières de couvertures des albums...

Cette habitude aux caractéristiques de l'écrit est importante pour les apprentissages ultérieurs d'où la nécessité de manipuler beaucoup l'oral et l'écrit en les ouvrant à des champs linguistiques nouveaux, complexes comme les langues. De même que l'apprentissage implicite devance l'école, il la dépassera car il se poursuit tant que l'enfant usera de pratiques langagières pour s'exprimer et comprendre le Monde qui l'entoure. Il ne s'arrête pas avec la fin de l'enseignement scolaire des langues. Prendre en compte le versant implicite de l'apprentissage ne diminue en rien l'importance de son versant conscient qui demande que l'élève comprenne les règles à appliquer et fasse les efforts nécessaires à leur appropriation.

Plus la situation-problème sera riche donc complexe, plus l'enfant pourra y trouver des repères et se construire un début de remarque, voire d'analyse.

Comme le souligne de nouveau Gombert (2000) : « *les effets de l'apprentissage explicite correspondent à l'effet direct de l'enseignement* ». Il s'agit notamment :

- des effets de l'apprentissage explicite sur les spécificités syntaxiques, grammaticales et orthographiques, tant que les habilités implicites ne sont pas suffisantes ;
- des effets de l'apprentissage explicite de la morphologie écrite, qui permet de gérer les différents alphabets rencontrés.

Le jeune apprenant se verra ainsi muni d'une part de savoirs et de compétences disponibles pour le « pilotage » conscient de ses pratiques langagières et de ses « manipulations » plurilingues et d'autre part d'automatismes suffisamment signifiants pour être acceptés et intégrés comme des passages incontournables pour une réelle communication :

De l'explicite aux savoirs croisés : Pensée divergente et convergence d'intérêts

Comme nous venons de le montrer, le jeune apprenant ne sait pas encore parler une langue, au sens linguistique du terme, cependant, au contact des langues, langue de la famille, de l'école et langues autres, il s'installe dans des habitudes, des rituels d'analyse, de réflexion et d'anticipation sur le sens même de ce qu'il entend, comprend, ressent.

Nous savons aujourd'hui qu'il ne suffit plus d'enseigner, il faut aussi que les élèves apprennent : le savoir est une construction des apprenants.

De Vecchi (1987) souligne que dans le mot apprendre, il y a justement « prendre », ce qui renvoie à un apprenant plutôt acteur qui prend partout et depuis toujours. L'activité de construction des savoirs est bien au cœur du curriculum scolaire. A ce propos Albert Jacquard (1978 : 25) souligne même que « *l'apprenant devrait devenir son propre créateur de savoirs, devenant ainsi un sujet qui choisit son devenir et non un objet subissant sa fabrication* ».

Pierre Clauzard (2000) constate qu'il y a une croissance galopante des savoirs et qu'il est créé artificiellement des « yaltas » dans les têtes avec des compartiments disciplinaires excessifs. Alors ce constat redonnerait réellement du sens et aussi du prix aux projets scolaires transversaux.

Il arrive, nombre de fois, qu'un enseignant prenne conscience que ce qui a été retenu ne correspond pas à ce qu'il a essayé de faire passer. De même nous ne sommes pas maître de ce que nos élèves feront de nos propos. L'écart est tel parfois qu'aucun élève ne peut

correctement émettre une hypothèse ou trouver une réponse face à un problème qui ne fait pas sens, qui est trop à « l'extérieur » des intérêts et des besoins. Philippe Perrenoud (1994) développe un exemple éloquent dans le cas du français, langue de l'école. La première fois qu'on demande à des élèves de faire une rédaction, même s'il s'agit d'un sujet simple, aucun ne parvient à réaliser un travail correct, original ou structuré. C'est la correction qui éclairera certains élèves sur le sens de cette activité. D'autres resteront muets devant des portraits de personnes de leur entourage ou des mémoires de vacances à rédiger. Nous oscillons alors entre des élèves pour lesquels la technique prend le pas sur la narration et inversement sur le plan du sens. Philippe Perrenoud (*op. cit.* : 64) explique que cette tâche est éminemment culturelle : « *la culture est une ressource face aux tâches scolaires, de mille manières, mais peut-être d'abord parce qu'elle permet de construire du sens et de trouver la «bonne distance» face aux attentes de l'école* ».

Certes ces remarques, nous les avons toutes émises en tant qu'enseignants mais peu de réponses didactiques concrètes ont pu être trouvées sinon la lucidité de constater qu'il y avait problème entre la consigne de départ et le résultat obtenu.

Alors, faire pour faire ne serait-il pas un invariant dans les compilations d'erreurs scolaires ? Les élèves ne se posent pas souvent la question du comment et du pourquoi. Et faute de sens et de savoirs croisés, ils s'adaptent et finissent par de savants calculs à déterminer l'âge du capitaine avec pour éléments la hauteur du mât, le périmètre des voiles et la profondeur de la coque du bateau. Cet exemple des mathématiques est tout à fait adapté à l'apprentissage des langues.

Si apprendre équivaut à faire « tourner la machine », celle-ci tourne à vide. L'apprenant doit éprouver le savoir comme une implication de lui-même afin que la machine fonctionne avec du sens. Philippe Clauzard (2000 : 5) affirme même que « *donner du sens à une activité, ce serait donc agir de telle sorte que l'apprenant soit présent et qu'il ressente l'intérêt du sujet abordé en fonction de sa propre histoire* ».

Ce qui importe à l'élève est globalement d'apprendre quelque chose qui le concerne.

Gérard De Vecchi (1987 : 102) note que : « *donner un savoir, sans être préoccupé de le faire précéder d'une prise de conscience de son besoin par les apprenants eux-mêmes, c'est induire une perte de goût de la recherche de sens et c'est inciter les élèves à aller ailleurs* ».

Souvent l'enseignant anticipe le besoin au détriment de la stimulation de la curiosité et de l'esprit d'entreprise. Il faudrait alors substituer à l'obligation de réaliser une tâche, le besoin éprouvé d'acquérir des compétences transversales.

Mais comment ?

Quand Pinocchio rencontre les langues-cultures : de la diversité au fondement

La pédagogie par objectifs a su faire émerger des besoins procéduraux à acquérir pour atteindre les objectifs de compétences que l'enseignant a définis (apprendre les phrases type de communication pour répondre d'une manière adéquate aux exercices de systématisation de la langue cible). Cette pédagogie eut le grand mérite d'éviter les attitudes attentistes en suscitant parfois des situations artificielles par des juxtapositions de savoirs quelque peu éparses pour l'apprenant. Cette démarche découpe le savoir en petites « tranches » correspondant chacune à un objectif notionnel trop délimité et à une absence de réel et de concret : c'est en quelque sorte les wagons du train. Pourtant faire apparaître une problématique (faire avancer le train avec l'ensemble de ses wagons) semble finalement le sens propre de toute démarche pédagogique. Il semble très opportun de présenter aux élèves des situations complexes en correspondance avec des séquences confrontant l'apprenant à une

réalité contradictoire avec sa vision des faits ou l'analyse première qu'il a faite. L'élève devra alors se pencher sur un objet avec ce qu'il croit savoir, ce qu'il voit et comparer avec une réalité autre. Il fera alors l'apprentissage d'une certaine dialectique entre des variations et des constantes.

Nous pourrions adapter ce constat à la didactique des langues. En effet celle mise en place dans cette classe de maternelle vise cet espace de rencontre avec l'Autre, cette proximité de la distance qui engendre tout un travail sur soi, sur ce que l'on amène avec soi et sur tout ce que l'école apporte avec elle.

Martine Abdallah-Pretceille (1996 : 1) parle « *d'ouverture plurielle interculturelle* » pour se construire un sentiment identitaire.

Christiane Perregaux (1995 : 54) souligne que « *cette nécessité d'ouvrir l'espace scolaire au plurilinguisme a trouvé des convergences entre plusieurs domaines concernés par :*

- *les représentations sociales et leur poids dans les changements de regard sur la réalité*
- *les questions d'échecs et de réussites scolaires et le rôle de la langue dans ces processus*
- *les travaux anglais du courant « Awareness of language »⁶*
- *l'enseignement des langues dans l'école ou l'enseignement dans d'autres langues*
- *le développement des habilités métalinguistiques et leur rôle dans l'apprentissage de l'écrit*
- *la construction d'attitudes d'ouverture pour toutes les communautés quelle que soit la langue qu'ils parlent »*

Autrement dit, dans une telle démarche d'ouverture aux langues-cultures par le travail conjoint sur plusieurs langues, y compris la langue de l'école, les savoirs « déjà là », ont toute la latitude possible pour être mis en lumière, exploités et structurés. Globalement, la tâche de l'école consiste à préparer les élèves afin qu'ils disposent de savoir-faire langagiers qui leur permettront d'agir avec efficacité dans leur environnement. Mais aussi de connaissances, attitudes, représentations qui soient « en phase » avec ces savoir-faire et leur permettent de donner du sens à leurs activités langagières et à celles d'autrui. Jean-François de Pietro (1998 : 19) affirme : « *il s'agit de faire en sorte d'amener les enfants à communiquer de façon plus consciente, de les amener à se construire une représentation de la langue et de ses usages, de leur transmettre des références de cultures partagées qui expriment leur appartenance à une même communauté de langue(s), à un environnement langagier commun* ». Alors cette didactique d'ouverture, à partir des travaux de l'anglais Éric Hawkins (1992), à savoir l'ouverture aux langues-cultures pour une construction langagière et identitaire pertinentes car suffisamment porteuses de sens pour l'enfant, semble être, dans cet exemple de classe maternelle, une autre manière d'aborder l'étude du langage. Travailler toujours en savoirs croisés sur les fêtes culturelles, les personnages emblématiques des cultures, les us et coutumes des pays et les rituels communs à tous (jours de la semaine, formules de politesse, chiffres...) a pour but de doter les élèves d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et attitudes relatifs tout à la fois au français, en tant que langue de l'école représentative d'une certaine identité collective et langue comme vecteur d'apprentissage. Ces activités transversales prennent ainsi en compte, comme élément essentiel de la démarche, à la fois le rapport que chacun entretient avec son « milieu langagier » et sa « biographie langagière »

En effet, le milieu langagier nous renvoie à l'environnement culturel proche dans lequel vit évolue et se construit l'enfant : c'est en quelque sorte sa source « d'approvisionnement ».

⁶ D'où découle le type d'activités que nous présentons dans cet article.

En conséquence, la biographie langagière nous renvoie à un environnement culturel plus lointain et plus large, faisant appel à toute « l'Histoire » de l'enfant à ses mises en réseau de connexions diverses et complexes.

Nous pouvons alors affirmer que les enfants viennent de tout horizon avec leur propre ADN en matière de langage et donc de rapport au monde.

Nous pouvons ainsi suggérer un enseignement pluriel des langues plutôt qu'un enseignement unique d'une langue pour mettre ainsi en valeur et en évidence la pluralité des « formations » langagières et donc culturelles de ces enfants.

Cet enseignement porte sur des langues que l'école n'a pas nécessairement pour ambition d'enseigner. Elle les aborde non pas tant en vue d'une maîtrise pratique qu'en tant qu'elle fonde des apprentissages métalangagiers d'une part (connaissances et attitudes sur les langues), transversaux d'autre part (développement de savoir-faire utiles entre autres aux apprentissages linguistiques : capacité de discrimination auditive, capacités de comparaison et d'analyse...).

Dans le cas de notre Pinocchio, celui-ci a servi de prétexte à l'entrée dans la culture italienne comme la sorcière Baba Yaga a permis de pénétrer la culture slave et dans l'écriture cyrillique. Mais ce type de projet vise très rapidement une démarche de type socio-constructiviste interculturelle et métalinguistique. Que les enfants chantent « Frères Jacques » en russe, polonais, allemand ou arabe, qu'ils entendent l'histoire du « Chaperon Rouge » en plusieurs langues, qu'ils écrivent leur prénom avec différents alphabets, y compris les hiéroglyphes, qu'ils comptent avec différentes numérations chinoise, arabe..., nous avons toujours comme objectif la confrontation des points de vue apportés par les enfants monolingues et plurilingues. Que les enfants travaillant régulièrement sur les jours de la semaine en plusieurs langues, découvrent la structuration des différents vocables et leurs régularités (les jours en allemand finissent par TAG, en anglais par DAY, en français par DI...), cela nous semble un étayage très pertinent quant à la structuration de la langue de l'école et quant à l'émergence d'une analyse très signifiante des pratiques langagières.

L'exemple de Pinocchio n'est que la face connue de l'iceberg. Mais il a permis de mettre en œuvre une réelle démarche didactique rigoureuse grâce à laquelle l'enseignant permet à ses élèves de construire des connaissances plurielles et des méthodes d'appréhension des phénomènes langagiers (observation, comparaison et classement de matériaux, établissement d'hypothèses, élaboration de règles...), tout en les ouvrant à la diversité linguistique et culturelle. La classe devient alors un véritable laboratoire de découverte dans lequel chacun et chacune a quelque chose à apporter et quelque chose à apprendre.

Les apports potentiels de cette ouverture aux langues pour une plus grande prise en compte des savoirs « déjà là », ne deviennent naturellement effectifs que dans la mesure où l'équipe éducative construit, met en pratique des outils concrets pour conduire ces projets dans la classe. Les deux projets cités en référence ont élaboré en partenariat avec des enseignants de terrain des séries d'outils transversaux très pertinents et très ciblés au niveau des intérêts et besoins de ce jeune type d'enfants. Ces unités didactiques abordent divers aspects du langage et des langues en fondant systématiquement les activités d'apprentissage sur une pluralité des langues (ou dialectes) de tous statuts, enseignées ou non dans l'institution (langues des élèves, langues présentes sur le territoire, autres langues du monde). Elles visent à développer l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, la motivation à apprendre des langues ainsi que des savoir-faire qui favorisent les apprentissages linguistiques, y compris dans la langue de l'école. Elles concernent à la fois les aptitudes langagières (discrimination auditive et visuelle...) et métalangagières, les représentations et attitudes envers les langues et les savoirs à leur propos. Le « détour » par d'autres langues, qui est constitutif de ces démarches, aide en outre les élèves à construire le langage comme objet d'étude, de réflexion, d'observation. Enfin elles s'adressent à l'ensemble des élèves, à ceux qui possèdent dans leur répertoire une

ou plusieurs langues autres que celle de l'école en donnant à ces langues un véritable statut dans le travail de la classe, et à ceux qui ne connaissent qu'une seule langue, à la fois maternelle et scolaire, et qui pourront, grâce aux activités proposées, en découvrir d'autres, travailler avec elles et, ainsi, se décentrer par rapport à leur première langue. Ces démarches ont ainsi une orientation à la fois linguistique et cognitive (compréhension du fonctionnement des langues), sociolinguistique (légitimation de la diversité des langues avec une reconnaissance des langues associées à la migration), psychologique (par la décentration par rapport à la langue première).

Enfin ces unités abordent différentes problématiques linguistiques et culturelles.

Voici quelques exemples de dossiers sur la quinzaine réalisée :

-« Les fruits et les légumes en tous genres » : y sont abordées les notions de « genre » où la *tomate* devient masculine (espagnol *el tomate*, italien, *il pomodoro*), les expressions culturelles selon les pays...

-« Les comptines venues d'ailleurs » : des chants issus du patrimoine oral, repris dans leur version en différentes langues avec aussi l'accent mis sur la prosodie, la phonologie, les rythmes, les rimes...

-« Le voleur de mots » : le point de départ est un conte dans lequel quelqu'un s'est mis à voler les mots d'une communauté linguistique

-« Les animaux ont la parole » : les onomatopées des animaux les plus représentatifs des pays en extrapolant aux onomatopées les plus connues, culturellement parlant (la sirène des pompiers, des ambulances, le tintement des cloches des églises...).

« Les Normes différences »

Si nous avons pu noter le rôle primordial de médiateur joué par les langues dans les processus langagiers, nous devons l'évaluer pour à la fois aider l'enfant à se situer dans son apprentissage et pour inciter l'enseignant à s'adapter aux imprévus et à savoir gérer les représentations mentales des élèves.

Dans le cas de cette classe de maternelle, le recours à l'outil évaluateur «Portfolio» a été d'une très grande richesse. Celui-ci s'est présenté sous la forme d'un recueil personnel des travaux, découvertes des enfants aussi bien au niveau des langues qu'au niveau de leur propre langue et des cultures s'y référant. Chaque enfant ayant le sien, personnel et personnalisé en fonction de sa biographie, de son histoire familiale plurilingue ou monolingue. D'une manière générale, l'élève est très fier de ce recueil car il illustre ses propres processus avec ses réussites, ses questionnements et ses «chemins de traverse». Le Portfolio marque ainsi une étape dans les apprentissages en y notant : «ce que je savais déjà / ce que j'ai découvert / ce que je ne savais pas faire / ce que j'arrive maintenant à faire / je m'interroge toujours sur / j'aimerais approfondir / j'ai découvert ceci sur les langues, sur ma langue. Accompagnent toutes ces réflexions des documents recueillis, engrangés par l'élève tout au cours de l'année scolaire et qui vont lui permettre de créer une sorte de «carnet du voyageur». De plus, il ne suffit pas de rassembler les documents, il faut aussi savoir les expliquer et expliquer les raisons de son choix. La réflexion doit aussi bien porter sur l'organisation même du Portfolio, puisqu'il ne s'agit pas de tout mettre, mais de faire un choix raisonné. L'évaluation et la communication aux autres permettent de rendre ces raisons explicites. Ces dernières sont très formatrices dans une notion de parcours et non plus dans un concept de sanction. Dans cette classe de maternelle (il faut rappeler que ce sont des enfants de 5 ans), les jeunes apprenants ont pris conscience à leur échelle de leur procédure cognitive. À la différence du processus cognitif qui est considéré comme le processus d'apprentissage complexe d'activités de type perception, compréhension en lecture par exemple, nous parlons ici volontairement de

procédure cognitive qui est une activité mentale intentionnelle et stratégique. En clair, elle est finalisée et permet de résoudre un problème, d'accomplir une tâche, d'atteindre un but ou un sous-but en s'appuyant sur des caractéristiques du fonctionnement cognitif, c'est-à-dire sur les processus et les représentations des savoirs et des connaissances en mémoire : les « déjà là ». Ces procédures cognitives mises en jeu par les élèves varient en fonction des représentations initiales de l'apprenant et de ses savoirs métacognitifs. Certes l'enfant met en jeu des procédures qui ne sont pas toujours efficaces mais le rôle de l'enseignant est ici de développer, grâce à un enseignement explicite, ces connaissances méta et d'installer des instances de contrôles, de comparaison, de négociation d'hypothèse et de médiation. L'ensemble de ces apports créant une synergie telle que cela rejoint la didactique de la spirale, de l'hélice, relevée par Hélène Trocmé-Fabre (1983), en soulignant que « tout est lié dans tout ». Enfin le Portfolio est la personnalisation de son apprentissage. Il est soigné et de ce fait est le reflet de soi à présenter aux autres. Dans le cas présent il s'est révélé comme très formateur car sous un cadre normé de base (les items étant plus ou moins imposés), il a pu créer la différence et la reconnaître, d'où « les Normes Différences ».

