

Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française

Sociolinguistique et éducation

Contributions au repérage du champ
avec exemples de diversités linguistiques
sur des terrains variés

Numéro coordonné par
Philippe Blanchet



CULTURE
LANGUE FRANÇAISE

Publié avec le soutien de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF)
et du service de la Langue française (CFWB)

2015 - 41/2



Cahiers de Linguistique

Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française

Cahiers de Linguistique

Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française

Les *Cahiers de Linguistique*, qui poursuivent le travail éditorial entrepris depuis 1972 par les Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, sont désormais plus spécifiquement consacrés à l'étude des rapports entre une langue dans sa variation – le français – et la société ou, plutôt, les sociétés où elle est employée, dans des contextes toujours plurilingues. Des comparaisons avec d'autres situations enrichissent les perspectives. Les *Cahiers de Linguistique* paraissent à raison de deux fascicules par an d'environ 200 pages chacun. La rédaction privilégie les numéros thématiques.

Rédacteur en Chef :

Philippe Blanchet (Rennes)

Comité de Concertation :

Safia Asselah-Rahal (Alger), Thierry Bulot (Rennes), Stéphanie Clerc (Aix-Marseille), Moussa Daff (Dakar), Anne-Rosine Delbart (Bruxelles), Christian Delcourt (Liège), Alain Di Meglio (Corte), Joaquim Dolz (Genève), Jules Duchastel (Montréal), Alexandre Duchêne (Fribourg), Michel Francard (Louvain), Françoise Gadet (Paris), Jean René Klein (Louvain), Estela Klett (Buenos Aires), Jean-Marie Klinkenberg (Liège), Patricia Lamarre (Montréal), Marielle Rispail (Saint-Etienne), Pierre Swiggers (Leuven), Rada Tirvassen (Maurice).

Correspondance et propositions d'articles ou de thématiques :

Les articles, les propositions de thématiques, les ouvrages pour recension et la correspondance sont à adresser au Rédacteur en Chef, Philippe Blanchet. Prière de demander la feuille de style et les conditions de publication. Les offres et les exemplaires d'échanges sont à adresser au Rédacteur en Chef, Philippe Blanchet (philippe.blanchet@univ-rennes2.fr)

Abonnements et commandes :

Prix de l'abonnement annuel : 50.00 €. (cf. également en troisième de couverture les conditions spéciales pour un abonnement au bouquet de revues de linguistique française), frais de port et d'emballage en sus, à adresser à :

Éditions l'Harmattan

5,7 rue de l'École Polytechnique

F - 75005 Paris

Tél : 00[33]1.40 46 79 20

Fax : 00[33]1.43 25 82 03

diffusion.harmattan@wanadoo.fr

<http://www.editions-harmattan.fr>

Cet ouvrage a bénéficié du soutien de l'Agence
universitaire de la Francophonie (AUF)

SOCIOLINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

**Contributions au repérage du champ
avec exemples de diversités linguistiques
sur des terrains variés**

*Numéro coordonné par
Philippe Blanchet*

EME

Sommaire

Présentation : ce que l'étude de la diversité sociolinguistique apporte à l'étude de l'éducation aux langues, en langues et par les langues7

Philippe BLANCHET

La diversité linguistique à l'école. Éveil aux langues ou pédagogie « critique » du plurilinguisme ?15

Christine HÉLOT

Le poids des représentations dans l'utilisation des langues par des enfants bilingues41

Estela KLETT

Langues, jeunes, pouvoirs, idéologies : quelques fenêtres sociolinguistiques sur les relations genrées en Algérie.....51

Abdelali BECETTI

La communication médiatique à propos des élèves de la banlieue. Doxogénèse et perspective sémantico-pragmatique73

Pascal DELORMAS

Le paradigme de la pluralité : Quel rôle et quelle place dans les formations linguistiques pour adultes migrants ?85

Émilie LEBRETON

Pour une didactique contextualisée du français scientifique à l'université. L'exemple de la biologie et de la géologie à l'université de Kénitra (Maroc).101

Mehdi HAIDAR

Situation de l'enseignement du français et stratégies. Pour une intégration du plurilinguisme dans le système éducatif centrafricain 119

Gervais N'ZAPALI-TE-KOMONGO

Quelle prise en compte par l'école réunionnaise de la diversité des profils linguistiques de ses élèves ? 139

Mèlene LEBON-EYQUEM

An ethnography of emergent writing, multilingual literacy, and translanguaging in French immersion in Canada 157

Danièle MOORE & Cécile SABATIER

Comptes Rendus de Lectures..... 173

Présentation : ce que l'étude de la diversité sociolinguistique apporte à l'étude de l'éducation aux langues, en langues et par les langues

Philippe BLANCHET

PREFics EA 4246, université Rennes 2, France

L'étude des relations entre diversité sociolinguistique et éducation n'est pas une chose nouvelle. Elle a constitué un des axes de développement des recherches et des interventions en sociolinguistique, au croisement initial de la sociologie de l'éducation. Que l'on pense, entre autres, aux travaux de B. Bernstein (1975), dès les années 1960, sur le « code restreint » des enfants d'ouvriers à l'école britannique et à la réponse à ces travaux par W. Labov (1978) étudiant le parler anglo-américain des jeunes noirs de Harlem, aux travaux de Bourdieu (1982) dans les années 1970 sur la reproduction des classes dominantes par l'école et par le « marché linguistique » sélectif qu'elle contribue à instaurer, aux travaux de l'école sociolinguistique et didactique dite de Rouen autour de J.-B. et de C. Marcellesi dans les années 1980 (Marcellesi, J.-B., 1981 ; Marcellesi et Gardin, 1980 ; Marcellesi J.-B. et coll., 2003 ; Marcellesi, C. et coll., 1985), aux travaux de M. et L. Dabène à Grenoble (Dabène, 1994), puis à partir des années 1990 à l'intense développement de travaux de sociologues de l'éducation comme B. Lahire (1993 et 1999) ou E. Bautier (2001, 2005, 2007) et bien sûr de sociolinguistes et didacticien-ne-s des langues dans le champ des sciences du langage, dont on trouvera en bibliographie des exemples qui constituent autant de portails vers des prolongements bibliographiques.

Si la sociolinguistique a pris le pas sur la sociologie et sur les sciences de l'éducation, c'est probablement parce que ce sont des disciplines où l'on se pose peu de questions sociolinguistiques et où l'on prend souvent les langues pour argent comptant, je veux dire avec la valeur que leur donne les idéologies linguistiques hégémoniques qui, tendanciellement, marginalisent la diversité linguistique. Il ne s'agit pas ici de leur en faire trop grief : dans chaque discipline, y compris la nôtre, on questionne surtout son objet principal de recherche et, y compris faute de temps mais aussi de pratiques réellement interdisciplinaires, et on ne questionne pas ou peu d'autres objets, d'autre phénomènes, qui croisent ce champ mais que l'on considère comme relevant d'un autre champ disciplinaire. Du coup, sur ces objets venus d'ailleurs, les connaissances ordinaires, les représentations circulantes, les croyances idéologiques remplacent les questionnements scientifiques.

C'est vrai, d'ailleurs, à l'intérieur même d'une discipline comme ce qu'on appelle selon les pays les sciences du langage, la linguistique ou encore la philologie, avec des frontières disciplinaires qui fluctuent. Pour des raisons historiques, politiques, idéologiques, mais aussi intellectuelles, la diversité linguistique a été exclue de beaucoup de courants de pensée linguistique établis, qui se sont concentrés et continuent encore souvent à se concentrer sur des langues artificiellement homogénéisées. Au point que dans certains contextes, la sociolinguistique soit renvoyée à l'étude des usages et considérée comme de la sociologie ou de l'anthropologie (par exemple en Amérique du nord ou dans des manuels français de linguistique) car on n'admet pas d'y penser les langues autrement que selon la linguistique dominante. La chose a été bien étudiée et je n'y reviens pas ici (Blanchet et Robillard, 2003 ; Blanchet, Calvet et Robillard, 2007). Ces courants, qui réduisent les pratiques linguistiques à des langues standardisées de locuteurs natifs monolingues mononormatifs analysées comme des codes logicomathématiques avec des règles et des équations (il faudrait mettre des guillemets à chaque mot), continuent hélas à faire des ravages. Ils en font non seulement dans leur application directe en éducation (par exemple dans l'enseignement des langues et surtout du français comme des codes sélectifs, puristes, désocialisés et déshumanisés), mais aussi à travers leurs prolongements indirects en éducation. Parmi ceux-ci, il faut notamment compter une psycholinguistique encore dominante, qui s'est emparée (et pour cause) des élucubrations psychologisantes de Chomsky et qui fait des ravages à l'école et en orthophonie / logopédie (Noël, 2015) avec ses batteries de « tests étalonnés » qui ne fonctionneraient que sur des locuteurs idéaux natifs monolingues dans

des communautés idéales monolingues homogènes (s'ils existaient)¹, comme Chomsky a eu, lui au moins, l'honnêteté de le dire. De fait, cette linguistique et les autres disciplines qui s'en inspirent contribuent surtout à reproduire l'idéologie linguistique dominante, à conforter son contrôle social et à participer à la terrible entreprise de discrimination sociale menée par l'école dans de nombreux systèmes éducatifs.

J'ai réuni dans ce volume des études qui, prenant appui sur la diversité sociolinguistique (et donc sociale et donc culturelle, et réciproquement) pensée comme une composante centrale et une ressource du monde social, étudient de ce point de vue différents aspects de l'éducation aux langues, en langues et par les langues (Coste, 2013 ; Hélot ci-dessous). Je veux dire par là non seulement l'aspect le plus connu de l'éducation *aux langues* comme objets d'enseignement-apprentissage (qui devrait inclure une éducation à la pluralité linguistique et culturelle), mais aussi d'éducation *en langues* comme moyens d'enseignement-apprentissage de disciplines et domaines à objectifs non linguistiques² et enfin *par les langues* comme porte d'entrée dans le monde humain et social permettant d'en comprendre les modalités, les fonctionnements, les dynamiques, les tensions, etc., et donc d'éduquer à la vie sociale, à la diversité, aux relations altéritaires (interculturelles), etc. Ces textes se présentent comme autant d'exemples (au sens d'études de cas) de croisements possibles entre sociolinguistique et éducation autour de la question de la diversité.

Si j'ai retenu le terme *diversité* dans le titre du volume, et par conséquent dans cette présentation, c'est parce qu'il est bien identifié au delà des sociolinguistes, même si c'est hélas parfois dans usages superficiels et/ou réducteurs³. Je préfère le terme *pluralité*, surtout accolé à *linguistique* ou *sociolinguistique* ou encore *culturelle*, parce que cette formulation plus rare et plus récemment répandue, surtout en sociolinguistique et en didactique des langues et des cultures, ne fait pas (ou fait moins) l'objet de réductions à certaines diversités seulement. Par exemple, *pluralité linguistique* englobe *plurilinguisme* mais ne s'y limite pas : le plurilinguisme est l'une des formes de pluralité linguistique, qui englobe aussi la pluralité dite « interne »

¹ Le terme *idéal* mérite lui aussi des guillemets et son usage en l'occurrence en dit long sur la place de la diversité dans la vision du monde et le projet de société sous-jacents.

² De ce point de vue, il n'y a pas de « disciplines non linguistiques » malgré le sigle *DNL* qui est en train de se répandre dans divers systèmes éducatifs francophones.

³ Ainsi quand en France on réduit la diversité de la population à l'immigration et qu'on utilise l'euphémisme très répandu dans les discours médiatico-politiques « issu de la diversité » pour dire « immigré ou descendant d'immigré-e-s récent-e-s ».

à « une » langue. On verra, du reste, que plusieurs auteur-e-s de ce volume emploient pluralité plutôt que diversité, notamment les (socio) didacticiens et (socio)didacticiennes.

Ces textes ne couvrent évidemment pas la totalité des questions, objets, terrains..., envisageables sous la thématique de ce volume. Ils proposent malgré tout des thèmes assez nombreux et divers pour construire une image possible du traitement de la question qui nous occupe et du point de vue qui nous occupe : après un texte initial de C. Hélot qui fait un point global et critique sur les liens profonds établis et à établir en diversité linguistique et éducation et notamment sur les propositions didactiques venues de nombreux travaux, sont abordés le développement des pratiques linguistiques d'enfants scolarisés et de familles plurilingues latino-américaines émigrées (E. Klett), le rapport comparé aux normes scolaires et la créativité langagières de jeunes algériens et algériennes sur le thème de l'identité genrée (A. Becetti), les discours stigmatisants tenus par une certaine presse française sur les élèves de certaines banlieues populaires à forte population perçue comme « immigrée » ou « étrangère » (P. Delormas), la place (ou le manque!) de la pluralité linguistique dans des formations à la langue française pour adultes migrants (E. Lebreton), l'adaptation d'un enseignement de français sur objectifs universitaires précis dans un contexte plurilingue marocain (M. Haidar), les modalités d'usage du français et de l'arabe dans l'enseignement des sciences au lycée en Tunisie (O. Maroua), l'analyse du contexte sociolinguistique centrafricain et l'élaboration d'une didactique du français intégrant des pratiques et langues autochtones dans le système éducatif de ce pays (G. Nzapali-Te-Komongo), les pratiques interlingues (*translanguaging*, en anglais) de développement de l'écriture et de la littéracie en contexte plurilingue canadien (Moore et Sabatier). Avec le premier texte traduit de l'anglais de C. Hélot et le dernier texte rédigé en anglais au Canada par D. Moore et C. Sabatier, ce volume crée aussi des ponts (en général peu fréquents et difficiles pour des raisons de cultures scientifiques très différentes) vers des travaux anglophones, impliquant néanmoins du français.

Cet ensemble donne à voir des entrées franchement sociolinguistiques, d'autres sociodiscursives, d'autres encore sociodidactiques, vers des diversités... diverses : linguistiques, sociales, communautaires, scolaires, familiales, individuelles, etc. Il porte sur des enfants, des adolescents, des adultes, sur des contextes majoritairement francophones et toujours pluriels / plurilingues — mais pas uniquement, sur des pays aussi divers que (par ordre d'apparition) : l'Argentine, le Brésil, le Canada, les États-Unis, l'Algérie, la France, le Luxembourg,

le Maroc, la Tunisie, la République centrafricaine. Si l'étude des relations entre diversité sociolinguistique et éducation n'est pas une chose nouvelle, elle mérite d'être ainsi poursuivie, voire renouvelée.

Bibliographie

- ARCHIBALD, J. et GALLIGANI, S. (Dir.), 2009, *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*, Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER, E., 2001, « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 137, p. 117-161.
- BAUTIER, E., 2005, « Les élèves de milieux populaires et leurs pratiques langagières face aux évidences et exigences de l'école », dans Bertucci, M.M. et Houdart-Merot, V. (éds), *Situations de banlieues*, Paris : L'Harmattan-INRP.
- BAUTIER, E., 2007, « Langue et discours : tension, ambiguïté de l'école envers les milieux populaires », *Le français aujourd'hui*, 156, p. 57-66.
- BERNSTEIN, B., 1975, *Langage et classes sociales*, Paris : Minuit.
- BERTUCCI, M.-M. (Dir.), 2013, *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques?* *Revue Glottopol* n° 21, http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_21.html
- BILLIEZ, J., (Dir.), 2002, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- BLANCHET, Ph. et ASSELAH-RAHAL, S., (Dir.), 2007, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique*, Fernelmont (B) : Éditions Modulaires Européennes.
- BLANCHET, Ph. et COSTE D. (Dir.), 2010, *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité »*. *Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris : L'Harmattan.
- BLANCHET, Ph. et ROBILLARD, D. de (Dir.), 2003, *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique*, *Cahiers de Sociolinguistique* n° 8, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- BLANCHET, Ph., 1992c, « Enseignement et diversité : l'exemple des implications socio-culturelles dans l'enseignement du français » dans Ph. Blanchet (éd.), *Diversité linguistique, idéologie, et pluralisme démocratique*, *CILL* n° 18 1-2, 1992, p. 183-202.
- BLANCHET, Ph., 1996, « Le métalangage des variations de langue en FLM, ou quand l'école inculque l'exclusion... », *Les Métalangages dans la classe de français*, Actes du 6ème colloque international de didactique du français langue maternelle, Lyon : DFLM, 1996, p. 47-48.
- BLANCHET, Ph., CALVET, L.-J. et ROBILLARD, D. de, 2007, *Un siècle après le Cours de Saussure, la Linguistique en question*, Paris : L'Harmattan (disponible sur <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique55>).

- BOURDIEU, P., 1982, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Paris : Fayard.
- CANDELIER, M. et coll., (Dir.), 2008, *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- CASTELLOTTI, V., & ROBILLARD, D. de, 2001, « Langues et insertion sociale : matériaux pour une réflexion sociolinguistique » dans *Langage et Société* 98, p. 43-75.
- CLERC, S. (Dir.), 2011, *(Mé)Tisser les langues à l'école ? Quels outils, quels curricula et quelles formations pour le développement du plurilinguisme à l'école ?*, Cahiers de linguistique, 37/2.
- COSTE, D. (Dir.), 2013, *Les langues au cœur de l'éducation*, Fernelmont : EME/ADEB.
- DABÈNE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette : Paris.
- FEUSSI, V., EYQUEM-LEBON, M., MOUSSIROU-MOUYAMA, A. et BLANCHET, Ph. (Dir.), 2010, *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues*, Cahiers de Linguistique n° 35/2, 2009 (2010).
- GARCÍA, O. & LI, W. (2015). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- HÉLOT, C. (2007) *Du Bilinguisme en Famille au Plurilinguisme à l'École*, Paris : L'Harmattan.
- LABOV, W., 1978, *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Minuit.
- LAHIRE, B., 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon : PUL.
- LAHIRE, B., 1999, *L'Invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris : La Découverte.
- MARCELLESI J.-B. et GARDIN, B., 1980, *Sociolinguistique : Approches, théories, terrain*, Paris : Presses Universitaires de France.
- MARCELLESI, Ch., ROMIAN, H. et TREIGNIER, J., 1985, « Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière », dans *Repères* n° 67, p. 23-31.
- MARCELLESI, J.-B., 1981, « Bilinguisme, diglossie, hégémonie : problèmes et tâches » dans *Langage* n° 61, p. 5-11.
- MARCELLESI, J.-B., BULOT, T. et BLANCHET, Ph., 2003, *Sociolinguistique (épistémologie, langues régionales, polynomie). Textes choisis de Jean-Baptiste Marcellesi précédés d'un entretien*, Paris : L'Harmattan.
- MOORE, D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, Collection LAL.
- MOORE, D. & SABATIER, C. (2012). *Une semaine dans la vie de classes d'immersion au Canada. Approche ethnographique pour la formation*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- NOËL, A., 2015, *Création du BÉOCLER : Batterie d'Évaluation Orthophonique des Compétences Langagières des Enfants Réunionnais. De la conceptualisation à l'expérimentation*, Thèse de doctorat de sciences du langage, université de la Réunion.
- PRUDENT, L. F. et coll., (éds), 2005, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Bern : Peter Lang.
- RISPAIL, M. et BLANCHET, Ph. 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite 'de terrain' » dans Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (Dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Montréal / Paris : Agence Universitaire de la Francophonie / Éditions des Archives Contemporaines, p. 65-69.
- ZARATE, G., KRAMSCH, C., et LEVY, D. (Dir.), 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris : Éditions des archives contemporaines.

La diversité linguistique à l'école. Éveil aux langues ou pédagogie « critique » du plurilinguisme ?⁴

Christine HÉLOT

Université de Strasbourg, ESPE Alsace, EA1339, GEPE/LILPA

Introduction

La visibilité accrue du multilinguisme dans notre quotidien et dans nos interactions langagières tant dans les espaces publics que privés et dans les médias sociaux, interroge de façon critique l'espace éducatif. L'habitus monolingue de l'école française - mais elle n'est pas la seule - oppose une forme de résistance à la diversité linguistique en tant que phénomène normal dont l'école pourrait s'enrichir. Très peu d'écoles en effet reflètent cette diversité de pratiques linguistiques dans leurs approches pédagogiques et, si l'on peut en comprendre les raisons historiques (idéologie de l'uniformité linguistique enracinée dans la construction des états nations européens), la superdiversité du 21^{ème} siècle questionne notre conceptualisation de l'enseignement des langues à l'école, et de la langue de scolarisation. Extra et Gorter (2001) rapportent par exemple que 150 langues différentes sont parlées par les élèves des écoles de Hambourg, et plus de 350 dans celles de Londres, mais que les systèmes éducatifs ne soutiennent qu'un petit nombre de ces langues. De même en France, les écoles ont vu leur population changer de manière progressive; mais les pratiques pédagogiques et les didactiques qui les inspirent ont-elles vraiment pris la mesure de ces changements? La nécessité croissante de communiquer par-delà les frontières linguistiques, de s'adapter à la diversité culturelle, de comprendre les bouleversements politiques et les enjeux des progrès

⁴ Ce texte a été revu et complété par C. Hélot à partir d'une traduction en français réalisée par Hyacinthe KHODJA (PREFics, Rennes 2) de son chapitre 'Linguistics Diversity and Education' dans *The Routledge Handbook of Multilingualism*, edited by Marilyn Martin-Jones, Adrian Blackledge and Angela Creese, 2012, Routledge, pp. 214-231.

technologiques, et surtout de lutter contre les inégalités reproduites par l'école, a donné naissance à de nouveaux questionnements de la part des chercheurs en sciences du langage qui s'intéressent au domaine éducatif.

Ce texte tente de répondre à la question suivante : comment l'école du 21^{ème} siècle peut-elle prendre en compte le multilinguisme sociétal, le plurilinguisme des élèves qui la fréquentent et la question plus large de la différence ? Comment les chercheurs abordent aujourd'hui les dimensions multiples - politique, sociale, cognitive, identitaire, interculturelle - du fonctionnement du langage et des langues dans l'espace éducatif ? Quelles réponses ont été proposées en France et dans divers pays dans le monde où ces questions sont tout aussi urgentes ? Ce texte inclut également un questionnement sur la pérennité de la diversité linguistique, ce qui veut dire que l'auteure soutient l'idée qu'il faut protéger cette diversité à la fois au niveau individuel et sociétal et que l'école a un rôle à jouer dans le maintien des langues minoritaires, minorées et minorisées. En d'autres termes, je pense que l'enseignement des langues à l'école tel qu'il est organisé à l'heure actuelle ne soutient pas la diversité linguistique, et encore moins « l'écologie des classes multilingues » (Creese & Martin, 2003), ceci en dépit de politiques linguistiques qui prétendent protéger cette diversité.

Les divers travaux de recherche présentés ci-dessous visent à repenser nos représentations du fonctionnement du langage et de l'usage des langues, nos conceptualisations de l'enseignement des langues à l'école, y compris de la langue d'instruction, « le » français, dans ses relations (ou pas) avec les autres langues. Enfin, ce chapitre concerne aussi la formation des enseignants, plus spécifiquement du premier degré, formation qui a du mal à intégrer les problématiques langagières de façon pluri ou transdisciplinaires. Les futurs enseignants manquent de connaissances sur les langues minorées et minorisées parlées par leurs élèves et sur les différentes formes de bi/plurilinguisme développées en dehors du contexte scolaire. Comment leur faire comprendre que la diversité linguistique à l'école ne concerne pas uniquement l'enseignement des langues dites « étrangères », ni spécifiquement les besoins des élèves allophones nouvellement arrivés, mais qu'elle pose surtout la question plus large du rôle du langage et des langues dans la société ? Pourquoi est-il important d'aborder l'apprentissage des langues aussi dans ses relations avec les notions de pouvoir et d'identité ? Quel rôle cet enseignement devrait-il jouer dans l'explicitation des fonctions du langage et des langues, à la fois au niveau social et individuel, et dans la reconnaissance de la dimension humaine et créative du langage, aspect fondamental pour notre survie.

Diversité linguistique et enseignement des langues étrangères

L'inclusion de langues étrangères ou secondes dans les programmes scolaires est souvent perçue comme une manière de soutenir la diversité linguistique. Par exemple, le plan d'action de la Commission Européenne conçu à Barcelone en 2002 stipule que l'ensemble des européens devrait étudier au moins deux langues autres que celle de l'école durant leur scolarité obligatoire. Traditionnellement, de nombreux pays européens ont depuis longtemps proposé plusieurs langues étrangères dans leurs programmes, mais les recherches récentes (Cenoz 2009 ; Hélot 2008 ; Edwards 2010) ont démontré que cela n'était pas suffisant pour assurer la pérennité de la diversité linguistique. L'une des raisons à cela est que les décideurs politiques favorisent toujours les langues européennes dominantes aux dépens des langues minoritaires. Une autre raison est que de nombreux locuteurs de langues minoritaires ne se voient pas offrir de soutien à l'école pour continuer à développer leurs compétences dans leur(s) langue(s) familiale(s), ce qui résulte souvent en une perte de leur bi/plurilinguisme. De plus, si les diverses d'approches pédagogiques pour enseigner les langues étrangères ont toutes pour objectif d'améliorer les compétences linguistiques, les stratégies d'enseignement restent conçues en n'ayant qu'une seule langue à l'esprit. En d'autres termes, la perspective monolingue de l'apprentissage des langues étrangères, et dans une certaine mesure, de l'éducation bilingue (Garcia, 2009), n'aide pas à inclure davantage de langues à l'école, ni à intégrer dans les apprentissages la diversité des langues parlées par les élèves. Même le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), pourtant centré sur les notions de répertoire et compétence plurilingues, propose un mode d'évaluation qui prend en compte les compétences linguistiques individuellement les unes des autres.

L'enseignement bilingue (sous ses divers modèles) est aussi souvent suggéré comme une façon de protéger la diversité linguistique. Il est vrai qu'en France le modèle paritaire d'enseignement des langues dites « régionales » redonne une place importante à ces langues à l'école, mais cette place partagée à égalité avec la langue française permet-elle le maintien ou la revitalisation de ces langues ? Pourquoi le modèle de l'immersion totale tel qu'il existe au Pays de Galles, en Irlande ou au Pays Basque espagnol n'est-il pas pas accepté en France ? Comment les langues régionales pourraient-elle mettre en danger la langue nationale ? Et pourquoi les langues de la migration ne figurent-elles pas dans la liste des langues pouvant bénéficier de ces modèles

d'enseignement bilingue? En réalité l'enseignement bilingue en France et en Europe a tendance à être proposé aux élites qui souhaitent assurer un futur meilleur à leurs enfants, et n'est pas envisagé comme modèle éducatif de soutien aux langues de la migration et au multilinguisme sociétal.

Ce qui est sujet à questionnement ici est le soutien linguistique accordé dans le cas de certaines langues et refusé à d'autres dont le statut diffère du fait de la position sociale des locuteurs. Les langues minorées restent donc marginalisées par la plupart des systèmes éducatifs, reflet des politiques d'immigration qui discriminent les migrants venant de pays non-Européens. Or, tout comme le fait que l'immigration enrichit un pays, les langues des migrants constituent une ressource nécessaire pour pérenniser la diversité linguistique et culturelle, et pour favoriser la compréhension interculturelle. Les locuteurs bi/plurilingues ne sont-ils pas ceux-là mêmes qui construisent des ponts entre les peuples de cultures différentes (Byram, 2006 ; Hélot 2009)?

Un autre point concerne l'apprentissage précoce des langues étrangères à l'école. Commencer l'apprentissage d'une langue étrangère en maternelle ou à l'école élémentaire peut avoir des effets bénéfiques sur les compétences linguistiques, mais peut avoir un effet négatif sur la préservation de la diversité linguistique. Dans la plupart des pays européens, l'hégémonie de l'anglais s'est considérablement accrue du fait d'une préférence pour une langue internationale dès le début de l'enseignement, et ce choix affecte ensuite l'éducation langagière à tous les niveaux puisque les élèves continuent cet apprentissage durant toute leur scolarité. Ainsi ce choix dès le début des apprentissages signifie que l'anglais reste la langue principale enseignée à l'université et dans la formation des enseignants⁵.

De surcroît, il est vite apparu que commencer l'apprentissage d'une langue étrangère plus tôt ne change ni les représentations, ni les approches de l'enseignement des langues : tous les apprenants sont considérés débutants et monolingues, sans autres expériences linguistiques précédentes, sinon celle de la langue de l'école (Hélot 2007 ; Hélot and Young 2005). Sans surprise, l'apprentissage précoce d'une langue étrangère n'a eu aucun impact sur les représentations à l'égard des compétences langagières des élèves allophones. Cela n'a pas aidé non plus à lutter contre les représentations négatives à l'égard des locuteurs de langue minorées. Tout cela signifie qu'inclure l'enseignement d'une langue à un niveau précoce ne mène pas nécessairement à une meilleure compréhension de la diversité linguistique et du multilinguisme.

⁵ Pour des statistiques sur l'enseignement de l'anglais en Europe, voir le site Internet Eurydice : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Diversité linguistique et politiques linguistiques

La question de la protection de la diversité linguistique à l'école est au centre des politiques linguistiques éducatives qui émanent des institutions européennes, et d'autres organisations internationales, comme l'UNESCO ou l'OECD. L'UNESCO a par exemple reconsidéré sa position sur la diversité linguistique dans l'éducation : là où la déclaration de 1953 insistait sur l'utilisation de langues vernaculaires dans l'éducation, le rapport de 2003 intitulé « *Education in a multilingual world* » a mis l'accent sur le rôle des langues et des cultures – au pluriel – et des enseignements bi- et multilingues à tous les niveaux éducatifs. L'UNESCO défend toujours le droit des enfants à une éducation dans leur langue première, mais l'organisation insiste désormais davantage sur l'enseignement multilingue comme élément-clé pour construire des sociétés diversifiées sur le plan linguistique, et pour promouvoir l'égalité sociale. Protéger la diversité linguistique et culturelle est perçue comme l'un des défis actuels les plus urgents.

De manière similaire, l'Unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe et la Commission Européenne ont produit pléthore de documents politiques, recommandations et rapports qui insistent sur le fait que la diversité linguistique doit être protégée car elle est intrinsèquement liée à la citoyenneté démocratique. Consciente de la complexité de la réalité linguistique en Europe et que les sphères publiques multilingues (Frazer, 1994) sont un phénomène qui va perdurer, la Commission Européenne avait lancé en 2005 un nouveau cadre stratégique en faveur du multilinguisme. La partie I.1 de ce document fait référence à la diversité en ces termes :

L'Union européenne se fonde sur « l'unité dans la diversité » : diversité des cultures, des coutumes, des opinions et des langues. [...] C'est cette diversité qui fait de l'Europe ce qu'elle est : non pas un creuset dans lequel les différences se fondent, mais une maison commune qui glorifie la diversité et où nos nombreuses langues maternelles constituent une source de richesse et la voie vers une plus grande solidarité et compréhension mutuelle. (CE, 2005 : 2)

Dans la partie 1.2, les objectifs principaux de ce cadre stratégique sont soulignés ainsi : « *encourager l'apprentissage des langues et promouvoir la diversité linguistique dans la société* ». Le lien entre ces deux aspects distincts d'une éducation langagière ne va pas de soi puisque l'un n'entraîne pas l'autre automatiquement. Comment articuler ces deux dimensions d'un point de vue didactique et pédagogique ? De plus, on note que la Commission Européenne considère le multilinguisme comme un nouveau champ de décisions politiques pour

promouvoir « [...] un climat qui soit propice à la pleine expression de toutes les langues et dans lequel l'enseignement et l'apprentissage de diverses langues peuvent s'épanouir. » (CE, 2005 : 3)

En 1994, l'Unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe a été créée spécifiquement pour promouvoir l'apprentissage des langues et veiller à la protection de la diversité linguistique. Lors d'une conférence intitulée « *Diversité linguistique pour la citoyenneté démocratique en Europe* », organisée en 1999 à Innsbruck, les différents experts présents ont reconnu que l'apprentissage d'une langue dominante en début de scolarité ne menait pas nécessairement au développement de valeurs telles que l'ouverture aux autres, la compréhension interculturelle ou la solidarité :

Nous devons reconnaître que l'enseignement des langues étrangères ne suffit pas à garantir le développement d'une identité multilingue ou d'autres valeurs comme la tolérance, la compréhension mutuelle et le désir de justice, telles qu'elles sont si souvent professées » (Byram, 2000 : 57-58).

L'année suivante (2001), le Cadre européen commun de référence pour les langues fut publié par cette même unité avec deux objectifs pour l'enseignement des langues en Europe : l'éducation en faveur du plurilinguisme en tant que compétence cible, et la sensibilisation au plurilinguisme en tant que valeur. Dans ce document désormais bien connu parmi les professionnels des langues étrangères, c'est la notion de plurilinguisme qui est vue comme la forme d'éducation appropriée aux réalités européennes. Bien que tout le monde s'accorde à dire qu'il est nécessaire d'apprendre plusieurs langues, ou que le plurilinguisme doit être la compétence cible, la sensibilisation au plurilinguisme en tant que valeur a été plus difficile à mettre en place sur le plan pédagogique. Comme l'ont fait remarquer Beacco et Byram (2003 : 16) « *Cette prise de conscience doit être accompagnée et structurée par l'École, car elle n'est aucunement automatique* ».

Les experts du Conseil de l'Europe qui formulent les politiques linguistiques éducatives ont voulu élaborer une approche cohérente commune et une conception globale de l'enseignement des langues, que l'on peut découvrir par exemple dans le *Guide pour l'éducation des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007) disponible sur le site du Conseil de l'Europe⁶ en français et en anglais. Dans ce guide, les auteurs n'ont cependant pas pris le parti d'une politique linguistique éducative précise, ils ont plutôt cherché à clarifier les questionnements posés par ces politiques, ainsi qu'à définir leurs objectifs. Dans cette tentative de mettre à jour des principes en accord avec les valeurs du

⁶ www.coe.int/lang

Conseil de l'Europe, ils perçoivent le concept de plurilinguisme comme étant central pour repenser les politiques linguistiques éducatives que les différents états membres ont pu mener (voir par exemple l'excellent rapport fait sur l'Irlande, Conseil de l'Europe, 2008). Le plurilinguisme ainsi que les notions de diversité, tolérance et cohésion sont réorganisées autour de deux concepts centraux : celui de répertoire plurilingue, et celui de compétence plurilingue. Or, dans le cas de la France, si les programmes nationaux formulés par le Ministère de l'éducation nationale pour l'enseignement des langues étrangères sont désormais tous basés sur le CECR, on peut cependant regretter que ces deux concepts centraux ne soient pas explicités plus clairement ; cela aurait sans doute aidé les enseignants à mieux saisir les enjeux d'une éducation linguistique basée sur des valeurs.

On rappellera rapidement que le répertoire plurilingue regroupe toutes les expériences langagières d'une personne, sans tenir compte du niveau de compétence atteint dans les différentes langues. Cela veut dire que toutes les langues (ou variétés de langues) connues par une personne devraient être reconnues et soutenues pour que ses compétences linguistiques variées trouvent leur place légitime dans son apprentissage tout au long de sa vie. Il est très important que les langues acquises ou apprises en dehors de l'école, comme les langues minoritaires, soient également reconnues comme faisant partie intégrante du répertoire linguistique des apprenants. En outre, le répertoire plurilingue est par nature hétérogène : c'est un répertoire de ressources communicatives que les locuteurs utilisent en fonction de leurs besoins, et parce qu'il est dynamique, il se modifie dans la durée et dans sa forme, en fonction des expériences du locuteur. Le plurilinguisme est alors vu comme une capacité commune partagée par l'ensemble des locuteurs et comme étant une compétence à la portée de tous.

Quant à la notion de compétence plurilingue, elle est tout aussi intéressante car elle aide à recadrer la notion de compétence au delà d'une simple maîtrise de nombreuses langues et elle s'écarte de la référence que représente le locuteur natif. La compétence plurilingue n'est pas synonyme de maîtrise d'un grand nombre de langues à très haut niveau, mais est synonyme de l'acquisition de la capacité à utiliser plus d'une variété de langue à des niveaux disparates, et dans des buts variés. Ceci ouvre de nouvelles perspectives pour l'enseignement des langues :

Il s'agit moins de décider combien de langues étrangères et lesquelles devraient être enseignées dans les systèmes éducatifs, que de rediriger les objectifs de l'enseignement des langues vers l'acquisition d'une compétence qui est de fait unique, et qui regroupe la langue maternelle, la(les) langue(s) nationale(s), régionales, minoritaires, européennes comme non européennes... C'est un objectif réaliste si

l'on accepte le fait que les répertoires plurilingues qui se développent via l'éducation peuvent être variés, que les langues qui font partie de la compétence plurilingue n'ont pas besoin d'être toutes apprises au même niveau et que l'enseignement des langues prend place tout au long de la vie, et non pas exclusivement durant les années de scolarisation » (Beacco et Byram, 2003 : 39).

En résumé, les politiques linguistiques du Conseil de l'Europe cherche à promouvoir le plurilinguisme, à soutenir la diversité linguistique, à développer la compréhension mutuelle et la citoyenneté démocratique, et elles envisagent également que l'accès à l'apprentissage des langues tout au long de la vie constitue un facteur pour la cohésion sociale. Cependant, on ne doit pas oublier que de telles valeurs sont promues par des institutions européennes qui travaillent, au niveau supranational, au développement d'une identité européenne, et que les documents politiques ne sont que des recommandations, interprétées différemment par chacun des états membres d'une Europe qui a su maintenir l'éducation comme l'une de ses prérogatives nationales.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001), très largement diffusé, déclare être l'un des outils pour aider les états à développer des politiques en faveur du plurilinguisme, mais son objectif principal est d'offrir une base commune à l'élaboration de programmes, syllabus et points de référence, pour planifier et évaluer l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. À aucun moment il ne questionne l'utilisation de la langue nationale officielle en tant que langue principale d'enseignement et l'on ne peut que s'étonner de la manière dont les différentes compétences décrites sont structurées à partir d'un point de vue monolingue. Alors qu'il est possible d'utiliser les niveaux de langues pour évaluer les compétences d'un locuteur dans différentes langues, ce mode d'évaluation reste basé sur une vision de superposition des langues, qui ne prend pas en compte les pratiques hybrides, les phénomènes translangues et les dimensions dynamique des pratiques bi/plurilingues (Garcia, 2009).