Vers un apprentissage langagier, culturel, pluriel et citoyen

« *Enseigner est un métier impossible* » disait Freud. *Et pourtant indispensable au « petit homme »*. De nombreuses études ont souligné les facteurs sociaux voire affectifs des échecs scolaires, rarement furent incriminées les pratiques, la formation même, l'attitude pédagogique et la méthode didactique. Dans une enquête relevée par Philippe Clauzard (2000 : 10) sur la problématique « Faire construire des savoirs », un enseignant de collège a déclaré ceci :

« *Faire construire un savoir en classe, c'est :*

- *faire répéter*
- *faire observer*
- *faire répéter*
- *faire imiter*
- *faire répéter*

Et, pour moi, espérer mais douter que cela suffise.»

Les enfants ont surtout l'envie de savoir mais pas forcément le désir d'apprendre. Cela place l'enseignant devant un paradoxe important. Dès qu'ils se posent une question, dès qu'ils rencontrent un problème, les élèves voudraient avoir la réponse. Un savoir est un but que l'on voudrait atteindre rapidement. Mais dans beaucoup de cas, le savoir est renvoyé à plus tard, parce qu'apprendre est un processus complexe, parfois fastidieux et demandant un temps plus ou moins long. Un savoir concret peut s'obtenir rapidement. Un savoir abstrait, comme celui que l'école cherche souvent à construire, demande du temps.

Aussi l'apprentissage résulte d'une interaction qui est plus qu'une simple circulation d'informations et qui met aux prises l'apprenant avec le monde, le monde des objets, autant que le monde des autres, un apprenant qui sait déjà quelque chose et un savoir qui n'existe que parce qu'il est reconstruit. C'est la zone proximale de développement de Vygotski (1935) dans le sens où les conditions d'apprentissage, les situations-problèmes mises en place, les types d'accompagnements d'adultes ou l'étayage entre pairs incitent l'enfant à des processus d'apprentissage effectifs car contextualisés.

Philippe Meirieu (1995 : 112) affirme que « *l'apprentissage est une histoire qui met en présence un déjà-là et une intervention extérieure ; une histoire où s'affrontent des sujets et où travaillent et s'articulent, jamais très facilement, intériorité et extériorité, élève et maître, structures cognitives existantes et apports nouveaux* ». Cette assertion du pédagogue rejoint l'un des aspects fondamentaux que souligne la conception cognitive actuelle de

l'apprentissage, à savoir : la reconnaissance du rôle primordial que jouent les connaissances antérieures sur l'apprentissage (Giordan, 1987) Le seul et véritable apprentissage significatif est celui qui résulte de la mise en relation d'une nouvelle connaissance avec un ensemble de connaissances pertinentes acquises antérieurement et qui se sont déjà «emmagasinées» et organisées de façon systématique dans la structure cognitive de l'apprenant.

Il y a donc, certes, «à-prendre», mais ce qui est «à-prendre» (l'objet) ne peut faire sens (objet de sens) que s'il fait lien. « *Apprendre c'est faire des liens* » (Bruner, 1983 : 92)

Michel Develay (1994 : 8) remarque qu'« à ne pas s'intéresser au sens on oublie l'essence de l'apprentissage qui réside dans “l'apprends-tissage”, dans la capacité à relier, dans ce que certains pourraient nommer la *reliance*. La *reliance* entre les savoirs que l'on découvre en classe, mais aussi la *reliance* entre soi et le monde que l'école offre à l'enfant ».

Alors nous pourrions conclure provisoirement que le cycle des apprentissages premiers, à savoir la maternelle et le cours préparatoire, est un formidable tremplin pour la construction de processus d'apprentissages multiples. On pourra y noter certes le jeune âge des enfants, leur capacité à engranger une multitudes de petits savoirs qui font de grandes connaissances, leur plasticité à ressentir, repérer, reproduire, partager des sensations, des impressions sonores en en usant comme des jeux acoustiques, à émettre des hypothèses et à les négocier sur l'infiniment petit ou l'infiniment grand... On pourra ainsi reconnaître que ces apprentissages premiers ne sont pas totalement pour tous mais que la structure pédagogique en tout cas de l'école maternelle permet l'éclosion de toutes les sensibilités et la prise en compte des différentes facettes des personnalités.

Par conséquent, les savoirs cachés étayent les savoirs acquis dans la mesure où la didactique de ce cycle en particulier contribue à la construction de la classe comme un espace pluriel dans une société toute aussi plurielle.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L., 1996, *Education et communication interculturelle*, Presses universitaires de France, Paris.
- AMIGUES R., ZERBBATO-POUDOU M.-T., 2000, *Comment l'enfant devient élève ? Les apprentissages à l'école maternelle*, Retz, Paris.
- ASTOLFI J.-P., 1992, *L'école pour apprendre*, ESF, Paris.
- BOGAARDS P., 1988, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, collection LAL, Hatier, Paris.
- BOURDIEU P., 1989, *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris.
- BRONCKART J.-P., DOLZ J., 1999, *La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières*, collection Raisons éducatives 2, De Boeck, Bruxelles.
- BRUNER J., 1983, *Savoir faire, savoir dire, le développement de l'enfant*, Presses universitaires de France, Paris.
- CALVIN M.-J., 1993, *Deux cerveaux pour la classe*, Nathan, Paris.
- CANDELIER M., 1998, «L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen “Evlang” », dans Billiez J. (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, CDL-Lidilem, Grenoble, pp. 299-308.
- CASTELLOTTI V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Clé International, Paris.
- CHARLOT B., 1997, *Du rapport au savoir*, Anthropos, Paris.

- CLAUZARD P., 2000, « Des Yaltas dans les têtes », article en ligne sur le site classedu.free.fr, pp. 1-4.
- COLLECTIF, 1999, *L'École au cœur des cultures, actes du congrès de la FNAREN*, Lille 1998.
- COLLECTIF, 1999, *Cultures et Médiations*, revue *Enfances et Psy*, n°6.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- DELAMOTTE R., FRANCOIS F., PORCHER L., 1997, *Langage, éthique, éducation, perspectives croisées*, Publications de l'Université de Rouen.
- DELBOS G., JORION P., 1994, *La transmission des savoirs*, Maison des Sciences de l'Homme, Paris.
- DELEVAY M., 1994, « Apprenti-sages, Educations »,: dans *Emergences*, n° 1, Villeneuve d'Asq, pp. 4-10.
- DE PIETRO J.-F., 1998, « La diversité au fondement des activités réflexives », dans *Repères* n°27, pp. 1-21.
- GARDNER H., 1993, *Les intelligences multiples*, Retz, Paris.
- GIORDAN A., DE VECCHI G., 1987, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Delachaux et Niestlé, Paris.
- GOMBERT J.-E., 2005, « Ecrire pour lire », dans *dossier Ecole Infantile*, avril 2005, Nathan, Paris.
- GOMBER J.-E., 2000, *Enseigner la lecture au cycle II*, Nathan, Paris.
- HAWKINS E., 1987, *Awareness of language : an introduction*, Cambridge University Press.
- HUBER M., CHAUTARD P., 2001, *Les savoirs cachés des enseignants*, L'Harmattan, Paris.
- ISRAEL L., 1995, *Cerveau droit, cerveau gauche, cultures et civilisations*, Plon, Paris.
- JACQUARD A., 1978, *Eloge de la différence*, Seuil, Paris.
- KARMILOFF K., KARMILOFF-SMITH A., 2001, *Comment les enfants entrent dans le langage*, Retz, Paris.
- MEIRIEU P., 1995, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, Paris.
- PERDEREAU-BILSKI M.-P., 2001, « Baba Yaga, c'est un mot russe né ailleurs », dans Zarate G. (dir.), *Actes du colloque Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, CNDP Basse Normandie, pp. 193-202.
- PERDEREAU-BILSKI M.-P., 2001, « Des langues-cultures autres à la culture de sa langue maternelle : vers un plurilinguisme culturel dès la petite enfance », dans Castellotti V. (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen, pp.129-150.
- PERREGAUX C., 1995, « Quand l'école accueille Pierre, Pedro et Cie ! », dans *Tema Babylonia*, n°2, pp. 51-55.
- PERRENOUD P., 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, Paris.
- PIERROT A., 2002, *Grammaire française de l'intégration*, Fabert, Paris.
- PORCHER L. (dir.), 1992, *Les auto-apprentissages*, Hachette, Paris.
- PROT B., 2003, *J'suis pas motivé, je fais pas exprès !*, Albin Michel, Paris.
- SALOME J., 1995, *Charte de vie relationnelle à l'école*, Albin Michel, Paris.
- TROCME-FABRE H., 1983, *J'apprends donc je suis*, Editions de l'Organisation, Paris.
- VYGOTSKI L. S., 1935-1985, *Le langage et la pensée*, Editions Sociales, Paris.
- VOGEL K., 1995, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.

LE POTENTIEL PLURILINGUE D'UNE CLASSE DE COURS MOYEN : TENTATIVES, OBSTACLES, DERIVES ET PERSPECTIVES

Annie Semal-Lebleu

IUFM Nord-Pas-de-Calais – Laboratoire PROFEOR Université Lille 3

La germination d'une hypothèse

La cristallisation de ce projet concernant l'étude et la valorisation du plurilinguisme d'un groupe-classe tient à une prise de conscience du potentiel immense de *connaissance du milieu*¹ (Danvers, 2004) et du monde en général que représente toute classe. Celle-ci s'est produite en 1990-1991 dans le cadre d'une recherche-action lors d'une expérimentation nationale concernant *l'Approche éducative en orientation* (Pelletier et Bujold, 1983) et *l'Education aux choix d'orientation* à laquelle participait le Collège Rimbaud de Villeneuve d'Ascq dans le Nord de la France. Le programme comprenait, pour ces enfants de 6^{ème} d'environ onze ans, des investigations dans six domaines : *La connaissance de soi, Le monde scolaire, Le monde du travail, Des hommes et des métiers, Les chemins de la réussite, La prise de décision*².

Croisant *Connaissance de soi*, de ses origines d'une part et *Hommes et métiers* d'autre part, une des activités fut alors de proposer aux élèves de découvrir la diversité des métiers qui composaient l'environnement familial immédiat de leur classe, la consigne étant pour chacun d'eux de remonter à la génération des grands-parents. Trois constatations se sont alors imposées : d'abord l'ignorance d'une grande partie des enfants concernant leurs ascendants, grands-parents, voire même parents, en ce qui concerne leur vie extérieure au foyer et la réalité de leur activité professionnelle ; ensuite, l'incroyable diversité d'expériences de vies, potentiellement exploitable pour la connaissance du monde, que représentait le groupe-classe³, notamment en ce qui concerne les corrélations de cultures et de langages, non

¹ Ce concept est à prendre dans le sens où il était employé dans le cadre de l'Education nouvelle.

² Plaquettes publiées par l'Imprimerie de l'Ecole Nationale Normale d'Apprentissage de Villeneuve d'Ascq, sous l'égide du District Lille-Est de l'Académie de Lille et du Centre d'information et d'Orientation de Lille-Hellemmes, 1991.

³ Liste des « Professions » citées par les élèves de 6^{ème} : A. assurances, artisan, agriculteur, assistante sociale, aide-soignant, adjoint au maire, Audi, artiste-peintre, agent contractuelle de bureau, aide maternelle, agent spécialisé des écoles maternelles, aviateur, auxiliaire puéricultrice ; B. brancardier, boulanger, boulangère, bobineuse, boucher, banquier ; C. comptable, commerçant, carrossier, confection, chaudronnier, chef de culture, chauffeur de taxi, conducteur de chantier, caissière, calculateur, coupeuse, contrôleur de compresseur, contre-maître, chef de dépôts, couturière, coiffeurs, chef-cuisinier, chauffeur, contre-maître de magasiniers, chef des

repérées, non explicitées, non ciblées ; enfin, l'incapacité de nombre d'enfants à *nommer* le métier de leur ascendant et la tendance à confondre domaine d'activité, lieu de l'activité, fonction, profession, rôle, entreprise ou organisation, comme si le tout se mêlait en un hologramme complexe⁴ (Morin, 2000). L'évocation de villes lointaines et de pays étrangers, la distance générationnelle, la représentation des contacts multiples nécessités par ces fonctions professionnelles, la prise de conscience du nombre exorbitant de produits manipulés par l'ensemble des personnes virtuellement présentes dans la classe et la carte graphique des connexions géographiques et sociales nécessaires pour la réalisation de chacun de ces produits⁵ donnait à ces enfants l'expérience du vertige de la complexité.

L'idée de renouveler la démarche en y intégrant explicitement les expériences linguistiques corollaires de ces connexions interpersonnelles et de ces voyages autour des objets est, à cette époque, restée engloutie dans les jachères de l'action.

Une rencontre explosive

La reconnaissance officielle de la Validation des Acquis de l'Expérience⁶ a été le catalyseur d'un retour réflexif sur ces recherches-actions effectuées dans le cadre de mon métier d'enseignant. En effet, ce processus même d'une démarche de VAE (Sema-Lebleu, 2003) implique rappel à la mémoire du cursus antérieur, explicitation des expériences menées ou tout simplement vécues, conscientisation des acquis, structuration par la mise en mots. Ce processus de *retrouaille* induit un phénomène de triple reliance (Morin, 2000 : 84 et 2004 : 27-37) : reliance entre des expériences du passé qui pouvaient jusqu'alors sembler disparates, voire contradictoires ; reliance entre le passé revivifié et le projet qui s'en dégage ; reliance entre soi et l'environnement, qu'il soit considéré dans son aspect humain, sociétal ou territorial. Ainsi émerge, pour l'individu qui s'aventure à cette démarche, l'invention de soi (Kaufmann, 2004) et la conviction de compétences nouvelles, ou tout au moins jusqu'alors insues et inexploitées.

Par ailleurs, la référence explicite au *Cadre européen commun de référence pour les langues*⁷ (Conseil de l'Europe, 2001) dans les nouveaux programmes de l'école élémentaire⁸ et du lycée⁹ d'une part, dans un nombre toujours plus important d'évaluations¹⁰ des

ventes ; D. docteur, dentiste, débitant de tabacs, directeur adjoint agence de sécurité, dactylo, dessinateur chez les pompiers, directeur de banque, dessinateur industriel, directeur de lycée, directeur adjoint usine Sinetextile ; E. employé métallurgie, électricien, entrepreneur, employé de bureau, entraîneur de foot, employé de mairie, employé SNCF (train), employé SERNAM, éducateur ; F. femme de ménage, fleuriste, ferrailleur, ferrailleur (bureau), formateur, formatrice, filature, fermier, fermière, fonctionnaire de police, forgeron ; G. gendarme, gardien de mairie, gérant de café, grutier, gérante de pressing, garagiste ; H. hôpital ; I. institutrice, infirmier, informaticien, imprimeur, ingénieur informaticien, inspecteur de police judiciaire ; J. jardinier à la Mairie de Paris, juge, journaliste, jardinier de la ville, juge pour enfants ; K. kinésithérapeute ; L. lingère, laveur de vitres ; M. médecin, menuisier, militaire, mètreur, marchand de vélos, mineur, maire, ménagère, maçon, moquette, manutentionnaire, mécanicien ; N. nourrice, nettoyage industriel ; O. orthophoniste, opticien, oculiste, ouvrier agricole (golf de Brigode) ; P. photographe, pêcheur d'Islande ; R. relation clients, rameur, routier, régie des tabacs ; S. secrétaire général, serveuse ; T. Thomson, tanneur ; V. vendeur.

⁴ Les termes *complexe* et *complexité* seront toujours à comprendre selon le sens qui leur est conféré par Edgar Morin.

⁵ Que l'on pense par exemple, dans le contexte d'une *filature*, au cheminement d'un *costume* depuis l'apparition et la recherche de la matière première nécessaire au textile jusqu'à la vente du produit fini.

⁶ Loi de modernisation sociale n° 2002-73 du 17 janvier 2002

⁷ Dans la suite de l'article, on utilisera désormais le sigle CECRL pour cet ouvrage.

⁸ *Bulletin officiel de l'Education Nationale* n° 1, 14 février 2002 - « Horaires et programmes d'enseignement à l'école primaire ».

⁹ *Bulletin officiel de l'Education Nationale* n° 7, 3 octobre 2002, « L'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique (LV1 – LV2) ».

¹⁰ On peut prendre comme exemple le Certificat en Langues de l'Enseignement du Supérieur qui entre en 3^{ème} phase expérimentale. Cf. le site CLES : <http://cles.u-strasbg.fr/index.htm>

compétences linguistiques d'autre part forçait à la réflexion sur l'approche curriculaire des parcours individuels d'apprentissage, notamment dans le domaine des langues. Le sous-titre de cet ouvrage en effet, *Apprendre, enseigner, évaluer*, contraint à sortir de la seule logique de l'enseignement et de ses méthodes pour focaliser sur l'apprenant et ses expériences de rencontres, tant formelles que non formelles ou informelles, avec les langues et les cultures, expériences souvent occultées ou même interdites, induisant des compétences le plus souvent ignorées, voire niées.

Avec l'introduction de la pédagogie dite du *portfolio* (Conseil de l'Europe, 2001 et Castellotti et alii, 2004) corollaire au CECRL, il s'agit bien pour l'école d'amener l'apprenant à une démarche analogue à celle d'une validation des acquis de l'expérience (VAE). La conception d'un portfolio, l'amenant à enregistrer et présenter les «*différentes facettes de sa biographie langagière*», lui permet, selon un même processus, un retour réflexif sur les circonstances, les situations interactionnelles et les expériences d'usage des langues, et une prise de conscience de ses actes passés, que ceux-ci aient été effectués en tant qu'émetteur ou en tant que récepteur. Inviter l'élève à la réalisation d'un portfolio, c'est «*Admettre l'idée que le curriculum éducationnel ne commence ni ne finit ni ne se limite à l'école, c'est admettre aussi qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle peut donner lieu à construction dès avant la scolarisation et parallèlement à la scolarisation : par l'expérience et l'éducation familiales, l'histoire et les contacts intergénérationnels, le voyage, l'expatriation, l'émigration, plus généralement l'appartenance à un environnement plurilingue et pluriculturel ou le passage d'un environnement à un autre, mais aussi la lecture et la relation aux médias*» (Conseil de l'Europe, 2001 : 133). Le rôle de l'école et du maître s'en trouve, à mon sens, dès lors, profondément transformé.

Un rôle nouveau pour le maître

Dans une telle perspective en effet, l'enseignant de langue n'est plus là seulement pour enseigner, selon les directives d'un programme et d'un sommaire structuré de manière progressive et linéaire, la seule langue dont il est reconnu expert. Il se doit aussi de prendre acte que les connaissances linguistiques sont le reflet des vies, de favoriser la prise de conscience des acquis d'expérience, scolaires ou « hors-pistes », et de leur conférer une valeur.

Francis Debyser et Christine Tagliante (2001 : 2) définissent ainsi la fonction pédagogique du *Portfolio* :

« *La tenue d'un portfolio aide l'apprenant à participer de façon consciente et active à son apprentissage et à valoriser tout ce qui contribue à l'enrichir et à le diversifier. Cette démarche l'aide à gérer lui-même le processus d'acquisition ou de formation dans lequel il est engagé et à l'orienter au mieux de ses motivations et de ses besoins. Elle s'inscrit dans une stratégie d'apprentissage visant à développer l'autonomie de l'apprenant.* »

L'enseignant se retrouvant de fait, en position d'accompagnant pour une prise de conscience par l'apprenant de ses acquis d'expérience, y est évoqué ainsi :

« *Le portfolio "enfants" appartient à l'apprenant. Toutefois, les enfants utilisateurs ayant entre 8 et 11 ans, il ne pourra être progressivement rempli, tenu à jour et conservé en bon état qu'avec l'aide du professeur... La démarche du portfolio s'inscrira ainsi naturellement dans la démarche pédagogique souhaitée qui est d'associer l'apprenant à la gestion consciente de son apprentissage... Le rôle du professeur est également d'aider chaque élève à s'auto-évaluer correctement... **Le portfolio ne doit en aucun cas se transformer en un instrument de contrôle, de notation ou de sélection.*** » (Debyser et Tagliante, 2001 : 7).

Cette alternance de mises en œuvre, de mises en garde et de prescriptions montre combien cette nouvelle posture de l'enseignant est en cours d'invention.

Ce retournement constitutif du rôle de l'enseignant – à moins que, au regard des faits et de pratiques effectives, ce ne soit qu'une révolution tranquille – sous-entend que l'enseignant est lui-même convaincu de l'existence d'une compétence plurilingue, définie par le CECRL comme « *une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser* » (Coste, Moore & Zarate 1997, repris dans Conseil de l'Europe 2001 : 129). Le rôle de l'école est dès lors de reconnaître, de faire émerger et d'aider l'élève à structurer ce savoir composite. Il y est en outre affirmé que « *L'individu... ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribue toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent* » (Conseil de l'Europe 2001 : 11). Or l'organisation de nos lycées (Brun, 1961), de notre système d'enseignement en général, et conséquemment la formation des maîtres en découlant, est fondée sur les classements, les catégorisations et les frontières entre disciplines.

Des questions primordiales

C'est pourquoi de multiples questions *s'imposent* à l'enseignant dès que l'on aborde la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Qu'est-ce connaître une langue ? La complexité de la réponse est illustrée par l'arborescence tentée par les auteurs du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) qui se sont attachés à définir et à expliciter les savoir-faire linguistiques opérationnels par des échelles holistiques et des inventaires exhaustifs, tout en explorant les *domaines* personnel, public, professionnel et éducationnel de la vie. C'est ainsi que les descripteurs de ces compétences et savoir-faire abordent toutes les *Activités de communication et stratégies*¹¹, les décomposant en *production*¹², *réception*¹³ et *interaction*¹⁴. Ils décomposent ensuite les compétences requises devant l'objet « *texte* »¹⁵, les « *compétences communicatives langagières* »¹⁶ et les « *compétences pragmatiques* »¹⁷. Les auteurs eux-mêmes invitent explicitement les utilisateurs du CECRL à préciser et compléter les descripteurs n'ayant pu encore être élaborés, et ce notamment pour la *Compétence socio-culturelle*¹⁸. Dans cette perspective, ils ne peuvent indiquer la limite à partir de quoi il serait dit qu'une langue est connue. En

¹¹ CECRL pp. 48-71.

¹² « *Monologue suivi : décrire l'expérience ; Monologue suivi : argumenter, par exemple lors d'un débat ; Faire une annonce publique ; S'adresser à un auditoire ; Ecrire de manière créative ; Ecrire un essai ou un rapport ; Utiliser une stratégie de compensation (synonyme, périphrase...)* ».

¹³ « *Comprendre une interaction entre locuteurs natifs ; Comprendre en tant qu'auditeur ; Comprendre des annonces et instructions orales ; Comprendre des émissions de radio et des enregistrements ; Comprendre la correspondance ; Lire pour s'orienter ; Lire pour s'informer ; Lire des instructions ; Comprendre des émissions de télévision ou des films ; Reconnaître des indices et faire des déductions ; Prendre des notes (conférences, séminaires...)* ; Traiter un texte (*prélever, collationner, résumer...*) ».

¹⁴ « *Comprendre un locuteur natif ; Participer à une conversation ; Participer à une discussion informelle ; Participer à une discussion ou une réunion formelle ; Participer à une coopération avec une visée fonctionnelle ; Obtenir un bien ou un service ; Echanger de l'information ; Interviewer ou être interviewé ; Ecrire des lettres ; Ecrire des notes, messages ou formulaires ; Parler à son tour et intervenir de manière adéquate dans un débat ; Reformuler, résumer, faire le point, relayer, relancer... ; Faire clarifier.* ».

¹⁵ CECRL pp. 76-80 : « *Prendre des notes ; traiter un texte* ».

¹⁶ CECRL pp. 86-96 : « *Etendue linguistique générale ; Etendue du vocabulaire ; Maîtrise du vocabulaire ; Correction grammaticale ; Maîtrise du système phonologique ; Maîtrise de l'orthographe ; Correction sociolinguistique* ».

¹⁷ CECRL pp. 96-101 : « *Souplesse ; tours de parole ; Développement thématique ; Aisance à l'oral ; Précision* ».

¹⁸ CECRL, notamment p. 96 et p. 101.

revanche, ils affirment l'existence de compétences partielles et s'attachent à décrire chaque savoir-faire à chaque niveau de l'échelle de compétence, démontrant ainsi la complexité de toute connaissance linguistique et la multiplicité de l'organisation des savoirs en ce domaine. Les gens de la rue, au contraire, se réfèrent le plus souvent, dans leurs représentations et conséquemment dans les réponses qu'ils peuvent faire à des questionnaires sur leurs compétences linguistiques, à la connaissance que l'on a d'une langue maternelle et à un bilinguisme rêvé. Quant aux normes des professeurs, elles correspondent à l'interlangue (Vogel, 1995) utilisée dans les classes et dans les manuels. Ainsi, les critères retenus par les enseignants dans la diversité de leurs pratiques, ceux retenus par l'école en général, ceux utilisés pour les épreuves des différents examens scolaires, universitaires ou professionnels, peuvent correspondre, exclusivement ou simultanément, tant à des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, des compétences disciplinaires ou transversales, qu'à des aptitudes à élaborer des stratégies, à accueillir ce qui est différent ou inconnu, à reproduire, à traduire ou à transposer.

La deuxième question est celle de la place des langues traditionnellement connues et reconnues dans le paysage linguistique, celle des dialectes, des patois, des créoles, des langues non écrites. Toutes participent, dès l'enfance, à l'apprentissage de la traduction et à la construction de la compétence plurilingue. Il en va de même pour les argots, les verlans que nombre d'adolescents utilisent et pour les langues inventées telles le «*elfique*», la langue inventée par Tolkien (1954-1955) dans le *Seigneur des anneaux* qui a donné naissance à des dictionnaires... En référence au CECRL, les écoles de l'Europe, et conséquemment l'Ecole de la République française, sont tenues d'admettre que ces langues non officielles soient reconnues comme vecteurs de la construction d'une compétence. Elles ne peuvent en effet apporter une limitation au concept de langue tel qu'il est donné dans le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* (Dubois, 1994 : 266-273) : «*Au sens le plus courant, une langue est un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté.* Le maître, héritier, même inconscient, des *Hussards de la République*, se retrouve dès lors confronté au conflit entre sa mission de garant concernant la transmission de la langue française commune à la République et sa responsabilité face à la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle comme vecteur de la construction européenne.

De la découverte de soi à la co-construction

La langue française, reconnue comme seule langue permise de l'école dans nombre de règlements intérieurs d'écoles primaires et de collèges, a été certes historiquement nécessaire à la cohésion de la République. Mais le nouveau paysage politique de la construction européenne remet en question ce monolinguisme unificateur pour affirmer la richesse du multilinguisme européen et la nécessité de construire une compétence plurilingue respectueuse des différences et avide de pluriculturalité.

Qu'en est-il d'un groupe-classe ? Qu'en est-il de n'importe quel groupe rassemblé autour d'un projet commun, festif ou laborieux ? L'intuition première de 1990 qu'un reflet de l'expérience multiple était sans doute saisissable et présent dans les connaissances linguistiques du groupe devait être vérifiée (Hadjji et Baillé, 1998 : 81-94). Encore faut-il, pour une telle ambition, prendre le temps d'aider chacun à prendre conscience de sa richesse expérientielle personnelle, des rencontres linguistiques corollaires, de leurs traces dans la mémoire individuelle, de la validité pour le processus d'apprentissage, de leur rôle possible dans un processus d'apprentissage individuel. Trouver la méthode qui permettrait de transformer ces trésors singuliers en culture commune du groupe impliquait de passer du

singulier au collectif, le processus de mise en valeur du potentiel commun du groupe étant dialogiquement (Morin, 2000) lié au processus d'exploration individuelle.

L'hypothèse est que chaque enfant puisse parler, dans sa classe, de son histoire, des cultures dont il est issu, qu'il puisse se *reconnaître* (Ricoeur, 2004) et être entendu par le groupe comme individu singulier et que cette démarche collective au groupe-classe pourrait ainsi être un levier pour *Enseigner la condition humaine [...], Enseigner la compréhension [...], Enseigner l'éthique du genre humain* (Morin, 2000 : 12-16). La simple évocation des histoires de vie reflétées par les histoires de vie linguistiques permettrait, selon les vœux d'Edgar Morin, d'« *inscrire en nous : La conscience anthropologique qui reconnaît notre unité dans notre diversité. La conscience civique terrienne, c'est-à-dire de la responsabilité et de la solidarité pour les enfants de la Terre. La conscience dialogique qui vient de l'exercice complexe de la pensée et qui nous permet à la fois de nous entre-critiquer, de nous autocritiquer et de nous entre-comprendre* » (Morin, 2000 : 82).

Construire un langage commun pour relier les langues multiples de la classe et de son environnement, les expériences et savoirs singuliers des enfants et co-construire ainsi une culture commune ouverte sur l'espace et le temps du monde, telle serait dès lors une des finalités de la séquence scolaire de « *plurilinguisme* ».

Une démarche de preuve : un groupe de PLC²⁰ germanistes

Une première expérience formelle²⁰ (Semal-Lebleu, 2003b) fut menée avec des adultes, futurs professeurs de langue. On peut penser en effet que les professeurs de langue ont effectué un retour réflexif sur leur propre curriculum d'apprentissage des langues. Une enquête effectuée en octobre 2003 auprès d'un groupe de 12 professeurs-stagiaires germanistes PLC²¹ donnait les résultats suivants :

11 langues étaient dites « connues » par le groupe : français, allemand, portugais, néerlandais, anglais, russe, suisse allemand, espagnol, italien, suédois, europanto (Marani, 1999).

A ceci s'ajoutaient 7 langues dites « oubliées » : espagnol, néerlandais, serbo-croate, latin, italien, islandais, norvégien.

On se heurtait ici à des représentations diverses de ce qui est « connu ». Affirmer qu'une langue était oubliée oblitérait le fait qu'elle ait laissé des traces telles que la connaissance de la multiplicité des systèmes verbaux, phonologiques, métaphoriques, grammaticaux, l'expérience plus grande des liens entre les langues et un accroissement de l'aptitude à comprendre de multiples langues.

La multiplicité des langues évoquées pouvait laisser imaginer le potentiel de compréhension représenté par ce petit groupe de 12 individus, ceci à condition toutefois que l'effort soit fait de les engager à la compétence de traduction (Serres, 1974) *pour l'autre*²².

Les résultats à une question sur les *manières d'apprendre* indiquait clairement le lien entre expériences de vie et apprentissage. Les différentes modalités de l'apprentissage, concernant les différentes langues précitées ont été mentionnées comme suit :

31 ont appris une langue par des cours à l'école, au lycée ou à l'université ;

20 par des séjours de vacances ;

19 par des expériences professionnelles ou d'étude ;

15 par des liens personnels (amis, mariage...)

¹⁹ Professeur de Lycée et Collège en deuxième année de formation.

²⁰ Une enquête analogue menée auprès d'un groupe de PE2 (deuxième année de formation au professorat des écoles) du Centre IUFM de Lille en 2003-2004 est en cours d'exploitation.

²¹ Les résultats en ont été présentés à la Journée d'étude *Construction de l'expérience professionnelle des enseignants débutants*, IUFM Nord Pas de Calais, Centre d'Arras.

²² « *La langue de l'Europe, c'est la traduction* », Umberto ECO.

- 8 par des apprentissages autodidactes ;
- 5 par l'histoire familiale (langue maternelle, parents, grands-parents...) ;
- 2 par un autre mode d'apprentissage.

Les apprentissages formels étaient donc cités 31 fois contre 69 fois pour les apprentissages non formels ou informels.

On se doit cependant de s'interroger sur les pratiques des enseignants de langues et les programmes de ces enseignements : l'étude des manuels et de nombreuses observations dans des classes permettent d'affirmer que pour nombre d'entre eux ne parviennent pas, dans leurs classes, à ouvrir «*la possibilité d'une connaissance à la fois plus riche et moins certaine* » (Morin, 2000), à exploiter cette potentialité plurilingue et pluriculturelle qu'ils ont eux-mêmes en tant que professeurs de langues, à reconnaître la validité, pour un apprentissage digne de ce nom *d'une* langue (ici l'allemand), de la connaissance incertaine et non formalisée de multiples langages.

Des tentatives dans des cours moyens : obstacles et dérives

Par des questionnaires s'adressant d'une part aux enfants eux-mêmes, d'autre part aux parents et grands-parents, l'étape suivante de l'investigation fut, en 2003 et 2004, de rechercher le potentiel plurilingue d'une classe de cours moyen. L'hypothèse était que, par ce biais de la découverte de l'expérience du multilinguisme et de la pluriculturalité exponentielle portée par le transgénérationnel, apparaîtrait corollairement que la classe est, de fait, un lieu potentiel d'initiation à la pensée complexe. Apporter cette preuve c'était aussi faire de la classe le lieu d'un apprentissage de l'intercompréhension et de la reliance avec soi-même et avec le monde.

Quatre enquêtes ont ainsi été menées auprès de quatre classes de cours moyen, choisis volontairement dans des territoires sociologiquement différenciés. La question concernait les langues connues, sans préciser, dans un premier temps, la notion de connaissance. Les représentations que les uns et les autres se font de la connaissance sont donc déterminantes dans les réponses, celles-ci étant toujours individuelles. D'autres questions portaient, d'une part, sur la manière d'avoir appris et, d'autre part, pour les parents et les grands-parents, sur leurs professions. Les noms des langues ont été retranscrits dans les tableaux de synthèse tels qu'ils ont été utilisés dans les réponses.

Tableau 1 : CM1, Ecole Michelet, centre ville de Lille, 22 élèves, 16 élèves présents, 15 réponses des parents, 18 réponses des grands-parents.

Lille – 59 - Ecole Michelet – CM1				
		Grands-parents	Parents	Enfants
1	Allemand	5	7	15
2	Anglais	13	13	16
3	Arabe	1		2
4	Brésilien		1	
5	Chinois		1	
6	Espagnol	3	3	
7	Français	6	13	16
8	Grec	2	1	1
9	Hébreu		1	1
10	Italien	5	3	3
11	« Olophe »			1
12	Polonais	1	1	
13	Russe		1	

Remarque : Les enfants ont des difficultés à comprendre les questions. Par ailleurs, le « olophe » n'existe pas ; sans doute s'agit-il du *wolof*, langue de l'Afrique de l'Ouest²³.