Diversité linguistique ou diversification des langues ?

L'une des problématiques centrales en rapport avec la diversité linguistique dans l'enseignement des langues s'avère être le sens que l'on donne au terme « diversité » et à la façon dont les décideurs politiques l'interprètent pour ensuite l'introduire au sein des systèmes éducatifs. Il est par exemple assez courant de penser que la diversité

linguistique peut être promue à travers un large choix de langues dans un curriculum afin que les élèves ne finissent pas tous par étudier une seule et même langue dominante. Beacco et Byram (2003 : 36) ont raison de faire remarquer que « *la diversification de l'offre en langues est une condition nécessaire mais non suffisante pour agir sur les motivations menant à des apprentissages plurilingues* ».

La France offre un bon exemple des limites d'une politique de diversification. Tous les enfants français commencent à étudier une langue étrangère à l'âge de sept ans, et doivent en apprendre une seconde à onze ans. Une troisième, optionnelle, peut être étudiée plus tard durant la scolarité. Quand ils passent les épreuves du baccalauréat, ils ont le choix entre vingt deux langues « étrangères », dont huit langues « régionales » (BO, 2012-162⁷) et une quarantaine de langues aux épreuves facultatives. Les programmes du primaire incluent huit langues différentes : l'arabe, l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien, le russe, le portugais et le chinois ; le ministère de l'éducation a publié des documents pédagogiques très utiles à l'égard des enseignants dans chacune de ces langues. Des programmes détaillés pour l'enseignement des langues régionales ont également été publiés, et plus récemment, pour la langue des signes française (BO 33, 2008⁸), ce qui signifie que la LSF fait désormais partie des langues qui peuvent être enseignées dans les écoles françaises. En réalité, 91,4 % des élèves du primaire choisissent l'anglais, et 99 % choisissent cette langue dans le secondaire (soit 5 431305 élèves), tandis que 70 % d'entre eux choisissent l'espagnol comme deuxième langue étrangère⁹.

Ainsi, au niveau des politiques linguistiques, le ministère de l'éducation nationale met en place toutes les dispositions légales nécessaires pour qu'une grande variété de langues puissent être enseignées, pour que chaque langue dispose d'un programme clair, et pour que les orientations pédagogiques soient basées sur les recommandations du Conseil de l'Europe. Mais on ne peut que constater un écart flagrant entre cette forme de soutien à la diversité linguistique dans les textes officiels, et le choix restreint offert au niveau des établissements scolaires. Comment expliquer ce décalage ? Certes il est coûteux de mettre en place de telles politiques, certes la forte pression sociale pour l'enseignement de l'anglais ne peut être niée mais il faut aussi rappeler les réticences à inclure des langues de l'immigration comme l'arabe ou le turc. En d'autres termes, une politique de diversification ne signifie pas que plus de langues sont

⁷ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=65827

⁸ <http://www.education.gouv.fr/cid22247/mene0817503a.html>

⁹ RERS 2014-2015 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/67/6/depp_ers_2015_454676.pdf

étudiées, que plus d'espace est donné à l'enseignement des langues, ou, plus important encore, que sera remise en question l'inégalité de statut entre les diverses langues. En réalité, cette diversification met en compétition les différentes langues étrangères entre elles, car les parents doivent décider d'une langue au niveau primaire, et la plupart des langues minoritaires n'ont que peu de chance face à une langue dominante comme l'anglais. Cela signifie d'une part, que les décisions prises au niveau institutionnel sont très loin de suffire pour assurer un soutien à la diversité linguistique dans nos systèmes éducatifs et, d'autre part, que la diversité linguistique ne peut pas se conceptualiser selon une approche quantitative.

La Diversité linguistique en tant que patrimoine

Beacco et Byram (2003) proposent une interprétation du terme « diversité » qui s'éloigne de la problématique des langues étrangères. Selon ces auteurs, la diversité linguistique serait une sorte de patrimoine culturel propre à l'Europe. Ils mentionnent deux cent vingt variétés de langues autochtones en Europe, (chiffre qui n'inclut ni les langues des migrants ni celles des réfugiés) qui, au nom de la biodiversité, devraient être considérées comme un héritage anthropologique et culturel à protéger. L'enjeu ici est la préservation de la diversité des langues et de la nature multilingue des sociétés européennes. Ceci dit, ces auteurs n'utilisent pas les termes « langue patrimoniale » ou « d'héritage » pour faire référence aux langues des locuteurs minoritaires, comme c'est le cas pour les États unis par exemple (Garcia 2005) ou le Canada. La diversité en tant que patrimoine est envisagée d'un point de vue historique, l'une des caractéristiques centrales de l'identité européenne étant la diversité linguistique et culturelle des pays qui forment l'Union Européenne. La nécessité de protéger cette diversité face à toute menace d'homogénéisation linguistique et culturelle est donc un point toujours réaffirmé dans les discours portant sur les politiques linguistiques en Europe. Ceci dit, cette conception de la diversité reste très éloignée de la façon dont les langues étrangères ont toujours été envisagées par les systèmes éducatifs européens, où dans certains cas comme la France par exemple, les langues familiales ont longtemps été interdites à l'école.

Or certaines de ces langues dites « régionales », « minoritaires nationales » ou encore « minoritaires de l'immigration » sont transmises en contexte familial et font partie du répertoire des élèves. Dans quelle mesure peut-on demander aux écoles de prendre en compte ces

langues minoritaires, d'assurer leur maintien, et comment ? Si l'on peut penser qu'il est plus simple, du moins pédagogiquement, de continuer à ignorer les compétences plurilingues développées en dehors du contexte scolaire, les évaluations PISA ont clairement démontré que dans tous les pays de l'OCDE, une grande partie des élèves migrants obtiennent de moins bons résultats que ceux de leurs pairs autochtones. C'est la raison pour laquelle de nombreux chercheurs se positionnent en faveur d'un soutien scolaire des locuteurs de langues minoritaires dans leurs langues premières ainsi qu'en faveur de l'éducation bilingue (Cummins 2000 ; 2001 ; Baker 2001 ; Garcia 2009).

Mais, de nos jours, l'éducation bilingue n'est possible que pour une faible proportion d'élèves. Étant donné l'étendue de la diversité linguistique dans les classes, il est difficile pour les enseignants de savoir comment soutenir la L1 de chacun de leurs élèves, surtout quand, dans la plupart des cas, ils ne parlent pas ces langues eux-mêmes. Concevoir de nouvelles approches pédagogiques pour appréhender l'hétérogénéité linguistique et soutenir à l'école la transmission familiale de diverses langues est un réel défi pour la plupart des systèmes éducatifs. Et, comme l'ont montré de nombreux chercheurs, les enseignants sont encore insuffisamment formés pour faire face à la diversité linguistique (Bourne 2003), ou ne se sentent pas nécessairement concernés par cette problématique. De plus, quand des formations sont proposées, elles ne prennent que rarement en compte ce que Young (2006) a si bien expliqué : faire évoluer les représentations des enseignants sur le multilinguisme demande beaucoup de temps, surtout dans un pays comme la France. Ceci dit, dans une recherche menée par Hélot (2010), l'analyse des pratiques d'enseignants débutants a montré que face à de jeunes élèves allophones en maternelle ne parlant pas un mot de français, ces enseignants stagiaires n'avaient pas d'autres choix que de trouver leurs propres solutions pédagogiques pour répondre aux besoins linguistiques de leurs élèves. Trois types de stratégies ont été utilisées : des activités d'éveil aux langues où les langues des élèves plurilingues ont été incluses dans la classe, l'utilisation des langues des élèves pour communiquer quand les langues étaient connues des enseignants (allemand et turc), et la coopération des parents quand la langue était inconnue (thaï). Ainsi, on peut dire que dans ces classes, l'utilisation des langues des élèves ont fait que le français n'était plus la seule langue de communication avec les élèves, et qu'on a là un exemple de choix de politiques linguistiques au niveau de l'école. En utilisant le turc ou les autres langues dans les interactions avec leurs élèves plurilingues, on peut aussi considérer que ces enseignants sont devenus des acteurs de changement social au sein de l'école française.

Une première approche pédagogique de la diversité linguistique à l'école : la genèse de l'éveil aux langues en Angleterre puis en Europe

Les chercheurs anglophones distinguent trois approches qui ont directement questionné la diversité linguistique au niveau éducatif : l'éveil aux langues (*language awareness* selon le terme utilisé par Hawkins, 1974 et sa traduction en français), les savoirs sur le langage (*knowledge about language*), et plus récemment une perspective critique de l'éveil aux langues (*critical language awareness*). Hawkins, qui travaillait à l'Université de York en Angleterre, fut le premier à élaborer les démarches d'éveil aux langues dont il définit les objectifs ainsi :

Stimuler la curiosité à propos du langage envisagé comme une caractéristique fondamentale du mammifère parlant, et trop souvent considéré comme un acquis, afin d'intégrer les différentes approches d'enseignement des langues à l'école, et d'aider les enfants à commencer efficacement leur apprentissage des langues étrangères. (Hawkins 1999 : 413)

Plutôt que de chercher à développer des compétences langagières dans une ou deux langues autres que la langue de l'école, Hawkins voulait élaborer une discipline « pont » qui donnerait davantage de cohérence à l'enseignement des langues à l'école, notamment en Grande Bretagne. Il critiqua le manque de liens entre l'enseignement de la langue de l'école, celui des langues secondes (y compris les langues classiques), et celui des langues des locuteurs minoritaires. Il remit en question les délimitations traditionnelles dans l'éducation langagière qui, selon lui, créait des barrières à la coopération entre les enseignants d'anglais et les enseignants des autres langues. Il estimait aussi que les approches traditionnelles de l'enseignement des langues étrangères contribuaient au développement d'une forme d'eurocentrisme. Aussi, il chercha à concevoir une forme d'éducation langagière intégrée qui remettrait en question la compartimentation des programmes traditionnels. Il était convaincu que toutes les langues de l'école – la langue d'enseignement, les langues « étrangères » et les langues parlées par les minorités ethniques – devaient aider à comprendre la nature et les fonctions du langage et des langues dans la société. En d'autres termes, comme l'explique Van Lier (1996), l'école devrait aider les élèves à comprendre le sens de leurs expériences langagières, la façon dont le langage fonctionne au niveau individuel tout comme au niveau sociétal, et son rôle dans nos vies et celles des autres.

Bolitho et Tomlinson (1980), qui travaillaient avec les enseignants d'anglais langue étrangère, avaient également utilisé le terme de « *language awareness* » pour distinguer trois composantes dans l'enseignement des langues : les connaissances linguistiques, les savoirs sur le langage, et les pratiques pédagogiques. Selon Van Hessen (2008), qui présente un panorama historique du domaine de « *language awareness* » remontant au XIXe siècle (voir le volume 6 consacré à cette thématique dans l'encyclopédie dirigée par Nancy Hornberger, 2008), l'approche privilégiée par Hawkins ne mettait pas en relief la dimension politique de son approche. Carter (1990) par contre, travaillant selon une perspective fonctionnelle du langage, s'est positionné d'emblée en faveur de la responsabilisation des apprenants ; il explique que le but des connaissances linguistiques est d'amener les apprenants à voir au-delà des idéologies linguistiques, à être informés sur les origines des représentations envers les langues, et à être conscients des usages et des dérives sociales du langage, soit comprendre comment le langage peut être utilisé à des fins de manipulation. Autrement dit, Carter pensait que les savoirs sur le fonctionnement du langage (dans le sens de *knowledge about language*) pouvaient aider les apprenants à assumer leurs compétences langagières et à comprendre le pouvoir du langage pour changer leurs vies. D'autres auteurs tels que James (1999) par exemple, définissent ce type de savoirs comme pouvant conscientiser les apprenants sur des aspects précis du fonctionnement du langage en tant que système, et permettant de comprendre ses utilisations potentielles dans la société pour exclure ou discriminer des locuteurs de langues minoritaires, ou de variétés de langues non dominantes.

L'éveil aux langues et les travaux menés dans la perspective « *knowledge about language* » ont été perçus comme des approches innovantes à la fois pour les apprenants et pour les enseignants de langues, parce qu'ils permettent de travailler à la fois sur la structure des langues et sur les fonctions du langage et des langues dans la société. Les deux approches ont suscité beaucoup d'intérêt chez les chercheurs s'intéressant d'une part à l'enseignement de la langue d'instruction et d'autre part aux langues étrangères. Van Lier (1996) considère qu'il est difficile de décider si les différentes interprétations des deux approches sont synonymes ou bien si l'une est une sous-notion de l'autre. On remarque d'ailleurs cette même ambiguïté dans les définitions données sur le site Internet de *l'Association for Language Awareness*¹⁰ qui stipule que l'éveil aux langues est « *une connaissance explicite du langage ainsi qu'une perception et une sensibilité conscientisée de l'apprentissage des langues, de l'enseignement des langues, et de l'utilisation du langage et des langues* ».

¹⁰ <http://www.languageawareness.org>

En Europe, ce sont principalement les travaux de Hawkins qui ont influencé les chercheurs travaillant dans le champ de la didactique des langues, tels que Dabène (1994), et plus tard Candelier (2003), Hélot (2007), etc., en France, Haenish et Thurman (1994) et Oomen-Welke (1998) en Allemagne. En Suisse, Perregaux (1998) et De Pietro (1995) qui travaillaient dans le champ de l'éducation interculturelle afin d'inclure les langues et cultures minoritaires dans les programmes des écoles primaires ont aussi été influencé par les travaux de Hawkins. L'expression « *language awareness* » a été traduite en fonction de ces différents contextes de recherche : Candelier (2008) en France a choisi « *Éveil aux langues* », tandis que Perregaux et al (2003) en Suisse ont préféré « *Éducation aux langues et aux cultures* ».

On remarquera que ces nouvelles approches de l'enseignement des langues avaient les mêmes objectifs : que les savoirs sur le langage et la diversité linguistique fassent partie des programmes généraux aux côtés de l'enseignement des langues étrangères, et que les apprenants qui parlent une langue minoritaire puissent voir leurs compétences langagières dans leur langue première prises en compte et valorisées dans le contexte scolaire. Autrement dit, tous les apprenants devaient se voir offrir l'opportunité d'observer les différences entre les langues parlées par leurs pairs, en classe et hors contexte scolaire. Ils devaient aussi être éduqués de manière à valoriser la diversité linguistique et culturelle. Or ces objectifs ne faisaient pas partie des objectifs de l'enseignement des langues étrangères, notamment parce cet enseignement est compartimenté et les élèves apprennent les langues indépendamment les unes des autres. Il s'agissait donc de proposer aux élèves une nouvelle forme d'éducation langagière, une approche plus globale, intégrée, ouverte sur la pluralité des pratiques langagières. Une telle approche signifiait que l'ensemble des matières des programmes, et plus seulement les langues étrangères, était concerné par les problématiques langagières et la pluralité linguistique, ce qui à terme pouvait mener à une forme d'enseignement multilingue, c'est-à-dire à un enseignement qui mobilise plusieurs langues afin d'instruire les apprenants.

Ainsi, la plupart des approches pédagogiques développées au sein de l'éveil aux langues en France et ailleurs ont un avantage sur l'enseignement traditionnel des langues étrangères : elles permettent d'aborder le second objectif des politiques linguistiques éducatives du Conseil de l'Europe - la sensibilisation au plurilinguisme - même s'il conviendrait de l'exprimer différemment. Il y a plusieurs raisons à cela : tout d'abord, les activités d'éveil aux langues ne se concentrent pas sur une seule langue, mais incluent de nombreuses langues, que l'on peut comparer les unes aux autres et que l'on peut comparer à la langue de l'école ; ensuite, ces activités se prêtent particulièrement

bien à l'inclusion des langues minoritaires qui entrent ainsi dans l'espace scolaire et changent de statut; enfin, elles sont conçues de manière à promouvoir la compréhension de la diversité linguistique et à développer des attitudes positives envers le multilinguisme. En d'autres termes, au cœur des approches d'éveil aux langues, réside une nouvelle conceptualisation de l'enseignement des langues, où la question des valeurs – comme la tolérance linguistique, par exemple – est aussi importante que la question des compétences. L'éducation en faveur de l'éveil au plurilinguisme est alors vue comme l'un des prérequis pour contribuer à la protection de la diversité linguistique à l'école; de plus, par le biais de l'éducation à la tolérance linguistique, elle est liée à l'éducation à la citoyenneté démocratique. En effet, comme l'a fait remarquer Dabène dès 1994, les approches d'éveil aux langues ont une fonction d'accueil, car les activités pédagogiques rendent possible l'accueil de l'ensemble des langues présentes dans la classe. Cette fonction d'accueil est particulièrement importante pour les locuteurs de langues minoritaires qui y voient une mise en valeur de la culture de leur famille, et la transformation de leur bilinguisme en une ressource dans des classes traditionnellement monolingues. Elle est importante aussi pour les élèves monolingues qui découvrent les compétences plurilingues de leurs pairs. Grâce à ces premières approches de ce que l'on pourrait considérer comme une pédagogie du multilinguisme, la diversité linguistique va être normalisée en contexte scolaire.

L'exemple de l'école de Didenheim en Alsace (Hélot et Young, 2006; Hélot, 2007), est souvent cité : dix huit langues ont été présentées aux élèves sur trois ans grâce à l'intervention de parents invités à venir partager leur culture à l'école. Le projet d'école, centré sur le vivre ensemble, incluait les langues parlées par les élèves et leurs familles, la langue minoritaire régionale (l'alsacien), les langues de la migration (turc, arabe, serbo-croate, brésilien, chinois, russe, etc., et d'autres langues (langue des signes française, finnois, etc). Ignorées auparavant, les langues minoritaires sont devenues une ressource d'apprentissage pour tous les élèves et pour les enseignantes. Il en résulte une nouvelle forme de socialisation non seulement au sein des classes mais dans une certaine mesure aussi hors des murs de l'école, socialisation basée sur la solidarité et la réciprocité (Perregaux 1998); les élèves ont appris les uns des autres, et les enseignantes ont acquis des connaissances linguistiques grâce à leurs élèves et à leurs parents. Certes, sans la collaboration des parents, le projet n'aurait pu voir le jour, mais il montre aussi que la relation famille/école peut se construire de façon harmonieuse autour d'un projet collaboratif sur le thème de la

diversité linguistique et culturelle, projet où de plus, les parents ont été amenés à assumer des responsabilités au sein de l'école. (voir le film de Feltin 2008¹¹ pour plus de détails).

De l'éveil aux langues aux pédagogies de littéracie multilingue

Il est important de rappeler que les approches d'éveil aux langues ne sont pas sans danger quand elles consistent en des activités superficielles qui ne sont pas intégrées dans les programmes scolaires. Mais, alors que Hawkins suggérait d'intégrer l'éveil aux langues en tant que matière « pont », d'autres chercheurs ont défendu l'idée d'une approche transversale où l'ensemble des disciplines scolaires peuvent donner lieu à des activités dans plusieurs langues, et où les apprenants bilingues peuvent se baser sur leurs connaissances de leur L1 pour mieux acquérir la langue de l'école. Cummins (2006) par exemple, propose de développer de nouvelles pédagogies de l'enseignement de la lecture et de l'écriture qui prennent en compte le répertoire plurilingue des élèves. De cette façon, la diversité linguistique présente dans une classe n'est plus seulement un objet d'apprentissage mais les langues des élèves deviennent un moyen d'apprentissage. De plus, le capital linguistique et culturel des élèves plurilingues est inclus dans les démarches d'enseignement.

Ces pédagogies de littéracie multilingue sont basées sur plusieurs principes : d'abord, que les élèves puissent développer des compétences solides dans leur langue familiale et dans la langue de l'école ; que les nouvelles technologies soient utilisées pour donner aux langues dominées une visibilité à l'école ; et que les compétences des élèves dans ces langues soient soutenues par l'école. En d'autres termes, Cummins (2006) défend la création d'espaces interpersonnels à l'intérieur des salles de classes, où les élèves se basent sur leur répertoire plurilingue et voient leurs compétences soutenues à la fois dans leurs langues familiales et dans la langue de l'école. Les textes produits sont appelés « textes identitaires », car les élèves investissent leur identité dans leur travail créatif ; plus les textes sont élaborés, plus les élèves s'engagent dans un processus d'affirmation identitaire, leurs textes

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=gP5o0fk34jk>

reflétant leurs identités sous un aspect positif. Partagés avec d'autres publics ou postés sur Internet, le bi/plurilinguisme des élèves gagne alors en visibilité.

Les pédagogies de la multilittéracie ou de la littéracie multilingue vont beaucoup plus loin que les activités d'éveil aux langues telles que conçues à l'origine par Hawkins, et par les chercheurs européens. Elles permettent aux étudiants bilingues de mener leurs apprentissages scolaires dans deux (ou plusieurs) langues et de partager leurs savoirs langagiers avec leurs pairs monolingues lors de travaux de groupe par exemple. Les élèves sont impliqués dans des démarches d'apprentissage différentes, qui relèvent davantage d'une pédagogie bi- ou multilingue. Ces approches incitent les enseignants non seulement à valoriser le capital plurilingue des élèves mais à repenser leur approche de l'enseignement de la littéracie (Cummins, 2006), en prenant en compte les besoins des élèves plurilingues et en les encourageant à développer un haut niveau de bilittéracie. Autrement dit, les pédagogies de la multilittéracie remettent en question l'exclusion par l'école des répertoires plurilingues des élèves ; elles ne se contentent pas de faire partager les divers savoirs langagiers des élèves, elles permettent aux élèves d'apprendre dans plus d'une langue, de s'appuyer sur leurs compétences préalables pour acquérir la langue de l'école et donc d'apprendre aussi grâce à leurs langues premières. C'est ce qui caractérise les pédagogies de littéracie multilingue : les langues minoritaires (tout comme les autres langues) deviennent des moyens d'acquisition et d'apprentissage de la bilittéracie, et font partie intégrante de l'expérience d'apprentissage des élèves, sans oublier que tous les élèves sont ainsi témoins de la transformation de leur espace d'apprentissage en un espace multilingue.

Cummins nous rappelle avec raison que les approches pédagogiques traditionnelles basées sur la transmission des savoirs ne sont plus adaptées aux classes plurilingues car les objectifs d'apprentissage étaient établis de manière à correspondre à l'ensemble d'une classe sans faire de distinction entre les élèves. Les pédagogies socio-constructivistes, ou transformatives, à l'opposé, offrent une plus grande autonomie aux apprenants qui, lorsqu'ils sont plurilingues, vont pouvoir investir librement leurs langues premières en tant que vecteurs d'apprentissage. De nouveaux espaces s'ouvrent dans lesquels les apprenants plurilingues pourront transférer leurs stratégies cognitives et leurs connaissances d'une langue à d'autres, comparer l'utilisation de leurs langues dans diverses situations et analyser les nombreuses informations à leur disposition par le biais de leur compétence plurilingue.

De l'éveil aux langues à l'éveil au multilinguisme dans la formation des enseignants

Ces considérations posent évidemment la question critique de la formation des enseignants, puisque les répertoires plurilingues des élèves au sein d'une classe sont chacun spécifiques et peuvent compter un grand nombre de langues différentes que l'enseignant ne connaît pas. Comment dès lors mettre en œuvre ces pédagogies où les élèves travaillent dans des langues inconnues des enseignants? Comme l'explique Young (2006), qui a évalué un programme de formation d'enseignants à une didactique du plurilinguisme en France, le chemin à parcourir pourra être très long pour ceux qui débutent leur formation avec des représentations négatives des compétences linguistiques de leurs élèves dits « allophones », ou qui considèrent ces compétences comme un obstacle à la « maîtrise » de la langue de l'école et à l'apprentissage en général. Les approches pédagogiques traditionnelles ont longtemps été influencées par une vision compensatoire des besoins des élèves plurilingues. Changer de regard pour envisager les compétences de ces élèves en termes de ressources prendra du temps. Faire saisir aux enseignants l'enjeu de notions telles que répertoire et compétence plurilingues n'est pas simple, tout comme les convaincre de laisser leurs élèves apprendre avec des langues qu'eux-mêmes ne connaissent pas. Même si la plupart des enseignants sont conscients du défi que pose la diversité linguistique, les amener à repenser leur enseignement de la littéracie dans une perspective multilingue représente aussi un défi de taille, la didactique du français à l'école élémentaire restant toujours enfermée dans un cadre très monolingue.

Si l'on ne peut qu'être d'accord avec Garcia (2008) sur le fait que, de nos jours, « *il incombe aux enseignants de langue de replacer les différences entre les langues au centre de leur projet éducatif* », cette position implique un profond changement des attitudes et des convictions propres à nos systèmes éducatifs. On ajoutera que, tout comme le pensent Hawkins (1999) et Bourne (2003), la mise en place de formations à une pédagogie du plurilinguisme est nécessaire pour tous les enseignants, quelque soit leur discipline. L'école ne peut pas se couper du monde extérieur, elle ne peut plus ignorer le multilinguisme sociétal, et les enseignants devraient être amenés à comprendre le rôle du langage et des langues dans la reproduction des inégalités à l'école, et dans les phénomènes d'exclusion et de discrimination.

Garcia (2008) propose que « l'éveil au multilinguisme » constitue le fil rouge de tout programme de formation d'enseignants, que ces derniers travaillent avec des populations multilingues ou dans des écoles bi-multilingues. De même, Kenner et Hickey (2008 : 186) insistent : « *Le rôle central joué par les enseignants souligne le défi pour la formation des enseignants de pouvoir répondre aux changements constants des diverses populations multilingues et à leur besoin d'apprentissage* ». Elles considèrent que les enseignants œuvrent à l'interface entre les politiques linguistiques éducatives et les élèves. Par nécessité, ils adaptent leurs pratiques et leur pédagogie en fonction des besoins de leurs élèves (Hélot 2010, Menken et Garcia 2010). Néanmoins, un grand nombre d'enseignants s'estiment mal équipés pour enseigner dans des classes multilingues et les institutions de formation des enseignants sont souvent peu réactives à ces profonds changements de la population scolaire.

La question du multilinguisme reste cantonnée dans la sphère des langues étrangères ou du français langue étrangère/seconde, elle n'est pas envisagée comme une problématique transversale à toutes les disciplines et concernant tous les élèves. L'université de Goldsmith à Londres a développé une initiative intéressante qui consiste à offrir une formation d'enseignants dans cinq langues minoritaires de la migration. Comme l'explique Anderson (2008), les cours sont construits sur la base des expériences multilingues des futurs enseignants, ce qui signifie que ces derniers voient leurs propres compétences se transformer en ressources d'enseignement et c'est précisément ce qui les aide à changer les représentations à l'égard des langues minoritaires dans les écoles.

De nouvelles orientations de recherche

De nos jours, l'exclusion linguistique des élèves bi-multilingues d'origine migratoire et des locuteurs venant d'environnements défavorisés sur le plan social reste l'une des problématiques principales pour les chercheurs et les didacticiens. Malgré tous les discours sur l'inclusion et l'intégration, très peu d'élèves bi-plurilingues reçoivent le soutien nécessaire au développement de leur langue familiale conjointement à celui de la langue de scolarisation. Outre la problématique des droits linguistiques des locuteurs, la conséquence est un gâchis linguistique pour l'école et pour certains élèves de plus faibles performances scolaires. Les interactions complexes entre la

superdiversité (Vertovec, 2007) du 21^{ème} siècle et les changements nécessaires dans les systèmes éducatifs ont donné lieu à de nouvelles pistes de recherche.

Nous mentionnerons ici des études qui se basent plus spécifiquement sur les problématiques sociales, politiques et économiques relevant de l'utilisation du langage et des langues. Ce sont principalement des approches post-structuralistes qui ont permis une déconstruction et une recontextualisation de la diversité linguistique, en se concentrant sur l'analyse des idéologies linguistiques : plutôt que de considérer la diversité linguistique uniquement en termes de pluralité ou de multiplicité de langues, la diversité a été envisagée comme une expression de la différence (voir Le Nevez 2006 pour une excellente critique des approches théoriques de la diversité linguistique). En effet, Heller et Martin Jones (2001) ont montré comment la diversité linguistique est liée aux disparités sociales, elles-mêmes liées au langage, et pourquoi ces différences aboutissent à la reproduction des inégalités dans nos systèmes éducatifs. Plus important cependant, elles ont souligné la nécessité d'étudier la manière dont les idéologies se répandent dans les choix de langues et les politiques linguistiques éducatives.

Cette même problématique en faveur d'une déconstruction du rôle des idéologies se trouve au cœur des recherches de Creese et Martin (2003), Hornberger (2003) et Garcia (2009). La métaphore de l'écologie des langues qu'utilisent Creese et Martin et Hornberger permet de repenser la diversité linguistique dans ses relations avec la culture globale, l'environnement politique et l'environnement scolaire. Mülhäusler (1996) fut l'un des premiers chercheurs à se positionner en faveur d'une restructuration radicale de l'enseignement des langues selon une perspective écologique. Travaillant dans la région Pacifique, il analysa les effets des programmes éducatifs sur l'écologie des langues locales et questionna l'impact de l'apprentissage des langues à l'école sur le non maintien de ces langues hors du contexte scolaire.

En Angleterre, Creese et Martin (2003) se sont également penchés sur les interactions langagières dans des classes multilingues sous le prisme de l'écologie linguistique. Ils expliquent comment une approche écologique des langues nécessite de prendre en compte l'environnement politique, social, économique, et culturel, dans lequel les langues sont utilisées. Leurs analyses détaillent les relations complexes qui se jouent entre l'utilisation des langues diverses, les interactions en classe et l'environnement plus large, et montrent le rôle dominant des idéologies

dans les politiques et les pratiques linguistiques en classe. Ainsi ils expliquent comment l'écologie linguistique de la salle de classe est influencée par l'écologie linguistique en général.

Concernant Hornberger (2003), qui se réfère aussi à une approche écologique, son modèle de « continua de bilittéracie » met également à jour les idéologies à l'œuvre dans les politiques linguistiques éducatives afin d'expliquer les raisons des inégalités entre les langues et les différentes formes de littéracies à l'école. Ce modèle permet de comprendre pourquoi certaines langues et pratiques linguistiques sont encouragées par les systèmes éducatifs tandis que d'autres ne le sont pas. Par le biais de ce modèle, les enseignants peuvent entrevoir la manière dont leur choix de langues et leurs pratiques en classe reproduisent les relations de pouvoir en jeu dans la société, ou les questionnent quand ils instaurent de nouveaux espaces d'apprentissage où la diversité des pratiques linguistiques est la norme.

Le récent ouvrage de Garcia (2009 : 16) sur l'éducation bilingue au 21^e siècle considère l'éducation bilingue comme la seule approche possible aujourd'hui pour préparer les enfants à l'évolution du monde actuel. Elle estime que « *le défi des écoles bilingues est de préparer les enfants à trouver un équilibre dans leur propre écologie linguistique, afin de leur permettre de faire des allers retours entre leurs différentes langues et littéracies* ». Elle décrit « *les pratiques discursives multiples qu'utilisent les locuteurs bilingues afin de donner du sens à leur monde bilingue* », du point de vue des locuteurs, et non de celui de linguistes qui ont étudié ces pratiques en termes de contact de langues ou code-switching. Elle légitime les pratiques hybrides et les phénomènes translangues courantes chez les bilingues et revendique leur utilisation en classe pour construire les compétences plurilingues des élèves. Ses travaux sur les langues se nourrissent d'une épistémologie différente qui comme pour Pennycook (2004), considère le langage résultant de l'expression des locuteurs, plutôt que comme un système prédéfini, ou un code existant indépendamment de ses locuteurs. Elle utilise le terme « *translanguaging* » pour montrer qu'il n'existe pas de frontières clairement définies entre les langues des locuteurs bilingues. Enfin, elle propose de nouveaux modèles discursifs et dynamiques de l'éducation bilingue basé sur une idéologie hétéroglossique, où la diversité des pratiques langagières et l'hétérogénéité linguistique des élèves est prise en compte. Comme nous l'avons dit plus haut, l'accroissement de la diversité linguistique dans nos sociétés mondialisées remet en cause l'enseignement de la langue de scolarisation, l'enseignement des langues étrangères et également l'enseignement bilingue traditionnel qui vise à garder les langues bien séparées les unes des autres.

Pour conclure, j'aimerais citer Le Nevez (2006 : 77) : « *La question n'est pas tant de savoir comment les langues minoritaires peuvent être mises en avant, mais plutôt comment repenser la diversité linguistique de sorte qu'elle ne mette pas les locuteurs, pour qui le langage représente diversité et différence, en position d'insécurité linguistique* ». Explorer de nouvelles perspectives pour envisager la diversité linguistique à l'école implique aussi une sorte d'engagement et même d'activisme sur les questions de langues minoritaires. À mon sens, les recherches les plus stimulantes qui aident à repenser la formation des enseignants sous ce prisme proviennent de différentes approches critiques, telles que les pédagogies critiques (Freire 1970 ; Giroux 1988), l'analyse de discours critique (Fairclough et Wodak 1996), les littératies critiques (Shor 1992 ; Street 1995), et la linguistique appliquée critique (Pennycook 2001).

Toutes ces approches critiques sont liées entre elles et défendent des pratiques éducatives émancipatrices, au sein desquelles tous les participants œuvrent dans un objectif de responsabilisation, en particulier dans le cas des élèves et structures qui ont été dépossédées ou exclues par le passé. Plus précisément, une approche critique de l'éveil aux langues peut ouvrir de nouvelles perspectives pour l'enseignement des langues car elle permet une prise de conscience de la nature idéologique et politique du fonctionnement du langage, et elle fournit des outils linguistiques qui aident les enseignants à s'engager socialement sur ces questions, par exemple, en changeant leurs pratiques linguistiques au sein des classes (Fairclough, 1992). Pennycook (2001) estime, quant à lui, que nous ne devrions pas nous concentrer seulement sur les politiques linguistiques éducatives ni sur de nouveaux principes pédagogiques, mais que nous devrions élaborer une « *politique de la différence* », repenser la notion d'altérité dans les méthodologies, considérer les apprenants comme ayant des identités multiples, et les laisser puiser dans leurs ressources linguistiques multiples. L'important, dans la diversité et la différence linguistique, c'est de respecter les langues des personnes appartenant à des communautés linguistiques différentes. Or nous savons que le respect est nécessaire à la cohabitation pacifique et que les sociétés diverses d'un point de vue linguistique, mais aussi ethnique ou confessionnel pourraient se montrer, à terme, bien plus saines que celles qui sont homogènes.

Bibliographie

- ANDERSON, J. (2008) 'Initial teacher education for teachers of Arabic, Mandarin Chinese, Panjabi and Urdu', in C. Kenner and T. Hickey (eds) *Multilingual Europe : Diversity and Learning*, pp. 152-57, Trentham: Trentham Books.
- BAKER, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters.
- BEACCO, J.C. and BYRAM, M. (2003) *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe : From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasbourg: Council of Europe.
- BOLITHO, R. and TOMINSON, B. (1980) *Discover English*, London: Allen and Unwin.
- BOURNE, J. (2003) 'Remedial or radical? Second language support for curriculum learning', in J. Bourne and E. Reid (eds) *Language Education, World Yearbook of Education*, 2003, pp. 21-34, London: Kogan.
- BYRAM, M. (2000) 'Linguistic diversity and citizenship education', in Council of Europe (ed.) *Linguistic Diversity for Democratic Citizenship in Europe-Proceedings*, pp. 45-60, Strasbourg: Council of Europe.
- CANDELIER, M. (2003) *L'éveil aux Langues à L'école Primaire. EVLANG : Bilan d'une Innovation*, Bruxelles : DeBoeck.
- CANDELIER, M. (2008) 'Awakening to languages and educational language policy', in J. Cenoz and N. Hornberger (eds) *Encyclopedia of Language and Education, 2nd edn, Volume 6, Knowledge about Language*, pp. 219-32, Springer.
- CARTER, R. (1990) *Knowledge about language and the Curriculum : The LINC Reader*, London: Hodder and Stoughton.
- CENOZ, J. (2009) *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International perspective*, Bristol: Multilingual Matters.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages*, Language Policy Division, Strasbourg : Council of Europe, available online at http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp.
- Council of Europe (2008) *Language Education Policy Profile, Ireland*, available online at http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Profils1_EN.asp.
- CREESE, A. and MARTIN, P. (eds) (2003) *Multilingual Classroom Ecologies*, Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (2001) *Negotiating Identities : Education for Empowerment in a Diverse Society*, Los Angeles : California Association for Bilingual Education.

- CUMMINS, J. (2006) 'Identity texts: the imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy', in O. Garcia et al. (eds) *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Glocalisation*, pp. 51-68, Clevedon: Multilingual Matters.
- DABÈNE, L. (1994) *Repères Sociolinguistiques pour L'enseignement des Langues*, Paris : Hachette.
- DE PIETRO, J. F. (1995) 'Vivre et apprendre les langues autrement à l'école – une expérience d'éveil au langage à l'école primaire', *Babylonia* (2) : 2-36.
- EDWARDS, J. (2010) *Diversity in the Classroom*, Bristol: Multilingual Matters.
- European Commission (2005) Commission Communication. *A New Framework Strategy for Multilingualism*, pdf file com596
- EXTRA, G. and GORTER, D. (2001) *The Other Languages of Europe*, Clevedon: Multilingual Matters.
- FAIRCLOUGH, N. (1992) *Critical Language Awareness*, London: Longman
- FAIRCLOUGH, N. and Wodak, R. (1996) 'Critical discourse analysis', in T. Van Dyk (ed.) *Discourse Analysis*, pp. 258-84, London : Sage.
- FELTIN, M. (2008) *Raconte Moi Ta Langue/Tell Me How You Talk*, 52' documentary film with English subtitles, Paris: La Curieuse, available online at www.racontemoitalangue.net.
- FRAZER, N. (1994) 'Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy', in B. Robbins (ed.) *The Phantom Public Sphere*, pp. 1-32, Minnesota: University of Minnesota Press.
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*, New York : Continuum.
- GARCIA, O., Skutnabb-Kangas, T. and Torres Guzman, M. (eds) (2006) *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Glocalisation*, Clevedon: Multilingual Matters.
- GARCIA, O. (2005) 'Positioning heritage languages in the United States', *Modern Language Journal* 89(4) : 601-05.
- GARCIA, O. (2008) 'Multilingual language awareness and teacher education', in J. Cenoz and N. Hornberger (eds) *Encyclopedia of Language and Education, 2nd edn, Volume 6, Knowledge about Language*, pp. 385-400, Springer.
- GARCIA, O. (2009) *Bilingual Education in the 21st century. A Global Perspective*, Chichester : Wiley Blackwell.
- GIROUX, H. (1988) *Schooling and the Struggle for Public Life : Critical pedagogy in the Modern Age*, Minneapolis: Minneapolis University Press.
- HAENISCH, H. and ThÜRMAN, E. (1994) *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Eine empirische Untersuchung. Zum Entwicklungsstand, zur Akzeptanz und zu den Realisierungsformen von Begegnung mit Sprachen in den Grundschulen Nordrhein Westfalens*, Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung n°30, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Soest.