Tableau 2 : CM2, Ecole Michelet, au centre ville de Lille, 20 élèves, 12 élèves présents, 18 réponses des parents, 13 réponses des grands-parents.

Lille – 59 - Ecole Michelet – CM2				
		Grands-parents	Parents	Enfants
1	Allemand	1	9	12
2	Anglais	7	15	12
3	Anglo/américain		1	
4	Arabe	1		2
5	Chinois		2	1
6	Corse			1
7	Créole			1
8	Croate			1
9	Espagnol	2	6	8
10	Français	2	4	13
11	Grec	1	1	
12	Hébreu		1	
13	Italien	1	4	11
14	Latin	2	1	1
15	Néerlandais			1
16	Portugais			1
17	Russe		1	
18	Wallon			1

²³ Courrier international, Hors-série Culture, mars-avril-mai 2003, *Cause toujours, A la découverte des 6700 langues de la planète*, p.111.

Les professions des parents et grands-parents affichent une population aisée au nomadisme (Attali, 2003) touristique, commerçant et intellectuel.

Tableau 3 : CM2, Ecole Guynemer, Deulémont, zone rurale résidentielle de la banlieue lilloise, proche de la frontière avec la Belgique flamande, 21 élèves, 20 élèves présents, 25 réponses des parents, 20 réponses des grands-parents.

Deulémont- 59- Ecole Guynemer– CM2				
		Grands-parents	Parents	Enfants
1	Allemand		9	18
2	Anglais	1	18	20
3	Belge	1	1	
4	Espagnol		4	5
5	Flamand	5		
6	Français	6	6	20
7	Latin		2	
8	Néerlandais	3	4	20

Cette classe est une classe expérimentale d'enseignement des langues en premier degré. On y enseigne l'allemand et le néerlandais. Toutefois, on peut concevoir un relatif sédentarisme des populations par la ruralité de ce secteur.

Tableau 4 : CM2, Ecole Georges Brassens, Bruay sur l'Escaut, ville du bassin minier proche de Valenciennes, quartier de corons, 23 élèves, 23 élèves présents, 28 réponses des parents, 13 réponses des grands-parents.

Bruay sur l'Escaut – 59 - Ecole Brassens – CM2				
		Grands-parents	Parents	Enfants
1	Africain			1
2	Algérien		1	2
3	Allemand	1	3	17
4	Anglais	2	12	23
5	Arabe	1	7	14
6	Belge			1
7	Berbère		2	1
8	Chinois			1
9	Espagnol		2	8
10	Français	9	22	22
11	Italien			12
12	Latin		1	0
13	Marocain			2
14	Néerlandais			1
15	Patois	2	2	10
16	Polonais			2
17	Sénégalais		1	1
18	« Langue maternelle »	1	2	
19	?			1

Le grand nombre de langues évoquées renvoie aussi au nomadisme, mais on peut déduire des langues citées et des professions des parents et grands-parents qu'il s'agit cette fois de phénomènes post-migratoires. On peut penser que les imprécisions sur le nom des langues renvoie au rapport que les parents et grands-parents eux-mêmes entretiennent avec leur pays d'origine et leur langue maternelle d'une part, à leur volonté d'intégration à la société française pour leurs enfants d'autre part.

Chaque obstacle rencontré lors de cette démarche est à mon sens en lui-même un objet d'investigation plus profonde. Il faut s'interroger sur les raisons de la non-réponse de certains parents. Les contacts effectifs des enfants avec leurs grands-parents, relevant du domaine du privé, restent flous. Le choix du délai à laisser à l'enfant pour se faire l'ambassadeur de l'enquête auprès de ses parents d'une part, de ses grands-parents d'autre part, induit les risques contradictoires de ne pas laisser le temps suffisant ou de laisser les documents se perdre.

D'emblée sont ainsi posés comme paramètres incontournables le rapport de l'enfant à sa famille et son rapport au temps.

La passation de l'enquête auprès des enfants, difficulté en CM2 et obstacle majeur en CM1, n'est pas sans susciter de nombreuses questions auxquelles l'enquêteur se doit de répondre. Les voici intégralement retranscrites telles qu'elles ont été observées durant les séances :

Elève1 : madame, c'est quoi une langue maternelle

Les autres enfants sollicités donnant les réponses suivantes :

E2: la langue qu'on parle le mieux

E3 : la langue qu'on parle le plus souvent

E4 : la langue qu'on parle quand on est bébé

E5 : la langue que les parents parlaient quand ils avaient notre âge

E6 : madame, mes parents ils parlent pas la même langue, laquelle je prends ?

E7 : c'est quoi connaître une langue ? Est-ce qu'il faut parler ?

E8 : écrire avec des fautes, ça compte ?

La présence du maître n'est pas non plus sans influencer les réponses, car sa parole ou ses réactions, même uniquement d'expressions ou d'attitudes corporelles, induisent chez les enfants des auto-représentations positives ou négatives de leurs propres réponses, voire des censures. Ainsi les dialogues suivants entre maître et élève ont été observés et retranscrits lors de la passation de l'enquête :

L'élève : je sais...

Le maître : tu peux vraiment dire que tu sais

L'élève : madame, chez moi je parle patois, c'est une langue

Le maître : tu sais bien que le patois n'est pas une langue

Les relations que les uns et les autres entretiennent avec les langues présentes dans leurs histoires familiales, quelles soient heureuses ou douloureuses, entrent également en compte. Ainsi certaines langues connues sont volontairement occultées, d'autres sont connues mais

non reconnues, car leur connaissance n'est pas conscientisée²⁴. Ainsi affleurent, tout au fil des enquêtes et de leur exploitation, les conditions historiques d'intégration, d'immigration, d'accueil, d'exclusion, de domination sociale... dont les familles ont été les jouets et les sentiments d'angoisse, d'exaltation, d'espoir, de honte ou de sereine certitude qui peuvent y être liées.

Auto-évaluation ou invention de soi, traduction et co-construction ?

Le CECRL est aujourd'hui connu parmi les enseignants français presque exclusivement comme un outil d'évaluation. Tel est le reflet de nombreux stages de formation continue réalisés auprès d'enseignants de langues, en France et à l'étranger, depuis 2001. Les *portfolio européens des langues* (2001 et 2004) sont affichés comme moyen d'auto-évaluation. Certes l'un des objectifs est d'aider à une harmonisation de l'évaluation des savoirs et savoir-faire dans les différentes langues et au travers des pays européens. Mais des finalités nouvelles s'en dégagent pour la classe de langue à l'orée du XXI^{ème} siècle et de la construction européenne. La classe est déjà dans certains cas le groupe de parole où les histoires de vie se dévoilent et se croisent pour mieux connaître le monde et devient alors une initiation aux *lieux-Babel* que seront les lieux de travail de demain.

On pourrait citer de nombreux articles de journaux récents qui insistent sur cette spécificité de l'Europe d'aujourd'hui. Quelques exemples suffiront :

« *L'hôpital de Fourmies sauvé par des médecins étrangers [est défini] comme une tour de Babel médicale[...] Parmi les 40 médecins de l'hôpital, 24 viennent de Belgique, du Maroc, d'Espagne, d'Amérique du sud ou d'Europe centrale et orientale. [...] Les deux derniers arrivés viennent de Pologne et de Lituanie...* »²⁵

« *Un immeuble en construction à Paris s'apparente à une véritable tour de Babel. On y parle malien, arabe, arménien, yougoslave et un français petit-nègre... qui finit par déteindre sur les autochtones. A force de travailler avec des Polonais qui ne s'expriment qu'à l'infinif, il en est qui prennent le pli sans même s'en rendre compte : "Tu donner moi marteau ?" Ça vient tout seul, c'est plus simple.* »²⁶

« *S'inscrivant dans le cadre de la coopération entre Etats membres de l'Union Européenne, [le Ministère de l'Intérieur] met en œuvre le mécanisme renforcé de protection civile, institué par la décision du conseil de l'Union Européenne du 23 octobre 2001. Des équipes de secours de huit pays européens interviendront en renfort des services français.[afin de] tester les conditions d'acheminement d'équipes spécialisées et de moyens aériens des Etats participants (avions, bombardiers d'eau, hélicoptères, colonnes de renfort...) ainsi que l'ensemble des chaînes de commandement entre les Etats membres, le Centre d'Information et de suivi à Bruxelles et l'Etat sinistré.* »²⁷ *Les Etats engagés, simultanément avec les équipes françaises, sont l'Allemagne, la Belgique, l'Espagne, la Grèce, l'Italie, le Luxembourg, le Portugal et la Slovénie avec l'objectif suivant : « Vous avez trois jours pour travailler ensemble et échanger autant que faire se peut. »*

Dans ces trois exemples, choisis volontairement à des niveaux de compétences professionnelles différentes, la question se pose de la ou des langues utilisées ou à utiliser

²⁴ On pourra se référer à des histoires de vie linguistiques recueillies lors d'entretiens réalisés en 2003 et 2004, actuellement en cours d'exploitation.

²⁵ *Nord-Eclair* du 20 juillet 2004 : « L'hôpital de Fourmies tour de Babel médicale »

²⁶ *L'Humanité* du 19 et 20 février 2005 : « Le blues du manœuvre »

²⁷ Chaîne de télévision FR3, 18 avril 2004, page régionale Languedoc-Roussillon : réalisation d'un exercice européen « *Feux de forêts* » se déroulant du 18 au 20 avril 2004 sous la conduite du ministère de l'Intérieur, de la sécurité intérieure et des libertés locales. On pourra se reporter au site www.interieur.gouv.fr pour obtenir le dossier de presse complet.

pour atteindre le plus d'efficacité dans la coopération et la co-construction de nouveaux savoir-faire. La question se pose aussi des compétences que l'école se doit de faire croître chez les futurs citoyens, et, dans ce cas présent, chez les citoyens européens, pour favoriser la compréhension mutuelle et la capacité d'explicitation dans un but de traduction des pratiques.

Conclusions momentanées

Dans les classes d'arabe, la variation linguistique est enseignée comme fait culturel. Joseph Dichy (2004), professeur à l'Université Lumière Lyon2, en posait toutefois ainsi la problématique : « *Intégrer la variation linguistique à l'enseignement ne va toutefois pas de soi. La présence de phénomènes de variation dialectale importants est évidente, par exemple, en espagnol, en allemand, en italien, et à un moindre niveau, en anglais, mais qu'en est-il dans les pratiques pédagogiques ?* » (Dichy, 2004 : 80). Que dire des variétés d'usages vernaculaires dans les multiples lieux-Babel de l'Europe ? Certes « *l'esprit "cartésien" n'aime pas la variation. L'administration du ministère de l'Éducation nationale non plus, elle déteste les choses difficiles à classer et préfère un ordre illusoire* » (Dichy, 2004 : 83).

Devons-nous pour autant ignorer la richesse multilingue et pluriculturelle présente en jachère dans nos classes ? Devons-nous renoncer à apprendre aux enfants à co-construire une société plurilingue et multiculturelle pour le XXI^{ème} siècle ?

Il nous reste à étayer les preuves que cela est possible. Le *Portfolio européen des langues* récemment paru à l'usage des collèges (Castellotti, Coste, Moore & Tagliante, 2004) accentue cette invention de soi par l'introspection de ses expériences passées et de ses stratégies d'apprentissage. Restent à inventer les modalités de l'échange autour de ces expériences. Peut-être faudrait-il renouveler le rôle du maître devenu le « dialoguant » d'*entretiens compréhensifs* (Kaufmann, 1996) afin de faire émerger les histoires de vie et de susciter la connaissance et la reconnaissance mutuelles des cultures et langages divers présents dans le groupe dont il a la charge. Ceci représente un lent travail de confiance, d'ouverture et de reliance de soi à soi, de soi aux autres, de soi au monde.

Un enseignement qui reconnaît les langues vivantes étrangères comme de nouvelles humanités²⁸ se doit d'initier ses enfants au fait que « *nous avons un horizon qui est l'humanité, mot au singulier, alors que les cultures sont au pluriel* »²⁹. La classe est, on l'a vu par les enquêtes, un creuset de multi- et pluri-culturalité. Encore faut-il y admettre autre chose que l'ordre cartésien et y apprendre à traduire pour les autres ce que l'on est et ce que l'on sait : « *La traduction, c'est la médiation entre la pluralité des cultures et l'unité de l'humanité... La traduction est la réplique à la dispersion et à la confusion de Babel* »³⁰

Bibliographie

- ATTALI J., 2003, *L'homme nomade*, Fayard, Paris.
 BOLLE DE BALLE M., 1996, *Voyage au cœur des sciences humaines*. Tome I. *Reliance et théories*, L'Harmattan, Collection Logiques sociales, Paris.
 BOLLE DE BALLE M., 1996, *Voyage au cœur des sciences humaines*. Tome II. *Reliance et pratiques*, L'Harmattan, Collection Logiques sociales, Paris.
 BRUN Jean, 1961, *Aristote et le lycée*, PUF, Que sais-je ? n° 928, Paris.

²⁸ Séminaire de la DESCO, Actes novembre 2004, SCEREN, Table ronde introductive : « Les langues font-elles partie des humanités ? ».

²⁹ RICOEUR Paul, *Le Monde*, 25 mai 2004, « Cultures, du deuil à la traduction »

³⁰ *Ibid.*

- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2005. «Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée », *Repères* 29, INRP, Paris, pp. 167-183.
- CASTELLOTTI V., COSTE D., MOORE D., TAGLIANTE C., 2004, *Portfolio européen des langues pour les collèges*, Didier, Paris.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.
- CONSEIL DE L'EUROPE, Division des langues vivantes, Direction générale IV, 2001, *Mon premier portfolio des langues*, Strasbourg et Didier, Paris.
- COSTE D. MOORE D., ZARATE G., 1997, *La compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, Etudes préparatoires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- DANVERS F., 2004, « Orienter selon l'éducation nouvelle » in *L'éducation nouvelle : histoire présence et devenir*, Peter Lang SA, Editions scientifiques et européennes, Berne, pp. 163-183.
- DICHY J., 2004, « La variation linguistique comme fait culturel : le cas de l'arabe et de son enseignement en France » in *Les contenus culturels dans l'enseignement des langues vivantes*, Actes du séminaire de la Direction de l'Enseignement SCOLAIRE, Service Culture Editions Ressources pour l'Education Nationale, pp. 79-101.
- DEBYSER F., TAGLIANTE C., 2001, *Mon premier portfolio, Livret d'utilisation à destination des maîtres du premier degré*, Didier, Paris.
- DELORY-MOMBERGER C., 2003, *Biographie et Education, Figures de l'individu-projet*, Economica, collection Anthropos, Paris.
- DUBOIS J. (dir.), 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris.
- HADJI C., BAILLE J., 1998, *Recherche et éducation, vers une nouvelle alliance, La démarche de preuves en dix questions*, De Boeck, Bruxelles.
- KAUFMANN J.-C., 1996, *L'entretien compréhensif*, Nathan, Collection 128, n°137 Paris.
- KAUFMANN J.-C., 2004, *L'invention de soi, Une théorie de l'identité*, Armand Colin, Paris.
- MALHERBE J.-F., 2000, *Le nomade polyglotte, L'excellence éthique en postmodernité*, Bellarmin, Collection Essentiel, Montréal.
- MALHERBE J.-F., 2001, *Déjouer l'interdit de penser, Essai d'éthique critique*, Liber, Montréal.
- MARANI D., 1999, *Las Aventures des inspector Cabillot*, Mazarine Fayard, Paris.
- MORIN E., 2000, *Introduction à la pensée complexe*, ESF Editeur, Coll. Communication et complexité, Paris.
- MORIN E., 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris.
- MORIN E., 2004, *La méthode VI : Ethique*, Seuil, Paris.
- PELLETIER D., BUJOLD R. et alii, 1983, *Pour une approche éducative en orientation*, Gaëtan Morin éditeur.
- RICOEUR P., 2004a, *Parcours de la reconnaissance, Trois études*, Stock, Paris.
- RICOEUR P., 2004b, « Cultures, du deuil à la traduction », dans *Le Monde*, 25 mai 2004.
- SEMAL-LEBLEU A., 2003a, « Accompagner ou éduquer à la prise de conscience », in Colloque international, *L'accompagnement et ses paradoxes, Questions aux praticiens, aux scientifiques et aux politiques – Accompagnement et âge de la vie*, Abbaye royale de Fontevraud, 22 au 24 mai 2003, Actes multimédia, @lter ego.
- SEMAL-LEBLEU A., 2003b, « Entre transmission de connaissances et validation de compétences. Quelle posture et quelle formation pour le professeur de langue vivante », dans Journée d'étude Construction de l'expérience professionnelle des

- enseignants débutants, IUFM Nord Pas de Calais, 12-13 novembre 2003,
<http://lille.iufm.fr>.
- SERRES M., 1974, *Hermès III, La traduction*, Minuit, Paris.
- TOLKIEN J. R. R., 1954-1955, *Le seigneur des anneaux*, Pocket, Paris.
- VOGEL K., 1995, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Presses universitaires du Mirail,
Collection Interlangues linguistique et didactique, Toulouse.

L'« ECHANGE » POUR CONSTRUIRE DE NOUVELLES COMPETENCES CHEZ LES ENSEIGNANTS EN FRANCOPHONIE

REFLEXIONS A PARTIR D'UN RECENT PROGRAMME DE FORMATION ENTRE LA FRANCE ET LE VIET-NAM

William Rodriguez

Professeur des écoles (Cap-Vert et Hérault) – Dyalang FRE CNRS 2787

En guise d'introduction

Actuellement, nous nous trouvons à une époque où la croisée des disciplines et des didactiques commence à se développer dans les systèmes éducatifs. L'interdisciplinarité et le décloisonnement sont à l'heure actuelle des termes très en vogue en France. En même temps, dans le monde, des filières scolaires dites bilingues se multiplient ; le français devient alors médium d'enseignement et se joint forcément aux didactiques des autres disciplines. Tel est le cas des classes « bilingues » vietnamiennes (Cao, 2002).