- HAWKINS, E. (1987) *Awareness of Language: An Introduction*, New York: Cambridge University Press.
- HAWKINS (1999) 'Language awareness', in B. Spolsky (ed.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, pp. 413-19, Pergamon : Oxford.
- HELLER, M. and MARTIN-JONES, M. (eds) (2001) *Voices of Authority. Educational and Linguistic Difference*, Westport, Ct: Ablex Publishing.
- HÉLOT, C. (2006) 'De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire', in C. Hélot et al. (eds) *Écarts de Langue, Écarts de Culture. À l'École de l'Autre*, pp. 185-206, Frankfurt : Peter Lang.
- HÉLOT, C. (2007) *Du Bilinguisme en Famille au Plurilinguisme à l'École*, Paris : L'Harmattan.
- HÉLOT, C. (2008) 'Awareness raising and multilingualism in primary education', in J. Cenoz and N. Hornberger (eds) *Encyclopedia of Language and Education, 2nd edn, Volume 6, Knowledge about Language*, pp. 371-84, Springer.
- HÉLOT, C. (2009) 'La formation des enseignants en contexte plurilingue', in J. Vernaudon and V. Filliol (eds) *Vers une École Plurilingue dans les Collectivités Françaises d'Océanie et de Guyane*, pp. 251-70, Collection Cahiers du Pacifique Sud Contemporain, Hors Série n° 1. Paris : l'Harmattan.
- HÉLOT, C. (2010) "'Tu sais bien parler maîtresse". Negotiating languages other than French in the primary classroom', in K. Menken and O. Garcia (eds) *Negotiating Language Policy in Schools: Educators as Policy Makers*, New York: Lawrence Erlbaum/Taylor and Francis/Routledge.
- HÉLOT, C. and YOUNG, A. (2005) 'Language education and diversity: policy and practice at primary level in France', *Journal of Language, Culture and Curriculum* 242-57.
- HÉLOT, C. and YOUNG, A. (2006) 'Imagining multilingual education in France: a language and cultural awareness project at primary level', in O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas and M. E. Torres-Guzman (eds) *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Globalisation*, pp. 69-90, Clevedon: Multilingual Matters.
- HORNBERGER, N. (ed.) (2003) *Continua of Biliteracy. An Ecological framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*, Clevedon: Multilingual Matters.
- JAMES, C. (1999) 'Language awareness: implications for the language curriculum', *Language, Culture and Curriculum* 12: 94-115.
- LE NEVEZ, A. (2006) *Language Diversity and Linguistic Identity in Brittany : A Critical Analysis of the Changing Practice of Breton*, unpublished PhD dissertation, University of Technology, Sydney: Australia.
- MAKONI, S. and PENNYCOOK, A. (eds) (2007) *Disinventing and Reconstituting Languages*, Clevedon: Multilingual Matters.
- MENKEN, K. and GARCIA, O. (2010) *Negotiating Language Policy in Schools : Educators as Policy Makers*, New York: Lawrence Erlbaum/Taylor & Francis/Routledge.

- MüHLHAÜsler, P. (1996) *Linguistic Ecology. Language Change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region*, London: Routledge.
- OOMEN-WELKE, I. (1998) 'Sprachen entdecken', in H. Giese and J. Ossner (eds) *Sprache Thematisieren - Fachdidaktische und Unterrichtswissenschaftliche Aspekte*, pp. 123-46, Fribourg: Fillibach.
- PENNYCOOK, A. (2001) *Critical Applied Linguistics. A Critical Introduction*, Mahwah, N.J: Laurence Earlbaum. Pennycook, A. (2004) 'Performativity and language studies', *Critical Enquiries in Language Studies* 1(1) : 1-26.
- PERREGAUX, C. (1998) 'Avec les approches d'éveil au langage l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire', *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 67 : 101-10.
- PERREGAUX, C., De GOUMOËNS, C., JEANNOT, D. and De PIETRO, J. F. (2003) *Éducation et Ouverture aux Langues à l'École*, Volume 1 et 2, Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse et du Tessin.
- SHOR, I. (1992) *Empowering Education*, Chicago: University of Chicago Press.
- STREET, B. (1995) *Social Literacies : Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London : Longman.
- UNESCO website, available online at http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=19635&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- VAN HESSEN, A. (2008) 'Language awareness and knowledge about language: a historical overview', in J. Cenoz and N. Hornberger (eds) *Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition, Volume 6, Knowledge about Language*, pp. 3-14, Springer.
- VAN LIER, L. (1996) *Interaction in the Language Curriculum : Awareness, Autonomy and Authenticity*, London: Penguin.
- VAN LIER (2004) *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*, Norwell, Mass: Kluwer Academic Publishers.
- YOUNG, A. (2006) 'How far along the road to providing effective SLA support can student teachers travel?' in A. Hancock, S. Hermeling, J. Landon and A. Young (eds) *Building on Language Diversity with Young Children. TESSLA*, Zürich: LIT Verlag.

Le poids des représentations dans l'utilisation des langues par des enfants bilingues

Estela KLETT

Facultad de Filosofía y Letras,
universidad de Buenos Aires, Argentine

1. Introduction

L'émigration et toute la problématique qu'elle suscite pour le processus identitaire des individus constitue un enjeu majeur pour comprendre le comportement des sujets migrants, en particulier, quand il s'agit de l'utilisation de la langue héritée et de la langue d'adoption. L'objectif de cet article est de présenter une réflexion sur l'impact des représentations sociales sur la construction langagière des enfants bilingues de la même famille installés dans deux pays différents. Nous proposons une étude de cas concernant quatre enfants en âge scolaire dont deux habitent aux USA et deux, au Brésil. On décrira l'utilisation des langues qu'ils font (langue héritée, langue du pays d'adoption) et on fournira une explication possible des phénomènes concernant les comportements adoptés. Nous avons opté pour le terme langue héritée plutôt que celui de langue maternelle. En effet, selon Calvet (2013, 60) « cette appellation est erronée car dans des situations plurilingues, cette langue 'maternelle' peut être celle du père - et il faudrait alors parler de langue 'paternelle'- ou celle du milieu social ». La langue héritée c'est la langue du patrimoine culturel familial. C'est celle que l'on

parle de façon prédominante à la maison et que l'enfant aura jusqu'à sa scolarisation, dans un pays où une région ou la langue dominante (et celle de l'école) est une autre langue.

2. Cadre théorique

2.1. Les représentations sociales

Il est indéniable que les représentations sociales et les stéréotypes jouent un rôle fondamental dans la construction des valeurs transmises au sein d'un groupe. Quand il s'agit des sujets qui ont quitté leur pays d'origine, les représentations et les stéréotypes touchent, d'une part, l'appréciation portée au pays d'accueil ainsi qu'à ses habitants. D'autre part, ils ont également une incidence sur le statut des langues en contact ainsi que sur le mode d'appropriation et de développement des compétences et des répertoires langagiers.

La notion de représentation est riche de tous les apports des domaines qui la revendiquent : sociologie, psychologie sociale, philosophie, sciences du langage, sciences de la communication, etc. Selon Jodelet (1989, 43 et 36), la représentation sociale est « une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet » ou encore « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». On peut dire que les représentations tiennent du concept et de la perception. Elles se manifestent sous la forme d'attitudes, d'images ou d'informations, éléments tous qui contribuent au modelage des conduites des sujets et à l'orientation de la communication sociale. Le stéréotype est une représentation cristallisée enfermant « l'Autre dans une pseudo-connaissance » selon Cuq (2003, 216). Porcher (1995, 64) précise : « ... un stéréotype est une vue partielle, et donc relativement fautive de la réalité mais qui a toujours quelque chose à voir avec la réalité qu'elle caricature ». Les propos de Boyer (2003) sont coïncidents quant au caractère figé du stéréotype. Les représentations et les stéréotypes constituent une grille de lecture de la réalité partagée par une communauté, légitimée et construite à travers les divers constituants de l'imaginaire : mythes, croyances, préjugés, emblèmes, valeurs, attitudes, implicites codés, etc. Les deux termes circulent dans les groupes sociaux et ce qu'ils désignent est donné en partage à leurs membres jouant ainsi un rôle de lien social identitaire.

2.2. Le contexte

Si apprendre une langue étrangère est un processus complexe qui secoue profondément l'être humain tel qu'on l'a signalé maintes fois, on peut se demander ce que le déracinement modifie dans l'appropriation. Nous avons déjà signalé que les deux familles de notre étude ont quitté le pays natal pour s'établir à l'étranger. Compte tenu de cette situation, nous croyons qu'il est pertinent analyser de près le cadre qui entoure les migrants. En effet, nul ne saurait négliger l'influence décisive du contexte dans la construction identitaire et dans l'apprentissage. Des sociolinguistes tels que Blanchet et Moore (2008) ainsi que Rispaïl (2011) nous orientent donc dans le domaine qu'ils appellent sociodidactique. Ainsi, dans un article de 2008, Blanchet remarque que le déplacement de la « didactique du code vers celle des usages des codes (...) a produit un basculement du cadre théorique principal de référence vers la sociolinguistique et, par voie de conséquence, placé la question des contextes en première ligne » (Blanchet et al. 2008, 11).

Par ailleurs, il est à signaler que dans l'introduction générale du *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* les directeurs de la publication revendiquent la place des approches contextualisées pour les méthodes de recherche. « On peut résumer ces approches, en première approximation, en les définissant comme adoptant un point de vue 'écologique' qui considère les phénomènes dans leur globalité sans les dissocier de leur environnement et de leur histoire, ce qui implique des méthodes à dominante ethnographique et compréhensive » (Blanchet et Chardenet, 2011, 2). On observe la force des mots « environnement » et « histoire ». Ces termes permettent de comprendre l'importance que nous accordons dans notre recherche au cadre contextuel où agissent les sujets interrogés.

3. Méthodologie

Nous proposons une étude de cas concernant quatre enfants cousins germains, en âge scolaire, deux demeurant à Miami, aux USA et 2, à Sana, au Brésil. On essaiera d'analyser pour quelles raisons les enfants qui résident aux États Unis s'expriment toujours en anglais et pourquoi ceux du Brésil le font majoritairement en espagnol, tous étant plus ou moins bilingues. Il est à signaler que les noms des enquêtés ont été changés pour préserver leur intimité.

3.1. Les données recueillies

Le corpus de notre recherche est constitué par des entretiens oraux réalisés in situ (aux USA et au Brésil) en mai et en janvier, 2014 respectivement. Pour les adultes, nous avons travaillé avec un questionnaire en espagnol semi-structuré avec des questions ouvertes voulant favoriser la libre expression des sentiments et des points de vue des informateurs. Cinq grands axes constituaient l'enquête : 1) les raisons du départ à l'étranger ; 2) le récit de leur vie dans le pays d'adoption ; 3) les aspects positifs et négatifs du pays d'accueil ; 4) la description minutieuse de l'utilisation des langues faite par les adultes et leurs enfants ; 5) les projets d'avenir : rester à l'étranger, retour au pays natal, etc.

En ce qui concerne les enfants, dans le protocole, nous avons évité les mots techniques et nous avons cherché à poser des questions non orientées tout en les formulant d'une manière simple. Nous avons focalisé notre attention sur 1) les attitudes par rapport à la langue héritée et d'adoption 2) les aspects les plus/les moins aimés du pays d'accueil et du pays d'origine. Vu l'âge des enfants, il est évident que leurs verbalisations résultent seulement complémentaires par rapport à celles des adultes.

3.2. Le cadre et les acteurs

Nous décrivons deux groupes familiaux : celui de Tomas et celui de sa sœur Daniela. La famille de Tomas est formée par son épouse Andrea et deux garçons de 6 et 8 ans : Nahuel et Alan. Les parents argentins ont émigré en 2001 au moment de la crise du pays « pour chercher des meilleures possibilités aux USA » (entretien 30/05/2014). Nahuel et Alan sont nés à Miami et possèdent la nationalité américaine. Actuellement, Tomas et Andrea travaillent comme cadres dans des entreprises consacrées à la communication télévisuelle. Ils habitent à Miami, dans un quartier résidentiel. Bon nombre de leurs voisins et de leurs amis parlent espagnol. L'employée de maison est hondurienne et ne parle pas l'anglais. À l'école les enfants ont une heure de cours d'espagnol par semaine. Le père et la mère parlent toujours espagnol entre eux et s'adressent aux enfants systématiquement dans cette langue. Les enfants comprennent l'espagnol mais répondent *toujours* en anglais. Les petits frères parlent anglais quand ils sont seuls. L'aîné s'exprime convenablement en espagnol. Par contre, le cadet le fait de façon plus rudimentaire

La famille de Daniela, est formée par Antonio, son mari et deux enfants : un garçon de 5 ans, Noël et une fillette de 8 ans, Babou. Antonio est brésilien. Daniela, anthropologue argentine, est partie au Brésil en 2002 « attirée par l'exotisme du pays » qu'elle avait visité 4 ou 5 fois auparavant « la joie de vivre des habitants, la nature exubérante, l'amour porté à Antonio, mon copain » (entretien du 15/01/2014). Daniela est professeur de yoga et écrit des textes d'anthropologie pour une revue digitale. Antonio est musicien et artisan. Ils habitent à la montagne, dans une région rurale qui se trouve à 50 kilomètres d'une ville de taille moyenne. Un aspect intéressant à souligner c'est que malgré leur installation au Brésil, Daniela a tenu à accoucher à Buenos Aires. Les deux petits sont donc nés en Argentine et ils ont la double nationalité : argentine et brésilienne. Les voisins et les amis de la famille ne parlent que le portugais. À l'école les enfants s'expriment uniquement en cette langue. Entre eux, le père et la mère dialoguent en espagnol ou « portugol » (mélange de portugais et d'espagnol). Daniela parle toujours espagnol avec ses enfants ; Antonio, lui, parle portugais avec eux. Noël et Babou possèdent un espagnol remarquable qui manifeste des nuances et peut même risquer des mots en argot. Quand ils jouent, ils s'expriment en espagnol alors que la communication avec les amis de l'école se fait spontanément en portugais.

En mettant en parallèle les deux groupes familiaux on peut signaler des ressemblances et des différences. L'âge des enfants et des parents est presque le même. Ils ont émigré à une année de près. La situation scolaire des petits se ressemble bien que les enfants de Miami renforcent l'apprentissage de la langue héritée des parents à l'école qui offre des cours d'espagnol. Voyons maintenant des dissemblances. Les migrants de Miami ont une situation plus aisée que ceux de Sana. Les premiers habitent en ville les seconds en milieu rural isolé. Nahuel et Alan sont nés aux USA, Noël et Babou, en Argentine. Or, l'aspect qui attire notre attention dans cette étude est l'utilisation des langues que font les enfants des uns et des autres. Les petits étatsuniens vivent dans un entourage caractérisé par l'usage de l'espagnol : le père, la mère, la nourrice, beaucoup de voisins et d'amis. Même l'école offre des cours de cette langue. Cependant, les enfants s'expriment *toujours* en anglais. Regardons de près la situation des enfants qui habitent au Brésil. Dans leur milieu rural, l'unique langue parlée est le portugais. Le père parle portugais, à l'école on n'enseigne que cette langue. Pourtant, Noël et Babou parlent *systématiquement* espagnol (entre eux et avec la mère) à l'exception des dialogues avec le père en portugais.

4. Tendances observées

4.1. La famille de Miami.

Les adultes sont très adaptés à la vie de cette ville. Ils se sentent épanouis et n'ont pas l'intention de retourner au pays natal. Ils imaginent même l'entrée de leurs enfants à l'université dans le pays du nord. Bien qu'ils aient une vision critique de certains aspects de la société américaine, l'admiration portée au pays est profonde. Ils remarquent en particulier la grande sécurité de leur existence, la possibilité de planifier à l'avance leur désirs, la projection professionnelle dans un milieu favorable à leur réalisation. « Je ne veux pas être toujours sur le qui vive, contrôler l'entrée et la sortie pour voir si on nous attaque comme à Buenos Aires », « je souhaite savoir à quoi m'en tenir quand je fais un projet et faire ce qu'on a prévu » dit Andrea. Tomas, lui, voit surtout des possibilités des progrès personnels dans son métier et un avenir pour ses enfants : « ici, si tu travailles, tu avances sans aucun doute. Je peux donc faire carrière ».

En parlant des enfants, il signale : « il ya beaucoup de possibilités ici, le choix professionnel est immense, ils feront vraiment ce qui leur conviendra le mieux ». À titre d'exemple, Tomas raconte que l'école privée à laquelle vont les enfants a engagé des machines qui fabriquent de la neige afin que les enfants connaissent cette réalité climatique inexistante à Miami. Pour la famille argentine le pays est puissant et, en même temps, il est devenu un cocon où ils sont protégés et sûrs. Il va de soi que beaucoup de ses énoncés se comprennent à la lumière de la vie en Argentine des dernières années (2008-2014). La violence a beaucoup augmenté ainsi que les attaques à main armée, les vols et les cambriolages. On ne peut pas oublier non plus le taux de chômage élevé et la haute inflation ce qui crée un climat général de scepticisme sur l'évolution de la situation économique argentine.

Attardons-nous maintenant sur les enfants et la valeur qu'ils accordent aux langues. Nahuel explicite qu'il aime l'anglais et ajoute en parlant cette langue : « I am an american boy ». Alan, lui soutient qu'il « aime plus l'anglais parce qu'il est plus joli et plus facile que l'espagnol ». Il y a ici deux représentations intéressantes à considérer : la valeur affective et épistémique attribuée aux langues. D'une part, il s'agit d'un sentiment subjectif sur la beauté supposée des langues, de l'autre, c'est la considération de la langue en tant qu'objet d'études, son apprentissage s'avérant simple. En entendant parler les enfants on observe aussi la prégnance des stéréotypes dans leur discours. Le

rejet de l'espagnol peut être rattaché à des images cristallisées : « En Argentine, il y a des hommes méchants qui volent », « c'est très sale, il y a des ordures partout ». Le premier énoncé, prononcé par Nahuel, a été accompagné d'un dessin qui représentait des voleurs argentins en action (il y avait bien le drapeau argentin sur l'image). Pour comprendre les généralisations stéréotypées, il faut remarquer que les enfants venaient de rentrer d'un voyage à Buenos Aires. La ville croulait sous les ordures à cause d'une grève des éboueurs. Par ailleurs, dans un restaurant, on avait volé un sac à un membre de la famille des enfants.

Un dernier exemple concernant la dévalorisation de l'espagnol vient encore de l'aîné. Andrea, la mère, a entendu une conversation en anglais entre les deux frères. Le cadet qui avait été grondé par sa maman manifestait son désir de partir vivre chez Ana, la nounou. Nahuel a déployé un argumentaire efficace pour convaincre son frère de rester. Il a passé en revue différents domaines : la petitesse de la maison d'Ana, l'impossibilité d'assister à l'école qu'ils fréquentent et enfin, la nourriture préparée par l'employée ne serait pas bonne parce que le soir elle est fatiguée. Ces arguments n'ont pas persuadé Alan qui tenait à son départ. Alors, Nahuel, triomphant, a donné sa dernière raison : « chez Anna, on parle l'espagnol, tous parlent cette langue ». L'argument de taille a été concluant et son effet perlocutoire immédiat. Le petit, ne voulant pas supporter la punition de parler la langue dévaluée a dit « alors, je reste ».

En interrogeant les parents sur les attitudes des enfants en relation à l'espagnol, ils ont dit clairement que pour eux il est important de maintenir cette langue bien vivante. Pourtant, ils sont conscients qu'il faut mener une lutte serrée contre le vécu imaginaire de la communauté et, par conséquent, transmis aux enfants. Aux yeux de Nahuel et d'Alan, l'indice de prestige de l'espagnol est bas. À ce sujet les propos de Dabène sont éclairissants. Elle rappelle qu'autour du statut formel des langues, c'est-à-dire l'ensemble de normes officielles qui régissent son emploi à l'école, il existe un statut informel. C'est « (...) l'ensemble de représentations qu'un groupe social attribue à une langue déterminée » (Dabène, 1994, 50 ; 1997, 20- 23). En d'autres termes, il s'agit de l'éventail d'images sur l'espagnol qui nourrissent le discours des membres du corps social où habite la famille. On ne peut pas oublier que l'espagnol, à Miami, c'est souvent la langue des groupes sociaux qui réalisent les tâches sociales moins reconnues : des travailleurs humbles, des sans papiers, des « wet back » (dos mouillé), nom péjoratif donné aux immigrants illégaux qui ont traversé la frontière du Rio Grande les séparant du Mexique. L'électricien, le jardinier ou le maçon qui vient travailler à la maison ainsi que les employées domestiques se réunissant le dimanche au square, à côté, sont les émissaires immédiats de la langue espagnole. Si les stéréotypes sont dénoncés par certains en raison de leur

nocivité intra- et intercommunautaire, ils sont également considérés comme utiles pour le confort de la communication entre membres de ces communautés. La famille de Miami y est insérée. Les arguments énoncés permettent, à notre avis, de comprendre la dévalorisation qui touche de près l'espagnol.

4.2. La famille de Sana

Les adultes et les enfants qui habitent à la montagne adorent la simplicité de la vie rurale. Pourtant, sur un horizon non lointain une idée plane : retourner vivre en Argentine au moment où Babou, l'aînée, commencerait l'école secondaire. À la différence du groupe familial des USA, celui du Brésil mène une vie austère et exigeante. Ils sont perchés en haut d'une colline, en pleine forêt tropicale. Les pluies sont fréquentes et le chemin qui descend au village devient souvent impraticable. Pour se rendre à l'école, il faut marcher 3 kilomètres. Un aspect qui mérite notre considération c'est la décision de Daniela d'accoucher à Buenos Aires. Ce fait symbolique et, probablement, le discours implicite ou explicite s'y rattachant a beaucoup marqué les enfants qui se définissent comme argentins bien qu'ils aient la double nationalité. Ainsi, le jour de la fête de la famille, Noël a voulu porter à l'école un maillot de football de la sélection argentine. La solidarité des institutrices et la convivialité naturelle des Brésiliens ont couronné la célébration avec l'hymne national argentin !

Il est évident que la détermination symbolique de Daniela d'enfanter en Argentine ainsi que sa grande valorisation du pays ont laissé des traces dans la construction identitaire des enfants. C'est en Argentine qu'ils voudraient vivre. Daniela leur parle de ses amis, leur raconte des histoires du « Gauchito Gil », de la « difunta Correa » et de Ceferino Namuncurá, des symboles de la culture populaire de notre pays. La famille est fanatique du rock argentin. Si nous nous arrêtons maintenant sur Antonio, le père, nous constatons qu'il possède une grande estime pour l'Argentine où il a vécu plusieurs années de sa vie. Tout en aimant la vie actuelle à la campagne, il imagine « un meilleur avenir comme musicien à Buenos Aires ». Pour Babou et Noël, l'Argentine et, par caractère transitoire la langue qu'on y parle, est associée au royaume des possibilités grandioses. En effet, en Argentine, avec les grands parents, ils ont fait plusieurs voyages, ils sont descendus dans des hôtels, ils ont reçu des cadeaux importants. Il est à remarquer que les enfants de Miami n'ont pas eu ce contact avec notre pays et, en plus, sont toujours moins surpris par les cadeaux qu'ils reçoivent du fait qu'ils habitent dans un pays où la consommation est encouragée en permanence.

Voyons ce que disent les petits du Brésil. Très fière d'elle même, Babou signale : « à l'école, tous les enfants veulent que je parle espagnol ». Plus loin, elle ajoute avec assurance : « quand je serai grande, j'habitera à Martínez ». Il faut préciser qu'il s'agit d'un quartier aisé des environs de Buenos Aires où son grand-père possède un appartement pour le week-end. « J'adore être sur le balcon de Pépé et regarder le fleuve. Tout est bleu, c'est comme la mer ». Lorsque on l'a interrogée sur ce qu'elle aime au Brésil elle a répondu : « j'adore les 'cachoeiras' et mes amis. Mais... ils peuvent aller me voir en Argentine ». Il faut préciser que Sana, la région où habite la famille au Brésil, est célèbre par la quantité de cours d'eau et de cascades. Quant au petit Noël, ses propos parlent d'un univers magique qui contraste avec la réalité rurale : « j'aime les lumières de Buenos Aires et les jouets que Mémé range dans ma chambre ».

5. Conclusion

Au fil de ces pages nous avons décrit le comportement langagier des enfants de la même famille, demeurant dans deux pays différents. Les petits qui habitent à Miami s'expriment en anglais de façon naturelle et tout au long de la journée. Les efforts des parents pour maintenir la langue héritée, c'est-à-dire l'espagnol, semblent vains, au moins sur le plan de la production de messages. Par contre, leurs cousins du Brésil parlent ordinairement espagnol sauf à l'école ou avec le père brésilien. Nous avons déjà signalé que des représentations partagées et créatrices de consensus dans une communauté exercent une forte influence sur les individus. Le cas de celles qui engagent les deux groupes familiaux le confirment.

Ainsi, l'analyse du cadre contextuel et des mises en mots aussi bien des adultes que des enfants nous ont permis de saisir la valorisation de Nahuel et Alan pour l'anglais et celle de Babou et Noël pour l'espagnol. En filigrane, on observe que la famille de Miami se sent protégée et sûre aux USA. Elle aime beaucoup ce pays et fait des projets pour y rester. Le prestige de l'anglais, langue du pays qui comble les attentes des petits et des grands, l'emporte donc sur l'espagnol. Quant à la famille de Sana, adultes et enfants rapprochent l'Argentine et l'espagnol du monde rêvé. Pour les adultes, c'est la quête d'un avenir meilleur loin des exigences de la vie rurale. Pour les enfants, la langue semble jouer

le rôle d'un tapis magique les transportant au pays de l'abondance, du plaisir et de la beauté. Bien que apparemment opposés, les cas des deux familles montre une coïncidence surprenante. Les langues choisies par les enfants pour communiquer spontanément brillent pour elles mêmes mais surtout grâce au poids des représentations sociales les rehaussant de prestige.

Références bibliographiques

- BLANCHET, Philippe, MOORE, Danièle et ASSELAH-RAHAL, Safia (dirs.) (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : Éditions des Archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie.
- BLANCHET, Philippe et CHARDENET, Patrick (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Édition des Archives contemporaines.
- BLANCHET, Philippe et SILVA, Haydée (2011) : « Séminaires régionaux et dynamiques en ligne pour le *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* »
- <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=369> consulté le 6/9/ 2015.
- BOYER, Henri (2003). *De l'autre côté du discours. Recherche sur les représentations communautaires*. Paris : L'Harmattan.
- CALVET, Louis -J. et CALVET, Alain (2013). *Les confettis de Babel*. Paris : Écriture.
- CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLÉ international.
- DABÈNE, Louise (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- DABÈNE, Louise (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In Marinette Matthey (éd.) *Les langues et leur image*. Neuchâtel : IRDP, 17-23.
- JODELET, Denise (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- PORCHER, Louis (1995). *Le Français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette Education.
- RISPAIL, Marielle (2012). *Esquisses pour une école plurilingue. Réflexions sociodidactiques*. Paris : L'Harmattan.

Langues, jeunes, pouvoirs, idéologies : quelques fenêtres sociolinguistiques sur les relations genrées en Algérie

Abdelali BECETTI

ENS LSH de Bouzaréah (Alger), Algérie

1. Introduction

Pour appréhender les rapports hommes/femmes, le chercheur peut avoir recours à une panoplie de disciplines en sciences humaines et sociales qui se sont penchées sur la question. Les *gender studies*, les études féministes, l'anthropologie ou encore la sociologie du genre, etc. sont entre autres paradigmes de recherche qui ont alimenté la littérature, dans les trente dernières années, sur certains aspects, saillants, (domination, égalité, libération, discrimination, idéologie, etc.).

Dans cet article, on ne reviendra pas sur ces points, maintenant bien connus. On tentera, en revanche, d'ouvrir quelques fenêtres sociolinguistiques (désormais SL), une discipline qui s'est indirectement intéressée à la problématique de la différenciation hommes/femmes en l'envisageant sous l'angle de l'accès des locuteurs/trices aux ressources langagières et des représentations qu'ils/elles se font de leurs propres usages langagiers ou de ceux de l'autre sexe. Notre intérêt donc pour la SL tient à la place qu'elle réserve aux usages des langues dans leur contexte social et notamment aux façons de parler et de voir les langues par les hommes et les femmes.

En effet, nombre de recherches sociolinguistiques sur les pratiques langagières en Algérie mettent en évidence une très grande variabilité (Chachou, 2011 ; Becetti, 2012). Les différentes formes de plurilinguisme qui sont mises au jour (emprunt, néologie, code switching, lectes fusionnés, etc.) sont utilisées, en situation, comment autant de stratégies discursives (Gumperz, 1982) qui permettent aux locuteurs, à la fois, de construire des espaces de communication et de négocier des identités sans cesse refaçonnées au gré des contextes dans lesquels ils sont insérés. Ces mêmes espaces de communication ou autres laissent voir des rapports aux langues particulièrement intéressants pour le sociolinguiste dans la mesure où les acteurs sociaux ne se servent pas de la parole uniquement pour interagir mais aussi pour en faire un moyen de pouvoir exercé sur l'autre.

Ainsi, l'observation *in situ* des relations de genre filles/garçons permet de montrer, entre autres, certaines formes d'inégalités, d'idéologies dont les usages de langues sont révélateurs. Par le biais de pratiques subversives, les jeunes garçons tentent en général de se créer un espace de parole autogéré, qui défie les normes établies (imposées) par les adultes ; les jeunes filles, en revanche, ont tendance à s'approprier des ressources linguistiques (perçues comme) prestigieuses telles que le français (standardisé) dont elles font un moyen de différenciation et de distinction sociale.

M'appuyant sur des enquêtes empiriques situées, menées dans différents sites urbains d'Alger (Becetti, 2012), je mettrai l'accent, dans cette contribution, sur la façon dont les jeunes filles /garçons se servent des langues à leur disposition pour interagir. Le recours aux outils de la sociolinguistique interactionnelle (Gumperz, 1989a, 1989b ; Auer, 1999), m'aidera à montrer que l'accès aux ressources linguistiques, en interaction, est basé sur des rapports de pouvoir.

Par ailleurs, l'analyse des discours épilinguistiques des jeunes sujets permettra de montrer qu'ils sont aussi porteurs d'idéologies politiques. Ainsi, en articulant les discours des politiques linguistiques en Algérie avec les discours produits *in situ* par nos enquêtés-e-s, je tenterai de mettre en évidence que ce sont beaucoup plus les jeunes garçons qui se font le relais de discours politiques.

2. La question du genre : une revendication féministe devenue objet de recherche

Vu le manque d'espace imparti à cet article, on ne traitera ici que de l'intérêt de la SL pour la question du rapport de la langue au genre.

D'emblée, il faut noter que les débats sur la question du genre¹² ne sont pas récents. En effet, bien des anthropologues, des philosophes ou des biologistes se sont intéressés, dès le début du XIXe siècle, aux différences entre hommes/femmes en brossant un portrait plutôt sexiste sur lequel on peut lire une cartographie de différences sociales, comportementales, culturelles interprétées le plus souvent biologiquement, entre les deux sexes. Ce n'est qu'après la deuxième guerre mondiale, avec le développement de courants de pensée révolutionnaire : le marxisme, le post-modernisme et le déconstructionnisme (Foucault, 1966 ; Derrida, 1967), que des voies féministes commençaient à se faire entendre, dans le cadre des mouvements de libération démocratique et politique dans le monde entier.

L'une des revendications souvent formulées était de sortir les femmes de la domination masculine et du patriarcat dans lesquels la doxa et l'idéologie phallogratique ont toujours voulu les confiner, en essayant de déconstruire la catégorie de sexe et de reconquérir en même temps un statut égal à celui de l'homme. Des chercheuses se sont ainsi engagées dans le féminisme en contribuant à construire, à partir des années 60-70, les théories dites *Women's Studie*, qui se sont développées dans les années 80-90, en *Gender Studies*, *Transnational Feminist Studies*, *Feminist, Gender and Sexuality Studies*. *Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Studies* ou encore *Queer Studies* (Berger, 2008, 8).

On remarquera avec intérêt que les études du genre se sont intensément préoccupées des thématiques sociales, culturelles, politiques, etc. liées aux rapports homme/femme en reléguant, en revanche, la problématique du « langage, genre et sexualité » (Duchêne & Moïse, 2011) à une position seconde voire secondaire.

¹² Très rapidement, on maintient ici la distinction entre « genre » entendu comme une construction sociale, élaborée dans un processus de socialisation des sexes différenciée, et « sexe » un attribut purement biologique.

Ni les sciences du langage, qui déportent la question du genre vers « l'extra-linguistique » ni les études du genre, qui considèrent les objets linguistiques comme ayant peu de poids par rapport aux grandes problématiques portées par les féministes sociologues, anthropologues et politiciennes, ne sont parvenues à consolider un champ de recherche, qui allait, pourtant, en l'espace de quelques décennies, devenir un véritable « paradigme de recherche » (Greco, 2014, 15).

3. Langage de femmes, langage d'hommes : différences attestées, perçues ou assignées ?

On peut considérer que l'ouvrage de Lakoff (1975) marque le début des recherches linguistiques anglo-saxonnes sur le genre. En expliquant l'inégalité sociale entre hommes et femmes, la féministe américaine invoque le motif d'une domination masculine sur les femmes dont la langue est à la fois la marque et le révélateur. Des traits linguistiques (dits) spécifiques aux femmes sont ainsi relevés : des *tag questions* (*Lovely day today, isn't it ?*), présence massive d'intensificateurs (*so much*), de marques de politesse, des procédés d'atténuation d'une assertion (*I don't know, well...*), etc. Nombre de chercheurs sont venus enrichir le champ en explorant les différences hommes/femmes non seulement au niveau langagier mais aussi non verbal (Key, 1975). Certains, privilégiant une entrée par l'analyse ethnométhodologique et interactionnelle, traquent les traces de la domination masculine dans les interactions hommes/femmes : les hommes interrompent plus souvent que les femmes (West & Zimmerman, 1975), ils répondent tardivement ou indirectement aux questions des femmes (De Francisco, 1991) alors que les femmes peinent à maintenir le sujet de discussion, notamment quand il est initié par elles (Fishman, 1978). Ces quelques phénomènes, perçus ou construits en interaction, ont souvent été interprétés comme autant de « procédés énonciatifs », « comme des formes de pouvoir pour contrôler la parole de l'autre » ou encore « comme éléments de résistance » (Duchêne & Moïse, 2011, p.13).

D'autres (Trudgill, 1972) en arrivent même à utiliser des méthodes quantitatives pour montrer que certes la variation langagière est genrée mais que ce sont notamment les femmes qui seraient tendanciellement portées à utiliser plus souvent les marques standard et de prestige que les hommes (Bourdieu, 1982). Cela signifie que les femmes sont particulièrement plus sensibles à la norme dont elles se font les gardiennes en tentant de l'inculquer à leurs enfants. Leur « culte » de la

norme se traduit, ainsi, par le phénomène de « l'insécurité linguistique » (Labov, 1976) qui naît de l'écart (ressenti) entre leur propre façon de parler, jugée fautive, et celle qu'elles voudraient maîtriser, perçue comme plus prestigieuse dans la société, car souvent associée à la promotion sociale, économique et symbolique.

Afin de terminer cette revue de travaux sur « langue et genre », il est important de souligner aussi les études francophones qui, sans emboîter le pas aux travaux anglophones, ont contribué à baliser la construction de ce paradigme. On notera rapidement que ces études insistent sur le caractère constructiviste des différences hommes/femmes et partent généralement du postulat que les représentations jouent un rôle majeur dans la construction de la catégorie « femme ». Par exemple, les écarts entre pratiques linguistiques féminines et masculines seraient ainsi amplifiés uniquement en discours (Billiez & Lambert, 2004) alors que, *in situ*, les parlars des deux sexes tendent à s'aligner, malgré quelques marques de différenciation imputables aux statuts et rôles adoptés par les interlocuteurs, les conditions de l'interaction, etc.

On remarque, à partir de ces quelques regards jetés plus haut sur la catégorie « genre » appréhendée ici linguistiquement, que les recherches évoquées tendent généralement soit à poser simplement des différences genrées a priori, soit à déconstruire la catégorie en l'envisageant en acte, en accomplissement dans l'interaction.

Le chercheur a certes tout loisir de suivre l'une ou l'autre approche ; cependant, il lui est nécessaire d'explicitier sa posture et d'historiciser sa recherche en rendant compte de la façon dont il envisage et fait la rencontre de l'autre. Car on ne peut pas (continuer à) s'adjuger le droit de parler de l'autre, de dire ce qu'il est sans même s'inquiéter de dire qui le fait, pourquoi on le fait (ainsi) et en vue de quoi, en assumant toutes les conséquences éthiques et politiques de son acte. Sur le fond, on peut dire que la recherche sur la catégorie « genre », pour qu'elle ne soit pas réifiée, implique une posture compréhensive qui fait la part à la pluralité non seulement des approches mais aussi et surtout des points de vue, en acceptant le jeu de la diversité et du « conflit des interprétations » (Ricoeur, 1969).

4. Jeunes filles/garçons en interaction à Alger : jeux de langues, enjeux de genre

Avant d'entrer en matière, il nous faut dire d'abord que si les études linguistiques sur le genre sont bien avancées en Europe et en Amérique du Nord, elles sont, en revanche, rares en Algérie et dans le monde arabe en général. Ce manque d'attention peut se justifier par l'absence d'ancrage institutionnel de disciplines s'intéressant à la question. Il peut aussi être interprété par l'ambiance phallogratique et patriarcale de la société maghrébine (Ziamari & Meskine, 2014) où les rôles sexuels sont très codifiés dès l'enfance et se cristallisent au cours de la socialisation (Benali, 2005).

On peut noter également que les quelques études déjà effectuées sur les pratiques langagières des jeunes (Taleb-Ibrahimi, 2004) sont caractérisées par leur focalisation sur le masculin et ce n'est qu'occasionnellement, indirectement ou par référence aux pratiques masculines que le parler féminin est appréhendé (Becetti, 2013), ce qui fortifie toujours l'image stéréotypée de la catégorie « genre ».

On tentera ici d'appréhender la catégorie du « genre » *in situ* en approchant les pratiques langagières des jeunes filles/garçons algériens en interaction. Notre analyse se fondera sur des extraits issus d'enregistrements audio¹³ effectués dans différentes situations d'interaction (magasin de vente de cosmétiques, articles de vêtements, lycée, etc.) auprès de jeunes filles/garçons dans des sites urbains de la ville d'Alger. L'intérêt des différents extraits que nous analyserons progressivement ici réside dans la manière dont les interactant-e-s, jeunes vendeur/euse-s, lycéens, en co-présence, se servent des ressources langagières à leur disposition pour définir la situation dans laquelle ils/elles se trouvent engagé-e-s. Ces extraits ont été choisis comme exemples de tendances repérées de façon récurrente dans l'ensemble du corpus. Nous accorderons une attention particulière à la façon dont les jeunes filles/garçons co-construisent, en interagissant, des espaces de discours spécifiques marqués par/marquants leurs positions respectives dans la situation. Plus particulièrement, nous considérons que leurs usages linguistiques sont fortement contextualisés et permettent de distinguer plusieurs configurations :

¹³ Ces enregistrements audio font partie d'un vaste corpus constitué entre 2007-2011 à l'occasion d'un projet de recherche portant sur « les répertoires verbaux des jeunes filles/garçons à Alger » (Becetti, 2011 ; 2012).

Une interaction (extrait 1) durant laquelle les garçons optent pour des pratiques plurilingues, innovantes, dont ils créent des normes endogènes qui concurrencent voire contestent les normes hégémoniques établies.

Une interaction (extrait 2) au cours de laquelle les filles utilisent tendanciellement le français, censé leur conférer un statut social valorisant dont jouit, en discours, cette langue.

Une interaction (extrait 3) durant laquelle les jeunes garçons se font beaucoup plus le relais de discours politiques idéologisés et cela, en regard de la posture réflexive des jeunes filles.

A travers une description détaillée de ces interactions et en ayant recours aux outils de la sociolinguistique interactionnelle (Gumperz, 1989a, b), nous tenterons de montrer (*i*) que les pratiques langagières sont intimement liées au genre et révèlent, entre autres, des rapports de pouvoir entre jeunes filles/garçons et (*ii*) comment l'accès à certaines ressources linguistiques et leur distribution et/ou manipulation différenciée en situation permet de mettre en évidence des relations filles/garçons distinctes, toujours co-construites, négociées et perçues collectivement.

5. Pratiques plurilingues et normes endogènes : vers l'émergence d'un parler jeune

Dans l'extrait 1, les jeunes filles/garçons font montre de pratiques langagières plurilingues qu'ils manipulent à leur gré pour divers besoins d'expressivités. Le choix des langues entre arabe dialectal et français notamment fait apparaître des énoncés plurilingues orientés vers des fonctions socio-pragmatiques situées et dont il est parfois difficile de dire à quelle (variété de) langue ils appartiennent.

La variété des configurations sociolinguistiques émergentes, propres à cette interaction, nous a conduit à segmenter l'extrait 1 en plusieurs épisodes interactionnels (EpI.) qui correspondent à différents motifs autour desquels s'organise le discours des interactant-e-s : l'acquiescement vs dénégation (EpI.1 et 2), et changement de rôles interactionnels (EpI.3).

Pour décrire ces épisodes, nous empruntons à Dabène & Billiez (1988) leur typologie des contacts de langues, qui accorde à l'aspect situationnel et pragmatique toute sa valeur en tentant de faire sens des transitions ou « alternances codiques » et cela, du point de vue des locuteurs.

5.1. L'acquiescement vs dénégation

Dans les épisodes interactionnels (EpI.1 et 2) ci-dessous¹⁴, les locuteurs choisissent d'employer telle ou telle variété de langue pour être d'accord ou non sur ce que vient d'asserter l'enquêteur. Ainsi, les deux jeunes vendeuses, (Han. 113) et (Amna.098) préfèrent le français en utilisant des monèmes propositionnels qui marquent pour le cas de la première l'acquiescement « *voilà* » et la dénégation « *non* » pour la seconde.

Extrait 1 (EpI.1)

En.110 : nti l'français+= tâalamtiha fa eee++?(toi le français+= tu l'as appris dans eee++?)

Han.111 : ki kount naqra (quand je faisais mes études)

En.112 : fi l'écoule? (à l'école?)

Han.113 : voilà

Extrait 1 (EpI.2)

En.095 : matahadrihach? (tu le parles pas?)

Amna.096 : chwiyya++haka+ (un peu++ comme ça+)

En.097 : même fi quotidien+= matahadrihach? (même au quotidien+= tu le parles pas?)

Amna.098 : non

¹⁴ Conventions de transcription : les soulignements indiquent les productions simultanées des interlocuteurs ; les point, deux points et trois points marquent respectivement des pauses courte, moyenne et longue ; l'enchaînement rapide du discours est marqué par =, l'interruption par // ; les segments inaudibles ou inintelligibles sont notés en xxx, ceux dont la transcription est incertaine entre parenthèse ; l'intonation interrogative est marquée par (?) tandis que l'intonation exclamative par (!). La traduction est entre parenthèse.

5.2. Naviguer entre les langues : converger en français, s'esquiver en anglais et s'émouvoir en arabe dialectal

Si, dans la plupart des cas inventoriés *supra*, les alternances codiques se font entre les deux variétés arabe dialectal et français et cela de façon bidirectionnelle, nous avons pu identifier, dans l'épisode interactionnel (EpI.3), un cas dans lequel le jeune garçon Md alterne entre trois variétés de langues : français, anglais et arabe dialectal, respectivement. Ces transitions intervériétales occupent différents rôles interactionnels :

Extrait 1 (EpI.3)

En.066 : c'est-à-dire exprès= walla c'est+hakda+=ça vient spontanément?

Md.067 : wachnou ça vient spontanément? (c'est quoi ça vient spontanément?)

En.068 : le fait de parler en anglais hakda (comme ça)

Md.069 : ça vient spontané

En.070 : spontanément?

Md.071 : yes

En.072 : ah! bon+= vous avez un bon niveau en anglais?

Md.073 : Hamdoulah! (Dieu merci)

L'intervention en français (069) semble s'inscrire dans l'idée de « spontanéité » exprimée par l'enquêteur dans les tours de paroles (066 et 068) et reprendre des maillons linguistiques des interventions de l'enquêteur, en l'occurrence l'item « *spontané* ». Or, l'intervention interrogative (069), à tonalité exclamative, tend à remettre en question aussi bien le contenu du tour de parole (068) que sa forme; le tour de parole semble être « mal formé », la postposition d'un adjectif « *spontané* » à un prédicat verbal et cela, à la place d'un adverbe dûment attendu, marquant un certain écart à la norme (standard).

Md, par une tentative qui est proche d'une esquivé discursive, à la fois, du code utilisé par l'enquêteur et de la remise en cause qu'il implique, passe (Md.071) à l'anglais en employant le monème affirmatif à valeur corroborative « *yes* ». Toutefois, l'interviewer ne semble pas convaincu de cette assertion et lance, encore une fois, une autre question (072) dont on peut penser qu'elle renferme une certaine force illocutionnaire connotant « l'objection » en remettant en question, dans un mouvement similaire de celui du jeune garçon (069), et par

une interjection exclamative « *ah bon !* » aussi bien la forme (la variété anglais) que le contenu (le fait que Md ait un bon niveau en anglais) de l'intervention de l'enquêté (071).

Contre toute attente, le jeune garçon ne retourne pas à l'anglais pour nier cette mise en doute mais préfère passer à l'arabe dialectal (073) en choisissant une formule idiomatique à teneur religieuse qui marque le contentement.

On peut donc dire que les pratiques plurilingues qui caractérisent le parler des jeunes filles/garçons font apparaître en situation des énoncés mixtes, qui sont l'indice de normes endogènes en construction, émergeant localement au cours de l'interaction. Elles rendent compte de leurs différents désirs expressifs et tendent à donner lieu à des formes plastiques qui sont, en situation, la norme endogène du « parler jeune ». Si ces réalisations linguistiques hétérogènes se perçoivent aussi bien chez les jeunes filles/garçons, elles prennent un caractère innovant chez les productions masculines où elles sont instituées en contre-norme défiant la norme légitime.

5.3. Pratiques masculines : pouvoir des expressions innovantes

L'observation des épisodes interactionnels composant l'extrait 2 met en évidence une activité néologique que les jeunes garçons revendiquent et s'en font même un pouvoir symbolique; les jeunes filles se contentant de reprendre les expressions innovantes en acceptant d'être imitatrices. Le tableau ci-dessous permet de donner quelques exemples de créations lexicales masculines :

Expressions innovantes	Signification pragmatique	Structure formelle
Pappich/pappicha	Termes utilisés pour interpeler et désigner un(e) (des) fille(s)/garçon(s) jeune(s) et chic(s). On a ici une assignation de classe+moquerie	Nom(s). Pappich : pluriel de « pappichou », fils à papa Pappichate : pluriel de « pappicha » fille à papa.

kavé	Celui qui ne sait pas, qui ne connaît pas. C'est une désignation sociale à tendance péjorative.	Adjectif qualificatif.
Mbarwat	Borné, qui ne sait rien. C'est un emprunt au mot français « brouette » depuis longtemps en usage.	Adjectif qualificatif. C'est un emprunt au mot français « brouette » depuis longtemps en usage.
Boumaskaytion	Cacher, masquer	Mot formé à partir du morphème « bou »+le verbe français « masquer »+ le suffixe d'action anglais « (s)jon ».
Tchantit	Se mettre en colère, s'enrager.	Employé comme adjectif qualificatif, il serait dû à la locution verbale « faire chanter ».

Tableau 1 : Quelques termes créés par les jeunes garçons.

Nous remarquons que les termes créés par les garçons remplissent différentes fonctions : cryptique (*boumaskaytion*), émotive (*tchantit*) ou encore de catégorisation sociale, souvent péjorative (*kavé, pappichou/ pappicha*), et, dans ce cas, elle serait motivée par un désir de distanciation légitimant un espace de démarcation.

Toutefois, les jeunes filles ne font pas que subir le pouvoir symbolique de l'innovation imposé par les garçons; elles tentent de renverser cette situation en allant défier les jeunes garçons par la création d'expressions innovantes, qui dénotent leur capacité à se soustraire à l'emprise phallogratique. On en veut pour preuve certaines formes linguistiques innovantes, comme celles émergentes dans l'épisode interactionnel (EpI.1) *infra*. La forme lexicale, « *t'ppyach* », exprimant l'action de se comporter en « fils/fille à papa », paraît, en étant

« fusionnée » dans le tour de parole de Khdj (029), bien s’inscrire dans le paradigme dérivationnel des formes innovantes des jeunes garçons (voir Tab.1). C’est dire que la néologie est un processus dynamique qui participe du mouvement tendancier vers la fusion et semble du même coup être instrumentalisé par les jeunes filles comme médium de contre-pouvoir.

Extrait 2 (EpI.1)

En.026 : yâandou l’bnat?

Khdj.027 : ih

En.028 : kifach?

Khdj.029 : t’ppyach choghl wallaw yalabssouy l’rose dayarli sabta (rires)

Une forme de résistance féminine qui est loin de se réduire au rôle d’imitation de la gent masculine puisque les jeunes filles ont recours à d’autres stratégies pour contourner l’image stéréotypées véhiculée par le miroir d’une société patriarcale.

5.4. Francophonie : un outil de contre-pouvoir à l’usage des jeunes filles

Le paysage sociolinguistique en Algérie demeure foncièrement dominé par un plurilinguisme ambiant dont tout désir de recensement minutieux sinon exhaustif reste mis en difficulté par la labilité des pratiques quotidiennes, caractérisées par des contacts de langues variés à l’image de ce qu’on a pu montrer plus haut.

En effet, l’économie des usages de (variétés de) langues à la disposition des jeunes Algériens met en évidence des polarisations ressenties au niveau de la valeur qu’ils attribuent aux langues en usage et/ou qu’ils pratiquent. Ainsi, si l’arabe *fusha*¹⁵ est reconnu comme La LANGUE nationale et officielle de l’État algérien, et investi d’un halo de sainteté, en dépit de son usage très restreint en société, les autres langues, arabe dialectal, tamazigh ou encore français, sont les plus utilisées par les locuteurs en fonction de leurs différentes tâches communicatives et font l’objet d’appropriations sociolinguistique et symbolique différenciées.

L’analyse de l’extrait 2 plus bas montre que les jeunes filles tentent de constituer la francophonie, dont elles semblent être investies en discours, en une plus-value qui leur permet de se soustraire à la

¹⁵ Langue littéraire ou dite se rapprochant le plus de la langue du coran.

phallocratie dominante et de renverser un tant soit peu l'ordre des choses. La multitude des motifs sous-jacents à la pratique du français par les jeunes filles nous a amené à distinguer là aussi plusieurs épisodes interactionnels (EpI.1, EpI.2, EpI.3).

Dans l'épisode interactionnel (EpI.1), la jeune vendeuse Khdj. affirme utiliser le français dans ses transactions de vente-achat avec la clientèle :

Extrait 2 (EpI.1)

Khdj.067 : hna bien sûr++ desfois ydjou des clients lazem tahadri mâahom en français (ici bien sûr++ des fois des clients viennent t'es obligée de leur parler en français)

En.068 : anti tahadri en français? (toi tu parles en français)

Khdj.069 : chwiyya++ ça va+ nsallakha (rires)(un peu ++ça va+ je me débrouille (rires))

Même si elle déclare parler peu en français, en usant du modalisateur « *chwiyya* », « peu », Khdj.(069) pense, au demeurant, qu'elle « se débrouille bien » « *nsallakha* ». Une telle compétence, même minime, est fortement exigée, notamment dans le domaine du vestimentaire où il est parfois « obligé » de s'exprimer en français en présence de francophones, notamment d'émigrés en France, d'origine algérienne, revenant en famille ou pour les vacances (Khdj.067). C'est dire que la pratique du français répond plus ici à un impératif professionnel, celui d'accomplir avec succès une transaction commerciale avec des clients francophones.

En revanche, d'autres jeunes filles affichent clairement leur francophonie en en faisant un outil identitaire ou d'intercompréhension. Dans l'épisode interactionnel (EpI.2), Hb, étudiante en langue anglaise, se décline ostensiblement en tant qu'une bonne francophone, l'usage qu'elle fait du français au sein de l'université, avec ses copines, ou encore à la maison, avec ses parents lui permet donc de s'attribuer des compétences avérées en cette langue :

Extrait 2 (EpI.2)

Ent.017 : à la maison?

Hb.018 : ma mère est prof d'arabe+= donc elle parle arabe++ mon père est beaucoup francophone+= on parle+ ee+= personnellement je parle beaucoup plus français

Ent.019 : d'accord

Hb.020 : même mes frangins

Ent.021 : alors xxx milieu taâ estudiantin+= hakda f'la fac? (alors xxx milieu estudiantin comme ça à la fac?)

Hb.022 : quelle(s) langue(s) ?

Ent.023 : ehm

Hb.024 : français

Ent.025 : français ?+= d'accord

Hb.026 : vu que je suis étudiante en langues+= donc ee

La jeune fille (Hb.018, 020) tente de donner l'impression qu'en usant du français, elle ne ferait pas exception, puisque c'est toute sa famille, parents et fratrie, qui emploient cette langue à la maison. Le fait, d'ailleurs, que son père soit un cadre supérieur de l'Etat, statut dont le détenteur devrait (est supposé) avoir un bon niveau en français, conforte son sentiment de faire un usage fréquent de cette langue, même si, au demeurant, sa mère parle plus arabe puisqu'elle est enseignante d'arabe.

L'usage du français en situation apparaît comme un espace d'intercompréhension entre étudiant-e-s en langues étrangères autres que le français. La prépondérance de cette langue serait peut-être même perçue, *in situ*, comme un signe d'appartenance à la communauté des étudiants en langues étrangères tant il prévaut, à l'université, l'idée (cliché?) que le français est utilisé et/soit par des personnes dont les parents sont dans une situation aisée (riches, cadres, etc.), et/soit par des personnes qui suivent des filières en langues étrangères.

Les quelques épisodes interactionnels analysés *supra* révèlent la propension des jeunes filles à parler français, même de façon très épisodique. Cela semble être corroboré par le discours ambiant, d'obédience masculine, qui dédie aux femmes la pratique du français. Le regard jeté par les jeunes garçons sur les pratiques féminines tend à cristalliser en discours l'image d'une francophonie avérée chez les femmes. On en veut pour preuve l'épisode interactionnel (EpI.3) suivant :

Extrait 2 (EpI.3)

Med.002 : yahadrou bezzef bel'français eih les filles de+ yahadrou bezzef bel'français (elles parlent beaucoup en français les filles de+ elles parlent beaucoup en français)

En.003 : âlach yahadrou bezzef bel'français est-ce que ++la famille taâhom riches walla homa zaâma+// ? (pourquoi elles parlent beaucoup en français? est-ce que++ leur famille sont riches ou elles sont soi-disant+//?)

Med.004 : machi question riches ++malgré ma rahomch riches bessah yhabbou yahadrou bel français pace que ++yhabbou ytmmayzou chwiyya (non c'est pas une question d'être riches++ malgré elles ne sont pas riches mais elles aiment parler en français parce qu'elles aiment se distinguer un peu)

Le jeune vendeur (Med.002) affirme que les filles parlent plus français que les garçons, Med (004) tente de lier cet usage à certaines motivations, notamment sociales, en vertu desquelles les filles utilisent cette variété, non qu'elles soient issues de familles aisées, mais parce qu'elles veulent se distinguer socialement des autres. Cependant, le pouvoir reconnu aux femmes de parler français plus que les hommes semble s'accompagner, en contrepartie, d'une évaluation discursive, selon laquelle les filles ne parlent pas effectivement le français mais font semblant.

On se rend compte, à travers ces perceptions qui affleurent dans les discours, que des enjeux de pouvoir se cachent derrière la pratique des langues, puisque femmes et hommes semblent rivaliser pour se définir réciproquement leurs places respectives dans l'échiquier social. Si les femmes tendent à accéder à certaines ressources valorisées en société, telles le français, en les manipulant à leur avantage, les hommes continuent toujours de se positionner en patriarches, en évaluant négativement ce qui semble se tenir hors de leur portée/pouvoir, en dépit de leur reconnaissance forcée d'une francophonie féminine avérée.

L'idéologie masculine continue ainsi d'agir en s'annonçant travestie sous le masque de discours accommodants, qui promeuvent la tolérance envers l'autre sexe mais tout en le maintenant sous ses propres catégories de domination. Une telle idéologie a d'autres masques et se donne à percevoir également à travers d'autres relais, politiques cette fois-ci, que nous nous proposons de mettre au jour dans la section suivante.

5.5. Idéologie masculine, idéologie politique : l'arabisation au cœur des enjeux

Un bref survol de l'actualité socio-politique de l'Algérie au lendemain de son indépendance en 1962¹⁶ peut nous renseigner sur les tenants et les aboutissants de quelques enjeux majeurs qui ont entouré la mise en place de la politique d'arabisation dès la fin des années 60.

¹⁶ Après une colonisation française qui a duré plus de 132 ans.

L'accession au pouvoir de dirigeants FLNistes¹⁷ a mis au jour des velléités idéologiques nationalistes enrobées sous le crédo de récupérer une identité nationale usurpée dont La langue arabe représente l'emblème sinon l'élément constitutif capital. Comme si un siècle et demi de colonisation avaient fait des Algériens des êtres entièrement dépourvus de repères identitaires, plongés qu'ils étaient dans un no mans land inclassable qu'il fallait vite lui trouver une place quelconque dans l'échiquier des États-Nations. C'est alors la mission de toute une machinerie politique qui s'est déclenchée pendant des décennies pour faire de l'arabe¹⁸ un concept « idéo-linguistique » (Larcher, 2008) dont la défense et l'illustration passait par une généralisation massive, exclusive et coercitive qui a touché toutes les sphères de la communication officielle.

Toutefois, il semble que le projet de l'arabisation n'ait pas entièrement abouti puisque si l'on supposait que la pratique du français, après la décolonisation en 1962, allait s'alléger au point même de s'estomper devant celle de l'arabe, on constate, en revanche, que « paradoxalement, c'est après l'indépendance que le dialecte algérien a le plus emprunté au français » (Belkaïd, 1976, p.573). L'une des raisons qu'on peut invoquer est que cette politique n'a pas été, sauf de façon incidente, « le fait de linguistes, mais d'abord et avant tout des politiques (État, gouvernement, partis au pouvoir, groupes de pression politique...) » (Morsly, 1998, p.285), fait qui confirme que la conduite de ce projet n'a pas tenu compte des pratiques effectives in vivo des Algériens, se contentant de fabriquer in vitro une idéologie hautement politisée. Une telle idéologie ne s'est pas bornée à se diffuser d'en haut, mais a trouvé un moyen de se distiller d'en bas, au sein du discours ambiant, à travers quelques « appareils idéologiques d'État » tels l'école, qui tendent à sa légitimation (Velz, 1999).

L'analyse de quelques épisodes interactionnels de l'extrait 3 révèle que les jeunes garçons, plus que les jeunes filles, se font le relais d'une idéologie politico-linguistique, sans en être forcément conscients et contribuent par leurs discours épilinguistiques à la cristalliser en la confondant avec une idéologie masculine phallogratique déjà dominante.

¹⁷ Hommes politiques ou de guerre qui étaient à l'avant-garde du Front de Libération Nationale (FLN), le parti qui a dirigé et guidé la lutte armée et politique contre la France entre 1954 et 1962.

¹⁸ Qui s'entend ici comme l'arabe *fusha*, langue dont la clarté est si forte qu'elle a été rapprochée de la langue du Coran.

Dans l'épisode interactionnel (EpI.1) infra, mettant en scène un jeune vendeur, Med. et l'enquêteur, il semble que le jeune garçon ait une position solide et très affermie à l'égard de l'arabe qui, ici en situation d'entretien, ferait probablement référence à l'arabe fusha. L'attachement quasi ombilical à cette langue l'amène même à créer une telle homologie entre l'identité nationale et l'arabe que, pour lui, perdre sa langue, c'est avoir déjà perdu toute son identité :

Extrait 3 (EpI.1)

En.009 : wach bqa ândna ? (qu'est-ce qu'il nous reste ?)

Med.010 : ma ândnach+= on a perdu notre identité++ Abd ElHamid Ben Badis qui a défendu l'identité nationale+= wach kan ygoulna ?++ chaâbou l'djazaïr mouslimoun wa ila l'âouroubati yantassib(on n'a rien+= on a perdu notre identité Abd ElHamid Ben Badis qui a défendu l'identité nationale+= qu'est-ce qu'il disait ?++ le peuple algérien est musulman et à l'arabité il appartient)

Afin de corroborer son assertion, Med.(010) cite la phrase fameuse de la figure emblématique du nationalisme musulman algérien, en l'occurrence, Ibn Badis (*le peuple algérien est musulman et à l'arabité il appartient*), phrase qui montre bien que si le jeune garçon ne parle pas souvent en arabe *fusha*, il n'en reste pas moins très attaché à la valeur positive de cette variété dans la construction de l'identité nationale.

Ainsi, se dessine bien le profil attitudinal ambivalent de Med qui semble épouser l'idéologie nationaliste en se livrant à la défense et à l'illustration de l'arabe *fusha*, emblématique de l'identité nationale tout en sous-estimant l'importance des autres dialectes, tels le kabyle.

La défense de la l'idéologie politico-linguistique peut même prendre un cachet militant chez certains jeunes garçons, qui se mettent à teinter leurs discours de revendications dignes des mouvements de « revitalisation linguistique » (Costa, 2010) en criant halte au recul de la langue *fusha*. C'est ce qu'on peut déceler dans l'épisode interactionnel (EpI.2) suivant :

Extrait 4 (EpI.2)

NI.008 : donc je pense pas l'français trouh+= qouli l'ârbiyya rani khayfine aliha trouh (donc je pense pas que le français disparaisse+= dis plutôt que c'est l'arabe dont on a peur qu'il disparaisse)

En.009 : l'ârbiyya trouh ? (l'arabe disparaît ?)

NI.010 : ârabiyya l'fusha+= rani khayaf âliha trouh+= sarahatan+ ana wahad je trouve pas les mots pace qu'on l'utilise pas++ hna rana bouldan ârab ? (l'arabe *fusha*+=j'ai peur qu'elle disparaisse+= franchement+ moi je suis quelqu'un je trouve pas les mots pace qu'on l'utilise pas++ on est des pays arabes ?)

Le jeune vendeur de produits informatiques, (NI.008), estime que ce n'est pas tant le français dont on doit craindre le recul que l'arabe *fusha*. Une telle appréhension est palpable en ce sens que NI se trouve gêné de ne pas pouvoir s'exprimer en arabe *fusha* face à des interlocuteurs du Moyen Orient, probablement des gens du Golfe (Saoudiens, Koweïtiens, Qatariens, etc.) dont il pense qu'ils sont de bons locuteurs d'arabe *fusha*; la version arabe du programme Windows dont ceux-ci se servent en serait un bel indice.

En revanche, la posture réflexive adoptée par la gent féminine semble s'éloigner de l'idéologie politico-linguistique puisqu'elle ne produit pas explicitement de discours revendicatifs envers l'arabe *fusha*. Elle serait en effet réfractaire à toute velléité d'endoctrinement en n'épousant pas les discours fortement idéologisés portés par les voix masculines. Ce qui permet de faire ici une hypothèse selon laquelle le fait que les femmes n'aient pas tendance à se faire tout autant que les hommes le relais de l'idéologie linguistique serait un signe avant-coureur d'un changement en puissance vers une libération de la domination phallogratique et marquerait une volonté féministe, en apparence, en pleine construction dans la société algérienne, accompagnant d'autres mouvements qui caractérisent la vie politique, professionnelle¹⁹, etc.

6. Pour ne pas conclure : quelques éléments de réflexion

L'itinéraire que j'ai pris par le biais de la sociolinguistique pour comprendre la nature des relations hommes/femmes par rapport à la langue en Algérie a permis de mettre en évidence une variabilité caractéristique de leurs pratiques langagières quotidiennes. Le plurilinguisme s'affiche en effet sous formes de ressources à la disposition des locuteur/trice-s qui s'en servent *in situ* afin de satisfaire différents besoins expressifs.

L'analyse de quelques épisodes interactionnels a révélé que des enjeux de pouvoir liés au genre se cachent dans des espaces de communication réunissant les deux sexes. En effet, les jeunes garçons ont tendance à miser sur leurs pratiques innovantes dont ils

¹⁹ Une telle mutation, en apparence moins visible, se fait pourtant remarquer au niveau de l'accès des femmes algériennes à des postes politiques et professionnels réservés jadis aux hommes (ministères, partis politiques, etc.).

construisent des normes endogènes qui concurrencent voire contestent l'ordre établi par les adultes ; les jeunes filles, quoique moins portées pour la créativité, s'investissent dans d'autres stratégies pour sortir de la domination masculine en utilisant préférentiellement le français, langue qui jouit d'un certain prestige en société. Elles mettent à profit l'image stéréotypée renvoyée par les jeunes garçons qui leur dédie une francophonie avérée pour s'en faire un médium de contre-pouvoir qui leur permet de se distinguer et d'affirmer leur statut social.

Néanmoins, l'idéologie phallocratique semble agir en épousant d'autres formats, moins directs, et tente d'instiller dans les discours des jeunes garçons une idéologie politico-linguistique qu'ils revendiquent voire défendent en véritables militants bénévoles, tandis que se profile en filigrane une posture féminine peu encline à l'endoctrinement, réfractaire à l'emprise du discours idéologique masochiste.

Ces quelques tendances des relations hommes/femmes amènent à quelques éléments de réflexion, que nous ne ferons ici qu'esquisser, faute de place. La langue apparaît en effet comme un médium autour duquel viennent s'articuler différents enjeux de pouvoir, contre-pouvoir, etc.²⁰ La distribution différenciée des ressources entre hommes/femmes et leur manipulation en contexte pour répondre à divers motifs ou désirs expressifs souligne à quel point la langue est au cœur de la construction des espaces de discours et d'identités, sans cesse refaçonnés et rendus pertinents, localement et collectivement au gré des rencontres et des interactions. Cela rend, en effet, nécessaire de réinterroger la catégorie du genre en la dénaturalisant, en observant sa déconstruction, dans la trame discursive, qui elle aussi, devrait être considérée non plus comme un produit fini ayant ses caractéristiques inhérentes, mais également en tant que processus dynamique, émergent, en reconstruction.

Le second point de réflexion touche au rôle et à la posture du linguiste quant à l'appréhension des rapports hommes/femmes. Une posture purement descriptive, se voulant neutralisée voire aseptisée à l'égard des phénomènes de genre, serait cousine d'une vision structuro-positiviste, qui prétend embrasser le réel sans s'y impliquer ; elle ferait peu cas des enjeux de pouvoir dont le linguiste lui-même semble participer, en tant qu'homme/femme, en préférant miser sur son objectivité, qui garantit une certaine prédictibilité, gage de sa scientificité. Les chercheurs étant interchangeable, il suffirait juste d'appliquer les mêmes protocoles pour arriver aux mêmes résultats, ceux attendus des institutions.

²⁰ Pour plus de détails sur ces enjeux, voir Colonna (éd) (2014).

À cet égard, une posture « phénoménologique-herméneutique » (Robillard, 2014), qui intègre l'expérience du chercheur dans le corps même de la problématisation du genre, serait la bienvenue puisqu'elle considère que le sens des autres ne peut être accessible ni prédictible par aucune méthodologique magique ; elle tend à accréditer l'idée que la construction du sens est médiatisée par des symboles, mythes, valeurs dont l'explicitation rend plus intelligibles la façon dont le linguiste accède aux autres.

On s'aperçoit, en dernière analyse, que, loin de considérer la question du genre comme faisant partie d'un champ de recherche restreint ou réservé, la sociolinguistique en pointe toute l'importance en montrant qu'elle mérite d'être amplement étudiée dans une perspective épistémologique, qui engage la responsabilité non seulement des linguistes mais aussi et peut-être, de manière féconde, les chercheurs en sciences humaines et sociales.

Bibliographie

- BECETTI A. (2011), *Parlers (de) jeunes lycéens urbains à Alger : entre ségrégation socio-spatiale et marquage identitaire*, Éditions Universitaires Européennes : Saarbrücken, Allemagne. 180 p.
- BECETTI A. (2012), *Approches sociolinguistiques des répertoires verbaux des jeunes algériens : pratiques et représentations*. Thèse de doctorat inédite, École Normale Supérieure de Bouzaréah - Alger. 920 p.
- BECETTI A. (2013), « Répertoires verbaux de jeunes filles/garçons à Alger : plurilinguismes, représentations et stéréotypes. Le français est-il un différenciateur linguistique ? » in BLANCHET Ph., BECETTI A., COLONNA, R., (éd.), *Politiques linguistiques et plurilinguismes*, Paris : L'Harmattan, p. 74-92.
- BELKAÏD M. (1976), *Le parler arabe de Ténès. Étude phonologique, grammaticale et lexicale*, 3 Vol, Thèse, Université Paris V.
- BENALI R., (2005), « Éducation familiale en Algérie : entre tradition et modernité », dans revue *Insaniyat* 29-30, p. 21 – 33.
- BERGER A-E. (2008), « Petite histoire paradoxale des études dites de « genre » en France », *Le français aujourd'hui*, n° 163, p. 83-91.
- BILLIEZ J., LAMBERT P. (2004), « La différenciation langagière filles/garçons : vue par des filles et des garçons » in CAUBET D. et al. (éd.). *Parlers jeunes, ici et là-bas. Pratiques et représentations*, Paris : L'Harmattan, p. 173-184.
- BOURDIEU, P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris : Fayard.
- BOYER H. (2001), *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Dunod. 112 p.

- BULOT T. (2005), « Discours épilinguistique et discours topologique : une approche des rapports entre signalétique et confinement linguistique en sociolinguistique urbaine », *Revue de l'Université de Moncton*, Vol. 36, n° 1, p. 219-253.
- CALVET L- J. (2002), *La sociolinguistique* (4e éd.). Paris : Presses universitaires de France. 127 p.
- CHACHOU, I. (2011), *Aspects des contacts des langues en contexte publicitaire algérien : Analyse et enquête sociolinguistiques*, Thèse de doctorat, Université Ibn Badis, Mostaganem.
- COLONNA R. (2014) à par. *Les locuteurs et les langues : pouvoirs, non-pouvoirs et contre-pouvoirs*. Lambert-Lucas : Limoges.
- COSTA J. (2010), *Revitalisation linguistique : discours, mythes et idéologies. Une approche critique de mouvements de revitalisation en Provence et en Écosse*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble III. 371p.
- DABENE L., BILLIEZ J. (1988), *L'insertion des jeunes issus de l'immigration algérienne. Aspects sociolinguistiques, discursifs et socio politiques, Rapport de recherche*, Centre de Didactique des Langues, Université de Grenoble III. 128 p.
- DE FRANCISCO V. (1991), "The Sounds of Silence: How Men Silence Women in Marital Relations", *Discourse and Society*, 2 (4), p. 413-423.
- DERRIDA J. (1967), *L'écriture et la différence*. Paris : Seuil. 437 p.
- DUCHENE A., MOÏSE C. (dir.) (2011), *Langage, genre et sexualité*, Montréal : Nota Bene, 296 p.
- FISHMAN J. (1971), *Sociolinguistique*, Paris : Labor et Nathan, 159 p.
- FISHMAN P. (1978), "Interaction : The work women do", *Social Problems*, 25 (4) p. 397-406.
- FOUCAULT M. (1966), *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris : Gallimard, 404 p.
- FREI H. (1929) *La Grammaire des fautes*, Paris : Slatkine, 317 p.
- GRECO L. (2014), « Les recherches linguistiques sur le genre : un état de l'art », *Langage et société*, n° 148, p. 11-29.
- GUMPERZ J. J. (1989a), *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, Paris : L'Harmattan, 243 p.
- GUMPERZ J. J. (1989b), *Engager la conversation, Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris : Éditions de Minuit, 185 p.
- HYMES D. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier-Crédif., 219 p.
- KEY M-R. (1975), *Male/Female Language*, Metuchen, N.J., Scarecrow Press.
- LABOV W. (1976), *Sociolinguistique*. Paris : Minuit, 463 p.
- LAKOFF R. (1975), *Language and Woman's Place*, New York: Oxford University Press, 320 p.
- LARCHER P., (2008), « Al-lugha Al-fusha : archéologie d'un concept "idéolinguistique" » dans *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée* n° 124, p. 263 -278.

- MARCELLESI J- B., GARDIN B. (1974), Introduction à la sociolinguistique. Paris : Larousse, 263 p.
- MESTHRIE R. (2001), "Sociolinguistics: History and Overview" in MESTHRIE R, Concise Encyclopedia of Sociolinguistics, Oxford: Elsevier, 1031 p.
- MEYERHOFF M. (2006), Introducing sociolinguistics, Routledge, London and USA, 320 p.
- MILROYL., GORDON M. (2003), Sociolinguistics: Method and Interpretation. Oxford : Blackwell, 280 p.
- MORSLY D. (1998), « L'Algérie : laboratoire de planifications linguistiques » in DUMONT P., SANTODOMINGO C., (éd.), La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique, Paris : AUPELF-UREF, p. 285-290.
- RICŒUR P. (1969), Le conflit des interprétations, essais d'herméneutique, Paris : Éditions du Seuil, 505 p.
- ROBILLARD D., (2014), « Quelques notes de lecture critiques sur la question de l'écriture-lecture dans les sciences humaines » in CASTELOTTI V., RAZAFIMANDIMBIMANANA E. (éd.), Chercheur(e)s et écritures qualitatives de la recherche, Proximités, EME, Bruxelles, p. 249 – 307.
- TALEB-IBRAHIMI Kh. (2004), « Un cas exemplaire de métissage linguistique : les pratiques linguistiques des jeunes Algériens », In DAKHLIA J. (éd.), Trames de langues. Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb, Paris : Maisonneuve et Larose, p. 439-454.
- TRIMAILLE C. (2003), Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents, Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble III.
- TRUDGILL P. (1972), "Sex, Covert Prestige and Linguistic Change in the Urban British English of Norwich", Language in Society, 1, p.179-195.
- TRUDGILL P. (2002), Sociolinguistic Variation and Change. Edinburgh: Edinburgh University Press/Georgetown: Georgetown University Press. 197p.
- VELZ E., (1999), Démocratiser pour réussir. De l'enseignement planifié à l'organisation de l'apprentissage, De Boeck : Bruxelles.
- WEST C., ZIMMERMAN, D. (1987), "Doing Gender", Gender and Society, 1, p.125-151.
- ZIAMARI K., MESKINE D. (2014), « Lorsque le Maroc nomme ses femmes : cas de Meknès », dans Alf lahga wa lahga, Proceeding of the 9th Aida Conférence, DURAND O., LANGONE A-D., MION G., (Eds.), Berlin : LIT Verlag, p. 479 – 488.