Parfois aussi, par le biais d'échanges, c'est le cas du programme que je vais sommairement présenter dans un premier temps, le système éducatif français rencontre concrètement un système éducatif étranger et, si le point commun de cette rencontre est la langue française, les habitudes culturelles d'apprentissage/d'enseignement ne sont pas les mêmes. Par conséquent, il ne faut surtout pas passer sous silence ces habitus d'apprentissage liés à une culture propre et/ou à des directives étatiques en se focalisant uniquement sur la thématique commune, le français.

Dans cet article, après avoir esquissé le contenu de cet échange avec quelques-unes de ses motivations, j'énoncerai en quoi un tel projet, lié au contact de langues et de cultures, peut apporter des éléments citoyens dans l'éducation des enfants, mais aussi générer des perspectives intéressantes chez les enseignants quant à la prise en compte des habitudes culturelles d'apprentissage des élèves et à leur implication dans une francophonie citoyenne.

1. Un programme d'échanges

Depuis l'initiative, en février 2003, de Lise Eskenazi et moi-même, alors professeurs des écoles stagiaires, l'Agence universitaire de la francophonie (A.U.F.), certaines écoles primaires vietnamiennes associées à l'A.U.F. et l'Institut universitaire de formation des

maîtres (I.U.F.M.) de l'académie de Montpellier ont solidement¹ mis en place un programme d'échanges entre enseignants du primaire.

Notre objectif était de partir compléter notre formation au sein d'un établissement étranger dispensant une partie de la formation en français (Eskenazi, Rodriguez, 2003). Il s'agissait de choisir un établissement étranger pour observer un autre type de « *français de scolarisation* » (Verdeilhan-Bourgade, 2002) mais aussi, et surtout, de confronter le type d'enseignement qu'il est conseillé de dispenser en France aux natifs à un public ayant une culture (scolaire) éloignée des prototypes de « la culture scolaire française ». Nous désirions, en réalisant ce stage, compléter une formation initiale reçue en I.U.F.M. que nous considérions lacunaire en matière de prise en compte des diverses cultures au sein de l'école (et de ses corrélats langagiers, de rapport à l'autorité, au livre, etc.).

Aussi ce stage d'une durée de trois semaines allie-t-il une période d'observation d'une semaine sur tous les niveaux de l'école (du 1^{er} niveau au 5^{ème} niveau, soit du CP au CM2) à une semaine d'enseignement en pratique accompagnée sur tous les niveaux (les enseignants titulaires sont présents dans la classe et, suite à la séance, une discussion est réalisée) et, enfin, à une semaine consacrée à l'échange d'informations entre les stagiaires français et les enseignants vietnamiens. Il s'agit ainsi d'observer mais aussi de mettre la main à la pâte !

Un an après, en mars 2004, nous avons reçu pendant une semaine deux enseignantes vietnamiennes dans nos classes héraultaises. Leur stage de trois semaines avait la même trame que le nôtre, si ce n'est qu'elles ont eu une période d'enseignement allégée et qu'elles ont passé deux semaines en école d'application (à Carcassonne). Si l'on peut comprendre que, pour elles, il est plus difficile d'enseigner en français en France que pour un Français intervenant dans l'enseignement du et en français au Viêt-nam et qu'il faut donc réduire leur période d'intervention, on peut déjà questionner le choix de l'école d'application comme principale affectation. Certes, la présence de maîtres-formateurs est un critère déterminant au moment d'effectuer le choix des établissements d'accueil, mais ces écoles ont encore la réputation d'être des « modèles » pas toujours représentatifs des autres écoles françaises...

Malgré des limites, ce programme a le mérite, je pense, non seulement de mettre en contact des formateurs avec des modèles éducatifs différents et des équipes pédagogiques différentes, mais aussi avec des élèves très différents. De fait, il participe déjà de la formation des enseignants à l'adaptation². Ensuite, en invitant les enseignants à « tester » leur pédagogie et leur « idiolecte » devant un public nouveau, il incite à une auto-évaluation et à de multiples interrogations sur les compétences culturelles des élèves et la gestion de leurs habitudes d'apprentissage. Enfin, il permet, je crois, de développer l'initiative locale d'un pays de la francophonie en matière de formation alors que le Viêt-nam, on peut le déplorer, a davantage suivi des modèles didactiques importés d'Occident plus qu'il n'a pu contribuer à l'enrichissement de la formation initiale de Français comme dans notre cas.

¹ Ainsi, au moment où j'écris, il y a eu, sur le même programme, pour 2003-2004, 6 professeurs des écoles stagiaires affectés au Viêt-Nam, 5 au Laos, 3 au Cambodge et, pour information, 5 professeurs certifiés stagiaires affectés au Viêt-nam et 1 au Laos. De plus, depuis, l'IUFM de Montpellier est l'expert externe associé au programme « classes bilingues » pour l'Asie du Sud-Est. Remercions ici Hervé Fayet de l'A.U.F. à Hô-Chi-Minh-ville, Georges Roques et son successeur, Alain Carlo, aux relations internationales de l'I.U.F.M. de Montpellier, pour la concrétisation institutionnelle du projet, ainsi que Michèle Verdeilhan-Bourgade pour ses conseils éclairés.

² Il permet aussi aux enseignants, bien sûr, de vérifier ou d'infirmer leurs stéréotypes et, pour les Vietnamiens, de relativiser l'aspect idéalisé qu'ils ont souvent de la France, à la lecture d'ouvrages ou encore, par exemple, par le biais de messages publicitaires; il donne aussi l'occasion aux Vietnamiens d'être confrontés au « français du sud » et à autre chose que Paris... C'est également l'occasion, pour les I.U.F.M., de participer à la protection-promotion de la francophonie par une action concrète. A ce sujet, je pense au travail entrepris par l'académie de Rouen en la matière : www.ac-rouen.fr/crdp (FLE et francophonie).

Dès lors, l'une de nos ambitions premières était de développer au sein de ce programme la responsabilisation des Vietnamiens pour aller dans le sens d'une francophonie plus équitable. Notons que elle-ci existe également dans le programme d'enseignement à distance mis en place par l'Université de Rouen en sciences du langage et en F.L.E. (Modard, 1998 : 189-196) et dont un cours a été conçu par une enseignante vietnamienne (cours de sensibilisation à une langue et culture inconnues).

2. Quels apports pour les élèves ?

Bien évidemment, accueillir un enseignant vietnamien dans sa classe française ou un enseignant français dans sa classe vietnamienne représente un très remarquable bénéfice pour les élèves ; *a fortiori* si l'on se situe dans une perspective plurilingue de l'apprentissage et de l'enseignement des langues et des cultures (Castelloti, 2001). L'arrivée des stagiaires étant connue assez longtemps à l'avance, les enseignants qui reçoivent leur collègue étranger peuvent alors préparer une grande variété d'activités pour leurs élèves. A partir du socle commun représenté par la langue française, de nombreux modules éducatifs interculturels peuvent être envisagés. Les activités présentées ci-dessous se placent dans une perspective citoyenne de compréhension du fait suivant : le français peut être parlé par des individus culturellement différents.

Activités menées au Viêt-nam par des enseignants français et réactions des élèves vietnamiens (d'après Eskenazi, Rodriguez, 2003)

Il convient de présenter sommairement les élèves vietnamiens de l'école d'accueil. Ceux-ci sont issus d'une certaine élite vietnamienne. L'école jouit d'une excellente réputation dans la ville, et les parents inscrivent leurs enfants pour leur assurer une bonne éducation. A côté de cette bonne éducation à délivrer, l'école doit inculquer aux élèves de solides connaissances. Le système bilingue de l'établissement est alors un gage de sérieux peut-être plus qu'il apparaît comme une fin en soi au moment de l'inscription. Toutefois, beaucoup de parents désirent que leurs enfants, à la fin de l'école primaire, maîtrisent aussi bien le vietnamien que le français. Ce faisant, une réelle pression existe sur les épaules des enfants, régulièrement évalués et classés et qui reçoivent souvent des cours particuliers après la classe, mais aussi sur celles de leurs enseignants. Nous avons ressenti, même si le climat de classe semblait positif, une certaine compétition à l'intérieur des classes d'accueil. Des modèles d'enseignement-apprentissage assez rigides semblent régir la vie de la classe. Les pratiques de la répétition et d'exercices structuraux de type béhavioriste sont des pratiques fréquentes. Le rôle du maître demeure celui de modèle central. Les interactions inter élèves passent le plus souvent par le maître. Notons que les élèves accordent une très grande importance à l'écrit et au livre. L'esthétique lors des phases de production écrite est un objectif fondamental.

Notre arrivée dans l'école vietnamienne a permis à la majorité des élèves scolarisés dans les « classes bilingues » d'observer pour la première fois des Français « en chair et en os ». Ainsi, nous avons lu dans leurs yeux un réel plaisir de nous accueillir dans leur école. A côté de moment de forte émotion, les élèves ont réellement pu « tester » leurs savoirs et savoir-faire linguistiques en français. Notre action pédagogique, différente de celle de leurs enseignants habituels, a permis aux élèves et à leurs enseignants d'observer, ce qui est légitime, qu'ils avaient des carences de compréhension dès que nous quitions les quelques tournures interrogatives qu'ils connaissaient. De même, lorsque nous entreprenions un travail où l'on demandait aux élèves de fermer le livre, les petits Vietnamiens semblaient désorientés.

A *contrario*, ces élèves nous ont impressionnés pour ce qui est de la recherche d'indices dans les textes, mais aussi au moment de théâtraliser des actes linguistiques. Leur capacité de mémorisation a également permis, en peu de temps, l'enseignement de chants et comptines. Si la première semaine, ces élèves étaient plutôt timorés au moment de nous poser des questions, au bout de deux semaines, ils nourrissaient de réelles envies de savoir et commençaient à manipuler un français davantage fonctionnel. En même temps, nous prenions des notes sur des aspects didactiques que nous aimerions réutiliser en classe, chez nous, et les enseignants vietnamiens, à leur tour, prenaient des notes lorsqu'ils nous observaient.

Certes, l'action a été limitée dans l'espace et le temps, une école et trois semaines, mais, dans la philosophie de l'échange, elle représente une richesse incommensurable qui a tout à faire gagner aux élèves.

Activités menées en France autour de la venue d'une enseignante vietnamienne

En amont de cette venue, le visionnage d'une cassette vidéo documentaire présentant le Viêt-nam peut être un bon moyen d'approcher une culture méconnue des élèves. Plusieurs pistes s'offrent alors à l'enseignant : un visionnage complet, fragmenté et explicité, pouvant donner lieu à des discussions, à l'écriture d'un résumé, à des recherches complémentaires, à un travail comparatif avec le pays des élèves, etc., ou encore la sélection de certains aspects culturels qui vont être approfondis. Ainsi, de riches discussions peuvent naître à propos de « la pauvreté » (gradation et mise en contexte), du travail des enfants, des contraintes climatiques, des spécificités culinaires (l'image du chien dans les deux pays), etc. L'utilisation des nouvelles technologies peut alors relayer ce visionnage. L'Internet joue alors ici un rôle important : chercher des informations complémentaires pouvant servir, par exemple, à bâtir un exposé.

Montrer aux élèves des lettres écrites par des enfants vietnamiens en français peut aussi représenter une base de travail très porteuse. Dès lors, une observation réfléchie de la langue française peut naître : recherche des erreurs, hypothèses sur leurs causes ou encore observation du vocabulaire employé. De même, l'observation de « l'esthétique » de l'écriture des élèves vietnamiens peut amener les Français à s'engager dans l'amélioration de la tenue de leurs cahiers. C'est aussi l'occasion de donner l'envie aux élèves français de correspondre avec leurs homologues vietnamiens dans une optique d'écrit authentique à finalité pratique³.

Travailler le thème du Viêt-nam permet également de donner du sens au fait historique assez abstrait de la colonisation ; l'usage du français là-bas trouvant alors son explication. De même, un travail en arts plastiques est tout à fait possible, après l'observation, par exemple, des chapeaux coniques ou autres vêtements traditionnels colorés ou encore de photos de paysages symboliques (comme la Baie d'Along). Préparer un chant vietnamien est tout à fait possible ; qui plus est, la spécificité des tons et des unités monosyllabiques propres au vietnamien peut donner lieu à un très intéressant travail d'écoute et de reproduction.

Surtout, l'enjeu est citoyen car la venue de stagiaires étrangers génère chez les élèves une ouverture sur le monde pouvant être liée à un projet d'école. En milieu rural, c'est l'occasion pour certains élèves d'être confrontés pour la première fois à un étranger manipulant la « même » langue qu'eux. En milieu urbain, c'est l'occasion de donner envie aux élèves de mieux connaître la communauté sociale qui les entoure par un prolongement de la venue du stagiaire : prises de contact avec des associations liées au pays du stagiaire, etc. Ce type de travail éducatif autour de la venue d'un étranger dans la classe⁴ et après réflexions sur les

³ De multiples activités langagières peuvent être envisagées autour de la venue de stagiaires étrangers dans la lignée de celles qui sont proposées au sein du projet *Evlang*.

⁴ On peut également imaginer que l'accueil d'étrangers issus de l'immigration dans les classes pour des moments de discussions, ou de co-animation d'ateliers (s'il y a bienveillance de la hiérarchie), peut aider à rendre leur présence au sein de la société palpable de façon positive. En leur permettant de « faire connaissance » avec les

difficultés d'intégration et d'apprentissages langagiers ou, comme ici, autour d'individus vivant dans un ex-pays colonisé permet de faire évoluer les mentalités des élèves.

3. Quels peuvent être, pour les enseignants, les prolongements d'un tel programme ?

En premier lieu, l'initiative présentée ici vise à amener les enseignants (français et vietnamiens) à **davantage réfléchir aux aspects culturels entrant en jeu dans tout processus d'apprentissage**, donc à développer une compétence réflexive à ce sujet. Le but recherché est la construction, chez les enseignants, d'une compétence culturelle pouvant améliorer leur enseignement. Il est vrai qu'actuellement, en France, dans les I.U.F.M., et même en formation continue, il y a encore peu de modules formatifs consacrés « *aux obstacles culturels aux apprentissages* » (Verbunt, 1994) et cette compétence est le plus souvent acquise en auto-formation ; le stage à l'étranger prend alors ici tout son sens.

Nous avons présenté, dans notre mémoire, de nombreux exemples témoignant de ces obstacles culturels. Pour n'en citer que quelques-uns, remarquons qu'en dehors d'une observation fine de l'écrit des élèves, il est très difficile d'apprécier si les élèves vietnamiens comprennent ce qui est dit. Nous avons eu des difficultés à lire sur leur visage des mimiques indiquant l'incompréhension ; de même, le « oui » que pouvaient énoncer les élèves en réponse à notre recherche de la compréhension n'a pas la même valeur que dans notre culture occidentale. Les élèves n'ont pas l'habitude de dire « non » et cette absence de négation peut déstabiliser le pédagogue. Il en va de même pour le sourire, traduisant parfois un mal être et une gêne. Nous avons également été confrontés à des problèmes de compréhension de la part des élèves vietnamiens liés à la différence de vision du monde et aux différences de références culturelles. C'est pour cela qu'il faut faire attention à ne pas naturaliser les faits culturels qui semblent les plus évidents. A titre d'exemple, « chaud » signifiait, pour nous, une température supérieure à 30 degrés alors que là-bas la chaleur s'exprime pour désigner de températures supérieures à 40 degrés et concerne surtout les moments de forte humidité. De même, pour cette population essentiellement urbaine vivant en appartement, la différence entre « une maison » et « un appartement » n'est pas évidente. Enfin, les obstacles culturels rencontrés ont souvent été dus à un changement de pédagogie. Nous avons par exemple observé combien, dans les premiers temps, il était difficile pour les enfants vietnamiens de transformer leur espace-classe afin de dégager de la place nécessaire à la mise en place d'un jeu de rôle.

En second lieu, cet échange devrait amener les enseignants concernés (et d'autres s'il y a des publications et des compte rendus) à prendre en compte des techniques pédagogiques spécifiques à chaque pays. C'est en puisant un peu partout de façon éclectique qu'un enseignant, qui demeure un « bricoleur pédagogique », peut améliorer sa tâche ; c'est en enrichissant son répertoire pédagogique (et plus largement didactique) qu'il peut se construire de nouvelles compétences. Ainsi, comme nous le développons dans notre mémoire, nous avons vérifié que les techniques de répétition employées au Viêt-nam sont encore un gage de qualité alors qu'elles sont presque bannies en France ; nous avons aussi vérifié comment le chant et le dessin, encore peu représentés dans la tradition éducative française, favorisaient une bonne construction de l'enfant-élève (en développant la concentration ou comme adjuvant à l'autorité...). Nous avons aussi observé comment s'y prenaient les enseignants vietnamiens pour que leurs élèves aient des exigences de rigueur et d'esthétique pour la tenue

élèves, on peut ainsi espérer des comportements futurs plus enclins à accepter la diversité (linguistique mais plus généralement culturelle) existant dans la communauté de vie des enfants. L'entrée linguistique peut alors générer des axes de travail très riches en éducation civique ou ayant une visée philosophique (Tozzi, 2002).

de leur cahier (et l'on sait bien comment il peut être difficile, actuellement, d'obtenir un tel résultat en France...).

Inversement, les stagiaires vietnamiennes ont pu constater que l'oral semi-spontané (par exemple *le quoi de neuf ?*⁵) permettait aux élèves français de s'exprimer et que l'enseignant pouvait corriger les carences communicatives et certaines erreurs linguistiques des élèves. Elles ont pu observer que le support-livre n'était pas indispensable pour mener des séances pédagogiques. Lors de leur présence en écoles maternelles, elles ont pu glaner des idées pour travailler la construction du langage, mais aussi des « trucs » pour allier activités de manipulation et travail linguistique. Cet échange de « recettes » ou de « trucs » relève du domaine inter-éducatif et interculturel tout en favorisant le développement d'une compétence visant à l'acquisition de méthodes contrastives ; on peut d'ailleurs déplorer, dans les organismes de formation d'enseignants⁶, l'absence d'informations (suivies de discussion) à propos de ce qui se fait dans d'autres pays et dans d'autres systèmes éducatifs (« Apprendre des autres : l'Éducation comparée », 1999, *Cahiers pédagogiques* n° 378).

Ensuite, une telle expérience doit provoquer chez les enseignants (surtout français pensons-nous) un changement d'attitude ; il faut réussir à éliminer un sentiment séculaire français (co-construit par notre passé historique et colonialiste...), celui de l'excellence de notre système éducatif porté au rang de modèle. En observant des failles dans notre façon d'enseigner (personnellement, face aux élèves vietnamiens, en appliquant à la lettre des conseils donnés en I.U.F.M., j'ai eu le sentiment d'avoir raté une séance), on peut se garder de considérations ethnocentristes. De même, telle expérience au sein d'un système éducatif très différent de celui du stagiaire oblige ce dernier à adapter son observation ; en d'autres mots, par exemple, telle technique pédagogique que l'on jugerait archaïque en France est à replacer dans un contexte socio-culturel et socio-politique particulier.

Telle expérience doit donner confiance aux acteurs locaux de la francophonie ; ici, des Français partent compléter leur formation au Viêt-nam grâce à des Vietnamiens. En définitive, nous espérons que ces échanges peuvent, au même titre que certains objectifs fixés pour l'éducation bilingue dans la Communauté valencienne en Espagne⁷ et que nous avons adaptés au cas vietnamien (*Generalitat valenciana*, 1998 : 19-20) :

« favoriser un changement d'attitude qui fasse disparaître les préjugés linguistiques [...] [*et le sentiment d'insécurité chez les Vietnamiens francophones*] et les attitudes d'outrecuidance et de dévalorisation [*envers les Vietnamiens francophones de la part de certains francophones allogènes*] [...] ».

Nous avons personnellement noté comment les Vietnamiens de l'école d'accueil nous avaient au départ perçus (amicalement bien sûr) comme des « donneurs de leçons » dépositaires du « bien enseigner et du bon français ». Plus tard, pour justifier un tel jugement hâtif, ils nous ont expliqué que lorsque des Français venaient à leur école ou au Viêt-nam, et qu'ils avaient quelques « diplômes », c'était le plus souvent pour leur donner des conseils et faire la leçon... Or, nous avons bien moins d'expérience que la plupart des enseignants vietnamiens et venir faire la leçon était à l'opposé de notre objectif, lequel était, rappelons-le, de compléter notre formation ! Lors de leur séjour en France, les enseignantes vietnamiennes

⁵ Cet exercice structuré invite les élèves à raconter des événements externes à l'école (issus de l'actualité ou de leur environnement personnel) et à verbaliser leur pensée de façon satisfaisante ; il invite aussi les « spectateurs » à écouter et à contribuer au développement de l'énoncé de l'exposant.

⁶ Je tiens tout de même à signaler l'effort de certains formateurs de l'I.U.F.M. de Montpellier qui nous ont présenté des méthodes pédagogiques spécifiques nées au Québec (autour de l'autorité), mais rien n'a été dit ou n'a été présenté en relation avec le C.I.E.P. (et combien d'enseignants en poste savent même que cet organisme existe ?).

⁷ J'ai déjà comparé, de façon assez hasardeuse il est vrai, la situation du français au Viêt-nam avec la situation du valencien (langue régionale) en Espagne en décrivant le français et le valencien comme deux « langues interrompues » par les aléas socio-historiques et dont on entreprend le retour social ou pour le moins scolaire...

nous ont affirmé qu'elles pensaient ne pas être à la hauteur pour enseigner à des petits Français ; or, lors d'un jeu phonétique organisé avec des CM2 de ma classe (il fallait inventer un mot avec un son donné ; par exemple un mot avec le son [j]), l'une d'entre elles connaissait davantage de vocabulaire que la majorité de mes élèves ! Si l'on ne peut donner un nom à cette compétence, on comprend qu'elle relève d'une démarche altruiste, celle qui invite à bien penser à l'égalité de tous les hommes et de tous les peuples, mais aussi à avoir confiance en soi.

Cette expérience peut aussi donner matière à réflexion sur le long terme et ainsi aider à programmer le futur pour mieux le gérer. Je pense en particulier, dans les classes, aux problèmes de discipline qui parasitent les apprentissages. Et si ceux-ci sont liés à l'évolution sociétale générale (par exemple au Viêt-nam, des familles éclatent et la hiérarchie semble commencer à être remise en question...), certains problèmes dépendent directement de la pédagogie et des techniques de classe employées. En France, de nombreux observateurs ont à ce sujet indiqué que le développement de l'oral et les travaux de groupes, lorsqu'ils ne sont pas maîtrisés, participent d'une agitation collective. De même, pour les Français cette fois, n'y aurait-il pas matière à méditer certaines techniques pédagogiques dites, chez nous, « anciennes ou rétrogrades » (comme la répétition, le rapport à l'esthétique pour l'écrit ou la gestion spatiale de la classe, place du maître...) qui, pourtant, génèrent de bons résultats⁸ ? Par conséquent, apparaît ici un travail sur une compétence liée à la diachronie mettant en jeu la réflexion sur des aspects programmatiques et passés (en relation avec une analyse sociale).

Enfin, les notes des observations des enseignants stagiaires pourraient fournir des éléments pertinents aux concepteurs de manuels utilisés dans les classes bilingues au Viêt-nam. Ces notes pourraient faire ressortir les besoins des enseignants et donc donner aux animateurs d'ateliers pédagogiques des pistes de travail exploitables directement dans le pays. Cela permettrait aux manuels de français de scolarisation utilisés au Viêt-nam (mais aussi ailleurs car le propos est généralisable), non seulement d'intégrer des référents culturels propres au pays (comme le fait déjà le *ICI au Vietnam, 1998*, d'après *ICI et ailleurs*, manuel davantage « universel »), mais aussi de tenir compte des habitudes culturelles d'apprentissage des élèves auxquels ils s'adressent sans tomber dans un excès identitaire susceptible de prendre le pas sur la valeur et la rigueur de la méthodologie (Verdeilhan-Bourgade, 2002 : 65).

A titre d'exemple, en l'espace d'une semaine d'observation, nous avons noté que d'importantes parties du manuel *ICI et ailleurs* n'étaient pas utilisées. Il s'agissait en particulier de la partie « *le français pour apprendre* » (travail sur les consignes, etc.), pourtant fort intéressante à nos yeux. Les enseignants nous ont expliqué que la lourdeur du programme imposé, mais aussi leur insécurité devant la maîtrise du thème, participaient de cette éviction. De même, les unités de travail sur projet générant l'utilisation du français à finalité transversale sont sous-exploitées (ex. « *préparer un journal* »). Ici, c'est la peur de « quitter » une progression pré-établie et le manque d'habitude de mener tel projet qui découragent les enseignants. A nos yeux, ces modules de travail, fort intéressants, sont encore trop éloignés des habitudes culturelles d'apprentissage vietnamiennes ; mais surtout, doit-on nécessairement passer par elles, selon notre modèle éducatif occidental ?

Cela est un vaste débat que je ne fais qu'effleurer, mais il conviendrait de se demander ce qui est véritablement poursuivi dans les filières dites bilingues : est-ce le développement de la part du français dans l'éducation des enfants ou bien est-ce l'intégration des modèles d'enseignement-apprentissage occidentaux (ou franco-français...) dans des systèmes éducatifs étrangers ? Rappelons que si le français est le point commun des deux systèmes éducatifs, il ne s'agit pas du même français et, surtout, il ne s'agit pas des mêmes socles culturels...

⁸ Pour ce qui concerne la répétition, dans le domaine de la didactique du F.L.E., la même remarque vaudrait pour les techniques du SGAV, pour beaucoup aujourd'hui dépassées, mais qui, pourtant, donnent de très bons résultats (en particulier pour l'acquisition phonétique...).

Par conséquent, nous espérons vivement que cette expérience développera chez les enseignants vietnamiens, véritables acteurs de terrain, une compétence critique et l'envie de s'investir dans l'élaboration de matériel pédagogique qui serait alors, peut-être, plus efficace en étant mieux adapté aux élèves.

Que conclure ?

Un tel programme, en améliorant ses objectifs, les choix des écoles, mais aussi sa logistique, s'il peut donner lieu à des publications ou à des comptes rendus précis, peut à coup sûr aider Vietnamiens et Français (et autres francophones de l'A.U.F.) à mieux « se débrouiller » avec le français de scolarisation (dans l'élaboration de matériel, dans le choix des animations pédagogiques, mais aussi en classe). Par l'ouverture culturelle et les confrontations théorie/pratique qu'il engendre, il peut développer, chez les enseignants, des habitudes de « prise en compte de l'aspect culturel dans l'apprentissage des élèves » ; il peut aussi davantage humaniser des pratiques pédagogiques souvent « technicistes ». En outre, il peut également permettre aux Vietnamiens d'anticiper certains problèmes, liés à la mondialisation culturelle (et forcément didactique), de la vie de classe (rapport à l'autorité, désintérêt envers la lecture, etc.). Si ce programme peut aussi aider les enseignants vietnamiens à rejeter justement certaines méthodes « importées » en décalage avec la culture scolaire de leurs élèves ou à questionner l'utilité de certains modules de formation qu'ils reçoivent, eux aussi parfois décalés par rapport à leurs besoins, il aura aussi atteint un autre objectif. En fait, nous pensons que ce type d'action concourt, à son modeste niveau, à « *une relance du français* » (Clévy, 1996) au Viêt-nam par le biais d'une implication forte des acteurs locaux.

Peut-être aussi que ce genre d'actions entrant dans le « dialogue des cultures », prôné par les instances de la Francophonie, développera, en France, le décloisonnement entre les I.U.F.M. et les départements universitaires de didactique du français langue seconde ou étrangère⁹ ; avec comme souhait final qu'il y ait un peu plus de philosophie issue du F.L.E. (prise en compte des aspects culturels dans les apprentissages) dans les I.U.F.M. et moins d'idéalisation dans les cursus F.L.E. (prise en compte des problèmes d'autorité, d'entrée dans la lecture, etc.) car les classes bilingues au primaire se développent dans le monde et la réflexion sur les langues à l'école va grandissant¹⁰ en France. De même, la venue de stagiaires étrangers en France peut aussi aider à développer des projets réalistes et concrets impliquant bénévolement le milieu enseignant dans d'autres tâches que celles qui relèvent de la pédagogie et visant, finalement, à promouvoir une francophonie ouverte à tous¹¹ ; par conséquent, **le projet d'échanges devient aussi citoyen**.

⁹ Ceci n'est pas seulement un jugement personnel car il est partagé par des collègues ayant eu, comme moi, la double expérience du F.L.E. et de l'I.U.F.M.

¹⁰ d'autant plus qu'une récente étude (2002) rendue publique en mars 2004 montre que les élèves qui ont participé à l'apprentissage précoce des langues mis en place par le ministre Jack Lang, en 1996, n'ont pas acquis de meilleures compétences linguistiques en anglais par rapport aux autres. Il y a donc un chantier de réflexions pour penser autrement l'introduction des langues au primaire, lequel est bien présenté dans un récent numéro (avril 2004) des *Cahiers pédagogiques* intitulé « 75 langues en France, et à l'École ? »...

¹¹ Je pense concrètement à l'œuvre de l'association ADEP (amitiés pour le développement des échanges pédagogiques France-Vietnam; <http://association.adep.fv.free.fr>) en expansion et composée majoritairement d'enseignants et de cadres de l'Éducation nationale. En effet, l'arrivée des deux stagiaires vietnamiennes a permis de lier les institutions relevant de l'Éducation nationale, I.U.F.M. donc, mais aussi l'Inspection académique et la DARIC au travail déjà entrepris par cette association : envois de livres scolaires vers le Viêt-Nam, accueil d'enfants vietnamiens en famille française, parrainage d'enfants vietnamiens leur permettant de s'inscrire dans les filières francophones vietnamiennes, voyages vers le Viêt-nam avec des ventes solidaires au retour etc.

Enfin et surtout, en construisant chez les enseignants des postures intégratives vis-à-vis de la culture de leurs élèves, ce programme peut développer chez ces derniers des comportements eux aussi davantage enclins à accepter la diversité. Plus prosaïquement, dans nos classes françaises, c'est l'occasion de montrer qu'une langue peut être porteuse de plusieurs cultures. Dès lors, ce récent programme semble un bel exemple de construction de compétences plurielles en contact de langues et de cultures chez les enseignants donc, mais aussi chez les élèves. A notre sens, ici encore, c'est toute la francophonie qui a à y gagner.

Bibliographie

- AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE, 1998, *ICI et ailleurs*, 4^{ème} et 5^{ème} année, Hachette-Edicef, Vanves.
- AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE, 1998, *ICI au Vietnam*, 4^{ème} et 5^{ème} année, Hachette-Edicef, Vanves.
- CAO S., 2002, «Classes bilingues au Vietnam : quelles perspectives ? », dans *Le Français dans le Monde*, n°321, pp. 20-21.
- CASTELLOTTI V. (dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen, n°308, coll. Dyalang.
- CLEVY J., 1996, «Une relance du français en Asie du Sud-Est, l'exemple du Viêt-Nam », dans *Etudes de linguistique appliquée*, n°103, Promotion et réformes éducatives, Didier-Érudition, Paris, pp. 311-321.
- ESKENAZI L., RODRIGUEZ W., 2003, *Enseigner le français à l'étranger pour mieux enseigner en France. Apports généraux pour l'enseignant et apports spécifiques à la situation des E.N.A. Notre expérience au Vietnam*, Mémoire professionnel du professeur des écoles, sous la direction de M. Lasserre et C. Decroix, CASNAV et I.U.F.M. de l'académie de Montpellier.
- GENERALITAT VALENCIANA, 1998, *Els programes d'educació bilingüe, el Pla de Normalització Lingüística i el Desseny Particular del programa d'Educació bilingüe, Primària*, Direction générale d'innovation éducative et de politique linguistique, Valence.
- MODARD D., 1998, « Ressources pédagogiques francophones et formation à distance en Asie », dans DELAMOTTE R., GARDIN B., 1998, *Covariations pour un linguiste. Hommage à J-B. Marcellesi*, Publications de l'Université de Rouen, pp. 189-196.
- TOZZI M. (coord.), 2002, *La discussion philosophique à l'école primaire*, CRDP, Montpellier.
- VERBUNT G., 1994, *Les obstacles culturels aux apprentissages*, CNDP, Paris.
- VERDEILHAN-BOURGADE M., 2002, *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, P.U.F, Paris.

LES ANCRAGES SOCIO-AFFECTIFS : UN DEFI EN FORMATION DES ENSEIGNANTS

Marie-José Barbot

Université de Lille 3 – UMR 8528 SILEX

Ne pas parler sa langue maternelle, habiter des sonorités, des logiques coupées de la mémoire nocturne du corps, du sommeil aigre-doux de l'enfance. Porter en soi comme un caveau secret, ou comme un enfant handicapé-chéri et inutile – ce langage d'autrefois qui se fane sans jamais vous quitter. Vous vous perfectionnez dans un autre instrument, comme on s'exprime avec l'algèbre ou le violon. Vous pouvez devenir virtuose avec ce nouvel artifice qui vous procure d'ailleurs un nouveau corps, tout aussi artificiel, sublimé - certains disent sublime. Vous avez le sentiment que la nouvelle langue est votre résurrection : nouvelle peau, nouveau sexe (...). Dupe, vous ne l'êtes pas non plus. Tout au plus êtes-vous croyant, prêt à tous les apprentissages, à tous les âges, pour atteindre - dans cette parole des autres imaginée comme parfaitement assimilée un jour – Dieu sait quel idéal, par delà l'aveu implicite d'une déception due à l'origine qui n'a pas tenu sa promesse.

(Julia Kristeva, 1988)

1. Problématique : accompagner des processus

L'approche anthropologique des langues et des cultures, le courant de l'éveil au langage et le développement des neurosciences impliquent pour l'enseignant de prendre en compte les composantes psycho-affectives et cognitives qui interviennent dans les processus d'apprentissage des langues, le « déjà là ». Toutefois l'apprentissage est un processus complexe qui opère des régulations, des réajustements, des équilibrages (Giordan, 1998), et accéder à l'économie psychique de l'individu qui s'inscrit peut-être dans un *entre deux*

(Sibony, 1998) est difficile. Cela pose en regard la question du rôle de l'enseignant par rapport à ces processus et non plus seulement à des contenus. Son rôle n'est plus écrit, mais improvisé comme le soulignait déjà Richterich (1985). Permettre à l'apprenant de s'approprier de ses potentialités, d'activer la *zone proximale de développement* qui est la sienne et d'obtenir les résultats correspond à une visée que l'on peut qualifier d'autonomisation de l'enfant (Vayer, 1993). Cette perspective constitue un changement de paradigme dans lequel la formation classique des enseignants n'est plus pertinente : la diversité est au cœur des modalités de formation à concevoir.