La communication médiatique à propos des élèves de la banlieue. Doxogènèse et perspective sémantico-pragmatique

Pascale DELORMAS

Céditec, Université Paris Est UPEC, France

Nous nous intéressons aux discours sociaux qui renvoient à des représentations culturelles diffusées et entretenues par le discours médiatique (presse, cinéma, vidéo) au nom de valeurs controversées. Le traitement de l'information alimente des questions sociétales très diverses est susceptible de provoquer des attitudes de stigmatisation²¹ dont la violence des manifestations est plus ou moins implicite, qu'il s'agisse de la stigmatisation d'une institution – l'école de la banlieue (Delormas 2013), d'une catégorie de personnes – les femmes touchées par le cancer (Delormas 2014) ou de la culture des individus – la place de la littérature dans la promotion sociale en France (Delormas 2015).

Il s'agit ici de la mise en perspective de deux études menées précédemment sur le discours médiatique à propos de l'école de la banlieue (Bautier & Delormas 2012, Delormas 2013). On envisage ici un corpus plus étendu et on privilégie une approche discursive et sémantico-pragmatique pour dévoiler les procédés langagiers mis en œuvre.

²¹ . La stigmatisation est considérée comme un phénomène qui, au-delà des individus, touche par assimilation métonymique des groupes, des instances et des habits. La stigmatisation a été décrite par Erving Goffman comme un processus de discréditation qui touche des individus considérés comme « déviants ». Ils sont alors réduits à cette caractéristique dans le regard des autres.

1. Cadre théorique

1.1. Justification de l'approche : analyse du discours et approche sémantico-pragmatique

On pourra considérer que l'analyse du discours ne fait que confirmer ce que l'approche sociologique nous apprend déjà : l'école de la banlieue est un lieu que les acteurs savent parfaitement caractériser comme un lieu conflictuel mais les analyses que l'analyse du discours permet de mener sont d'un autre ordre. Ce travail sur le discours journalistique est l'occasion d'éprouver la robustesse de la méthodologie mise en œuvre ; il confirme l'efficacité de l'approche sémantico-pragmatique lorsqu'il s'agit de lever l'ambiguïté d'énoncés apparemment politiquement corrects et d'en appréhender la portée.

Selon cette perspective, on envisage le langage comme praxis, comme activité – et les objets considérés sont les normes, valeurs, croyances, mobiles, construits par et dans le langage. À côté du point de vue linguistique (sémantico-pragmatique) comme entrée descriptive nécessaire, on prend en compte le point de vue sociolinguistique (et anthropologique) qui « interroge la manière dont les agents/sujets investissent leurs actions par des croyances (sens commun, théorie des normes de conduite) » (Sarfati 2000 : 56) et le point de vue psycholinguistique (cognitif). Ainsi, on découvre que, malgré une apparente unanimité, la presse participe au brouillage des messages à propos de l'école de la banlieue et l'on comprend mieux l'immobilisme ambiant malgré la volonté affichée de faire changer les choses.

1.2. Communauté discursive médiatique et représentation

La question de l'efficacité pragmatique du discours médiatique se pose parce que dès lors que l'on travaille sur une problématique traitée dans la presse – ici, l'école – cela revient, quel que soit le thème traité, à interroger le discours journalistique.

1.2.1. Une définition sémiotique de la représentation

Du point de vue sémiotique, le discours journalistique renvoie aux trois fonctions sociales que le sémiologue Louis Marin (1993) assigne aux représentations. Nous avons pu attester la fonction de -

« représentation collective », en cela que le discours journalistique organise les schèmes de classement, d'actions et de jugements à propos de l'école de la banlieue,

- d'« exhibition » de l'être social (à travers les rituels, stylisations de vie et signes symboliques qui les donnent à voir), en cela que le discours de la presse active des points de désaccord en radicalisant les positionnements (ce qui fait événement), quand il s'agit de questions sociétales comme celle que pose le problème des inégalités face au savoir et aux apprentissages.
- de « présentification » (qui est une forme d'incarnation dans un représentant d'une identité collective) autour d'objets de discorde (représentations), comme les contenus d'enseignement, le rythme scolaire, la sectorisation.

1.2.2. Représentation collective et construction d'une communauté discursive

Par l'analyse de la « doxogénèse » (Sarfati 2011) dans le discours médiatique, on peut vérifier que, si la responsabilité de l'État et des institutions locales en matières sociétales est sans cesse évoquée (« doxogénèse instituée »), celle des médias dans la représentation qu'ils en offrent est également bien présente (« doxogénèse aléatoire »).

Les discours médiatiques peuvent être considérés en eux-mêmes comme des faits sociaux dans la mesure où ils participent à la socialisation et à la construction des identités sociales. L'essentialisation des objets traités, l'impact de l'opinion et l'orientation consensuelle des propos apparaissent comme des caractéristiques prégnantes de la circulation des doxas dans les discours médiatiques observés. Ainsi en va-t-il de l'école que le discours de la presse fait advenir « telle qu'on la décrit »; le discours institutionnel est « informé » par des discours de la sphère médiatique qui le font évoluer et l'exposition répétée à des énoncés qui mettent en scène l'école de la banlieue a une fonction modélisatrice car « les représentations, en tant qu'elles construisent une organisation du réel à travers des images mentales elles-mêmes portées par du discours [...] sont incluses dans le réel, voire sont données pour le réel lui-même. » (Charaudeau 1997 : 47).

Mais la doxogénèse n'est pas le fait des seuls locuteurs, elle relève d'une interaction forte, imputable aux différents acteurs. Sa fonction modélisatrice ne s'exerce pas sur un terrain neutre. Derville (1997 : 26) évoque les effets de renforcement, d'activation, de conscientisation du lectorat :

« l'influence des médias se manifeste sur le pôle du renforcement des opinions déjà acquises, c'est-à-dire de la conservation. Ils influencent en exerçant un fort effet d'activation : ils permettent à des opinions ou à des attitudes, qui existent déjà à l'état latent, de devenir conscientes ; ils transforment des prédispositions en opinions, puis en comportements effectifs. »

Chaque journal cherche à étayer une identité conforme à l'attente de la communauté de ses lecteurs. La posture des journalistes témoigne à la fois d'une éthique et de la volonté de faire évoluer les choses, mais, en fait, loin de remettre en cause les représentations du lectorat, parce qu'ils doivent retenir le plus grand nombre possible de lecteurs en soutenant leurs représentations, ils participent à la construction et à la cohésion de groupes : « il s'agit de construire une communauté de compréhension et d'interprétation entre journaliste et lecteurs faisant appel aux schémas discursifs de la persuasion, de l'explication ou de l'adhésion » (Ringoot et Rochard 2005). Les doxas renvoyant aux opinions les mieux ancrées, l'opinion la plus consensuelle s'impose, et les tentatives de faire entendre des idées neuves sont vouées à l'échec.

2. Analyse

2.1. Le corpus

Les discours journalistiques dont on observe les dispositifs énonciatifs sont contrastés par leur dimension, locale ou nationale et/ou par la sociologie de leur lectorat puisque les deux corpus sont issus des quotidiens *Le Parisien*, *Le Monde* et *Le Figaro*. Accessibles par le service *Europress.Com*, la sélection s'est faite à partir des mots clés suivants : « banlieue », « école », « Paris » et sont pris en compte aussi bien les genres de « l'opinion » (éditorial, chronique, billet d'humeur) que ceux de « l'information » (reportage, dépêche, brève, etc.).

2.2. Analyse du dispositif énonciatif

2.2.1. *Exhibition de l'être social : le registre du témoignage*

Il s'agit d'analyser la construction du point de vue sur l'école de la banlieue dans la presse quotidienne à travers la catégorie du témoignage. La nature et la fonction des voix convoquées sont décisifs ainsi que l'articulation de l'instance du locuteur et des différents

énonciateurs. Ce sont les paroles rapportées qui relèvent du témoignage qui ont le plus souvent retenu mon attention dans la mesure où elles soutiennent une ligne éditoriale. Outre le caractère d'authenticité que marquent les guillemets (Marnette 2004 : 56), les indices langagiers pris en considération dans l'analyse de l'énonciation sont la dimension axiologique, l'articulation des énoncés rapportés à l'instance du locuteur, l'image de soi que construit le discours.

Les acteurs et les voix convoqués

La texture énonciative des articles consacrés à « l'école de la banlieue » dans les deux quotidiens, Le Monde et Le Figaro, donne à voir majoritairement des occurrences d'« énonciation objectivée à construction monologique » (Moirand 2001), c'est-à-dire empruntée aux dires d'une même communauté discursive et assortie de la monstration des marques de citations des discours d'autrui (italiques, guillemets et références). En cela le locuteur est distingué des énonciateurs qu'il met en scène. Moirand l'oppose à l'énonciation objectivée plurilogale qui se traduit, « sur le plan de la texture énonciative, par la volonté des médiateurs de faire converser les dires de plusieurs communautés discursives ». Dans les articles consultés, le fait est rare.

On peut observer que le recours aux témoignages au style direct est constant dans Le Monde comme dans Le Figaro, mais le tissage polyphonique des voix ne convoque pas les mêmes acteurs et dénote leur orientation idéologique, c'est-à-dire leur conception des relations entre système scolaire et sujet de l'éducation. Ainsi, dans Le Monde, on peut observer la préférence pour un traitement sociologique de la banlieue en général et de l'école en particulier : la présentation de l'information se caractérise par la convocation de discours d'experts et de témoignages des personnels de terrain et le locuteur (le journaliste) orchestre les voix en présence pour une mise en perspective argumentée.

En revanche, les paroles rapportées dans Le Figaro émanant de la communauté éducative, sont clairement affectées aux personnels de direction censés appliquer des directives politiques, et ni les personnels de terrain ni les chercheurs ne sont convoqués dans le concert des voix.

La dimension axiologique des propos rapportés

Le Figaro comme Le Parisien donnent à lire des énoncés qui valorisent les trajectoires individuelles : l'école « ordinaire » n'apparaît pas ; en revanche, de nombreuses success stories participent de l'héroïsation

des acteurs. Dans la connivence avec le lecteur, ils adhèrent au discours dominant et à celui de l'autorité gouvernementale en reprenant à son compte les catégories de l'exclusion, mais l'action conjointe de l'administration, de bons élèves et de bons enseignants est mise en valeur. L'axiologique dans *Le Parisien* relève de la compassion ou de l'admiration, de l'émotion chargée de morale – la « prise sur le vif » est la logique rédactionnelle privilégiée pour une authenticité accrue et pour accroître l'empathie du lecteur par identification.

À la mise en scène des affects qui caractérise *Le Parisien* s'oppose la posture surplombante des chercheurs et des enseignants représentés dans *Le Monde*. La présence du locuteur qui orchestre les voix en présence, le travail de reformulation et de mise en perspective y est bien plus prégnant. Il donne ainsi à voir son engagement et sa volonté de faire évoluer les choses. L'effacement énonciatif qui marque la mise à distance et la volonté d'un regard en surplomb est maximal ; la mise en scène de l'information, loin de toute spectacularisation, se caractérise par la convocation de discours d'experts, chercheurs ou grands témoins. Le journaliste qui introduit les textes d'auteurs est lui aussi un spécialiste : quand le texte produit est un témoignage, il doit pouvoir être validé par la légitimité scientifique. Les verbatims concourent à donner chair au propos mais, quand ils témoignent, les professionnels du système éducatif s'expriment non dans un registre affectif et sensible, mais dans un registre réflexif. Les analyses vont au-delà de leur propre expérience²².

Alors que *Le Parisien* produit un discours hautement personnalisé, *Le Monde* « dépersonnalise » au contraire les énoncés et met en évidence la complexité des questions traitées. On peut l'expliquer par le fait que les lecteurs n'étant pas immédiatement concernés par les situations de « discrimination » et de « handicap », la connivence ou l'empathie ne sont pas des catégories pertinentes pour qualifier leur rapport aux situations décrites.

Le type de texte

À travers les success stories, *Le Parisien* privilégie le récit, *Le Monde*, lui, a recours à un type de texte explicatif et descriptif qui permet de mettre en évidence la complexité de la question éducative et scolaire en

²² Dans une posture que l'on pourrait qualifier d'exotopique. Cf. Bakhtine (1984 : 348) : « Dans le domaine de la culture, l'exotopie est le moteur le plus puissant de la compréhension. Une culture étrangère ne se révèle dans sa complétude et dans sa profondeur qu'au regard d'une *autre* culture ».

utilisant des références contradictoires ou en suscitant la controverse. Le modèle textuel est le suivant : il est construit à partir d'une assertion qui introduit le propos (présentation-explication du problème ou au moins de la question), suivie d'un témoignage ou du développement d'une opinion (explications et justifications) qui permet une argumentation, d'une antithèse ou au moins d'un commentaire mettant en évidence des réserves possibles.

2.2.2. Le dire *in absentia* dans le discours de stigmatisation de l'école de la banlieue : allusion et sous-entendu

Il convient, pour débusquer les doxas dans lesquelles les discours s'enracinent, de ne pas négliger le caractère implicite de leur expression. Les positionnements se manifestent selon des modes d'occupation de l'espace argumentatif différents : si certains discours doxiques affichent une posture contestataire ou polémique, d'autres se lisent entre les lignes et l'analyse en est rendue très difficile, l'allusion et le sous-entendu supposant la dissimulation.

Le processus de persuasion s'appuyant sur la connivence, c'est-à-dire sur des implicites décodables par un lectorat homogène dont l'attente doit être satisfaite, on a cherché à montrer comment la performativité du discours médiatique pouvait influencer la perception d'une réalité, le coup de force de l'évidence configurant autoritairement les objets du monde. Mais on se heurte à la difficulté d'en rendre compte car comment circonscrire le sous-entendu, si une thèse est rendue possible grâce à un énoncé dans lequel elle n'est nullement contenue, si elle se concrétise dans la non réalisation linguistique de la conclusion argumentative ?

On relève un certain nombre d'indices révélateur d'un régime allusif. On rencontre souvent dans *Le Figaro* – et beaucoup plus fréquemment que dans le *Monde* – des passages caractéristiques d'un régime énonciatif que Moirand (*op. cit.*) appelle « énonciation subjectivée », qu'elle oppose à « l'énonciation objectivée », et qu'elle définit comme suit :

« L'interdiscursivité [dans ce cas] se construit au travers d'allusions à des *moments discursifs* antérieurs, plutôt qu'aux faits eux-mêmes (sur lesquels on ne dispose de toute façon d'aucune autre donnée que le discours médiatique lui-même), allusions qui s'inscrivent dans la matérialité textuelle : dans certains sèmes récurrents, dans le sémantisme des mots, dans des constructions syntaxiques, dans des configurations sémiotiques. C'est ainsi que se constitue au fil de ces différents événements une *mémoire interdiscursive* renvoyant à l'axe vertical du discours [...]. »

Ainsi, dans la plus grande partie des articles du *Figaro*, les informations émanent de sources hétérogènes dont les énonciateurs ne sont pas nommés : l'école est traitée comme un sujet de société que l'on pourrait faire évoluer en recourant au sens commun plutôt qu'aux spécialistes. Ce « lissage énonciatif » oriente le lecteur vers l'idée que l'école serait l'affaire de tous.

Parmi les marques langagières qui soutiennent cette mémoire interdiscursive dans *Le Figaro* comme dans *Le Parisien*, on peut relever un certain nombre de procédés d'une grande efficacité qui relèvent de la persuasion (et non de l'argumentation) :

- l'unanimité des opinions : le locuteur (le journaliste en l'occurrence) et les différents énonciateurs (dont il rapporte les paroles) semblent parler d'une même voix.
- le caractère péremptoire des énoncés, lié à une planification textuelle particulière : accumulation fréquente de *verbatim* juxtaposés et caractère imprévisible de la chute finale de nombreux articles.
- l'expression d'une opinion par défaut : d'une édition à l'autre, la répétition des comptes rendus d'expériences de désenclavement de l'école de la banlieue confirme *a contrario* la ghettoïsation ; les nombreuses occurrences de témoignages des gens « qui s'en sortent malgré tout » affirment la nécessité qu'un combat doit être mené pour survivre et l'évocation des cas de réussite discrédite à rebours la vie que mène la majorité des habitants. En outre, *Le Figaro*, en valorisant systématiquement la prise en charge des enseignements par le mécénat et/ou par l'entreprise (l'entreprise privée), renvoie à l'idée que l'institution est déficiente et que la transmission des savoirs lui échappe et doit lui échapper.

Dans *Le Parisien*, les inégalités ne sont pas questionnées, l'ordre du monde social reste stable, l'héroïsme nécessaire pour parvenir à réussir est légitimé. La dimension humaine prend le pas sur la dimension sociale et c'est dans ce seul domaine que les pouvoirs publics sont mis en cause. Paradoxalement, il « s'agit de tordre le cou aux idées reçues », mais *Le Parisien* les véhicule et les légitime.

Le régime discursif du *Monde* est beaucoup moins allusif. Les informations, très documentées, sont affectées à leurs énonciateurs ; l'objectif de briser le stéréotype et la volonté d'explicitation et de clarté dans l'exposé de la situation dans laquelle se trouve l'école sont partie prenante de l'ethos du journal. C'est dans un registre militant que la

nécessité de promouvoir la réussite collective est clamée et qu'est soutenue l'opinion de s'opposer à l'opinion libérale et à la posture défaitiste des conservateurs. Ce journal se désigne explicitement comme tenant d'un journalisme émancipateur et instigateur d'un esprit critique.

2. 3. « Présentification » : une chronotopie prégnante

En comparant ces journaux dont le positionnement idéologique n'est pas le même, on pouvait faire l'hypothèse que l'image qu'ils renvoyaient de l'école de la banlieue parisienne était différente. Alors qu'ils fournissent des indices de positionnement qui s'opposent, à propos de l'éducation ou de la transmission culturelle, il est apparu que leur représentation de l'école de la banlieue la figeait toujours davantage dans une zone d'exclusion.

Pour parler de la question des représentations de l'école de la banlieue dans la presse, l'approche sémiotique s'est avérée nécessaire. Comme nous y incite Charaudeau (2006), il s'agit en effet, pour dévoiler le positionnement du locuteur, d'aller au-delà des marques linguistiques de l'effacement énonciatif ou sur celles de l'expression de la subjectivité :

« Le positionnement du journaliste énonciateur ne doit pas être évalué à la seule aune des marques d'énonciation explicite qu'il emploie. ...

Son positionnement dépend d'un ensemble de procédés discursifs (descriptifs, narratifs, argumentatifs) et d'un ensemble de mots dont le sémantisme est révélateur de son positionnement au regard de certaines valeurs, le tout en rapport avec les conditions situationnelles de production. Le linguiste du discours est en cela différent du linguiste de la langue : il ne doit accorder qu'une confiance relative aux marques verbales. Il sait qu'il doit traquer le sens au-delà de l'emploi des mots et des constructions phrastiques. Aller voir derrière le masque de l'effacement énonciatif, celui du positionnement discursif. »

Parmi les différents modèles de systèmes doxiques, marqués par leur caractère hiérarchique et oppositionnel, et qui contribuent à réaliser et à actualiser le sens idéologique de base, la notion de chronotopie développée par Bakhtine (1978 : 235) permet de remettre en cause certaines intuitions. L'analyse du « chronotope » du *Parisien*, que déterminent simultanément l'époque et la configuration spatiale²³ est

²³ Mikhaïl Bakhtine, dans son essai *Esthétique et théorie du roman*, appelle « chronotope » un univers humain, que déterminent simultanément une époque et une configuration spatiale. Ainsi, écrit-il : « Nous appellerons chronotope, ce qui se traduit littéralement temps-espace, la corrélation essentielle des rapports spatio-temporels, telle qu'elle a été assimilée par la littérature. [...] Nous comptons l'introduire dans l'his-

révéléateur de l'approche binaire qui le caractérise : elle permet d'opposer les paradigmes *eux/nous* et *intra/extra muros*. La représentation de la banlieue dénote en quelque sorte une mise hors-jeu. Dans le cadre d'une topographie polarisée susceptible d'entretenir une rupture entre un dedans – l'ailleurs prestigieux que constitue Paris *intra muros* – et un dehors, on note la récurrence des notations de trajectoires de l'extérieur vers le noyau que constituerait le centre (Bautier & Delormas 2012). Une autre opposition paradigmatique s'avère prégnante, celle de la paire *eux/nous*. Elle se nourrit de l'opposition spatiale que je vient d'évoquer. Il va sans dire que les locuteurs, quelque soit la tribune d'où ils parlent s'expriment depuis le centre et que la référence récurrente à la nécessaire « diversité », n'est pas crédible, bien qu'elle soit toujours employée avec une connotation positive.

À la métaphore spatiale et temporelle d'un ailleurs et d'un futur désirables et rarement accessibles s'articule une rhétorique de la dramatisation – dont la construction de figures types et des microrécits du registre épique sont les indices. Les « jeunes de banlieue », « qui ont des talents », les « petits génies des barres HLM » doivent pouvoir émerger en quittant la banlieue. La référence territoriale semble suffire à condamner l'« école de la banlieue ». Cette formule (Krieg-Planque 2009) « école de la banlieue » est touchée par la proximité de l'expression figée « jeune de banlieue » (Longhi, 2012), auquel « l'élève de la banlieue » est assimilé.

Quoi qu'affirme l'architecte et essayiste Virilio (1977) lorsqu'il décrit les modalités contemporaines d'habiter le monde dont le centre serait partout et la périphérie nulle part du fait de l'usage des autoroutes de la communication, la métaphore spatiale qui fait de la banlieue un espace déterminé par l'annexion à un centre est bien vivante. Il semble que persiste dans la presse, à travers la dénonciation d'une périphérie jugée déficiente, l'idée selon laquelle le centre devrait la prendre en charge. De la manifestation réitérée de l'effort de franchir les frontières, l'école de la banlieue sort diminuée.

toire littéraire presque (mais pas absolument) comme une métaphore ». Il est possible de généraliser cet outil de déchiffrement à d'autres types de discours. Ainsi, parler de chronotopie dans le discours journalistique, c'est prendre en compte les mondes représentés, c'est-à-dire les idées qui s'incarnent dans un ensemble de valeurs, d'affects et de relations.

3. Conclusion

On a vu comment le discours journalistique œuvre à configurer de façon explicite ou non une image de l'école de la banlieue du fait de son caractère performatif. Si la mauvaise réputation de celle-ci perdure malgré la présentation apparemment positive qu'en font tous les quotidiens, c'est que certains procédés sont à l'évidence contreproductifs ou qu'ils produisent des effets pervers.

Il apparaît que l'ambition première de la presse locale n'est pas de fournir aux lecteurs une image de la réalité de l'École de la banlieue, mais d'exploiter les possibilités éditoriales que font saillir l'événement. Les moyens rhétoriques dont il dispose autorisent le journaliste à se faire davantage auteur que témoin. La « communauté discursive » dont il relève existant avant tout comme positionnement dans le champ discursif de la presse, il y va souvent davantage de l'existence des signataires des articles que de l'école de la banlieue.

Bibliographie

- BAKHTINE Mikhaïl (1978) *Esthétique et théorie du roman*, Paris : Gallimard.
- BAKHTINE Mikhaïl (1984) *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées ».
- BAUTIER Elisabeth & DELORMAS Pascale (2012) « Comment la presse locale et nationale met-elle en mots et en discours l'école en banlieue ? », dans *Actes de colloque, Approches pluridisciplinaires des discours sur l'École en Seine Saint-Denis*, A. Dontenville-Gerbaud (éd.), SCEREN-CRDP de l'académie de Créteil, p. 17-27.
- CHARAUDEAU Patrick (1997) *Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social*. Paris : Nathan / Institut national de l'audiovisuel, coll. « Médias-Recherches ».
- CHARAUDEAU Patrick (2006) « Discours journalistique et positionnements énonciatifs. Frontières et dérivés », *Semen*, 22, [en ligne] <http://semen.revues.org/2793>.
- DELORMAS Pascale (2013) « Construction de l'image de l'école en banlieue parisienne dans *Le Monde* et le *Figaro* », communication (non publiée) au colloque interdisciplinaire du Banlieue Network, *Communautés à la périphérie : perceptions et représentations des banlieues françaises*, Institut Français, Londres, 4-5 avril 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=GscQt0zXMQQ>.

- DELORMAS Pascale (2015, à paraître) « Littérature et curricula, un objet de polémique », Actes du 23^{ème} colloque APFUE, *Crises : échec ou défi?*, Université d'Alcala (Espagne), 26-28 mars 2014.
- DELORMAS Pascale (2016, à paraître) « Analyse de l'éthos militant dans la presse magazine féminine. *Rose et Causette*, entre fleur et fusil », *Semen*, Varia.
- DERVILLE Grégory (1997) *Le pouvoir des médias : mythes et réalités*, Grenoble, P.U.G.
- ERVING Goffman, *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps* ([1963] 1975), Paris : Minuit.
- LONGHI Julien (2012) « Imaginaires, représentations et stéréotypes dans la sémiotisation du mythe de la banlieue et des jeunes de banlieue », in Turpin B. (dir.), *Discours et sémiotisation de l'espace. Les représentations de la banlieue et de sa jeunesse*, Paris : L'Harmattan, p. 123-142.
- MARIN Louis (1993) *De la représentation*, Paris : Seuil.
- MARNETTE Sophie (2004) « L'effacement énonciatif dans la presse contemporaine », *Langages*, 156, p. 51-64.
- MOIRAND Sophie (2001) « Du traitement différent de l'intertexte selon les genres convoqués dans les événements scientifiques à caractère politique », *Semen* [En ligne], 13 p.
- RINGOOT Roselyne and ROCHARD Yvon (2005) « Proximité éditoriale : normes et usages des genres journalistiques », *Mots. Les langages du politique*, 77. URL : <http://mots.revues.org/162>.
- SARFATI Georges-Elia (2008) « Pragmatique linguistique et normativité : Remarques sur les modalités discursives du sens commun », *Langages* 170, *Canon, vulgate, doxa*, p. 92-108.
- SARFATI Georges-Elia (2000) « De la philosophie et l'anthropologie à la pragmatique : esquisse d'une théorie linguistique du sens commun et de la doxa », www.formes-symboliques.org.
- VIRILIO Paul (1977) *Vitesse et Politique : essai de dromologie*, Paris : Galilée.

Le paradigme de la pluralité : Quel rôle et quelle place dans les formations linguistiques pour adultes migrants ?

Émilie LEBRETON

Laboratoire DySoLa EA4701, Université de Rouen, France

L'introduction du paradigme de la pluralité dans les contextes éducatifs s'accompagne souvent de résistances et de tensions. Dans le contexte des formations linguistiques pour adultes migrants, le cadre monolingue et la perspective d'intégration sont régulièrement mis en cause pour expliquer la difficulté à inclure la pluralité linguistique et culturelle. Si ce contexte n'est pas des plus favorables, la pluralité recouvre des réalités très différentes selon les acteurs des formations, à savoir les prescripteurs²⁴, les formateurs et les apprenants. Ces multiples points de vue ont guidé notre réflexion sur la conception et le rôle de la pluralité au sein des formations linguistiques destinées aux publics migrants.

L'objectif de cet article étant de discuter de la place et des enjeux du paradigme de la pluralité, il s'agira de mettre en regard les études institutionnelles, scientifiques et les actions qui se déroulent sur le terrain des formations linguistiques pour adultes migrants.

Pourquoi, et comment, s'ouvrir à la pluralité ? Quelles sont les réactions des apprenants ? Quel paradigme de la pluralité souhaitons-nous mettre en place ?

²⁴ Dans le cadre de cette étude, les prescripteurs de formation sont le Conseil Régional, l'Office Français d'Immigration et d'Intégration (désormais OFII) et le Pôle emploi.

À partir de notre recherche-action²⁵ menée dans l'agglomération rouennaise, nous proposons de dresser un état des lieux des recherches et des actions menées sur le terrain. Nous interrogerons les intérêts et les limites de ces actions là où la pluralité est mise en avant afin de réfléchir à la manière de construire un paradigme de la pluralité qui soit compris et accepté par l'ensemble des acteurs de ces formations.

1. Interroger une pluralité visible

1.1. Chercheure à l'épreuve de la pluralité

Mener une recherche sur le terrain des formations linguistiques pour adultes migrants a conduit à faire l'expérience de la pluralité. Dans ce contexte, la pluralité²⁶ peut prendre différentes formes. Il peut s'agir d'une diversité des répertoires linguistiques, d'une pluralité des parcours migratoires et d'une hétérogénéité des profils scolaires. Aussi, la pluralité peut résonner différemment. Si les études scientifiques, reprises par les études institutionnelles, mettent en avant la pluralité, les acteurs intervenant sur le terrain des formations linguistiques perçoivent la pluralité comme problématique. Cette oscillation entre l'exaltation et la réduction de la pluralité est le point de départ de notre réflexion. Pourquoi, et comment, inclure la pluralité dans le contexte des formations linguistiques pour adultes migrants ?

La mise en perspective des réflexions théoriques des chercheurs et des pratiques de terrain des praticiens inscrit notre questionnement dans une approche sociodidactique (Blanchet, Rispail, 2011). Notre démarche impliquée et participante nous a conduite à construire une méthodologie plurielle qui repose tant sur des observations des pratiques de formation, des entretiens (semi-directifs, d'explicitation et d'auto-confrontation) avec l'ensemble des acteurs des formations, que sur l'expérimentation d'un outil didactique. Notre réflexion s'appuie essentiellement sur une recherche-action menée dans deux dispositifs de formation implantés dans l'agglomération rouennaise. Il s'agit du centre La Fontaine, une structure associative homologuée centre de formation et prestataire de services, et de l'association de quartier Senghor.

²⁵ Recherche-action menée depuis octobre 2012 à ce jour.

²⁶ Nous nous référons ici à la pluralité dans son acception la plus large dans une perspective didactique (plurilinguisme) et sociolinguistique (variation, langues en contact). Elle recouvre également la notion d'hétérogénéité, en particulier pour les parcours scolaires.

1.2. Exaltation de la pluralité

Depuis que le champ de la politique linguistique s'est saisie de la question du plurilinguisme, il apparaît fondamental de favoriser le développement des répertoires langagiers et des compétences plurilingues de chaque locuteur, tout au long de leur vie et selon leurs besoins (Beacco, 2008). Dès lors, les organismes institutionnels français et européens tels que la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (désormais DGLFLF) et le Conseil de l'Europe œuvrent pour la prise en compte de la pluralité au moyen d'actions telles que l'éveil à la diversité linguistique ou l'éducation plurilingue. Il s'agit de valoriser les langues et les variétés linguistiques des personnes à travers la mobilisation de leurs ressources langagières. L'adoption d'une approche plurilingue concerne également les adultes migrants. Outre le fait que chaque acteur social soit traversé par la pluralité des langues et des cultures (Lahire, 1998 ; Coste, 2010), le plurilinguisme est désormais reconnu pour favoriser l'insertion des personnes et pour maintenir la cohésion sociale (Beacco, 2008). Ce changement de paradigme, monolingue à plurilingue, conduit à penser que « les formations linguistiques des migrants relèvent de l'éducation plurilingue » (Beacco, 2008 :5).

Les apports d'une didactique du plurilinguisme sont clairement énoncés dans les travaux de recherche menés en didactique et en sociolinguistique. Rappelons que du point de vue de la personne, s'ouvrir à la pluralité revient à considérer les expériences linguistiques, migratoires et les projets personnels (Perregaux, 2004 ; Cavalli & Al., 2009). À terme, cela permettrait de reléguer au second plan la catégorie « migrant » et de se focaliser sur la personne. Du point de vue des répertoires langagiers, l'éducation plurilingue permet de mobiliser et de développer les ressources langagières (Lüdi, 2004 ; Coste, 2010), ainsi que de conscientiser l'identité plurilingue de la personne (Castellotti, Moore, 2008). Des activités plurilingues inspirées des approches plurielles (Candelier, 2008) ont vu le jour dans le contexte des formations linguistiques pour migrants et les chercheurs insistent sur la possibilité de « mettre les langues en relation » (Bretegnier, 2011, 2013). Au regard de l'ensemble de ces travaux et des avantages induits par l'ouverture à la pluralité, il convient de questionner les résistances émises par le contexte des formations linguistiques pour adultes migrants, et notamment par les acteurs qui le composent.

2. Formations linguistiques pour adultes migrants et pluralité

2.1. Un contexte hostile à la pluralité

Lors de notre recherche sur le terrain rouennais, nous nous sommes rapidement aperçue que la question de la pluralité linguistique et culturelle n'était pas une priorité pour les acteurs des formations linguistiques. Qu'il s'agisse des représentants institutionnels (OFII, Conseil Régional), des coordinateurs pédagogiques ou des formateurs rencontrés, l'accueil et la prise en compte de la pluralité sont très éloignés de leur préoccupation principale : l'insertion socioprofessionnelle des personnes migrantes. Au vu de la structuration des dispositifs de formation (Leclercq, 2012), il n'est pas étonnant de voir que l'insertion constitue la finalité première des actions linguistiques et que la maîtrise de la langue conditionne l'insertion. Ainsi, le contexte des formations linguistiques pour migrants est pris dans deux logiques qui laissent peu de place à la pluralité.

C'est dans un cadre monolingue que les adultes migrants sont sommés de s'insérer. L'idéologie unilingue et le dogme de l'unité dans la nation ont institué l'apprentissage de la langue comme un des piliers fondamentaux de la politique de l'État. La maîtrise de la langue française constitue un enjeu majeur pour le maintien de la cohésion sociale. Par conséquent, la maîtrise du français est impérative pour les personnes souhaitant s'installer plus ou moins durablement sur le territoire. Ces dernières années, les actions législatives visant à renforcer la connaissance du français sont nombreuses. Entre la reconnaissance de la compétence en français au titre de compétence professionnelle (2004²⁷), la mise en place du Contrat d'Accueil et d'Intégration (2007) et la création du label qualité FLI (2011²⁸) qui accompagne les décrets relatifs à l'obtention de la nationalité, il est difficile de ne pas percevoir le poids que représente l'apprentissage de la langue française dans les formations linguistiques. Cette logique du monolinguisme est relayée de surcroît par la logique intégrationniste – voire assimilationniste – qui imprègne l'espace des formations linguistiques. Les actions de formation visant à insérer les migrants au moyen de l'apprentissage de

²⁷ Nous nous référons à la loi du 4 mai 2004, relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social (Loi n° 2004-391).

²⁸ Voir le référentiel FLI, *Français Langue d'Intégration*. Apparu en 2011, le FLI accompagne les décrets relatifs à l'obtention de la nationalité.

la langue se sont multipliées. De nos jours, la majorité des dispositifs linguistiques inscrivent les formations dans une perspective d'insertion socioprofessionnelle.

Dans l'agglomération rouennaise, on peut distinguer trois dispositifs. À celui de l'OFII s'ajoutent les dispositifs « Renforcer ses savoirs de base » proposés par le Conseil Régional et le Pôle emploi. Le dispositif linguistique de l'OFII s'adresse essentiellement aux « primo-arrivants » et aux candidats à la naturalisation. L'objectif est de favoriser la maîtrise de la langue. Les deux autres dispositifs ont pour finalité l'entrée ou le retour à la vie active par l'acquisition des savoirs de base en français. Ces deux dispositifs concernent des publics FLE²⁹ et Alpha³⁰, et parfois des personnes en situation d'illettrisme, et tous doivent être obligatoirement inscrits comme demandeurs d'emploi. Les exigences requises pour accéder aux formations illustrent les deux logiques qui enserrant le contexte des formations linguistiques et contraignent la pluralité.

2.2. Une pluralité sous-contrôle

Au-delà d'un contexte général peu favorable, l'organisation des dispositifs de formation nous renseigne sur la manière par laquelle la pluralité est circonscrite autour des trois critères de nationalité, scolarisation et langue d'enseignement. Pour les prescripteurs de formation qui allouent des subventions aux structures associatives inscrites comme prestataires de service, l'identification des publics est une étape cruciale. Concernant les adultes migrants, la nationalité est le premier critère de définition du public FLE. Quant aux critères de scolarisation et de langue d'enseignement, ils permettent de distinguer les personnes qui relèvent de l'alphabétisation ou de l'illettrisme. Ces critères sont surtout utilisés pour décider de l'entrée ou non dans les dispositifs de formation. Comme nous l'avons vu précédemment, le statut de demandeur d'emploi est une condition requise dans le cadre des formations subventionnées par les prescripteurs. Manifestement, la question de la pluralité linguistique et culturelle est écartée puisque l'essentiel est de savoir s'il s'agit bien de personnes étrangères scolarisées ou non à l'étranger dans une langue qui n'est pas le français. À partir de là, toutes les personnes migrantes inscrites au Pôle emploi se retrouvent au sein d'un même dispositif.

²⁹ Français langue étrangère.

³⁰ Alphabétisation.

En outre, l'image des publics migrants est souvent négative, ce qui ne manque pas de déprécier la pluralité. À titre d'exemple, les niveaux de scolarisation sont considérés comme faibles :

« alors FLE en fait on est vraiment sur/ des gens euh qui n'ont pas la nationalité française qui ont été scolarisés dans leurs pays d'origine et avec des niveaux des fois/ et qui n'ont pas des niveaux de scolarité qui peuvent être importants/// » (Entretien du 09/11/2012 avec la responsable des dispositifs de formation de la région Haute-Normandie).

Cette vision des adultes migrants est contraire à ce que nous pouvons observer sur les terrains des formations puisque la majorité des personnes rencontrées ont pu bénéficier d'une scolarisation longue, c'est-à-dire au minimum jusqu'au collège. Certes, il arrive que les niveaux de scolarisation aillent de l'analphabétisme aux études supérieures, mais les profils Alpha tendent à se faire de plus en plus rares. On comprend alors que les parcours scolaires ne sont pas examinés et que la pluralité des profils des migrants est évincée.

Dans les structures associatives des quartiers de l'agglomération rouennaise, les formateurs organisent les formations autour de ces mêmes critères. Bien que le critère de scolarisation occupe une place importante, les parcours sont peu considérés. Le choix de s'appuyer sur l'un des aspects de la pluralité des profils peut sembler réducteur, car nous savons que les systèmes éducatifs, variables d'un pays à l'autre, restent assez similaires dans l'ensemble (Cortier, 2005). Comme le souligne M. de Ferrari (2008), la sur-considération du critère de scolarisation tend à catégoriser les publics migrants au détriment de la pluralité de leurs parcours. Aucun des critères sur lesquels s'appuient les prescripteurs ou les formateurs rencontrés ne rend compte ni de la réalité ni de la complexité de la pluralité dont les migrants sont porteurs.