Prendre en compte l'apprenant implique que l'enseignant lui-même se connaisse et soit capable d'objectivation, qu'il soit lui-même autonome, c'est-à-dire en mesure de réagir et d'intervenir en fonction de l'environnement, de s'adapter à des interlocuteurs qui peuvent se référer à des valeurs ou à des normes qui ne sont pas les siennes (Little, 1995). Qu'il puisse également se décentrer par rapport à une langue qui lui a été inculquée et qu'il considère comme la sienne. C'est le cas par exemple de professeurs vietnamiens se définissant comme francophones qui ne comprennent pas toujours les réticences de leurs élèves pour qui le français reste un objet scolaire. Peut-on et comment parvenir à préparer à ce que je propose de désigner comme une fonction d'accompagnement autonomisant ? Accompagnement dont le contrat entre enseignant et apprenant est un changement sur le plan des apprentissages. Pour l'enseignant, cela signifie être à l'écoute et non se projeter, prendre conscience de variables spécifiques sans les juger, gérer à la fois du collectif et de l'individuel. L'enjeu est donc de prendre en compte un processus complexe et de se situer, pour l'enseignant également, du côté des savoir-être. Or si l'université maîtrise la médiation de savoirs scientifiques (appropriation et production), il n'en est pas de même lorsqu'il s'agit de préparer de futurs enseignants à accompagner des processus. Mon hypothèse est que, pour identifier et valoriser les ancrages socio-affectifs des enfants, il est indispensable de prendre conscience soi-même de processus de changements et d'apprentissage dans un contexte culturel et linguistique étranger. A partir de cette expérience, une modélisation peut être construite qui donne des outils au futur enseignant. Il s'agit de prendre conscience que l'expérience de la confrontation du *déjà là* avec un environnement nouveau peut être féconde mais aussi violente, déstabilisante et de découvrir à quelles conditions on peut éviter que s'opèrent des clivages.

Il s'agit aussi de déjouer le piège du particularisme et de savoir mettre en place des activités cognitives qui mobilisent tous les apprenants. Comme le souligne Abdhalla-Preteuille, qui préconise une *épistémologie de l'hétérogénéité* (2003), il serait dangereux d'oublier qu'il faut maintenir un haut niveau d'exigence pédagogique en mesure de mener tous les apprenants vers la réussite en ne variant que les chemins. Faire l'éloge de la différence pourrait même contribuer à justifier des systèmes sociaux fondés sur l'inégalité des hommes.

Nous présenterons les résultats d'une recherche-action qui paraissent modélisables en formation d'enseignants FLE appelés à prendre en compte la complexité, l'hétérogénéité et des métissages de valeurs, de normes et de structures. Puis nous proposerons à partir de cette recherche de définir comment le « déjà là » se décline dans différents facteurs.

2. Cadre théorique et méthodologique

Mes recherches visent la prise en compte de l'apprenant et se fondent sur les théories suivantes qui s'articulent dans une théorie de la complexité (Morin 1986, 1990) :

- Une anthropologie en mesure de définir les rapports entre les sujets, leurs besoins et leurs évolutions sur le plan langagier et culturel. La psychologie différentielle rappelle qu'une approche scientifique de la notion de différence exige une vigilance sur le plan éthique et

méthodologique. On ne peut encore adopter de conclusion quant aux causes des différences, comme le souligne Reuchlin (1993 : 213) :

« *Le génome de l'enfant contribue aussi à déterminer les choix qu'il fait relativement à son milieu, ses activités, etc. On remarquera cependant que cette détermination en partie génétique des conditions de milieu fonctionne vraisemblablement surtout dans les groupes sociaux où ces conditions ne sont pas trop impérativement fixées par des déterminants tout à fait extérieurs au génome des individus.* »

Or la scolarisation en langue étrangère introduit précisément des facteurs nouveaux qui renvoient à des types d'identification hétérogènes. En fait, on peut noter avec Reuchlin une prise de conscience croissante de la complexité des écarts qui conduit à plusieurs définitions des différences et de leurs degrés. Les variations sont à la fois personnelles et communautaires : « *Des individus différents ne se comportent pas de façon identique, chaque individu a une façon relativement prévisible de réagir à une situation donnée, chaque collectivité possède des caractéristiques relativement stables.* » (Reuchlin, 1993 : 7). Toutefois il convient également de rappeler le principe de *vicariance* selon lequel, dans une situation, plusieurs processus peuvent se substituer les uns aux autres, même si certains sont préférentiels. La notion d'*évocabilité* désigne l'utilisation de processus préférentiels qui ont le plus d'efficacité. Cependant les autres processus ne sont pas exclus et peuvent être activés et développés ; la dynamique activée par les environnements d'apprentissages devrait y parvenir.

- Le constructivisme, qui, en tant que théorie psychologique de l'acquisition des connaissances, met l'accent sur le caractère actif et productif des processus cognitifs. Ce qui est certain, dans la perspective constructiviste¹ où nous nous plaçons, c'est que rien n'est donné de l'extérieur. Il y a donc interaction dynamique entre le monde extérieur et nous-mêmes.

- Les travaux socioconstructivistes de L. Vygotsky, qui souligne avec le concept de *zone proximale de développement* la nécessité pour l'enseignant de partir des ancrages et du potentiel de l'apprenant car des rapports d'interdépendance s'établissent entre le développement de l'enfant et l'apprentissage scolaire. Une série de processus de développement interne, accessibles au départ seulement dans la communication avec l'adulte ou avec les camarades, va s'intérioriser et devenir « une conquête » propre de l'enfant. Considéré de ce point de vue, l'apprentissage ne coïncide pas avec le développement mental de l'enfant, mais active le développement mental de l'enfant en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui (Schneuwly et Bronckart, 1985 : 112). Ainsi, pour Vygotsky, la construction de la personnalité et de la pensée dépend des interactions sociales dans lesquelles l'enfant est plongé. Comme le montre Bruner (1983), qui relit Vygotsky, l'environnement culturel est donc très prégnant. Vygotsky souligne d'ailleurs comment les *concepts spontanés* que se forge l'enfant avant d'aller à l'école ont un rôle dans l'élaboration des *concepts scientifiques*.

- Les travaux en psychologie de l'apprentissage de A. Giordan (1998) qui étudie les processus de métabolisation pour comprendre l'action d'apprendre et propose un modèle « alléostatique » : apprendre c'est réguler, réajuster, traduire, équilibrer. Dans cette perspective apparaît la nécessité de comprendre le système de régulation et d'équilibration des apprenants.

- Une théorie de la formation interculturelle empruntée à M. Abdhallah-Pretceille (1999, 2003) ; la communication interculturelle est une construction permanente à partir de la prise en compte de différents facteurs souvent implicites (gestuelle, proxémique, kinésie...) qui

¹Cf. le constructivisme radical de E.von Glasersfeld, 1981.

composent un orchestre pour reprendre l'image de l'école de Palo Alto à propos de la communication.

La réflexion que je propose ici est issue de l'action recherche (1997-2002) que j'ai menée en formation d'enseignants dans le cadre de la maîtrise FLE² (devenue spécialité de master 1) amenés à enseigner le français dans un système éducatif étranger. L'objectif est, pour ces enseignants, d'exercer dans une culture étrangère, il est donc nécessaire pour eux d'acquérir des outils de décentration et d'objectivation, de prendre conscience de ce qui en eux est de l'ordre du *déjà là*.

« Je crois, ce qui est fondamental, c'est que les futurs enseignants, en tout cas, de FLE, apprennent à manier réellement l'objectivation. Pas l'objectivité, évidemment, l'objectivation. Pour cela, n'importe quelle science sociale peut convenir ; il s'agit plutôt de construire une compétence qui permette de lire une réalité sociale, qui permette d'anticiper sur le fonctionnement d'une communauté sociale. » (Porcher 1988 : 5).

Maîtriser les valeurs de sa propre culture devient une étape fondatrice sans laquelle l'enseignant peut difficilement être à l'écoute des apprenants :

« Je ne crois pas qu'on puisse faire l'économie des cultures primes, c'est à dire celles que l'on a eues dans sa famille, dans le milieu, les habitudes qu'on s'est ainsi construites, intériorisées, incorporées. Si vous ne vous en occupez pas, elles s'occupent de vous. » (Porcher 1988 : 4).

Nous avons travaillé selon une démarche qualitative et compréhensive à partir d'un corpus constitué par les traces et les outils de formation des différents acteurs (journal d'étonnement, fiche d'auto-évaluation, portfolio, rapport d'expertise) et des entretiens semi dirigés sur quatre promotions de futurs enseignants que nous désignerons ici par le terme de « stagiaires ».

3. Processus et apprentissage expérientiel

L'objectif est donc de repérer et d'optimiser des éléments dans l'expérience des futurs enseignants qui permettent de développer leur formation interculturelle au sens de Abdhalla-Preteuille (1999), qui la compare à une formation scientifique : il s'agit d'une attitude, d'un regard sur l'altérité et sur le monde. Notre postulat est que l'autonomie des apprenants, le respect de leur «*déjà là* » implique l'autonomie des enseignants en amont : *« L'autonomie dont je parle n'est plus une liberté absolue émancipée de toute dépendance, mais une autonomie qui dépend de son environnement, qu'il soit biologique, culturel ou social... l'autonomie est possible non pas en termes absolus mais en termes relationnels et relatifs. »* (Morin, 1999 : 145).

3.1. L'expérience et ses relais

Par rapport à une visée de l'autonomie, le propos est de développer des pratiques provoquant la prise de conscience par le stagiaire de la complexité de toute situation d'apprentissage et en regard de ce que vit l'apprenant. Dans cette optique, trois principes issus de cette recherche³ (1998-2003) seront présentés ici :

² Voir Barbot, 1999 et 2000, Barbot et Lawes, 2001.

³ Menée avec S. Lawes sur un public d'étudiants-stagiaires de maîtrise FLE/PGCE dont certains étaient en formation en alternance dans le cadre de stages au Royaume-Uni.

3.1.1. Apprendre à se situer dans une position méta : l'auto-observation

Il s'agit de se placer soi-même en situation d'apprenant⁴. La mise en place d'ateliers sur la métacognition dans les apprentissages d'une langue en autoformation donne lieu à des regroupements permettant aux stagiaires de se confronter à différents types de questionnaires dans une démarche d'introspection (Trocmé-Fabre, 1994). Elle concerne leurs styles d'apprentissage, leurs mémoires, leur type de motivation d'une part, leurs stratégies et leur capacité à atteindre des résultats fixés, à trouver des critères de réussite de l'autre.

L'observation des stratégies d'apprentissages, de compensation et de leur choix des ressources illustre le concept d'habitus de Bourdieu. Une démarche d'introspection développe une vigilance par rapport aux difficultés de l'enseignant évoquées par Porcher (1994), Abdallah-Preteuille et Porcher (1996) à se décentrer et à reconnaître ses caractéristiques socioculturelles et celles des apprenants avec lesquels il a une différence d'âge qui pourtant ne cesse de s'accroître.

3.1.2. Respecter la durée des processus d'appropriation : l'étayage de la formation en alternance

Pour nous, lors de cette formation en alternance entre deux pays, les variations entre statuts d'étudiant et d'enseignant, entre système éducatif propre ou étranger, entre travail en équipe mixte natif/non natifs constituent des facteurs de décentration. En effet, elles complexifient les situations ou impliquent de nouveaux cadres qui forcent à remettre en question des certitudes, des principes et même des valeurs forgés dans d'autres cadres. Il y a donc déstabilisation, déconstruction, déconditionnement même si c'est en vue d'une phase de reconstruction, ce qui exige que ces processus soient accompagnés⁵. La construction de l'identité passe par l'émergence de représentations, leur prise de conscience, leur évolution. Le sens à leur donner et leur transformation dépendent de l'action et de l'environnement professionnel et social. Le facteur temps est très important.

3.1.3. Calibrer les ressources en fonction de la zone proximale : l'interaction avec des apports théoriques

Le défi qui est posé est de trouver les cadres qui permettent de sortir du statut du vécu subjectif, non transmissible, pour le traduire à un niveau qui rend accessible un vécu, une expérience à l'échelle du collectif et peut les convertir en connaissances puis en savoirs. C'est toute l'ambiguïté de l'expérience qui convoque une confrontation avec des savoirs théoriques justement calibrés si on veut permettre la montée en puissance vers l'abstraction.

3.2. Outils pour l'apprentissage expérientiel

Pour mener à bien la phase de prise de conscience, il convient de créer des activités, des outils et de nouveaux descripteurs comme nous allons le voir. En effet au-delà des facteurs personnels (intuition, pratiques autodidaxiques, biographie langagière et culturelle...) il s'agit de définir la qualité et les modes d'intervention. Nous présenterons le *journal d'étonnement* et ne ferons qu'évoquer deux autres modalités plus connues : l'autoévaluation et les situations problèmes. Les pratiques d'autoévaluation opèrent comme un facteur de décentration (en fait, elles amorcent un déconditionnement et un changement d'attitude en amont dans la mesure où dès la licence, ces étudiants devaient s'observer et s'évaluer). Enfin autre technique, le

⁴ L'expérience de la langue-choc en licence est fondée sur le principe de mettre l'étudiant en situation d'apprenant afin de développer sa métacognition et de devenir capable de développer celle des élèves.

⁵ Cf. Dewey (1947), qui souligne le bien fondé de l'apprentissage par l'expérience à condition que l'expérience puisse être reprise et mentalisée, ce qui signifie que le sujet a des moyens de l'appréhender ou qu'on les lui procure.

recours à des situations-problèmes à partir des interrogations des stagiaires permet de prendre conscience des apports de la théorie dans le décodage des expériences. A une conception classique de cours autour de savoirs, la synthèse du *journal d'étonnement* permet de substituer des séances en autoformation à partir des problèmes et des polémiques soulevés : valeurs telles que l'égalité, le « *politically correct* », l'attitude envers la pédophilie⁶, la proxémie, la citoyenneté, les normes éducatives, l'autorité, la xénophobie, les sujets sensibles ou tabous, le regard sur l'étranger, les critiques des contenus culturels des programmes. Les stagiaires interrogent les sciences humaines par exemple sur le racisme et éprouvent ce que peut leur apporter une notion ou un concept.

Le principal outil de repérage dont il sera question ici est celui qui paraît en rapport avec la notion de « déjà là », baptisé *journal d'étonnement* (au sens étymologique : frappé par le tonnerre) car il permet de repérer des zones où le sens n'est plus évident et où on réagit émotionnellement. La consigne⁷ donnée aux stagiaires (1999) était de rédiger dans leur contexte étranger, au jour le jour, les causes de leurs étonnements, leurs réactions et de les analyser.

La synthèse et le débat collectif à partir de leurs observations visent à prendre conscience pour chacun de sa propre culture ; celle-ci en effet construit des attentes ou opère comme filtre, comme verre déformant. En reflet, il s'agit de comprendre comment la culture étrangère se construit à partir de choix – communs ou divergents – historiques, sociaux, politiques et constitue un tout à interpréter dans la perspective des travaux de l'Ecole de Palo Alto :

« Une démarche interactionniste permet d'interroger les conceptions symboliques des étudiants sur la culture à partir de leur expérience et de comprendre que les différences culturelles n'ont de sens que dans un contexte, une histoire et une relation, elles ne sont pas des systèmes statiques que l'on peut apprendre une fois pour toutes. »
(Winkin, 1984 : 135).

Les interactions autour des *journaux d'étonnement* ont avant tout permis de prendre conscience de la façon dont les réactions surgissent. Soit elles concernent l'ensemble des Français lorsqu'il s'agit de rapports à des valeurs communes (laïcité, intimité avec l'accès au dossier personnel des élèves, pudeur, fonctionnement syndical...), soit elles correspondent à des valeurs générationnelles (un Britannique réagit comme un Français face à des questions de discipline et d'autorité..), soit enfin à des traits personnels (rigidité, insécurité, enthousiasme..). La présence dans les promotions de plusieurs nationalités a permis de distinguer ce qui relevait du passage du monde étudiant au monde professionnel de ce qui était propre à une appartenance nationale. Pour tous, la découverte de la difficulté à accepter que les choses soient différentes de ce que l'acteur anticipe est un stade important. Il lui permet de prendre conscience en effet de sa propre identité en termes de traits déjà formatés à déconstruire pour reconstruire en accueillant de nouveaux repères. Un autre point essentiel est la compréhension que la durée modifie les représentations. En bref, la leçon au sens où Marc Augé parle des « Leçons d'Afrique » est que même si on ne comprend pas, et on ne peut pas tout comprendre, il y a du sens qui circule différemment dans chaque culture, que chaque culture décline l'universel avec du particulier :

« Il n'y a pas des espaces socialisés et d'autres qui ne le seraient pas, mais des espaces socialisés et des espaces socialisés autrement, par exemple des espaces symbolisés et des espaces codifiés. » (Augé, 2003 : 54).

Parmi les différentes prises de conscience qui émergent à travers les journaux d'étonnement, je voudrais souligner la découverte de *l'école comme espace de confrontations*

⁶ Une stagiaire a failli démissionner après s'être vue mise en garde par son mentor contre un geste affectueux sur le bras d'une enfant.

⁷ Consigne qui a évolué au cours des 4 années avec l'introduction du recours au triangle de Wieviorka : les transformations de votre personnalité se jouent sur quels pôles : personnel, communautaire, socio-économique ?

culturelles et sociales multiples et en incidence *la responsabilité d'acquérir la capacité à gérer cette diversité*. Les stagiaires découvrent l'hétérogénéité sociale des acteurs et la complexification des références et veulent répondre aux difficultés identifiées selon le tableau ci-dessous :

Difficultés récurrentes :

- 1) Faire face aux rapports *natifs / non natifs* parmi les enseignants de langues mais aussi les apprenants (les enfants demandent au professeur britannique de français, mentor de M. : «*tu es anglaise alors pourquoi toi tu nous parles en français !, Marie. c'est normal elle est française.* »).
- 2) Tenir compte de la distance sociale et culturelle *entre parents et éducateurs* avec les extrêmes : ceux de T. (défavorisés), ceux des écoles privées (parents occupés professionnellement, enfants pensionnaires) et des réactions possibles (agressivité d'une mère à l'égard de l'enseignante qui a recousu la veste de son fils).
- 3) Se situer par rapport aux variations fortes observées dans les pratiques professionnelles *entre enseignants eux-mêmes* (punition, récompense, dépendance, guidage), mentors (conseiller pédagogique) et universitaire. Expliciter les positionnements pédagogiques pour dénouer des tensions.
- 4) Se situer par rapport à des pratiques multimédias éparses. «*Je ne sais pas ce qu'ils font sur la toile et cela me déstabilise* », dépasser les approches manichéistes les concernant.
- 5) Expliciter le terme de « relations interculturelles » alors que souvent les pratiques relèvent d'une approche monoculturelle pour éviter que se heurtent de plein fouet les valeurs éloignées des deux cultures et des deux langues impliquées.

Enfin, par rapport à notre propos, «l'entre deux », la question des jugements de valeurs concernant des comportements scolaires apparaît bien. Alors que certains stagiaires sont déstabilisés par le fait que les enfants ne suivent pas les mêmes règles que celles qu'ils connaissent («*Ils écrivent un devoir au crayon à papier, arrivent en classe sans avoir de quoi écrire* »), d'autres acceptent et même anticipent l'inattendu. Le débat porte alors sur la marge de liberté personnelle de l'enseignant, ce à quoi il doit se conformer pour être «compris » dans un autre système éducatif, ce sur quoi il éprouve des difficultés à négocier.

En ce sens, la prise de conscience des différents facteurs en jeu dans les apprentissages, de ce qui est professionnel, souvent plus explicité, ou davantage culturel et donc implicite dans un système éducatif, permet au stagiaire d'évoluer en accueillant à son tour des espaces de variations. Il s'attend à ce qu'il y ait un écart entre ses propres représentations et celles de l'apprenant qu'il faudra réduire par des négociations et des passerelles à créer. D'ailleurs on a vérifié que les stagiaires attribuent⁸ aux activités autour du *journal d'étonnement* la prise de conscience qu'ils sont dans un processus de changement, dans une dynamique avec pour objectifs :

- l'objectivation de leur système de valeurs et la relativisation des normes qu'il vivaient comme naturelles (le fait de redoubler par exemple), souvent marqué par des marqueurs temporels «*avant je pensais* », «*désormais..* » ;
- la difficulté à se mettre à la place des autres (les enseignants britanniques acceptent leurs conditions de travail), l'empathie ne va pas de soi ;
- l'acceptation que l'autre, l'étranger pense, vive autrement sans en être soi-même affecté ni déstabilisé.

⁸ La validation du journal d'étonnement était constituée d'une part par les deux retours par écrit des stagiaires en évaluation de la formation et dans le rapport de stage du portfolio où il est demandé de mettre en perspective formation et professionnalisation, de l'autre par l'évaluation des experts externes à la formation.

Pour les stagiaires la jonction entre le « déjà là » (les représentations de sens commun, les *habitus*) et des savoirs plus complexes et enrichis (anthropologie, communication et sociologie) est féconde car il y a un questionnement en amont, et comme le remarque J. Clénet (1998 : 54), la jonction « *se fera d'autant plus naturellement car pilotée par la personne elle-même et non seulement par des injonctions venant de l'environnement* ». De plus, cette expérience d'alternance permet de repérer les lieux où il y a mise en présence de différences de cultures (musique, cinéma, sport, médias...) et souvent des tensions (les notes des apprenants, le temps, les religions).

Cette recherche-action a mis en évidence que si la rencontre entre deux langues et deux cultures ne va pas de soi, le fait de dépasser des émotions, des ressentis pour les exprimer et leur donner du sens amène à une plus grande réserve dans les jugements, à une tolérance accrue et à un respect de l'inédit et de l'inconnu.

4. Diversification des apprenants liée au contexte géopolitique et culturel

En ce qui concerne les résultats transférables à la formation des enseignants, la prise en compte de la diversité se décline sur plusieurs axes. Le « déjà là » des apprenants relève d'une approche anthropologique que nous allons préciser.

4.1. Contextes géopolitiques et culturels

Il faudrait prendre en compte les effets des contextes géopolitiques et culturels comme le montrent des travaux sur la francophobie ou francophilie. Ils ne peuvent être développés ici pourtant ils ont des incidences sur la mise en place des dispositifs de formation de langues et sur les attitudes mêmes des acteurs (enfants de langue maternelle non anglais apprenant le français). Une distinction serait à opérer par ailleurs entre enseignants *natifs* et *non natifs* car elle est évoquée tant par les apprenants que par les collègues comme signifiante. Une autre aussi entre les attitudes des natifs, qui peuvent aller de la réprobation à la revendication⁹. Citons par exemple le cas de la formation au Crédif de professeurs vietnamiens de mathématiques qui se déclaraient hostiles à l'enseignement du français même s'ils avaient accepté de le faire. A l'inverse, il existait une demande de français de leurs collègues enseignants issus de familles francophones. Une quatrième observation concerne la nécessité de saisir l'intentionnalité qui s'exerce dans les décisions concernant les répartitions entre la langue-culture maternelle et la langue-culture seconde¹⁰.

4.2. Contexte familial et social

Présenter la complexité des facteurs qui interviennent au niveau *micro-éducatif* ne peut non plus être effectué ici. Cependant, sur le plan heuristique, il paraît important de rappeler que des variations fortes¹¹ ont été observées par les stagiaires sur les rapports entre les attitudes des enfants sur la scolarité et le milieu familial, ce qu'illustrent les recherches menées auprès des enfants gitans par Pragnère et Alegre-Pragnère (1986).

Les travaux de Pragnère démontrent que l'enfant construit « *un système de représentations qui lui est propre* » et dont les variations sont liées aux appartenances socioculturelles. Le premier type de représentation étudié est celui de l'apprentissage selon les catégories sociales : les enfants des milieux favorisés et moyens sont aidés par les représentations qu'ils

⁹ Cf. Dao Anh Huong, 2004.

¹⁰ Cf. Frei, 2003. De ce point de vue il serait intéressant de suivre dans un cadre de recherches la mise au point des programmes délégués à la Nouvelle Calédonie.

¹¹ Par exemple celles observées entre les quartiers défavorisés de Thanet (Grande Bretagne) et les écoles privées de garçons.

ont acquises dans lesquelles l'explication est valorisée par rapport à la soumission : « *Il y a analogie entre les représentations des pratiques éducatives familiales et scolaires. L'enfant construit alors des repères stables et des repères de comportement (expliquer, expérimenter) pour l'édification de son projet.* » (Pragnère et Alegre-Pragnère 1986 : 253). Au contraire, les enfants de milieu populaire et de milieu immigré vont se trouver en porte-à-faux¹². La seconde représentation concerne la place de l'école par rapport au projet sur l'avenir. « *L'identité ou la convergence entre les représentations des modes de structuration et des attentes scolaires et familiales souples réalisent un équilibre qui soutient la dynamique du projet de l'enfant.* » (Ibid.). Une troisième représentation porte sur le type d'adaptation scolaire. Le comportement même de l'enfant sera marqué par les images de l'école véhiculées dans sa famille. « *L'enfant peut donc présenter deux types d'adaptation scolaire "souple" ou "rigide" et de soumission dans un système qui présente également deux types de structurations éducatives : explication, recherche ou imitation, normalisation, conditionnement.* » (Ibid.).

Ainsi l'enjeu est de tenir compte des conditions psychologiques et sociales dans lesquelles l'enfant s'est développé. Ne pas partir de ses ancrages serait hypothéquer l'avenir en entravant tout développement de son autonomie.

4.3. Contexte psycho-sociologique

Un des apports importants sur les liens entre histoire personnelle et apprentissages scolaires est de faire sauter les frontières entre sociologie et psychologie et de constater que sur le plan méthodologique tout est à créer pour comprendre les ressorts de l'action, celle de l'apprentissage en particulier. Des contextes différents permettent à des aspects multiples de l'identité d'apparaître, mais un contexte d'antagonismes entre langues et cultures peut créer une inhibition par rapport au potentiel du stagiaire ou de l'apprenant et produire des blocages. C'est ainsi que Lahire (1998) montre comment la personne stocke des schèmes d'action activés ou non par le contexte¹³. Pourtant, souligne-t-il, un manque de cohérence identitaire peut advenir si l'acteur est soumis « *de manière assez précoce à des expériences socialisatrices systématiquement contradictoires. (...) Tout se passe comme si les multiples répertoires qui ordonnent le stock des schèmes incorporés étaient tous scindés en deux parties rendant possible dans chaque contexte, à chaque instant, l'actualisation de schèmes contradictoires* » (Lahire, 1998 : 48). En fait, les crises identitaires chez les stagiaires concernent peut-être les personnalités structurées rigidement comme si un mode prévalait sur les autres. Si l'apprenant ne peut faire le grand écart entre deux milieux, deux cultures, deux valeurs, c'est à l'enseignant de le rejoindre où il est, non pour l'y figer mais au contraire pour créer des liens entre des réalités vécues comme exclusives. Il s'agit de se situer dans une logique du « tiers incluant » et non de l'exclusion : « ou ...ou » (Morin, 1990). Il faudrait, à ce titre, étudier la littérature francophone riche dans l'illustration de ces décalages entre identités, qui d'ailleurs existent déjà entre milieux sociaux en France même comme Ernaux (1974) en témoigne.

4.4. Anthropologie de la relation

La question est donc d'inclure dans une formation d'enseignants la dimension de la rencontre, du métissage, de l'hybride. Il s'agit d'articuler la diversité culturelle avec une prise

¹² « L'enfant tend à construire une représentation de l'apprentissage sur le mode de l'imitation et de la soumission à l'autorité de l'enseignant. Les enfants tsiganes élevés dans un milieu permissif au départ et où le passage à la vie adulte s'effectue par la reproduction des comportements des adultes seront désorientés car ils ont tendance à calquer l'apprentissage scolaire sur le mode d'apprentissage familial ("faire comme"). Ils ne perçoivent que la directivité de l'institution scolaire. »

¹³ Cf. l'étude des pluralités de pratiques d'écriture dans différents milieux familiaux.

en compte de l'altérité, ce qui ne peut se faire sans positionnement éthique. En ce sens, la visée de l'autonomie psychologique et cognitive implique une relation éducative fondée sur le respect, la congruence, l'empathie (Rogers, 1961, 1976) et la symétrie au sens de l'école de Palo Alto. Car c'est par cette capacité à écouter et à ne pas juger la différence que l'enseignant permettra à des enfants en situation de bilinguisme ou de plurilinguisme de construire une identité riche avec des liens sans renoncement ou sans refoulé. Il nous semble que parmi les compétences celle que nous avons proposé de définir comme *compétence métacognitive* dans nos travaux antérieurs (Barbot et Camatarri, 1999) est essentielle. Par compétence métacognitive, nous entendons le fait d'être capable de faire surgir une prise de conscience de l'apprenant en méta sur l'action d'apprendre à apprendre une langue et une culture autre (quand je lis un texte je suis capable d'imaginer la ligne suivante que je cache, je parle bien en français si j'aime bien la personne à qui je parle, dans quelle situation je passe à ma langue maternelle ?, j'écris à l'envers parce qu'en persan c'est ainsi...). C'est en fonction des apprenants que le formateur réagit sans pouvoir toujours se référer à des scénarios prévus, il improvise parfois en s'appuyant sur sa propre expérience autant que sur sa formation. Ces évolutions sont analysées par Dubet, qui montre dans ce qu'il dénomme «*le travail sur autrui*» qui participe à la socialisation des individus, «*où des individus sont payés et formés pour agir sur les autres*» (Dubet, 2002 : 9) que tout ce qui allait de soi en termes d'institutionnalisation pour Durkheim devient pour nous incertain et problématique.

Conclusion

Il est urgent d'observer comment l'enfant se construit au milieu de normes différentes et parfois contradictoires (il est la scène de ces tensions). Ces repérages devraient permettre d'anticiper les zones de turbulence, les obstacles, les malentendus. Dans ces situations, une des postures de l'enseignant serait celle de l'accompagnateur : identifier avec les apprenants les processus d'apprentissage pour établir des liens entre des niveaux de réalité différents et les mentaliser. Si on ne veut pas qu'il y ait clivage, rupture, décalage entre différentes identités mais enrichissement, circulation, acculturation, il est nécessaire en effet de reconnaître la complexité de la situation d'apprentissage dans son ensemble. L'objectif est de construire une identité ouverte : «*le processus de construction de l'identité doit parvenir, idéalement, à une identité ouverte, à géométrie variable*», comme le rappelle de Singly (2003 : 78). Une prise de conscience de ses propres différences permet de les assumer, de les choisir pour, dans un second temps éventuellement, les faire reconnaître dans une phase d'individuation en connaissance de cause. Bien au contraire, si ces différences sont cachées, dévalorisées ou inconscientes, elles constituent à tout moment des risques pour l'identité de l'apprenant en termes de souffrances, de comptes à régler même. L'enseignant peut aider l'enfant à s'autonomiser et à se reconnaître comme « multiple » (Glissant, 1996), encore faut-il que lui-même soit préparé à cette aventure et l'ait vécue de l'intérieur.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1999, *L'éducation interculturelle*, PUF, Que sais-je ? n°1487, Paris.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2003, *Former et éduquer en milieu hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Anthropos, Paris.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. PORCHER L. 1996, *Education et Communication Interculturelle*, PUF, Paris.
- AUGE M., 2003, *Pour quoi vivons-nous ?* Fayard, Paris.

- BARBOT M.-J., 1999, « Une expérience franco-anglaise pleine d'enseignements » dans *Apprendre des autres. L'éducation comparée*, Cahiers Pédagogiques, Paris, pp. 16-17.
- BARBOT M.-J., 2000, *De nouvelles voies pour la formation*, Actes des 23 et 24^{ème} Rencontres, *Les cahiers de l'Asdifle*, Asdifle, Paris.
- BARBOT M.-J., 2000, « A la recherche de nouveaux modèles: contenus et modalités de la formation des enseignants », in *De nouvelles voies pour la formation*, Actes des 23 et 24^{ème} Rencontres, *Les cahiers de l'Asdifle*, Paris, pp. 5-11 et pp. 63-67.
- BARBOT M.-J., CAMATARRI G., 1999, *Autonomie et Apprentissages*, PUF, Paris.
- BARBOT M.-J., PAYEUR A., 2000, « Un défi pour l'enseignant : acquérir une métacompétence; Innovation technologique et effets de système », *Industries éducatives situation, approches perspectives*, Edition du Conseil scientifique de l'université Charles de Gaulle-Lille 3, pp. 183-191.
- BATESON G., 1977 et 1978, *Vers une écologie de l'esprit*, Seuil, Paris, 2 t.
- BOURDIEU P., 1980, *La distinction*, Minit, Paris.
- BRUNER J. S., 1983, *Savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris.
- CLENET J., 1998, *Représentations, formations et alternances. Etre formé ou se former ?*, L'Harmattan, Paris.
- DAO ANH HUON G, 2004, *Enjeux de la mise en mots de la formation dans des textes institutionnels, le cas de l'enseignement-apprentissage du FLS dans des classes bilingues au VietNam*, Thèse de doctorat N.R., Université de Rouen.
- DEWEY J., 1947, *Expérience et éducation*, Bourrelie, Paris.
- DUBET F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Seuil, Paris.
- ERNAUX A., 1974, *Les armoires vides*, Gallimard Folio, Paris.
- FREI F., 2003, *Obstacles à la communication interculturelle dans le système scolaire calédonien*, Paris III Sorbonne-Nouvelle.
- GIORDAN A., 1998, *Apprendre !*, Belin, Paris.
- GLASERSFELD E. von, 1981, « Introduction to radical constructivism » in *The Invented Reality: how do we Know what we Believe we Know*, Watzlawick (ed.), Norton, London, pp. 41-61.
- GLISSANT E., 1996, *Introduction à la poétique du divers*, Gallimard, Paris.
- LAHIRE B., 1998, *L'homme pluriel, Les ressorts de l'action*, Nathan, Paris.
- LITTLE D., 1997, « Strategies, counselling and culture difference : why we need an anthropological understanding of learner autonomy ? », in *Proceedings*, 6th Conference in Developing Autonomous, Barcelona, pp. 3-6.
- LITTLE D., 1995, « Learning as Dialogue : The Dependency of Learner Autonomy on Teacher Autonomy », in *System*, vol. 23, 2.
- MORIN E., 1986, *La Méthode 3, La connaissance de la connaissance 1*, Seuil, Paris.
- MORIN E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris.
- MOYNE A., 1982, *Le Travail autonome*, Fleurus, Collection Pédagogie, Paris.
- PINEAU G., 1989, « La formation expérientielle en auto-, éco-et co-formation », in *Apprendre par l'expérience, Education Permanente n° 100/101*.
- PORCHER L., 1988, *Didactique et diffusion du Français langue étrangère éléments pour une formation*, L'écho, Paris.
- PORCHER L., 1994, *Télévision, culture, éducation*, Armand Colin, Paris.
- PRAGNERES-ALEGRE T, 1986, *Intégration des cultures minoritaires à l'école. Rapport entre la situation d'apprentissages scolaire le milieu d'origine, le mode de structuration familial et les attentes familiales*, Thèse de doctorat, Toulouse Le Mirail.
- RICHTERICH R., 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Paris.
- REUCHLIN M., 1993, *La psychologie différentielle*, PUF, Paris.
- ROGERS C.-R., 1961, *On becoming a person*, Houghton Mifflin Co, Boston.

- ROGERS C.-R., 1976, *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris.
- SCHNEUWLY B., BRONCKART J.-P., (dirs.) 1985, *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris.
- SIBONY D., 1998, *Entre-deux : L'origine en partage*, Seuil, Paris.
- TROCME-FABRE H., 1994, (1^{ère} éd. 1987), *J'apprends donc je suis*, Editions d'Organisation, Paris.
- SINGLY F. de, 2003, *Les uns et les autres, quand l'individualisme crée du lien*, Armand Colin, Paris.
- VAYER P., 1993, *Le principe d'autonomie et l'éducation*, ESF, Paris.
- VIAU R., 1994, *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck Université, Bruxelles.
- VIGNAUX G., 1991, *Les sciences cognitives*, La Découverte, Paris.
- WIEVIORKA M., 2001, *La différence*, Balland, Paris.
- WINKIN T., 1984, *La nouvelle communication*, Seuil, Paris.

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, Benoît Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, 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, Suzanne Lafage, Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolaï, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture : constitué selon le thème du numéro sous la responsabilité de Claude Caitucoli