À ce jour, nous avons pu rencontrer 67 personnes âgées de 20 à 60 ans, d'expériences linguistiques, scolaires et culturelles plurielles. Ces adultes migrants sont originaires de diverses régions du monde : Maghreb, Europe de l'Est, Moyen-Orient, Proche-Orient, Afrique subsaharienne. Au total, nous avons pu recenser 29 nationalités et 32 langues différentes qui, tout en manifestant de la pluralité, ne suffisent pas à représenter la complexité des parcours migratoires et scolaires, ainsi que des répertoires langagiers.

D'une part, les pays dont sont issus ces apprenants se caractérisent par des situations sociolinguistiques qui varient d'une région à l'autre. D'autre part, certains ont développé à travers leurs parcours des expériences linguistiques et culturelles. À partir des questionnaires et des entretiens réalisés auprès des apprenants nous constatons également

que les répertoires langagiers se composent de langues écrites et/ou orales qui peuvent être réservées à des usages particuliers (famille, travail, sms, formation). Or, ces éléments ne sont pas pris en compte par les acteurs des formations.

La diversité des profils des apprenants induit des rapports variés à l'apprentissage, à la littératie, ainsi que des compétences orales et littératiées différentes dans les langues du répertoire. C'est en cela que la pluralité linguistique et culturelle reste difficile à appréhender par les acteurs des formations linguistiques. La priorité étant l'insertion socioprofessionnelle, la considération des niveaux de scolarisation et de compétence en français représente d'ores et déjà une pluralité complexe.

Lors de nos échanges avec les formatrices et formateurs, la pluralité apparaît comme une évidence. À défaut de la prendre en compte, il s'agit de s'y adapter :

« [...] c'est hyper hétérogène/// et pourquoi ?// les rencontres sont tout à fait possible/ mais la typologie de la de Région sur les niveaux IV et V est faite/ et je la trouve intéressante parce que je vois qu'à Pôle emploi y a pas cette typologie-là// des personnes surdiplômées se retrouvaient avec des gens qui ne l'étaient pas// ils s'ennuyaient presque ils étaient superbes mais on pouvait exploiter dans l'écrit dans l'oral/ [...] » (Entretien du 10/12/2012, avec Sandra, formatrice et responsable des actions FLE au centre de formation La Fontaine).

Au-delà du caractère homogénéisant du critère de scolarisation, s'intéresser exclusivement à la scolarité des apprenants permet aux formateurs de mettre en place une pédagogie adaptée aux habitudes d'apprentissage scolaire des personnes. Face à la pluralité des expériences personnelles au sein d'un même dispositif, l'hétérogénéité des niveaux scolaires représente à elle seule un premier défi à relever. Aux yeux des formateurs, la pluralité des profils et des parcours est intéressante pour favoriser les rencontres. Quoique ces dispositifs soient considérés comme un haut-lieu de l'altérité, la typologisation du public apparaît tout de même nécessaire aux formateurs pour organiser la formation et cerner les compétences de chacun.

La prise en compte de la pluralité ne s'inscrit pas dans la finalité première des actions linguistiques. Elle peut en outre insécuriser le formateur imprégné de l'idéal de l'homogénéité (Deprez, 2012) et qui ne sait pas comment valoriser la pluralité. À l'inverse des formateurs du centre de formation La Fontaine, qui estiment ne pas avoir l'occasion de mettre en place des activités relevant des approches plurielles, la formatrice du centre Senghor affirme qu'il est tout à fait possible de s'ouvrir à la pluralité.

3. Inclure la pluralité

3.1. L'exemple d'un atelier d'écriture

Le centre Senghor étant une association de quartier indépendante des appels d'offre des prescripteurs de formation, les formateurs ont une plus grande marge de manœuvre pour proposer des ateliers ou des activités qui complètent les cours de FLE traditionnels dispensés pour les adultes migrants. À l'initiative de l'une des formatrices, des ateliers d'écriture ou de théâtre ont été mis en place. Ayant lieu toute l'année, l'atelier d'écriture figure parmi les moyens à disposition des formateurs pour s'emparer de la question de la pluralité. Il s'adresse essentiellement à un public à l'aise à l'écrit, notamment en français, et a pour objectif principal de valoriser les expériences migratoires des apprenants. Plutôt que les termes « plurilinguisme » et « éducation plurilingue », la formatrice-instigatrice préfère l'« interculturalité » inhérente à la formation des migrants :

« l'interculturalité/ moi je la conçois comme ça/ c'est-à-dire/ elle commence déjà dans les ateliers/ dans l'interaction au sein même des ateliers/ et dit/ voilà/ d'apprentissage du français/comme je disais au début/ fondamental quoi/ pas forcément l'atelier d'écriture où l'on parle de soi/ c'est vrai que cet atelier est encore plus/ plus dans l'interculturalité parce qu'on écoute les récits des uns et des autres/ parce que/ à la base cet atelier c'est aussi de parler de son parcours migratoire/ et de le valoriser/ c'est vraiment le fil conducteur de cet atelier-là/ » (Entretien avec Claudia, formatrice à Senghor. Entretien le 5 juin 2014)

On retrouve alors cette idée de la pluralité visible dont nous avons précédemment discutée. Au-delà de la manifestation d'une interculturalité, il s'agit de produire des écrits liés aux expériences migratoires, de favoriser l'écoute et l'échange entre les participants. À titre d'exemples, les thématiques de l'atelier d'écriture peuvent être l'exil, le voyage, la vie « ici et là-bas », les rencontres interculturelles... Le plus souvent, l'écriture individuelle s'associe à l'écriture collective. En 2013, les participants ont pu dresser leur portrait d'Ulysse moderne et en 2014, un récit collectif relatant les péripéties de la vie d'une femme venue s'installer dans le quartier s'est construit avec tous les portraits et les anecdotes de chaque participant.

Au cours de ces séances, nous observons que les apprenants prennent conscience de leurs ressources linguistiques lorsqu'ils font état de leurs parcours. De plus, ils souhaitent renforcer leurs compétences plurilingues à travers l'apprentissage d'une autre langue, et le plus souvent d'une langue qui compose leur répertoire :

« quand ils commencent à parler langue française/ euh/ certains ont envie de connaître/ d'apprendre aussi leurs langues d'origine/ de l'écrire/ pour eux ils écrivent la langue française/ pour eux voilà/ comment se fait-il qu'ils ne connaissent pas/ donc ils ont/ c'est aussi/ voilà/ c'est aussi valorisant pour eux/ parce que ça leur permet de dire/ voilà/ si j'ai appris la langue française/ à l'écrire/ alors que c'est pas ma langue d'origine/ euh/ ça me donne envie/ euh/ de m'inscrire dans l'apprentissage d'une autre langue/fin de ma vraie langue qui est/ arabe ou/ ou autre hein/ je sais pas/ » (Entretien avec Claudia, formatrice à Senghor. Entretien le 5 juin 2014)

De cette manière, les activités d'écriture de cet atelier permettent de pallier la « pluralité inégalitaire » décrite par A. Bretegnier (2014 : 160). La dualité entre les langues des apprenants et la langue française est atténuée. Leurs langues sont davantage considérées comme des composantes de leur identité plurilingue que comme de simples langues étrangères. Dans la mesure où le recours aux langues des répertoires linguistiques est davantage autorisé dans les écrits, tant d'un point de vue métalinguistique que pour illustrer les contacts des langues qui s'opèrent dans leurs pratiques langagières, les compétences plurilingues et culturelles tendent à se développer (Moore, Castellotti, 2008).

Néanmoins, deux observations rappellent l'oscillation entre l'exaltation et la réduction de la pluralité. Selon la formatrice, l'intérêt du format de l'atelier permet de sortir de la forme scolaire et du français fonctionnel. Il s'agit de favoriser l'appropriation de la langue d'une manière radicalement différente de ce qui peut être proposé dans des activités issues de manuels FLE. Or, ce qui nous interpelle est la réaction qu'une apprenante avait eue en 2013 et que nous avons retrouvée dans les observations et les entretiens menés en 2014. À l'époque, Eva était venue nous voir spontanément pour nous dire la chose suivante : « écrire, c'est bien, mais c'est pas comme ça que j'apprends à écrire bien le français³¹ ». Effectivement, les productions écrites ne sont pas corrigées avec les apprenants. La formatrice préfère les récupérer à la fin de chaque séance, elle les corrige parfois et les met au propre sur son ordinateur. En somme, il n'y a pas de retour sur les écrits puisque l'essentiel est de les faire écrire. Si la valorisation des apprenants est capitale, il convient de ne pas le réduire à ses expériences migratoires et linguistiques. En soi, le fait de vouloir sortir de la forme scolaire

³¹ Ce bref échange avec cette participante ne résulte pas d'un entretien mais d'une conversation informelle lors de l'observation de cet atelier le 19 mars 2013.

et du français fonctionnel semble intéressant, mais nous devons nous interroger sur le risque d'opposer de nouveau la langue française aux langues des répertoires linguistiques des adultes migrants. Pour ces apprenants, l'apprentissage du français constitue un projet à part entière, et certains expriment l'impression de ne pas pouvoir accéder à la langue « normée ».

En réponse à l'injonction au monolinguisme est-il possible de tomber dans l'écueil inverse, c'est-à-dire dans celle du plurilinguisme ? Comment trouver un équilibre entre la valorisation des pratiques plurilingues et l'appropriation du français ?

3.2. Lier la pluralité et la norme linguistique ?

À première vue, associer la pluralité linguistique et culturelle à la norme³² linguistique peut sembler paradoxal et inapproprié dans le contexte des formations pour adultes migrants. Cette réflexion est née d'un constat similaire entre l'exaltation et la réduction de la pluralité d'une part ; et l'exaltation et la réduction de la norme linguistique, d'autre part. Si l'on récapitule, la pluralité peut être à la fois perçue comme fondamentale et positive, mais elle est très souvent réduite (scolaire, parcours migratoires), voire écartée. La norme linguistique fait écho au cadre monolingue et mononormatif. Elle est fortement appréciée pour cela. Dans le même temps cependant et contrairement à ce que l'on pourrait penser, sa place est réduite au profit des compétences communicatives. Notre propos n'est pas d'œuvrer pour un enseignement strict de la norme linguistique. Ce sont les demandes d'explicitation de la langue, de correction des productions écrites et d'accès au « bon français » exprimées par les apprenants qui nous ont amenée à interroger l'absence d'accès à la norme. À nos yeux, derrière le flou de cette notion, se cache le rapport à l'altérité et la valorisation de l'Autre. La pluralité rejoint de la sorte la norme linguistique. Ce qui nous importe est de donner la parole aux apprenants. Au regard de l'expérience de l'atelier d'écriture, la valorisation des parcours ne suffit pas aux apprenants. Dans la perspective de valoriser et de prendre en compte les parcours et les projets des adultes migrants participant aux actions de formations linguistiques, nous avons mis en place un protocole de recherche³³ visant à réunir des activités en lien avec la norme et la pluralité linguistique.

³² Par « norme », nous entendons ici le fait qu'une « variété » linguistique soit légitimée par les dominants ou plutôt que les dominants érigent leurs pratiques en variété dominante. (Baggioni, 1976).

³³ Expérimentation réalisée entre octobre 2014 et février 2015.

La création d'un outil didactique a été acceptée par les formateurs des deux structures de formation. Sa fonction est double dans la mesure où il permet de construire des observables et vise à transformer, ou du moins à interroger, les pratiques de formation. Cet outil, autant destiné aux migrants qu'aux professionnels, s'appuie sur les précédents documents utilisés par les formatrices et formateurs, ainsi que sur les productions des participants. Présenté sous la forme d'un livret, l'outil se compose de quatre exercices dont deux sont familiers aux apprenants (compréhension écrite et construction de phrases). Les deux autres sont inédits.

Le premier exercice s'inspire de la cacographie puisqu'il consiste à retrouver des erreurs³⁴ (lexicales, grammaticales) dans un court texte. Ces erreurs correspondent à celles rencontrées dans les productions écrites des apprenants. Ici, l'objectif est double. Du point de vue du participant, il s'agit de lui donner la possibilité d'être dans une posture d'expert qui repère et corrige les mots incorrects. En ce qui concerne les formateurs et formatrices, cet exercice vise à montrer la manière dont les écarts à la norme peuvent être travaillés et discutés pendant le cours d'une façon positive. Ce type d'exercice invite à expliciter les règles du français, et par conséquent à se saisir du fonctionnement de la langue.

Le second exercice repose sur de l'expression écrite où il est question de faire part de son point de vue sur l'apprentissage du français ou sur la culture du pays d'accueil. Il s'agit aussi de présenter son expérience formative à travers l'écriture. L'idée est d'observer la manière dont les formatrices et formateurs appréhendent l'expression écrite, c'est-à-dire de voir s'il y aura des relectures des productions écrites, des corrections ou non. Autrement dit, si pour eux l'essentiel est la pratique – la compétence en usage – ou l'accès à une norme linguistique légitime. De plus, l'activité d'expression écrite est souvent réservée aux ateliers d'écriture. Elle tente de ne pas dissocier les activités exclusivement linguistiques des activités d'ordre culturelles, ou pour le moins liées aux expériences plurielles des apprenants.

En somme, cet outil permet d'observer les comportements des adultes migrants et ceux des formatrices et des formateurs face à de nouveaux exercices. Pour ce faire, les séances d'expérimentation de l'outil ont été enregistrées (audio et filmique) et ont donné suite à des entretiens d'explicitation³⁵ avec les participants et des entretiens inspirés de l'auto-confrontation avec les praticiens.

³⁴ Nous préférons employer le terme « erreur », présenté comme plus neutre et comme moyen de compréhension. des écarts à la norme (Marquillo-Larruy, 2003).

³⁵ Nous comptons 17 entretiens d'explicitation avec les apprenants et 3 entretiens d'auto-confrontation avec les formateurs et formatrices.

3.3. Une expérimentation à reconduire

Au regard des entretiens d'explicitation menés avec les apprenants, nous pouvons affirmer que l'outil didactique a été apprécié par la majorité des apprenants. Si ces derniers ont eu quelques appréhensions sur leur capacité à réussir les exercices, leurs inquiétudes se sont rapidement estompées.

Pour la majorité des apprenants des deux structures confondues, l'expression écrite a constitué l'exercice le plus pertinent et intéressant. Le fait d'écrire avec des idées et des mots qui leur appartiennent leur a paru plus facile :

« l'expression// + j'ai eu des, des fautes// des :, mêmes si c'est des petites fautes c'est :, en tout cas ça me fait plaisir d'écrire/ parce que comme ça je peux :, voir où j'ai :, mes problèmes de// à écrire/ donc + ce que j'ai écrit sur la feuille le dialogue la +/- oui + tout ce que j'avais dans ma tête tout ce que je connais dans la langue française// français et : :, je n'ai (j'en) des fautes mais :, /ça me fait plaisir de l'écrire parce que là je connais que j'ai fait des erreurs là ce texte- là et j'écris donc + pour moi ça va mieux que :, avant/comme ça si j'écris si me demande de faire un, d'écrire tout ce que j'ai dans ma tête ou quelque chose c'est pour la langue français + ça me fait du bien parce que :, après, après je vais avoir plus des fautes » (Elena. La Fontaine, janvier 2015)

D'après cet entretien, écrire avec ses mots rompt avec l'écriture habituelle. Partir de ses idées, de son vocabulaire permet de se rendre compte de ses progrès et de se fixer de nouveaux objectifs dans son apprentissage. En outre, cela permet de (ré-) introduire la notion de plaisir dans l'acte d'écriture. La valorisation ne passe plus uniquement par la prise en compte de ses connaissances, mais par l'expression de soi et de ses expériences linguistiques, culturelles... En retour, une correction des formateurs s'impose. Les apprenants ont insisté sur la nécessité de relire ou de corriger leurs productions car ils ne parviennent pas toujours à repérer leurs erreurs. Au-delà du repérage des erreurs, ils ont besoin d'être lus par les formateurs.

L'exercice inspiré de la cacographie s'est avéré le plus déstabilisant, car il semblait à la fois ludique et exigeant. Cependant, il a permis aux apprenants de se rendre compte de leurs connaissances, de les valoriser :

« c'est un exercice très intéressant/ parce que comme ça tu peux réfléchir bien pour/ pour les erreurs/parce que des fois je connais pas encore bien les erreurs/il y a le plus et le pluriel/ j'ai encore des soucis ou des petites choses mais c'est intéressant alors je cherche/ » (Sonia. Senghor, novembre 2014)

La dimension réflexive induite par cet exercice est mise en avant dans les propos de cette apprenante. Accorder du temps à l'observation de la langue, à l'orthographe et à la syntaxe semble nécessaire à l'appropriation de la langue, y compris du point de vue du développement des compétences métalinguistiques.

Du point de vue des formateurs, leurs appréhensions portaient davantage sur la réception de l'outil didactique par les apprenants que sur l'utilisation de ce livret d'exercices. Les deux formateurs du centre La Fontaine, Blaise et Sandra, ont exprimé leurs doutes quant aux éventuels blocages lors de l'expression écrite. Pour Claudia, la formatrice du centre Senghor à l'origine de l'atelier d'écriture, le format scolaire de l'exercice augmentait le risque de dévaloriser et de mettre en difficulté les adultes migrants. Au final, tous les trois ont été surpris de l'implication et de la concentration des apprenants.

Au-delà de la possibilité de décroiser et de varier les activités, les formateurs ont perçu cet outil comme un véritable moyen de partir des productions écrites des apprenants. À leurs yeux, ce type d'exercice favorise l'individualisation de la formation, laquelle permet de mieux cerner et répondre aux besoins exprimés par les personnes. La prise en compte des productions écrites ne se résume pas à l'identification et l'explication des erreurs réalisées. Il s'agit aussi d'observer les progrès réalisés et de mettre en évidence les connaissances « déjà-là ».

À travers ces exercices, qui invitent à articuler la norme et la pluralité, les formateurs ont pu considérer les interlangues de chaque apprenant (Blanchet, 2014). Cela permet tout à la fois de ne plus cloisonner les langues, de raisonner en termes de répertoires linguistiques, d'observer les changements et les évolutions et de mobiliser des savoirs. En somme, cet outil a offert la possibilité de placer la dimension linguistique au cœur de la réflexion didactique. Ainsi, les contraintes inhérentes au contexte des formations, la précarité des situations de certaines personnes migrantes et la prégnance de l'insertion sont passées au second plan.

4. Repenser le paradigme de la pluralité

S'ouvrir à la pluralité linguistique et culturelle revient à développer une posture éthique et humaniste envers les langues et les expériences des personnes. À première vue, l'exaltation de la pluralité exprimée par les chercheurs, les institutions, et parfois les formateurs, est tout à

fait justifiée. Chaque microcosme qui compose la société gagnerait à favoriser la reconnaissance de l'Autre à travers la reconnaissance de ses savoirs, de ses parcours et de ses projets. Or, dans le contexte des formations linguistiques pour adultes migrants, la pluralité demeure problématique. Si la pluralité n'est pas explicitement rejetée par les acteurs, elle tend à être réduite. Le plus souvent, la pluralité des apprenants est circonscrite autour de quelques critères qui permettent d'élaborer le profil de la personne. Les parcours scolaires et migratoires l'emportent sur les expériences linguistiques. Dès que l'on parle de la pluralité présente dans les formations, les acteurs font référence à l'hétérogénéité des niveaux scolaires ou aux pays dont sont originaires les adultes migrants. Pourtant, certains tentent de mettre en place des activités didactiques visant à valoriser la personne à travers l'écriture des parcours migratoires. Même si la démarche entreprise s'inscrit dans un paradigme de la pluralité, nous constatons de nouveau que la pluralité est ici réduite aux expériences de la personne et tend à être dissociée du projet commun à la majorité des apprenants, à savoir l'apprentissage de la langue française – voire du « bon français ». L'introduction du paradigme de la pluralité ne devrait pas avoir pour objectif d'enjoindre au plurilinguisme. C'est pourquoi il a semblé intéressant de mettre en place un protocole de recherche visant à réunir des activités faisant appel à la langue normée et à la pluralité linguistique et culturelle. La finalité de cette expérimentation était de donner la parole aux apprenants, à ces personnes qui ont tendance à être considérées comme une vitrine de la pluralité. L'analyse des entretiens d'explicitation et d'auto-confrontation révèle que la prise en compte des productions écrites des apprenants et la considération des interlangues et variations participent à la légitimation, à la valorisation de l'apprenant et plus largement à l'appropriation de la langue.

Bibliographie

- BAGGIONI, D. (1976) : Pour un point de vue relativisé et historicisé sur la norme. *Cahiers de Linguistique Sociale*, 1, p. 32-45
- BEACCO, JC., CHERKAOUI MESSIN, K. (2010) « Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues de France », *Langue française*, n° 167, p. 95-111.
- BEACCO, JC. (2008) : Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.

- BLANCHET, P., RISPAIL, M (2011). « Principes transversaux pour une sociodidactique dite de “terrain” ». Dans BLANCHET, P., et CHARDENET, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées*, Paris : Editions des archives contemporaines, p. 65-70.
- BLANCHET, P. (2014) « Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique. Repères théoriques et méthodologiques entre recherche et intervention ». Dans DE PIETRO, JF., RISPAIL, M (Dir.) *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée*, Namur : Presse Universitaires de Namur, p. 33-48.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- BRETEGNIER A. (dir) (2011) : *Formation linguistique en contextes d'insertion*, Bern : Peter Lang.
- BRETEGNIER, A. (2013) « Formation linguistique des adultes : vers une didactique des langues en relations », dans BIGOT, V., BRETEGNIER, A., VASSEUR, M. (Dir.), *Vers le plurilinguisme, 20 ans après*, Paris : Editions des archives contemporaines, p. 301-310.
- BRETEGNIER, A. (2014) « Les approches plurielles pour déconstruire l'insécurité linguistique ? », dans Troncy, C. *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de M. Candelier*, p. 159-165.
- CANDELIER, M. (2008) « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Les Cahiers de L'Acedle*, Vol. 5, n° 1, p. 65-90.
- CASTELLOTTI, V. (2014) « L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique? Vers des perspectives alterdidactiques. », *Glottopol*, n° 23, p. 173-190.
- CAVALLI, M., COSTE, D., CRISAN, A., VAN DE HEN, PH. (2009) *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.
- CORTIER, C., 2005, « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissages : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures », *Ela*, 2005/4, n° 140, p. 475-489.
- COSTE, D. (2010) « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et pluriculturelle », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol.7, n° 1, p.141-165.
- DEPREZ, C. (2012) « De l'hétérogénéité à la variation et quelques observations sur la langue du milieu », dans DREYFUS, M., PRIEUR, J.-M. (Dir.) *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, M. Houdiard Ed, pp. 39-49.
- ENCREVÉ, P., BOURDIEU, P. (1983). « Le changement linguistique, entretiens avec W. Labov », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 46, p. 67-73.

- FERRARI (De), M. (2008) : « Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment », *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, n° 44, Paris : CLÉ International, p. 20-28.
- FORLOT, G. (2012) « Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, où comment ne pas se tromper de cible », *Langage et société*, n° 140, p. 105-114.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris : Nathan.
- LECLERCQ, V (2012). « La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60 », dans ADAMI, H., et LECLERCQ, V. (éds). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 173-196.
- LEBRETON, E., LECONTE, F. (à paraître) « Expression de la diversité dans les formations linguistiques pour adultes migrants en France : Croiser les perceptions et les interprétations », dans, HUVER, H., BEL, D. *Prendre la diversité au sérieux en didactique/didactologie des langues. Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?*.
- LUDI, G. (2004) « Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue », *Revue française de linguistique appliquée*, vol.IX, p. 125-135.
- MARQUILLO-LARRUY, M. (2003) *L'interprétation de l'erreur*, Paris : Clé International.
- MOORE, D., CASTELLOTTI, V. (2008) *La compétence plurilingue : regards francophones*, Peter Lang, Berne.
- PERREGAUX, C. (2004) « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour aussi développer la langue commune », *Repères*, n° 29, p. 147-166.
- PY, B. (1993). « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche ». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 2, p. 9-24.

Pour une didactique contextualisée du français scientifique à l'université. L'exemple de la biologie et de la géologie à l'université de Kénitra (Maroc).

Mehdi HAIDAR

Université de Kénitra (Maroc) et université Rennes 2 (France)

L'enseignement des langues au Maroc connaît de sérieux problèmes. Que cela soit au primaire, au collège, au lycée ou même à l'université, les apprenants marocains n'arrivent toujours pas à maîtriser convenablement à l'oral et à l'écrit une langue française dominante à tout point de vue dans notre société. Le français demeure en effet la langue de l'entreprise au Maroc, elle est la plus utilisée dans les administrations, dans les banques, dans les multinationales et surtout dans l'enseignement supérieur scientifique qu'il soit privé ou public.

Ayant totalisé plus de 1800 heures de cours de français dans le premier et le second cycle, les étudiants arrivent à l'université sans savoir ni parler ni écrire correctement la langue française. Pire, beaucoup d'étudiants issus de l'école publique n'arrivent pas à comprendre le français parlé avec un débit moyen.

De plus, les étudiants habitués à suivre depuis le primaire un cours de biologie, de mathématique ou encore de physique en arabe, se retrouvent après avoir décroché leurs baccalauréats, assis dans des amphithéâtres à essayer de comprendre tant bien que mal un discours académique oral en langue française particulièrement complexe. Dès lors, les premières difficultés apparaissent ; les étudiants nouvellement inscrits à l'université marocaine sont confrontés à un type de discours

auquel ils n'ont pas été habitués et se heurtent à une terminologie qui est des plus complexes. « S'il est au moins un constat qui fait l'unanimité au sein de la communauté éducative, c'est que ce hiatus linguistique entre l'enseignement secondaire arabisé et l'enseignement supérieur en français constitue l'un des premiers problèmes à résoudre. » (BOURDEREAU, 2006 : 27)

Tous ses facteurs font qu'aujourd'hui, les étudiants abandonnent très tôt leurs études supérieures, le français étant pour eux un obstacle au savoir. Les responsables ont ainsi mis en œuvre une série de mesures visant à réformer l'enseignement du français dans le supérieur qui ne répondait pas tout à fait aux besoins immédiats des étudiants.

S'appuyant essentiellement sur les fonds théoriques du CECRL, du Français sur Objectifs Spécifiques et de sa variante le Français sur Objectifs Universitaires, les diverses dispositions adoptées dans le cadre de la réforme universitaire de 2009 et du projet 20 de la Charte de l'enseignement, visaient la mise en place d'un test de positionnement pour une meilleure gestion des niveaux en langue ainsi que l'élaboration d'un manuel que l'on commença à utiliser de fil en aiguille dans la plupart des universités marocaines. Toutefois, une question se pose ; est ce que les méthodes mises en place, ainsi que les dispositifs de gestion des cours arrivent à répondre efficacement aux besoins des étudiants en matière de technolecte ?

1. Méthode et techniques d'enquête : quel protocole de recherche adopter et dans quels contextes ?

Toute recherche entamée se soumettant aux normes scientifiques se doit de respecter un protocole de recherche afin de permettre une meilleure collecte des données en évitant le plus possible les biais. On nous basant essentiellement sur la méthode empirico-inductive qui place les enquêtés et les sujets sociaux au centre de la recherche, nous avons pu recueillir les différents témoignages des apprenants inscrits en première année SVI / STU afin de définir leurs besoins en langue (technolecte) dans un premier temps et dans un second pour voir si les outils mis en place dans les centres de ressources en langue arrivaient à répondre à ces mêmes besoins.

S'inspirant des techniques d'enquêtes utilisés dans des sciences connexes comme la sociologie, l'ethnographie de la communication ou encore la sociolinguistique, la démarche prônée dans cette étude fait la part belle à l'observation, au questionnaire et à l'entretien semi-directif. L'intérêt de l'observation réside dans le fait de décrire le contexte et de donner une vue d'ensemble sur la situation d'enseignement du français à l'université, ce qui permettra de mieux préparer la suite de l'enquête (questionnaire, entretiens) et de valider des choix méthodologiques qui pourraient survenir plus tard. L'objectif est d'observer les usages du technolecte au sein des cours magistraux (terminologie savante, syntaxe, discours...) et de comparer avec les pratiques linguistiques et l'enseignement du français qui se fait dans les cours de langue. L'efficacité de l'observation n'est plus à prouver, surtout dans d'autres disciplines où elle a émergé, comme le signale Simone Eurin Balmet et Martine Henao de Legge :

La première démarche intellectuelle du formateur est de se mettre en position d'observation, c'est-à-dire de s'extraire mentalement de la situation éducative dont il est un élément pour pouvoir considérer cette situation comme un objet [...]. Le but de cette observation est d'appréhender la situation éducative dans sa complexité, c'est-à-dire non seulement de repérer les éléments constituants de cette situation, mais aussi les phénomènes d'interdépendance et les modalités dynamiques qui les régissent (EURIN BALMET, HENAO DE LEGGE, 1992 : p.13)

La deuxième phase de l'enquête s'appuie sur la technique du questionnaire. Rédigé en bilingue afin de permettre aux étudiants de comprendre au mieux son contenu, il englobe tout d'abord des questions sur les difficultés rencontrées dans les cours magistraux de biologie cellulaire et de géologie et ensuite lors de l'apprentissage du français dans le centre de ressources en langue. L'objectif premier du questionnaire est de relever le point de vue des étudiants et des enseignants sur l'usage du français dans les cours magistraux et les représentations qu'ils se font de sa pratique dans les cours de langue.

Une troisième et dernière étape de l'enquête sera consacrée à l'interview. En effet, plusieurs questions sont restées sans réponses lors des phases précédentes malgré un échantillon de plus du quart de la population cible (207 questionnaires administrés sur une population de 734 étudiants inscrits en première année SVI / STU). Il fallait donc, pendant cette dernière étape, recueillir directement le point de vue de quelques étudiants sur l'usage du manuel Cap université, la pratique du technolecte ou encore l'organisation des cours de langue.

2. Quels sont les besoins des étudiants en matière de technolecte ?

2.1. Mise au point terminologique.

Tout d'abord, une mise au point terminologique s'impose. Certains pourraient être très critiques envers l'utilisation de l'appellation « technolecte », surtout dans le domaine de la sociodidactique, où d'autres dénominations comme « langue spécialisée » ou encore « langue de spécialité » sont plus souvent prisées. Or, il est important de savoir que lorsqu'on prône une dénomination, quand on opte pour telle ou telle terminologie en dépit d'une autre, le chercheur adopte tacitement une approche théorique bien définie.

2.1.1. Pourquoi privilégier « technolecte » ?

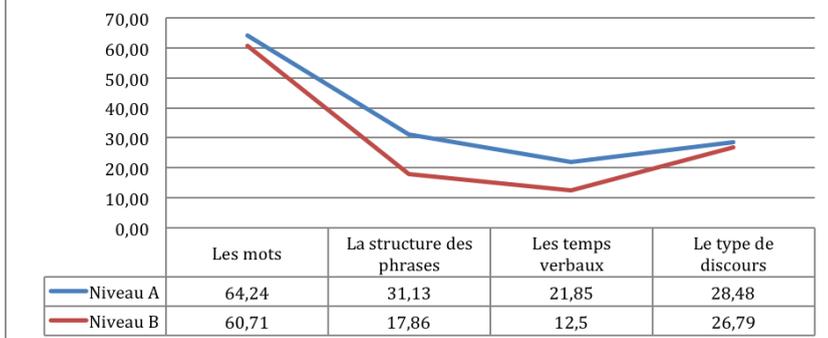
Fondé à l'origine dans une perspective sociolinguistique, le technolecte a l'avantage d'englober tous les aspects langagiers servant à communiquer et à transmettre un savoir savant dans un domaine spécifique. Il englobe la terminologie savante et le lexique banalisé, les usages discursifs et les textes spécialisés, toutes les formes de productions linguistiques décrivant un domaine de l'activité humaine qu'elles soient écrites ou orales, standardisée ou pas. MESSAOUDI le définit comme suit : « C'est un savoir dire, écrit ou oral, verbalisant, par tout procédé linguistique adéquat un savoir ou un savoir-faire, dans un domaine spécialisé. » (MESSAOUDI, 2010 : 134)

Contrairement aux autres appellations qui sont beaucoup plus restreintes et ciblent un ou quelques aspects de la communication entre spécialistes ou dans un contexte spécialisé. C'est le cas, par exemple, de l'appellation « langue spécialisée » qui passe sous silence les aspects oraux de la langue et privilégie beaucoup plus ce qui est écrit.

2.1.3. Besoins au niveau du lexique

Après investigation, il s'est avéré que les étudiants nouvellement inscrits à l'université ont beaucoup de problèmes au niveau de la compréhension orale. Les apprenants ont du mal à comprendre la signification du technolecte savant de la géologie et surtout de la biologie cellulaire. Un technolecte complexe de par sa morphologie, sa composition et surtout au niveau de la sémantique.

13) Qu'est ce qui est le plus difficile dans la langue spécialisée ?



Les termes spécialisés (technolecte savant) sont prédominants, ils relèvent particulièrement du domaine de la biologie cellulaire et donnent du fil à retordre aux étudiants. Voici une liste de quelques termes relevés pendant l'observation des cours magistraux : (*porine, perméases, crête, symport, métabolites, catabolite, apoptose, synthétase, mitochondrie, ribosome, glycocalix, cytoplasme, épithélium, phospholipides, transport, procaryote, eucaryote, macromolécule, hétéroside...*).

Pour beaucoup d'étudiants, ces termes sont difficiles à mémoriser et à prononcer, mais leur vraie difficulté réside dans la dérivation et la composition.

Une analyse linguistique a permis de constater que ces termes spécialisés changent de formes, ainsi plusieurs procédés linguistiques comme la nominalisation, l'adjectivation ou encore l'affixation font que le locuteur (dans notre cas l'enseignant de biologie) joue sur le sens des mots en réduisant la longueur de la phrase et contribuant par la suite à la condensation syntaxique.

Voici quelques exemples enregistrés pendant l'observation des cours magistraux :

Adjectivation :

enzyme / enzymatique,
cytoplasme / cytoplasmique

Nominalisation :

fixer le phosphate : Phosphorylation

Affixation :

bio (biomembranes, biogénique), glyco (glycolipides), photo (photo biologie), radio (radioimmunologie), exo (exomembrane), supra (supramoléculaire)...

Par ailleurs, si ces termes sont sujets à des dérivations, surtout par l'affixation, ils changent de sens suivant le contexte dans lequel ils sont employés. Ainsi, un étudiant n'ayant pas connaissance de cette double facette que peuvent avoir quelques termes spécialisés, il tombera forcément dans l'erreur en cherchant le sens du mot dans un dictionnaire de langue générale :

Termes	Usage dans la langue générale	Usage dans le contexte de la biologie
<i>Adresse</i>	Indication du domicile d'une personne (LE PETIT ROBERT 2010)	<i>Signal</i> qui permettent à une protéine d'être dirigée vers la bonne position. http://www.techno-science.net/?onglet=glossaire&definition=10558
<i>Dégradation</i>	Destitution infamante (d'une personne) d'un grade, d'une dignité. (LE PETIT ROBERT 2010)	réaction chimique dans laquelle des liaisons sont rompues de manière qu'une grosse molécule se décompose en entités plus petites. http://www.aquaportail.com/definition-4668-reaction-de-degradation.html
<i>Objet</i>	Toute chose (y compris les êtres animés) qui affecte les sens, et spécialement la vue (LE PETIT ROBERT 2010)	échantillon biologique
<i>Mosaïques</i>	Assemblage décoratif de petites pièces rapportées (pierre, marbre, terre cuite, smalt) retenues par un ciment et dont la combinaison figure un dessin; art d'exécuter ces assemblages. (LE PETIT ROBERT 2010)	état dans lequel deux ou plusieurs populations de cellules avec des génotypes différents coexistent dans un individu http://www.universalis.fr/encyclopedie/chromosomes-le-caryotype-humain/#i_7793

Dans les cours de langue, le programme compris dans le manuel Cap université s'inspire essentiellement des domaines directement associés aux sciences étudiés à l'université, à savoir la biologie, la géologie, la physique, la chimie... et généralement les discussions dans les cours de langue que nous avons pu observer portent sur des sujets relatifs aux sciences citées, tout dépendait du groupe et la filière à laquelle il appartenait.

Les textes aussi sont étroitement liés aux sciences dures, par leur contenu surtout, comme les biographies de *Marie Curie* et d'*Ahmed Zewail*, ou encore des textes sur la constitution de l'espace et sur la diversité et l'évolution des espèces.

Pour ce qui est du lexique, les séances d'observation laissent entrevoir un lexique assimilé et affilié quelque peu aux sciences dures, la preuve est la présence de termes de disciplines scientifiques et d'appellations et définitions de matières, sans oublier quelques textes qui englobent aussi un vocabulaire en étroite relation avec les domaines de la biologie et de la physique. Nous citons des exemples de termes étudiés : *pharmacogénétique, neurologie, écosystème, organe, météorite*. Et de définitions : *L'astronomie est la science de l'observation des astres, cherchant à expliquer leur origine, leur évolution, leurs propriétés physiques et chimiques. Elle ne doit pas être confondue avec la mécanique céleste qui n'en est qu'un domaine particulier.*

Comme le signale Lamria CHETOUANI dans son ouvrage *Vocabulaire général d'enseignement scientifique* (1997), ce type de lexique (appellation des disciplines scientifiques et de quelques procédés) s'intègre dans la sphère du vocabulaire général de vulgarisation et d'orientation scientifique (André PHAL, 1972) qui peut être parfois assimilé aussi par quelques profanes avertis. Insérer ce type de lexique dans le support d'apprentissage permet d'accoutumer les étudiants au contexte d'apprentissage des sciences. Cependant est-ce que l'étude de ce lexique (VGOS) est suffisante dans un cours de langue qui se considère fidèle à l'approche du FOU pour faire face aux besoins des étudiants en matière de technolecte ?

Il est en réalité difficile pour un étudiant de niveau A1 d'assimiler des appellations de disciplines scientifiques et de se retrouver dans le cours magistral confronté à d'autres termes beaucoup plus complexes, c'est là où réside la difficulté du technolecte, on ne peut pas l'enseigner de manière globale. Prenons par exemple la question des suffixes et préfixes. Dans les cours de langue, cette question a bien été évoquée, puisque la suffixation et la préfixation sont des traits caractéristiques du technolecte dans les sciences modernes, toutefois les seuls suffixes

enseignés en cours de langue sont les suivants : *-nomie, morphe* et *-logie*, la consigne invitait les étudiants à chercher des termes composés à l'aide de ses deux suffixes sans aucun renvoi vers d'autres suffixes ou préfixes pouvant servir à décoder un lexique spécialisé. Le lexique utilisé et enseigné en cours de langue reste assez approximatif et paraît très éloigné du technolecte savant utilisé dans les cours magistraux surtout dans les cours de biologie cellulaire, il relève beaucoup plus du technolecte ordinaire, un lexique partagé entre plusieurs sciences qu'un locuteur natif par exemple pourrait déchiffrer sans peine.

Néanmoins, pour ce qui est du lexique il faudrait reconnaître que le programme ne fait pas l'impasse sur d'autres aspects essentiels à l'apprentissage du technolecte, comme c'est le cas pour les procédés de comparaison ou encore de dérivation, intégrant l'adjectivisation et la nominalisation, mais négligeant la verbalisation et la pronominalisation.

Sur le plan linguistique nous pouvons dire en fonction des données collectées que le technolecte est le talon d'Achille des étudiants quels que soient leurs niveaux. Le plus gros souci rencontré dans les cours magistraux relève principalement du lexique spécialisé difficile à comprendre et à définir, nous pensons ainsi que les cours de langue doivent mettre l'accent sur le lexique afin de faciliter aux étudiants la compréhension des cours magistraux et une meilleure assimilation des concepts en biologie et en géologie.

La question du lexique ne se résume pas simplement au fait de définir quelques concepts basiques en sciences dures ou des appellations de champs scientifiques, mais d'orienter l'approche lexicale vers la terminologie employée dans les cours des disciplines principales que sont la géologie et surtout la biologie, pour la filière « sciences de la vie et sciences de la terre et de l'univers ». Le plus important serait de mettre en place un plan d'action qui ciblera les termes suivant la progression des cours des disciplines scientifiques, c'est pour cela qu'il faudrait que les enseignants de langue aient une certaine connaissance du contexte des cours magistraux de même qu'il serait aussi pertinent de travailler en partenariat avec les enseignants des disciplines scientifiques pour l'élaboration de glossaires et d'activités lexicales adaptés aux attentes des étudiants et aux contraintes linguistiques que l'on rencontre dans les domaines de la biologie et de la géologie.

Sur le plan de la morphologie, l'étudiant doit connaître la plupart des racines lexicales qui forment les termes en biologie et en géologie. Il doit aussi connaître les procédés d'affixation très répandus dans la terminologie des Sciences, de même que les verbes comme *les verbes d'auteur*, les adverbes et les conjonctions qui relèvent du vocabulaire

général d'orientation scientifique (VGOS) ou des classes lexicales faibles afin de familiariser les étudiants à ce type de langue qu'ils auront à côtoyer pendant trois ans.

Nous présentons un exemple de lexique à intégrer dans le curriculum de langue pour les niveaux A1, A2 et B1 pendant la première année de Licence. Cette liste n'est pas exhaustive et ne constitue qu'un échantillon du lexique qui pourrait être enseigné aux étudiants :

Racines	Lexique spécialisé (classe lexicale forte)	VGOS et classe lexicale faible
Phyto, photo, bio, electro, anté, cyclo, endo, géo, hector, homo, hyper, hypo, infra, inter, intra, multi, octo, radio, pluri, topo...	Ribonucléoprotéiques Eucaryote Mitochondrie Plaste Polysome Biogenèse Liaison peptidique endosymbiose	Verbes d'auteur : aborder, admettre, ajouter, s'apercevoir, chercher à, conclure, constater, définir, déterminer, dire, estimer, induire, montrer, noter, présenter, remarquer, supposer, traiter, trouver

La progression des activités lexicales peut se faire en fonction de la progression des cours magistraux. Justement, l'un des plus gros inconvénients rencontrés dans les cours de langue est le décalage énorme qui s'opère entre le contenu des cours administrés dans le CRL et la nature de la langue employée dans les cours magistraux. Il serait fort intéressant de structurer les cours de langue suivant la programmation des cours des disciplines scientifiques. Par exemple, prévoir les spécificités linguistiques du cours sur la géochronologie ou sur la formation de la cellule et enseigner aux apprenants les différents termes qu'ils auront à retrouver lors de ce cours.

Le lexique ne constitue pas la seule difficulté en matière de technolecte. Les étudiants de niveau A1 et A2 ont une compétence approximative en langue française et nous pensons qu'il faudrait aussi intégrer dans le curriculum des activités de langue intégrant des aspects de la grammaire spécifiques au technolecte. Le technolecte se caractérise surtout par quelques aspects syntaxiques et grammaticaux

qui sont récurrents. Si l'on arrive à inculquer aux apprenants ces différents aspects, à les habituer à leurs pratiques, la compréhension des cours magistraux n'en serait que plus facile.

Le présent de l'indicatif est le temps verbal le plus utilisé dans les sciences et encore plus dans les cours magistraux, il serait donc logique de focaliser les activités de grammaire sur ce temps verbal. D'ailleurs, nous avons remarqué lors de l'investigation didactique que beaucoup d'étudiants éprouvaient quelques difficultés à conjuguer les verbes du troisième groupe et justement, il existe des verbes d'auteur du troisième groupe fréquemment utilisés dans les domaines de la biologie et de la géologie.

Bien entendu, les besoins des étudiants du niveau A1 et A2 ne sont pas les mêmes que ceux du niveau B1, il faudrait limiter quelque peu les activités de grammaire pour les étudiants du niveau B, même si elles relèvent d'aspects linguistiques du technolecte, car les étudiants du niveau B1 maîtrisent beaucoup mieux la langue. Mais cela ne suppose pas que l'enseignant concepteur doit négliger les aspects de la grammaire et de la conjugaison, mais plutôt de mettre l'accent dans les cours de langue pour l'étudiant du niveau B sur des aspects relevant d'une grammaire beaucoup plus élaborée.

D'autres aspects grammaticaux du technolecte sont pertinents et devraient aussi être intégrés dans le curriculum pour les étudiants du niveau A et B. En syntaxe par exemple, l'étudiant dès le semestre 1 doit être en mesure de connaître le fonctionnement de la langue française, notamment de la phrase simple, il serait important dans un premier temps de commencer à introduire quelques activités pour initier les apprenants à la phrase complexe, à la relative, la complétive et à la circonstancielle, puis dans un deuxième temps intégrer des activités où l'on traitera de quelques spécificités syntaxiques fréquemment employées dans le technolecte, comme la condensation syntaxique et le passif.

2.1.4. Au niveau du discours

Comme nous l'avons précédemment mentionné, le technolecte n'est pas réduit uniquement au lexique, au contraire il s'étend à la phrase, au discours et même au texte.

Le discours académique oral auquel sont confrontés les étudiants peut se révéler particulièrement complexe pour les étudiants surtout ceux du niveau A1 et A2. Les étudiants habitués à suivre les cours des disciplines scientifiques dans des classes en arabe se retrouvent dès la

première année universitaire dans des amphithéâtres à suivre un cours magistral où l'enseignant explique et s'exprime uniquement en langue française. Présentant leurs cours à la manière française, les enseignants font usage d'un discours académique oral complexe et truffé de termes scientifiques.

Le cours magistral est un discours plus complexe que qu'on ne l'imagine a priori. Il combine en effet discours disciplinaires et discours d'accompagnement pédagogique, discours planifié et discours spontané données objectives et arrière-plan culturel, etc. Et suivre pendant plusieurs heures des cours magistraux à la construction complexe, souvent sans support écrit, place les étudiants allophones dans une situation souvent éloignée des habitudes de travail acquises dans leur système éducatif d'origine. (MANGIANTE, 2010 : 9)

L'étudiant venu tout droit de l'école est confronté à un discours académique rapide, enchevêtré et particulièrement dense. Pour pouvoir comprendre son contenu, l'étudiant en première année doit d'abord comprendre le fonctionnement de ce type de discours et s'habituer à sa structure. « Comprendre le cours magistral à la française demande aux étudiants d'acquérir des compétences langagières qui ne relèvent pas seulement du contenu disciplinaire ou du lexique spécialisé, mais aussi des complexités de sa structure discursive » (MANGIANTE, PARPETTE, 2011 : 61)

3. Structuration et temporalité dans les cours magistraux

Chaque enseignant aborde la structuration du cours magistral à sa manière. Les enseignants font généralement au début du cours une courte synthèse de ce qui a été traité lors des séances précédentes non seulement pour permettre aux étudiants de suivre le fil d'Ariane du programme, mais aussi de leur rafraîchir la mémoire sur quelques traits caractéristiques du cours. Contrairement à d'autres qui se contentent simplement de rappeler brièvement quelques aspects des cours précédents avant d'aborder de nouveaux savoirs.

Le cours de géochronologie vise à obtenir des estimations quantitatives de l'âge des événements géologiques // elle donne des âges en milliers d'années, on a vu la fois précédente que la chronologie relative ne donnait pas un âge absolu// un âge relatif [...] maintenant on va voir la chronologie absolue / on a un calcul à faire... (Cours magistral de géologie du 22 / 11 / 2010)

La mitochondrie elle contrôle également le taux de calcium dans la cellule // vous allez voir ça en biologie un peu plus tard // voilà donc les principales fonctions accomplies par la mitochondrie // on va commencer par le plus simple et on va essayer de détailler les oxydations / d'accord / donc vous notez s'il vous plaît (Cours magistral de biologie du 3 / 12 / 2010)

On appelle ce type de discours qui permet de structurer le cours *les énoncés situationnels* (MANGIANTE, PARPETTE, 2011 : p.64), ils servent à organiser le cours de deux manières ; diachroniquement, pour rappeler ce qui a été fait auparavant et annoncer ce qui va se faire lors des séances suivantes et synchroniquement pour évoquer le cours actuel et parler de la situation en temps réel.

3.1. Répétitions et reformulations

La répétition est l'une des particularités les plus saillantes du discours des cours magistraux. L'enseignant lorsqu'il dicte un cours répète souvent un terme, une proposition, une ou plusieurs phrases pour, à la fois, mettre l'accent sur les informations essentielles du cours, mais aussi pour laisser le temps aux étudiants de prendre des notes.

L'intensité d'un séisme est définie en un lieu par rapport aux effets produit par se séisme // c'est ça l'intensité // on a // on a des effets produit dans un séisme / il y a des effets de ce séisme // ce séisme c'est des dégâts / c'est une catastrophe // et l'intensité c'est ça / c'est les effets produit par ce séisme qu'ils soient seulement observés ou ressentis par l'homme (Cours magistral de géologie du 18 octobre 2010)

La répétition reste l'un des moyens discursifs les plus utilisés pour aider les étudiants à comprendre les cours magistraux : plus l'enseignant répète fréquemment l'information principale, plus l'étudiant est supposé faire la distinction entre le contenu essentiel à assimiler et tout ce qui est secondaire.

En plus des procédés de répétition, l'enseignant peut aussi reformuler son discours pour qu'il soit à la portée des étudiants. La syntaxe du technolecte est relativement dense et il est parfois difficile pour la bonne majorité des étudiants de pouvoir comprendre les phrases complexes très chargées que prononce l'enseignant en faisant sont cours. C'est pour cela que dans beaucoup de situations, les enseignants de biologie cellulaire et de géologie, prennent la peine de reformuler leurs propos de manière plus simple afin de mieux les expliciter et les rendre plus compréhensibles.

Nous avons dit que les mitochondries leur nombre dépend de l'activité de la cellule et dépend des besoins d'énergie de la cellule // l'emplacement de la mitochondrie / c'est là où il y a un besoin d'énergie / donc les mitochondries se déplacent / migrent grâce au cytosquelette à un endroit où il y a besoin d'énergie (Cours de biologie du 29 / 10 / 2010)

Généralement, les reformulations sont des explications précédées par des adverbes, des conjonctions ou par d'autres types de marqueurs comme *autrement dit, c'est-à-dire, cela veut dire...* qui facilitent leurs repérages.

4. Pour une meilleure gestion du centre de ressources en langue (CRL)

4.1. Quelle organisation pour le CRL ?

La didactique en contexte ne se résume pas simplement au cadre de la classe, bien au contraire, le chercheur en sociodidactique élargit son champ d'investigation au-delà du lieu d'apprentissage et fouille un peu partout afin de trouver des réponses à ses questions, que cela soit dans les locaux de l'établissement ou dans les archives du ministère par exemple.

Les cours de langue à l'université dans laquelle nous avons effectué notre étude mettent à la disposition des responsables du Centre de Ressources en Langues seulement six salles à la Faculté des sciences, censés accueillir tous les étudiants de toutes les filières scientifiques. On parle ainsi de plus de 4000 étudiants. La tâche s'avère donc être très difficile pour les administrateurs qui peinent à trouver des créneaux horaires flexibles afin de programmer les séances de cours. Il en résulte de cette situation désavantageuse des groupes avec des étudiants beaucoup plus nombreux et une pratique didactique pas toujours adaptée aux besoins des étudiants.

Le manque de salles oblige les administrateurs à mettre les étudiants du niveau A1 et ceux du niveau A2 dans les mêmes groupes, ce qui complique davantage le travail aux enseignants qui se retrouvent avec des groupes souvent hétérogènes, la gestion du cours devient alors plus compliquée. De plus, le fait de regrouper des étudiants de niveaux différents dans une même classe la rend encore plus bondée

et il n'est pas rare que les enseignants aient des groupes de plus de 40 étudiants. Il est ainsi difficile, voire impossible dans certains cas de prétendre faire un cours de langue conformément aux prescriptions de l'approche actionnelle qui s'appuie beaucoup sur les bases de l'approche communicationnelle, à savoir l'interaction en classe.

Par ailleurs, le peu de classes disponibles ainsi que l'emploi du temps chargé des étudiants incitent parfois les responsables à programmer les cours de langue entre midi et quatorze heures, au moment où les étudiants veulent déjeuner et faire une pause avant d'assister aux cours de l'après-midi. Les étudiants n'aiment pas suivre des cours pendant cette période de la journée, ce qui les pousse parfois à s'absenter.

Nous considérons que le manque de salles est un sérieux problème qui ne fait qu'aggraver la situation de l'enseignement du français à l'université, il engendre à la fois un déséquilibre au niveau de l'homogénéité des groupes, mais en plus il conduit à la massification des classes de langue. Tant que le centre de ressources en langues ne disposera pas de salles suffisantes, les cours de langue à l'université ne seront pas à même de répondre aux besoins du nombre important d'étudiants inscrits à la Faculté des sciences.

Par ailleurs, les problèmes de gestion ne se résument pas simplement au manque de salles, les enseignants de langue rencontrent énormément de difficultés pour ce qui est du matériel didactique. En effet, l'enseignant est obligé de faire son cours dans des salles non équipées où il n'y a aucune installation audio, ce qui l'amène à ne plus enseigner les activités d'écoute aux étudiants, alors que pour comprendre les cours magistraux, les étudiants ont besoin de s'exercer à l'écoute et à la compréhension de l'oral, à écouter des pistes audio afin de se familiariser au discours et à la pratique orale de la langue. Malheureusement, l'absence du matériel ne permet pas la mise en pratique de ce genre d'activités qui restent malgré tout d'une grande importance pour les étudiants.

L'une des premières recommandations à faire serait justement de mettre à la disposition des enseignants tout le matériel didactique dont ils auraient besoin, nous parlons bien entendu d'installation audio et vidéo, pour les activités d'écoute, ainsi qu'une photocopieuse afin de permettre aux enseignants de sortir un peu du cadre du manuel *Cap université* et de proposer d'autres activités au moyen d'autres supports.

4.2. Contextualiser l'approche didactique

Le volume horaire accordé à l'enseignement du français à l'université ne dépasse guère les trente heures par semestre. Absence des enseignants, vacances scolaires, grèves... tous ces facteurs conduisent à réduire davantage l'enveloppe horaire dédiée à l'enseignement du français. Il est donc difficile pour des étudiants ayant un niveau A d'acquérir en si peu de temps des outils leur permettant à la fois de comprendre le technocette de leurs disciplines et de se familiariser au discours pédagogique oral. Le temps d'apprentissage réduit est l'un des plus gros problèmes rencontrés dans la mise en place de formations de FOS, il est donc nécessaire de savoir d'abord gérer le temps imparti en intégrant dans les curriculums uniquement les aspects langagiers dont auraient rapidement besoin les étudiants. C'est justement là où résident les principes du FOS, cibler avec précisions les besoins des apprenants et planifier un cours en fonction de leurs attentes et du volume horaire. Cette démarche incite l'enseignant-concepteur à faire des choix et à opter pour des cours qui seront utiles pour les étudiants dans l'immédiat, c'est-à-dire lors du semestre 1 et du semestre 2 en fonction bien entendu du temps qui lui sera accordé.

Si les étudiants ont des difficultés de compréhension, nous pensons qu'il serait fort utile de focaliser l'enseignement apprentissage du français sur la compréhension de l'oral. Le contenu du cours doit ainsi être centré sur les activités pédagogiques de réception, beaucoup plus que sur celles de production.

Cette démarche prônée ici implique des choix méthodologiques qui doivent prendre en compte rigoureusement certains besoins : la réception avant la production, le code scriptural avant le code verbal, l'information plutôt que la délectation à vouloir s'extérioriser verbalement (c'est ce qui arrive souvent quand on parle une langue étrangère), le développement de capacités de décodage avant celles de l'encodage. (CHAMI, 2004 : p.68)

La bonne gestion du volume horaire est ainsi primordiale pour un enseignement efficace. Il est donc important pour les gestionnaires, ainsi que pour les enseignants et les concepteurs de programmes de savoir organiser le curriculum et de ne favoriser que ce dont aurait besoin les étudiants lors de la première année. Bien entendu le technocette est un aspect important que l'enseignant-concepteur ne devrait pas négliger. Lors de l'élaboration du cours, il serait fortement recommandé d'intégrer une étude minutieuse du lexique afin de permettre aux étudiants de se familiariser à la terminologie savante qu'ils rencontrent dans les cours magistraux. Tout comme la grammaire qui doit sérieusement être prise en considération. Il est important d'adapter des activités de grammaire

en fonction du discours et des structures syntaxiques récurrentes, ainsi que des exercices de syntaxe et de conjugaison surtout pour les étudiants de niveau A.

Pour faire gagner un peu plus de temps aux enseignants, nous avons envisagé une solution qui pourrait être rentable, mais qui demande la mise en place d'une gestion, de gros moyens, mais surtout une volonté ferme de la part des dirigeants. Les cours de langue à l'université commencent très tardivement (généralement la fin du mois d'octobre), les étudiants pendant cette période ont déjà accumulé plusieurs séances de cours magistraux en biologie cellulaire et en géologie. Si les cours de langue doivent aider les étudiants à comprendre les cours magistraux, nous pensons qu'ils doivent commencer avant le début des cours des disciplines scientifiques, cela permettrait sûrement aux étudiants d'avoir quelques acquis afin de mieux faire face aux difficultés rencontrées dans les cours magistraux.

La mise en place d'une session intensive en début d'année pourrait être une occasion pour les étudiants (surtout ceux du niveau A1 et A2) de se préparer linguistiquement à la rentrée scolaire et anticiper le retard des cours de langue accumulé au cours du semestre. Les étudiants s'inscrivent généralement pendant la première quinzaine du mois de septembre, alors que les cours des disciplines scientifiques ne commencent qu'au début octobre. Il aurait été intéressant de planifier des cours de langue pendant les deux dernières semaines du mois de septembre où l'on préparerait les étudiants au discours académique oral, à la grammaire et à la prise de notes.

Cependant, la mise en place d'une session intensive en début d'année avant le commencement des cours nécessite de gros efforts. Premièrement, il est important d'inciter les étudiants à assister aux cours en mettant en place des mesures sévères, par exemple ; rehausser le coefficient de la langue française à l'université. Certes l'élément « *Langue et communication* » n'est pas vraiment négligé puisqu'il partage la note globale de tout un module avec la matière « *Informatique* ». Néanmoins, cette gestion des éléments de module permet aux étudiants de compenser en obtenant une bonne note en informatique ce qui leur permet de s'absenter parfois aux cours de langue. Nous pensons ainsi qu'il faudrait accorder davantage d'importance à la langue française à la Faculté des sciences, de rehausser encore plus son coefficient afin d'obliger les étudiants à assister aux cours et surtout à considérer la langue française comme un outil indispensable à la réussite scolaire.

De plus, une session intensive au tout début du semestre implique la disponibilité des enseignants, bien entendu d'un nombre suffisant de salles équipées et de la mise en place d'une gestion administrative prenant en charge la répartition des groupes selon le niveau en langue. Le plus gros souci qu'éprouvent actuellement les administrateurs du centre de ressources en langues est que les listes des étudiants inscrits dans les filières scientifiques sont fournies par l'administration de la Faculté des sciences qui, justement met beaucoup de temps à transmettre les fichiers au CRL. Cette démarche retarde encore plus le début des cours de langue, il aurait été plus avantageux que le CRL soit autonome et que son administration puisse constituer elle-même les listes des étudiants pour éviter tout retard.

5. Conclusion

Les mesures prises dans le cadre de la réforme de 2009 dans le supérieur ont apporté une nouvelle stratégie permettant de concevoir des programmes afin de répondre aux besoins des étudiants. Intégrant le test de positionnement, l'élaboration d'un manuel commun et bien plus encore, cette stratégie convient beaucoup plus à la situation actuelle dans l'université marocaine et paraît être plus efficace que les cours de « techniques d'expression et de communication » dispensés auparavant.

Néanmoins, les cours de langue nécessitent davantage de moyens et quelques rectifications au niveau des curriculums programmés. Le manque de ressources, d'équipements et de matériels ne permet pas une pratique didactique satisfaisante dans les centres de ressources en langue. Les salles peu nombreuses, ainsi que l'absence de matériel didactique comme des lecteurs de DVD, rendent le travail de l'enseignant et de l'administrateur encore plus difficile. De plus, le contenu du manuel cap université ne répond pas totalement aux besoins immédiats des étudiants. En effet, le discours académique oral auquel sont confrontés les étudiants est particulièrement complexe et intègre un lexique savant difficile à assimiler pour des étudiants ayant le niveau A1 du CECRL. Ces aspects langagiers propres au technolecte savant des domaines de la biologie et de la géologie ne sont pas enseignés dans les cours de langue, le programme intègre plus l'étude du technolecte ordinaire; d'un lexique assimilé aux sciences dures (VGOS) et fait l'impasse sur les spécificités du discours académique oral et la compréhension des discours oraux spécialisés.

Bibliographie

- BLANCHET Philippe, 1998, Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère, Louvain : Peeters.
- BLANCHET Philippe, MOORE Danièle et ASSELAH-RAHAL (Dirs.), 2008, Perspectives pour une didactique des langues contextualisée, Paris : Éditions des archives contemporaines / Agence Universitaire de la Francophonie.
- BOURDEREAU Frédéric, 2006, « politique linguistique, politique scolaire », dans Former au français dans le Maghreb, Le français aujourd'hui, Paris, A Colin, p. 25 – 34
- CHAMI, Moussa, 2004, « Quel français aujourd'hui à l'université marocaine? », dans Revue Langues et Littératures, Vol XVIII, p. 63-69.
- EURIN BALMET Simone, HENAO DE LEGGE Martine, 1992, pratiques du français scientifique : Paris, Hachette.
- MANGIANTE Jean-Marc, PARPETTE CHANTAL, 2004, Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours, Paris : Hachette.
- MANGIANTE Jean-Marc, PARPETTE CHANTAL, 2011, Le français sur objectif universitaire, Grenoble : PUG.
- MESSAOUDI Leila, 2010, « Langue spécialisée et technolecte : quelles relations? », dans Meta, Volume 55, numéro 1, mars 2010, p. 127-135.
- REINHARDT Claus, ROSEN Evelyne, 2010, Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris : CLE international.

Situation de l'enseignement du français et stratégies. Pour une intégration du plurilinguisme dans le système éducatif centrafricain

Gervais N'ZAPALI-TE-KOMONGO

École Normale Supérieure, Université de Bangui

1. Le français dans le système éducatif centrafricain

Depuis l'avènement de la colonisation en Afrique, on a assisté à un déferlement de la civilisation de l'Europe sur la terre africaine. Dans cette fameuse mission civilisatrice, l'école était vue comme une institution capable d'aider la mission civilisatrice à atteindre son but : la formation des cadres subalternes sachant s'exprimer en français était comprise comme voies pouvant permettre la réussite à ce vaste projet qui consistait en la négation de l'homme noir. L'école rendue obligatoire de 6 à 12 ans par Jules Ferry a envisagé des méthodes d'enseignement pouvant permettre l'apprentissage de la langue française. Cette préoccupation de faire de l'école la locomotive des connaissances de la civilisation étrangère à travers la « maîtrise de la langue française » a fait en sorte que l'Afrique francophone soit devenue le théâtre d'expérimentation de différentes méthodologies et méthodes d'enseignement. Il y a eu succession des chronologies de méthodologies mais aussi des chevauchements, des enchevêtrements, des retours en arrière, des adaptations des méthodologies importées. Cet état de chose constitue une problématique qu'il faut relever avant toutes actions futures.

1.1. Pratiques des méthodes d'enseignement du français

L'instituteur Jean Dard a voulu démontrer, à partir de mars 1817, que l'enseignement du français par traduction des langues africaines en présence pouvait permettre l'apprentissage en Afrique, contrairement à la méthode directe importée d'Europe. Il sera combattu par M. Carde, alors commissaire de la République Française au Cameroun, qui a pensé que cette méthode envisagée ne pouvait permettre que des progrès lents. Le Gouverneur, en voulant corriger ce qu'il a appelé les erreurs du passé, a introduit dans le système éducatif le modèle de l'école élitiste, ce qui a motivé en Afrique Équatoriale Française, et notamment mais pas uniquement en Centrafrique, des écoles publiques classées en cinq catégories :

- l'école du village
- l'école urbaine et régionale
- la classe d'enfants européens
- l'enseignement professionnel
- le cours des adultes

La formation étant élitiste, les lauréats de l'école du village étaient autorisés à s'inscrire dans les écoles régionales situées dans trois chefs-lieux des régions en province à savoir Bambari, Bossängöa et Fort-Archambault, jadis territoire de l'Oubangui Chari.

L'école régionale de Bambari abritait les cours préparatoires 1ère et 2ème années, le cours élémentaire et le cours moyen. L'école régionale de Bossängöa comme celle de Fort-Archambault animait des formations dans des cours élémentaires 1ère et 2ème années et les cours préparatoires 1ère et 2ème années. À l'école urbaine de Bangui, on notait l'existence de cours préparatoire, élémentaire et de cours moyen. L'enseignement professionnel était orienté vers l'artisanat, l'administration et l'agriculture. Le cours pour adultes était réservé aux illettrés et les semi-lettrés.

Au lendemain de l'indépendance, le Centrafrique a fait usage du nouveau syllabaire, *Mamadou et Bineta*, d'André Dasvene (1898-1978) qui, écrit à partir des réalités d'Afrique Occidentale, sera remplacé par *David et Amina*, document conçu dans le cadre de la réforme du système éducatif, appuyé par les élites centrafricaines en 1991 (avec pour l'alphabétisation une méthode dite mixte). Bien que cet ouvrage traite de la réalité centrafricaine, il ne sera pas suffisamment exploité,

faute de formation des cadres. Sous prétexte que cette méthode ne cadre pas avec la réalité, les décideurs le remplaceront par *Mariama et Hamidou* (1993) malheureusement conçu pour une réalité d'un autre pays et finalement inscrit au programme du Fondamental 1. Ainsi donc, de méthode en méthode, on a continué avec les ouvrages, *Tam-Tam*, en suite, *Champion* et aujourd'hui, *Ma semaine*.

Les conséquences de cette expérience pédagogique sont la baisse de niveau due à l'inadaptation du contenu des cours qui traduit souvent un malaise méthodologique : l'expérience malheureuse des ouvrages didactiques à l'exemple de *Mariama et Hamidou*, *Champion*, *Ma semaine*, conçus sur la base d'autres réalités linguistiques et culturelles que celles de Centrafrique est éloquente.

1.2. Rôle de l'école et la formation des cadres

C'est à travers l'école que le français a contribué à la formation des cadres en Afrique dont les premiers sont des médecins, des écrivains, des hommes politiques à l'exemple de Léopold Sédar Senghor au Sénégal, de Barthélémy Boganda en Centrafrique, de Patrice Lumumba en République Démocratique du Congo, de Modibo Keita au Mali, qui sont les produits de ces formations élitistes. Pour Moussa Daff (2003, 58) « les enseignants dont la fierté reposait dans la qualité et l'élégance de leur style » étaient immédiatement intégrés dans l'administration de l'époque. Les diplômés, justifiés par ces dispositions linguistiques, constituaient un atout indéniable pour les études futures et pour une carrière. Les écarts vers les langues africaines étaient systématiquement condamnés, ce qui entraînait une grande humiliation pour leurs auteurs. Tabi Manga (2003, 54) souligne : « L'école, pour ma part, dans son acceptation générique, a rempli parfaitement ses missions dans nos pays. Elle a donné aux pays africains francophones des cadres, qui, au delà de leurs qualités et défauts, ont structuré nos appareils étatiques et ont, par leurs actions, leur patriotisme, conféré du sens à nos vies politiques ». Dire que « l'école a rempli parfaitement sa mission » nous paraît bien discutable. Si la mission avait été de former des cadres valables pouvant prendre la relève, on se demande si le taux de succès des élites avait atteint la moyenne de l'ensemble des inscrits à l'école. À cette interrogation, nous répondrons par la négation, surtout qu'il a été question d'une formation élitiste. La difficulté de cette école provient de ce que ces programmes d'enseignement, ces manuels et supports pédagogiques, ces méthodes étaient le reflet de l'environnement linguistique et culturel d'un autre pays, la France. Au jour d'aujourd'hui, tous les chercheurs partagent l'avis selon lequel l'école est en déphasage avec la réalité socio éducative. Elle ne répond plus aux attentes des Centrafricains car « Elle est structurellement

décalée par rapport à la société actuelle, et c'est pourquoi elle prépare mal à la vie, à l'insertion socioprofessionnelle en ne tenant pas compte des conditions et des possibilités d'employabilité » (Tabi Manga, 2003, 54).

1.3. Quel français enseigner ?

La cohabitation entre le français et le sängö au sein du système éducatif centrafricain a toujours fait l'objet de controverse non seulement sur le plan sociolinguistique, mais aussi et surtout sur le plan didactique. Alors qu'il nous faut un français « adapté aux réalités africaines, modelé à la sensibilité de l'homme africain, un français naturalisé » pour reprendre les expressions d'A. Queffelec (1995, 189), le système éducatif est incapable de fixer ses objectifs sur la question de la nature et de la qualité du français à enseigner :

- Les méthodologies naissent les unes après les autres, se confondent, se contredisent et se ressemblent. Ces différentes techniques d'enseignement, pour la plupart importées, sont inadaptées aux contextes linguistiques et culturels centrafricains. Il est à noter que, depuis l'introduction du français en Centrafrique, on n'a jamais pensé à s'arrêter un instant, faire le point sur ces différentes méthodes, afin de tirer des conclusions.
- Les programmes du français, calqués sur ceux de la France, n'ont jamais été appliqués de manière rigoureuse : manque de manuels, horaires et coefficients variables selon les séries qui ne sont pas observés dans tous les établissements malgré les Instructions officielles.
- La question des normes constitue un problème réel. Il y a un réel conflit entre la norme exogène et la norme endogène. En effet, la cohabitation entre le français et la langue sängö a créé les conditions d'un parler local. Cela provient du fait que « Le français surtout oral, est tellement mêlé aux parlers autochtones qu'on a parfois de la peine à déterminer si on a affaire à une langue locale bigarrée de vocabulaire français ou de français bigarré de vocable » (Manessy 1978, 26).
- La qualité des enseignants est un aspect très important dans la formation des élèves. Il a été constaté que les futurs maîtres sortent de classe de 3ème, et que leurs aînés, pourtant titulaires du baccalauréat, ont, dans la plupart des cas, des difficultés

d'expressions orales et écrites. Cette faiblesse dans la formation des maîtres s'est aggravée lorsqu'il s'est agi d'une formation de seulement 9 mois.

- Les centres de formation des formateurs à l'exemple de l'ENS, ENI et CPR, n'intègrent pas à côté des savoirs disciplinaires une véritable formation à la didactique des langues et des cultures.

1.4. L'appropriation de la langue française en milieu scolaire

Approches des normes lexicales

L'appropriation du français en Afrique a provoqué nombre d'emprunts et de néologismes. Dans les années 1970, des groupes de recherche sur les africanismes dans plusieurs pays d'Afrique (Congo Démocratique, Cameroun...) ont abouti à l'élaboration et à la publication de *l'Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire* en 1983 et aussi par celle du *Dictionnaire francophone*. En République Démocratique du Congo, l'année 1950 a été marquée par la publication du *Dictionnaire colonial* de L. Bevel. Ces recherches se sont systématisées en 1972 avec la création du groupe de recherche au sein du CELTA (Sesep N'SIAL, 1993, 68). En Centrafrique et ailleurs, nous avons assisté à la présence des radios et télévisions scolaires dans les années 1970-80, en Côte d'Ivoire (Télé-Bouaké), au Niger (Télé- Niger) et à Dakar (des classes télévisuelles de wolof). Ces techniques ont été mises en place pour permettre l'appropriation de la langue française mais elles sont malheureusement inadaptées au contexte scolaire, matériel, pédagogique et socioculturel. Nul ne remet en cause l'efficacité des outils les plus modernes de l'Occident, encore faut-il que ces matériels soient acceptés et répondent au besoin social et culturel de la population. Par contre, le projet de la francophonie sur *l'Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire* (IFA) a été salutaire car il a participé à la mise en place d'une politique scolaire efficace. L'initiative de l'IFA a été heureuse dès lors qu'il n'a pas d'ambition normative et a permis la création d'un dictionnaire de langue française qui a pris en compte les pratiques et besoins réels des Africains. Malheureusement, ce projet n'a pas pu faire l'unanimité. Dans une étude que J. Tabi Manga, membre de l'IFA a mené au Cameroun dans le cadre de l'Inventaire lexical sous les auspices de l'AUPELF, ces locuteurs ont dénoncé « la volonté de l'AUPELF et des autres organismes de la francophonie de concevoir et de répandre (en Afrique noire francophone) un français médiocre », (Dumont, 1990, 57). De la même manière que les Camerounais ont réagi négativement

à la nouvelle approche du français, c'est de cette même manière qu'on réagirait en Centrafrique. Les rares élites du pays ne jurent que par le français standard, un français normatif. D'ailleurs l'introduction du sängö dans le système éducatif en 1976 a été abrégée, à cause des parents d'élèves instruits qui voyaient dans l'entreprise une manière « d'abrutir » leurs enfants et de les priver du français proche de la norme académique, qui représente pour eux un moyen d'insertion sociale et d'ouverture au monde scientifique. L'enseignement du français reste encore prisonnier d'une norme académique étrangère. Il n'a aucun lien avec la pratique sociale des locuteurs centrafricains.

L'approche interférentielle des contacts de langues

La colonisation a fait que le recours au français normatif de France en Centrafrique est une exigence de l'administration locale pour renforcer les liens avec le pays colonisateur. L'introduction et l'apprentissage du / en français normatif dans le système éducatif en Afrique en témoigne. Mais le contact du français et des langues ethniques a donné lieu à une variété locale du français qui est constitué des interférences linguistiques jadis décriées. Après les travaux de Frey (1929) sur les « fautes » du français, il a fallu attendre l'ouvrage célèbre de d'U. Weinreich, *Langages in contact* (1965) pour que le terme *interférence* en linguistique soit répandu (S. Lafage, 1985, 116). Selon A. Tabouret-Keller (1969), l'interférence est un « processus qui aboutit à la présence dans un système linguistique donné, d'unités et souvent d'agencements appartenant à un autre système... L'usage de ce terme implique que la présence d'un trait étranger et le changement qui en résultent, trouvent leur explication dans l'analyse structurale des deux systèmes en contact ». L'interférence linguistique peut être définie d'un point de vue psychologique, linguistique et pédagogique. D'un point de vue linguistique, l'interférence est considérée comme un effet du bilinguisme inégal (Lafage, 1985, 117). L'interférence a une image négative et s'oppose au *transfert* qui est un effet positif d'une habitude acquise sur une habitude à acquérir. Cette perception de l'interférence linguistique se trouve de nos jours dépassée car l'interférence fait partie des réalités sociolinguistiques qu'il faut positiver au lieu de la stigmatiser.

1.5. La compétence plurilingue et pluriculturelle

« C'est à partir de la fin des années 90, puis surtout au cours des années 2000, suite à la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), que la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle s'est imposée comme une référence essentielle pour penser le rapport à la pluralité et à la diversité, du point de vue des questionnements sur l'appropriation » (Castellotti et Moore, 2011, 241).

Cette notion a vu le jour dans la perspective d'un renouveau didactique des langues car les apprenants vivent aujourd'hui dans un milieu où les situations de plurilinguisme ont profondément marqué le contexte de l'enseignement/apprentissage. Cette notion est « fortement marquée par ce que les sociolinguistes ont montré des liens entre variation et identité sociale, (Miguel Addisu, 2007, 1). Il s'agit là d'un « coup de force didactique » (Coste, 2008), d'un « coup de force interventionniste » (Castellotti, Cavalli, Coste et Moore, 2009), d'un « renversement copernicien » (Blanchet, 2007).

Dans ce contexte de pluralité, la langue est définie comme un « instrument d'actions (ou de pouvoir) » (Bourdieu, 1977). Cette nouvelle approche, fruit de réflexions des sociolinguistes, psycholinguistes et didacticiens est une réaction à l'approche communicative initiale qui a montré ses limites en ne prenant pas en compte la question interculturelle. Le plurilinguisme est ici considéré comme une valeur positive car un pays comme la république centrafricaine a besoin de principes linguistiques communs d'avantage que de langues communes. Cette réflexion permet de donner aux apprenants une éducation au plurilinguisme, qui permet de s'ouvrir à d'autres langues et à la formation à la citoyenneté. Il est ici question de former des individus capables de s'exprimer à divers niveaux de compétence en plusieurs langues et cultures. Cette attitude exclut la superposition ou juxtaposition de compétences séparées pour viser leur intégration.

Cette définition européenne de la compétence plurilingue comme « capacité d'un individu à opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et à gérer ce répertoire hétérogène de manière intégrée » peut très bien être adoptée par le système éducatif centrafricain, notamment dans le domaine de la didactique des langues, eu égard à son contexte plurilingue et pluriculturel. Ce cadre est précieux car il donne aux apprenants les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Ces savoirs permettront de développer sa compréhension de la langue et de la culture d'autres communautés. Bien que la notion de compétence de communication ait subi des aléas, elle reste ainsi féconde.

La Centrafrique dispose d'une diversité linguistique et culturelle très riche. Ces richesses méritent d'être capitalisées. Pour qu'elle profite à la nation, des efforts allant dans le sens de sa sauvegarde et de son développement doivent être déployés dans le domaine de l'éducation notamment à travers l'école. Malheureusement, il a toujours été constaté que la compétence plurilingue et pluriculturelle se présentent comme « déséquilibrée » et que la pratique du français, du sängö ou

des langues dites ethniques est restée partielle. Ces dysfonctionnements constatés dans le domaine de compétence plurilingue et pluriculturelle se manifestent de différentes manières :

- Le niveau de la compétence en langues (français, sängö, langues ethniques) varie. Il existe des personnes qui ont un bon usage oral du sängö et du français, mais qui ne sont efficaces à l'écrit qu'en français. Dans le domaine religieux, certains fidèles lisent facilement les textes des saintes écritures en sängö, mais ne savent pas écrire une lettre dans cette langue, essentiellement à cause de la méthode utilisée par les missionnaires pour leur apprendre à lire en sängö. Bien que la langue française dispose d'une norme enseignée, la « maîtrise » de cette norme continue de poser de sérieux problèmes au niveau linguistique.
- Dans le domaine culturel, les Centrafricains vivent depuis des siècles avec leurs voisins du Tchad et d'autres pays de la sous-région. Il est malheureusement constaté que les Centrafricains apprécient négativement la culture tchadienne. De même, les Centrafricains qui se plaisent dans le parler français n'acceptent pas volontiers la culture française. Au niveau interne au pays, des enfants dont les parents ont changé de localité arrivent à faire un usage correct des langues de la localité mais n'ont aucune connaissance du mode de vie et de comportement du milieu.

À partir de ces constats et en posant les choses dans un contexte plurilingue centrafricain, il y a lieu de s'interroger sur la nature du français à enseigner. Cette réflexion sur l'enseignement du français débouchera sur la formation, c'est à dire sur l'ingénierie et les dispositifs au plan didactique de l'enseignement / apprentissage des langues.

2. Stratégie pour une intégration du plurilingue dans le système éducatif

Dans cette partie visant la stratégie pour une intégration du plurilingue dans le système éducatif, il ne sera pas question d'élaborer un parcours détaillé du cursus de formation pour les enseignants de français, mais de proposer quelques pistes de réflexion visant quelques activités susceptibles d'être prises en compte dans l'itinéraire de formation des enseignants de français, car « diversifier les langues

appries, c'est aussi diversifier les voies pour les apprendre (Coste 1998, 267); aussi, ce dispositif qui place le plurilinguisme au centre de la formation contribue à la formation des professeurs de français à et par une pluralité d'approches didactiques. Il s'agit, dans le cadre d'une didactique intégrée des langues, de la refondation de l'école, de l'introduction de l'approche communicative et interculturelle, de la formation des formateurs, de l'évaluation, des programmes et curricula, de l'élaboration de nouveaux supports didactiques.

2.1. La refondation de l'école centrafricaine

De nombreuses réformes ont été engagées pour dynamiser l'enseignement-apprentissage en Centrafrique. Ces réformes n'ont pas abouti par manque d'objectifs clairement identifiés, d'actions coordonnées et de volonté politique soutenue. Pour que les actions soient possibles, il est urgent de reconnaître la place centrale de l'école comme lieu d'acquisition et d'apprentissage, comme facteur d'intégration sociale. En Centrafrique, cette reconnaissance doit passer par une large concertation à l'échelle nationale, entre les acteurs du système éducatif, à l'image de celle qui a eu lieu en France en juillet 2012 et qui a conduit à la refondation de l'école de la République. Cette concertation, organisée autour des thématiques préalablement définis permettra à l'école de « »e mettre en adéquation avec des tendances sociétales lourdes qui ont modifié notre environnement tandis que la forme scolaire demeurerait figée, et mieux remplir la mission qui lui revient d'être le creuset de la cohésion sociale et civique, comme de l'intégration de tous » (Dulot 2012, 3).

2.2. la formation des enseignants de français

La formation des enseignants est un volet capital. Cependant, dans le cas de Centrafrique, la formation pose un sérieux problème dû au niveau de recrutement des personnes à former et au contenu de la formation. En plus du niveau relativement bas des « maîtres-parents », on constate que le mode de recrutement frise le ridicule. Ériger le tribalisme et le népotisme en mode de recrutement dans le cadre d'une formation des maîtres, c'est faire s'écrouler tout le système éducatif en construction depuis plus d'un siècle. Cette pratique honteuse constitue un handicap sérieux pour la formation des futurs cadres appelés à œuvrer pour le relèvement de leur niveau d'étude. Afin de freiner ce comportement, nous souhaitons que les enseignements portant sur la thématique « La citoyenneté et la paix » soient effectifs et inscrits en bonne place dans le programme scolaire. Une administration forte, ayant comme principe

« *The right man in the right place* ...comme on le dit en francophonie » (Maurer : 2007, 193), conscient de la tâche qui lui est dévolue et ayant un sens élevé de responsabilité pourrait corriger ce dysfonctionnement.

Il est évident que l'enseignement doit tenir compte des réalités linguistiques et culturelles. Pour ce faire, une dose suffisante de formation linguistique serait très utile dans la formation d'un professeur de français. Sur le plan de la formation des professeurs de français à l'École Normale Supérieure de Bangui, une large place est accordée à la psychopédagogie au détriment de la didactique des langues comme discipline. Afin de corriger ce mal qui est toujours d'actualité, il est vivement recommandé « la création au sein des Écoles Normales de formations destinées à former de solides didacticiens qui seront affectés prioritairement dans les Instituts de formation des maîtres » (Maurer 2007, 196). Et comme le souhaite M. Somé (2004 : 415) :

« Les Écoles Normales et les Écoles Normales Supérieures pourraient ainsi plus aisément introduire dans les programmes de formation l'apprentissage et la didactique des langues africaines en mettant en place un CAPES bivalent pour fournir au pays les enseignants nécessaires pour l'enseignement secondaire. La modification du CAPES de français en CAPES de français langue seconde serait un chantier prioritaire. De même, la création de nouveaux CAPES notamment, CAPES d'Anglais / Langue africaine et CAPES de Français Langue Seconde / Langue africaine, CAPES de Langue Étrangère / Langue Africaine... devrait être retenue comme une des priorités politiques. Il serait judicieux de maintenir une polyvalence des enseignants des langues africaines, d'une part pour leur assurer l'ouverture sur l'extérieur et d'autre part valoriser leur statut dans la société et dans le système scolaire. Au niveau de l'enseignement supérieur dans toutes les Unités de Formation et de Recherche, dans les Écoles Supérieures, l'enseignement d'une langue régionale et sa culture comme une matière au choix devrait être offert aux étudiants deux ou trois années dans tous les cursus, et validé par une certification, avant l'accès à un autre cycle ».

Enseigner la didactique intégrée d'une langue, c'est aussi maîtriser les objectifs et les principes d'une didactique intégrée langues nationales / français. Il doit aussi être intégré dans le cursus de formation, comment élaborer une fiche pédagogique permettant à l'enseignant de bien préparer son enseignement. De même, la conception d'un matériel didactique qui échappe de plus en plus aux formateurs doit figurer en bonne place dans le processus.

2.3. Des interférences linguistiques à la compétence plurilingue

Dans le cas de l'apprentissage du français en Centrafrique, il nous a été donné de constater que les habitudes acquises en sängö « interfèrent » à tous les niveaux dans le français. Et Bruno Maurer a raison de souligner que « L'usage du français dans nos pays s'accompagne de celui des langues nationales. Aussi convient-il, dans son enseignement, de tenir compte des interférences linguistiques, sans négliger le rôle que peut jouer la connaissance d'une langue nationale pour l'apprentissage du français » (1994, 14). Dans les années 1945 et 1960, des études de la linguistique descriptive de la langue première et de la langue seconde ont été effectuées dans une perspective comparative de deux systèmes dont le but avoué a été de prévenir des erreurs.

Bruno Maurer a pensé certaines dispositions qui président à la construction des apprentissages linguistiques, et nous nous rangeons très volontiers à sa conception, ainsi exprimée :

« Dans la conception générale de l'apprentissage des langues, on n'apprend pas une L2 comme une L1 car les conditions sont trop différentes; le bain de langue est insuffisant en français; il faut mettre en place une progression en L2 différente de celle de la L1. Dans la conception de la progression, on fournit une progression dans l'étude de la L1, qui met l'accent, sur ses fonctionnements les plus courants; sur des éléments qui vont préparer le passage à la L2. On fournit une progression dans l'étude de la L2 qui peut être basée sur les fonctions que le français est appelé à remplir massivement en tant que future langue d'enseignement (exemple : prédominance du présent, de la troisième personne, focalisation sur la grammaire des discours descriptifs, informatifs, explicatifs, argumentatifs) ».

S'agissant des réflexions sur le fonctionnement des langues, B. Maurer estime que l'école a aussi pour mission d'aider les enfants à comprendre le fonctionnement de leur langue maternelle de telle sorte de mieux comprendre la spécificité du français. On met en place des situations (en compréhension orale et écrite) d'analyse de la L1 pour que l'élève en comprenne le fonctionnement et commence à construire des notions grammaticales qui seront utilisées dans l'apprentissage du français (nom, verbe, genre, nombre, temps, aspect...).

2.4. L'élaboration des programmes et curricula

Parmi les rubriques consacrées à la formation des professeurs de français, la rédaction d'un programme de manière générale et de langues en particulier semble être plus difficile à concevoir, parce qu'elle met en évidence la complexité des questions d'enseignement des langues.

Notre proposition dans ce domaine consiste à présenter la façon dont l'approche interculturelle sera prise en compte dans le programme de formation des professeurs de langues. Intégrer de nouvelles dimensions dans un cursus scolaire relève de la politique linguistique d'un État qui veut s'adapter au changement du monde en mutation.

Au niveau politique, il appartient à chaque pays de retenir des langues susceptibles d'être intégrées dans la formation. Dans le cas de la Centrafrique, et de toutes les langues locales en usage, le sängö est retenu depuis toujours comme langue officielle et les textes fondamentaux du pays sont très édifiants à cet égard. Concernant les langues de grande communication, on précisera si l'anglais par exemple doit devenir aussi vecteur d'enseignement ; il reste à préciser lesquelles des langues étrangères sont appelées à assumer le rôle des langues passerelles. Il est temps que cette préoccupation soit inscrite dans la vision des décideurs centrafricains car promouvoir la diversité linguistique c'est s'inscrire dans la dynamique des langues et des cultures, c'est aussi s'ouvrir au monde extérieur, dans le domaine scientifique, commercial et politique.

2.5. Les apports sociolinguistiques de l'approche communicative

L'approche communicative vise « l'ensemble constitué de la connaissance des normes grammaticales (compétence linguistique) et de la maîtrise de leurs normes d'emploi (règles d'usages) » (Gohard-Rendenkovic, 1999, 78). La compétence de communication fait partie des objectifs de l'enseignement-apprentissage adapté aux contextes sociaux. Elle se définit comme « ce que le locuteur a besoin de savoir pour communiquer effectivement dans des contextes culturellement significatifs », la notion centrale étant « la qualité des messages verbaux d'être *appropriés* à une situation, c'est-à-dire leur acceptabilité au sens le plus large » (Gumperz et Hymes, 1964). Pour D. Hymes (1972) la compétence de communication est « la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social ». Les spécialistes de l'enseignement-apprentissage des langues ont rapidement déduit que si enseigner une langue, c'est enseigner à communiquer, il serait mieux de se référer à la sociolinguistique, à l'étude des interactions verbales dans des situations, aux corrélations entre des variations linguistiques et des paramètres sociologiques.

2.6. Cultures et représentations dans la formation aux langues

Dans la formation aux langues, la question culturelle est très importante. La culture est un système sémiotique qui permet d'interpréter le monde, les comportements des autres acteurs sociaux et donc d'organiser ses propres comportements (Blanchet, 2014). L'approche interculturelle touche la capacité de relation à l'altérité. Elle permet d'analyser et de comprendre les situations de contacts avec autrui à travers la langue afin de mieux les gérer. Les relations interculturelles étant des relations sujettes à tension, rejet, exclusion, voire conflit, il revient à l'approche interculturelle de donner, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, les moyens de régler des différents entre les personnes. Au cours de ce processus d'enseignement-apprentissage, on dotera l'élève de la capacité lui permettant d'établir des relations entre une culture centrafricaine et une culture différente. On préparera l'enfant à établir le contact avec des gens d'un autre pays et qui sont d'une autre culture et à être à même de servir d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture des autres. Des classes pédagogiques regroupent des élèves de différentes ethnies, de différentes nationalités donc de différentes cultures. L'intégration de l'approche interculturelle dans l'enseignement permet à cet effet d'établir une cohérence possible avec le développement des compétences linguistiques. A défaut de tout changer, l'approche interculturelle peut jeter les bases d'un changement : analyse de la résistance au changement, mise en œuvre des relations sociales, capacité à établir des relations avec d'autres au moyen de ressources linguistiques et culturelles. Et donc « c'est au pédagogue qu'il revient de transformer cette dimension plurielle, c'est-à-dire de faire de la classe un lieu d'échanges où de contribution que chacun enrichit et où tous bénéficient de manière optimale des capitaux culturels différents, maîtrisés pour chaque participant » (Hymes 1972, 13). Dans le domaine précis de l'approche interculturelle, l'enseignant de français sera formé à être un « passeur culturel » (Zakhartchouk, 1999). Il est ici question de culture anthropologique, c'est à dire de celle ayant un rapport au monde, aux autres et à l'individu soit même, bref à l'altérité.

Les représentations, phénomène psychosocial, constituent une préoccupation dans le domaine de l'enseignement. Elles entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir (Castellotti & Moore, 2002, 10). Les représentations permettent un éclairage supplémentaire dans le domaine de la l'enseignement-apprentissage et comme le souligne B. Py (2000, 7) : « en ce qui concerne l'appropriation de la langue, les attitudes et les représentations de l'apprenant constituent un important

facteur de succès ou d'échec ». Pour ce faire, il importe d'envisager la formation des enseignants sous l'angle des représentations. Il ne sera pas ici question d'un modèle auquel il faut se conformer, mais de connaissances et réflexions que le futur enseignant adaptera à sa situation pédagogique.

La deuxième raison qui sous-tend la présence des représentations s'explique par le fait qu'elles permettent à l'enseignant de mobiliser différents modèles théoriques car les méthodologies sont pleinement influencées par les représentations. D'après Py, ce sont des « représentations « naïves » qui déclenchent des comportements inappropriés, des blocages ou des distorsions » (2005, 114). L'enseignant doit toujours être en contact avec une pluralité de représentations qu'il est appelé à connaître et à gérer. Pour ce faire, il lui faut développer des compétences qui lui permettront d'assumer les tâches pédagogiques relatives aux représentations.

L'exploitation des représentations dans la vision d'une formation des enseignants « contribue à la redéfinition et au réajustement des tâches d'enseignement, favorise la mise en place de stratégies d'apprentissage, développe le savoir-être des enseignants et des apprenants et participe au développement du savoir-apprendre » (Moussouri, 2010, 164).

3. Conclusion générale

L'analyse de la situation de l'enseignement du français en Centrafrique montre que les techniques d'enseignement appliquées pour l'enseignement de la langue française ne permettent pas la « maîtrise » de cette langue à cause méthodes d'enseignement inadaptées, de manuels « hors sol » visant une « pureté » de la langue française, ce qui exclut de fait l'approche contextualisée du plurilinguisme et du pluriculturalisme à laquelle nous aspirons. L'école, véhicule précieux de la langue française, se trouve déconnectée de la réalité, elle ne répond plus aux attentes de la population, elle ne forme plus à l'employabilité.

Fort de ce constat négatif, la présente réflexion propose de jeter les bases des principes d'une didactique des langues en contexte centrafricain plurilingue et pluriculturel, à travers des orientations pour la refondation de l'école centrafricaine, la formation des enseignants de français à l'approche plurielle des langues et à la diversification des supports pédagogiques. Ces principes de base permettront de donner

une nouvelle mission à l'école car la présente, qui date de l'époque coloniale, est caduque. Les principes liés à la formation des enseignants de français dans une approche plurielle des langues aideront à la révision des curricula de français et à l'intégration du plurilinguisme centrafricain à l'école.

Références bibliographiques

- ABOU Selim et KATIA Haddad (éds.) (1997) *La diversité linguistique et culturelle et les enjeux du développement*, Beyrouth : Université Saint-Joseph / AUPELF-UREF.
- AUGER Nathalie (2011) « Les manuels : analyser les discours » dans Blanchet Ph. et Chardenet P. (dirs), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : éditions des archives contemporaines, p. 313-316
- BILLIEZ Jacqueline (2011) « Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête », dans Blanchet Ph. et Chardenet P., (dirs) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : éditions des archives contemporaines, p. 203-212.
- BLANCHET Philippe (2011) : « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables » dans Blanchet Ph. et Chardenet P. (dirs), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : éditions des archives contemporaines, p. 72-192.
- BLANCHET Philippe, (1998) *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère*, Louvain : Peeters.
- BLANCHET Philippe, (2010) « Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique, contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes », dans Feussi V., Eyquem-Lebon M., Moussirou-Mouyama A., et Blanchet Ph., (dirs) *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français, Contexte francophones plurilingues*, cahiers de linguistique 35/2, 2009 [2010], p. 165-183.
- BLANCHET Philippe, (2014) « Ce que le plurilinguisme des espaces francophones nous apprend sur l'enseignement du français : l'impérative ouverture à la pluralité contre les idéologies glottophobes », dans Argod-Dutard F. (dir), *Le français, une langue pour réussir*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 73- 107.
- BLANCHET Philippe, Chardenet Patrick (dirs) (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures Approches contextualisées*, Paris, éditions des archives contemporaines / Agence Universitaire de la Francophonie.
- BLANCHET Philippe, MOORE Daniel, ASSELAH Rahal S. (dirs) (2009) *Perspectives pour une didactique des langues contextualisées*, Paris / Montréal : éditions des Archives Contemporaines / Agence Universitaire de la Francophonie.

- BOYER Henri, BUTZBACH Michèle, PENDANX Michèle, (1990) *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : CLE International.
- BYRAM Michael (2011) : « La compétence interculturelle », dans Blanchet Ph. et Chardenet P. (dirs), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : éditions des archives contemporains, p. 253-260.
- CANDELIER Michel, DE PIETRO Jean-François (2011) « Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du cadre de référence pour les approches plurielles », dans Blanchet Ph., et Chardenet P., (dirs), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : éditions des archives contemporains, p. 261-273.
- CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danielle (2011) « La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept », dans Blanchet Ph., et Chardenet P., (dirs), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : éditions des archives contemporains, p. 242-252.
- CAVALLI Marisa, (2011) « Choix curriculaires entre politique linguistique éducative et pratiques didactiques » dans Martinez P., Miled M., et Tirvassen R., *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures*, Paris : CLE p. 176-190.
- CHAUDENSON Robert et RENARD Raymond, (éds), (1999) *Langues et développement*, Québec Canada : AIF.
- COSTE Daniel (2011) « Du syllabus communicationnel au curriculum : pour une éducation plurilingue et interculturelle » dans Martinez P., Miled M., Tirvassen R., *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures*, Paris : CLE., p. 59-64.
- DAFF Moussa (2003) « Situation du français langue seconde et la question de la norme de référence » dans Dumont P., *Les États Généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne, rapport général*, OIF, PIPF, AIF, AUF, p. 57-65.
- DAFF Moussa, (2004) « Stratégie et aménagement didactiques des langues partenaires pour un développement durable en Afrique », dans *Penser la francophonie*, Paris : AUF / Nouvelles Archives Contemporaines, pages 31-43.
- DUMONT Pierre, (2003) « Vers une compétence plurilingue » dans Carton Francis et Riley Philip, *Vers une compétence plurilingue.*, Paris : CLE, p. 118-134.
- FREI Henri (1929) *La grammaire des fautes. Introduction à la grammaire fonctionnelle*, Paris : Guethner.
- GUMPERZ John, HYMES Dell, (1964) *The Ethnography of Communication*, *American Anthropologist*, 66.
- IFA (1983) *Inventaires des particularités lexicales du français en Afrique noire*, Québec : AUPELF-ACCT.
- KAZAGUI Jean Claude, (1988) *Situation et utilisation du français en Afrique Centrale*, Bangui : I.B.S.
- LAFAGE Suzanne, (1978) *Français écrit et parlé en pays Ewé (Sud du Togo)*, Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université de Nice.

- LOPEZ Javier Suso (2011) « Interaction en classe et enseignement-apprentissage des langues » dans Ph. Blanchet et P.Chardenet, (dirs), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : éditions des archives contemporains, p. 317-322.
- LOPEZ Javier Suso, (2011) « Le curriculum de langue(s) étrangère(s) en Espagne (1990-2009) : enjeux d'une politique orientée vers le plurilinguisme » dans P. Martinez., M. Miled, R. Tirvassen, *Le français dans le monde, curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures*, n° 49, Paris : CLE International, p. 116-124.
- MAKOUTA-MBOUKOU Jean Pierre, (1973) *Le français en Afrique noire, Histoires et méthodes de l'enseignement du français en Afrique*, Paris-Bruelles-Montréal : Bordas.
- MANESSY Gabriel, (1979) *Le français en Afrique noire Histoire et méthode de l'enseignement du français en Afrique*, Paris : Bordas.
- MARTINEZ Pierre (2011) « Curriculum et finalités d'un enseignement apprentissage en langues et cultures : pour une historicisation des approches » dans Martinez P., Miled M. et Tirvassen R., *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures : pour une historicisation des approches*, Paris : CLE International, p. 23-35.
- MARTINEZ Pierre (2011) « Des programmes et des curricula : cursus, curricula, certification, instructions, référentiels » dans Ph. Blanchet et P. Chardenet, (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures Approches contextualisées*, Paris : éditions des archives contemporaines, p. 276-281.
- MAURER Bruno (1995) « La didactique du français langue seconde, entre approches communicatives et français de scolarisation », dans TREMA, n° 7, p. 13-25.
- MAURER Bruno (2001) *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*, Paris : Bertrand Lacoste.
- MAURER Bruno, (2007) *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée Langue africaines- langue française*, Paris : O.I.F / l'Harmattan.
- MAURER Bruno, (2011) « Rédaction de curriculum en Afrique francophone et aspects linguistiques » dans Martinez P., Miled M., et Tirvassen R., *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures*, Paris : CLE International, p. 91-103.
- MAURER Bruno, (2011) « La contextualisation : l'exemple francophone africain » dans Blanchet Ph. et Chardenet P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : éditions des archives contemporains, p. 225-239.
- MILED Mohamed (2005) : « Vers une didactique intégrée Arabe langue maternelle et français langue seconde » dans Lallement F., Martinez P., Spaëth V., *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Paris : CLE, p. 37-46.
- MINISTÈRE CENTRAFRICAÏN DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ALPHABÉTISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2008) : Stratégie Nationale du Secteur de l'Éducation 2008-2020, UNESCO.

- MINISTÈRE CENTRAFRICAINE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (2008) *Le système éducatif centrafricain, contraintes et marges de manœuvre pour la reconstruction du système éducatif dans la perspective de la réduction de la pauvreté*, Pôle de Dakar, Unesco / Banque Mondiale.
- MINISTÈRE CENTRAFRICAINE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Actes du séminaire- atelier d'élaboration du plan d'introduction du sängö dans l'enseignement et des prototypes des matériels didactiques*, Unesco / Banque Mondiale.
- N'SIAL Sesepe, (1993) *La francophonie au cœur de l'Afrique. Le français Zaïrois*, Paris : Didier / ACCT.
- N'ZAPALI-TE-KOMONGO Gervais (2014) *Dynamique des langues et politique linguistique en République Centrafricaine : Vers une intégration du plurilinguisme dans le système éducatif centrafricain*, Thèse de doctorat de sciences du langage, université d'Aix-Marseille, France.
- PUREN Chistian, (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan.
- PUREN Christian (2011) « La "méthode", outil de base de l'analyse didactique », dans Ph. Blanchet et P.Chardenet, (dirs), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : éditions des archives contemporains, p. 284-306.
- PY Bernard (2000), « Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue » dans *Études de linguistique Appliquée* n° 120, p. 395-404.
- PY Bernard, (1997) « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues » dans *Études de linguistique Appliquée* n° 108, p. 495-503.
- QUEFFELEC Ambroise, (2001), « Sur les variations du français oral en Afrique noire » dans Carton F., *Oral : variabilité et apprentissages*, Paris : CLE, p. 32-41.
- QUEFFELEC Ambroise, (2008) « L'évolution du français en Afrique noire, piste de recherche » dans Holter K. et Skattum, (éds), *La francophonie aujourd'hui, Réflexions critiques*, Paris : l'Harmattan, p. 63- 76.
- RENARD Raymond, (1999) « Langues et développement » dans Chaudenson R. et Renard R. (éds), *Langues et développement*, Québec : AIF, p. 21- 45.
- TABI MANGA, (2003) « Prolégomènes à une théorie de la refondation de l'enseignement du français en Afrique noire francophone » dans *Les États Généraux de l'Enseignement du français en Afrique Subsaharienne francophone Rapport Général*, Paris : OIF / FIFP / AIF / AUF., p. 47-56.
- TABOURET- KELLER André, (1964)« Contribution à l'étude sociolinguistique des bilinguismes » dans Lunt H. G., (ed), *Proceedings of the 9th international congress, the flague*, Mouton, pp. 611- 621.
- TRONCY Christel (dir), (2014), *Didactique du plurilinguisme Approches plurielles des langues et des cultures autour de Michel Candelier*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- UNESCO (2005) *Changer les méthodes d'enseignement La différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves*, Paris : UNESCO.

- UNESCO, (1953) *Les langues vernaculaires dans l'enseignement*, Paris : UNESCO.
- UNESCO, (1977) *Langues et politiques de langues en Afrique noire*, Paris : Nubia.
- UNESCO, 1997, *Synthèse des travaux de la Conférence internationale sur les politiques linguistiques en Afrique*, Harare (Zimbabwe).
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, AUGER Nathalie (2011) « Les manuels et supports pédagogiques » dans Ph. Blanchet et P.Chardenet, (dirs), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : éditions des archives contemporains, p. 306-312.
- ZARATE Geneviève, LEVY Danielle, KRAMSCH Claire, (2008) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme / handbook of multilingualism and multiculturalism*, Paris : Editions des Archives Contemporaines.

Quelle prise en compte par l'école réunionnaise de la diversité des profils linguistiques de ses élèves ?

Mèlene LEBON-EYQUEM

Université de La Réunion

Introduction

Située dans le sud-ouest de l'Océan Indien, à 800 km de Madagascar, La Réunion constitue avec l'île Maurice et l'île Rodrigues, l'Archipel des Mascareignes. Outre leur profonde différence géologique, les îles voisines divergent économiquement, politiquement et sociologiquement. Alors que la Réunion devient département français en 1946, d'autres territoires insulaires accèdent à l'indépendance (Madagascar en 1960, Maurice en 1968). Son statut politique lui permettant de bénéficier des aides de l'hexagone et de l'Union Européenne, les routes, les infrastructures, la télécommunication et autres signes de technicité et de modernité ont fait leur apparition dans les trois ou quatre dernières décennies. C'est pourquoi, cette région ultrapériphérique constitue une sorte d'enclave « occidentale » et donne l'image d'une île prospère face à des espaces en détresse économique et politique comme Madagascar et la République Islamique des Comores et même face à l'île Maurice, distante seulement de 200 kms.

Toutefois, certains indicateurs la démarquent également de sa métropole. Son PIB ne constitue que 0,65 % du PIB français en 2005 et le taux de chômage réunionnais est 3 fois plus important que celui de la France hexagonale (24,5 % en 2008 contre 7,9 %).

Les particularités réunionnaises viennent du rythme accéléré des changements considérables survenus en un quart de siècle. Ces transformations majeures, profondes et brutales,

« se traduisent par un « télescopage » de deux mondes sociaux, celui de la tradition et celui de la modernité, qui s'interpénètrent « ici et maintenant » pour produire une forme originale de « modernité réunionnais » (Watin, 2001 : 77).

Cette coexistence de deux modèles a conduit à un réaménagement spécifique à l'île qui engendre des contrastes dans plusieurs domaines, au niveau social et économique d'où cette « hybridation » entre croissance et fragilité.

Au niveau linguistique également, La Réunion se singularise aussi bien de la France hexagonale que des autres espaces insulaires proches. En effet, la majorité des Réunionnais s'exprime en français et en créole mais se sert également de nombreux énoncés mêlant ces deux variétés et qualifiés par les locuteurs eux mêmes, de « métis ». Sont alors constatés des phénomènes de contacts de langues classiques comme les alternances codiques mais aussi des stratégies beaucoup plus originales et imprévisibles.

Des enquêtes longitudinales ont été menées auprès d'une centaine d'enfants de 5 ans (Lebon-Eyquem, *First language*, à paraître) et ont fait émerger 5 grands profils linguistiques. Il s'agit de déterminer comment l'école réunionnais, traditionnellement pourvoyeuse de la norme unique du français, gère les normes sociolinguistiques locales possédant une réelle légitimité pragmatique et appréhende la diversité linguistique. Comment prend-elle en compte ces différents profil au niveau des apprentissages ?

1. Les productions réunionnaises : variabilité, originalité et fusion des codes

À La Réunion, lors de conversations quotidiennes, il est fréquemment constaté des énoncés où français (en police ordinaire) et créole (en gras) se mêlent, comme dans l'exemple ci-dessous. Lors d'un repas entre amis natifs, Madame A (27 ans) donne son avis sur l'utilisation des aides sociales par certains Réunionnais :

Madame A : « moin mi pans ke na de moun i fè nimport koi / oui zot i exajèr / zot i fè nimport koi èk larzan i donn azot / par exanp mon voisin / moi je l'aime bien / c'est pas le problème / li travay pa / bin li fè pa rien/ li sava pa esay fè in nafèr / mi koné pa moin / kom ramas fèy / nétoy le kour de moun / non / li va pa fè rien / moi je dis oui / on peut essayer de faire quelque chose de ses dix doigts / kosa i kout ali saroy de boi lé dann son kour / mé non / li utilisra tout larzan la donn ali pou asté téléphone / mèt parabol / bin moin lé pa dakor / pars ke larzan i donn ali sé nou qui pay / sé nou ki donn ali èk nout zinpo (moi je pense qu'il y a des gens qui font n'importe quoi / oui ils exagèrent / ils font n'importe quoi avec l'argent qu'on leur donne / par exemple mon voisin / moi je l'aime bien / c'est pas le problème / il ne travaille pas / ben il ne fait rien / il ne va pas essayer de faire quelque chose / je ne sais pas moi / comme ramasser des feuilles / nettoyer la cour des gens / non il ne va rien faire / moi je dis oui / on peut essayer de faire quelque chose de ses dix doigts /qu'est ce que cela lui coûterait de transporter le bois qui dans sa cour / mais non / il utilisera tout l'argent qu'on lui donne pour acheter un téléphone / mettre une parabole / ben moi je ne suis pas d'accord / parce que l'argent qu'on lui donne c'est nous qui payons / c'est nous qui le lui donnons avec nos impôts).

Le français pouvant apparaître dans la sphère privée lors d'échanges amicaux comme ici, ou encore lors d'interactions parents-enfants (Carayol et Chaudenson, 1978), sa répartition fonctionnelle dans l'espace énonciatif réunionnais, telle qu'elle avait été décrite à la fin des années 60, ne s'avère plus strictement respectée. En outre, avec l'irruption à l'échelle locale des Techniques de l'Information et de la Communication ainsi qu'avec l'explosion médiatique, le créole longtemps cantonné à la sphère privée, est de plus en plus attesté dans les espaces publics (Lebon-Eyquem, 2008).

Cette répartition fonctionnelle de deux langues en présence ainsi les mélanges constatés dans les productions réunionnaises avaient conduit certains linguistes dans les années 1970, à postuler l'existence d'un continuum, spécifique à l'île (Chaudenson et Carayol, 1978 : 183) se caractérisant par la présence d'un dia-système » : à l'un des deux pôles, un « acrolecte » avec des formes socialement valorisées relevant

du français standard et l'autre, un « basilecte » correspondant au créole (1978 : 182). Entre les deux, une zone intermédiaire structurée en scalogramme a été mise en évidence.

Toutefois, à partir des années 2000, le relevé de productions métisses, de formes issues de « négociations » entre créole et français (sans hiérarchie, sans implication) invite plusieurs chercheurs (Georger, 2004 et 2005, Adelin, 2007, Ledegen, 2010, Souprayen-Cavery, 2010,) à remettre en question l'hypothèse de l'échelle implicationnelle.

L'extrait proposé ci-dessus en comporte un bel exemple : dans le même énoncé, la locutrice mêle variantes basilectales et acrolectales engendrant ainsi des formes qui ne respectent pas les règles du scalogramme. En effet, elle se sert par exemple, des variantes phonétiques basilectales [i] dans « li » (il) ou encore [s] dans « asté » (acheté)³⁶ et des variantes lexicales basilectales du lexème « transporter » (saroyé). Elle va les associer à une variante morphologique acrolectale (5^{ème} ligne) constituée par le marqueur post verbal « ra » dans « utilisera » pour exprimer le futur non accompli. En créole basilectal, on aurait plutôt « **li va utiliz** » puisque selon Robert Chaudenson (1974), Pierre Cellier (1985) et Gillette Staudacher-Valliamée (2004), en créole basilectal l'aspect (ici le prospectif) est indiqué par des marqueurs pré-verbaux et « *l'information grammaticale précède toujours l'information lexicale* » (Cellier, 1985 : 64). Il est intéressant également de noter que les changements de codes ne sont pas liés à une fonctionnalité communicative particulière.

Cette contiguïté de variantes acrolectales et basilectales non admise dans le continuum (Chaudenson et Carayol, 1978) avait été observée, il y a plus de 20 ans, par Lambert Félix Prudent (1981) sur le terrain martiniquais. Si ce linguiste admet un système langagier comprenant deux pôles extrêmes qui correspondent à du créole et à du français prototypiques, il considère que les formes intermédiaires « mélangées » qu'il baptise « interlecte » sont très fréquentes. Il montre alors que la « zone interlectale n'obéit ni au basilecte nucléaire, ni à la grammaire acrolectale » (Prudent, 1981 : 26). Par conséquent, des termes relevant en principe du français peuvent tout à fait être insérés dans une syntaxe créole et des éléments morphosyntaxiques créoles sont susceptibles de se retrouver dans des énoncés en français créant ainsi des alternances codiques ou autres emprunts. Toutefois, il arrive que lors des « mélanges », les règles des deux codes en présence ne soient pas respectées, ce qui engendre des formes imprévisibles et variées.

³⁶ Les variantes acrolectales correspondantes sont [u] (« lu » pour « il ») ou [ɔ] (on dira « acheté »).

C'est ce cadre théorique qui a été transféré au niveau local car il semble le plus approprié pour rendre compte du foisonnement et de la complexité des mélanges qui concernent les locuteurs de toute génération (Lebon-Eyquem, 2004, 2007). Pour les Réunionnais, l'interlecte ne se justifie pas uniquement parce qu'ils ne maîtrisent pas les langues en présence, cette manière de parler constitue un style, un nouveau flux textuel, un nouveau rythme et serait même jubilatoire et ce, grâce à des nouvelles associations qui permettent d'établir un type de communication privilégiée.

Ces formes mixtes possèdent également la caractéristique d'être difficilement codifiables. En effet, comme dans toutes les situations de contacts de langues, on s'attend à repérer aisément les unités françaises et créoles dans les énoncés. Mais rien n'est moins simple sur le terrain réunionnais. En effet, la proximité génétique, mais surtout structurelle des deux codes en présence rendant les frontières très labiles, il s'avère parfois ardu d'attribuer clairement et fermement ce qui relève de chacune de ces langues. D'après Annegret Bollée (1985), 60 % des termes du lexique créole correspondent à ceux du lexique français contemporain, ce qui signifie qu'une ou plusieurs de leurs significations se retrouvent dans un dictionnaire comme le *Petit Robert*. En outre, les normes du créole étant plurielles et les outils de références étant loin d'être homogènes (Adelin 2007 et 2008, Lebon-Eyquem, 2007), comment définir ce qui appartient strictement au créole? Certaines alternances codiques paraissent de prime abord, facilement repérables. Ainsi, on pourrait penser que dans l'extrait suivant « c'est pas le problème / **li travay pa** », un premier segment en français est accolé à un deuxième en créole, en gras. Toutefois, en créole, on dirait également « le problème », tout comme en français, on trouve « travaille pas ». Ainsi, une autre analyse tout aussi juste reviendrait à considérer que le premier segment comprendrait des unités créoles et le deuxième segment, des unités françaises. Comment alors choisir entre ces propositions différentes mais toutes deux pourtant pertinentes?

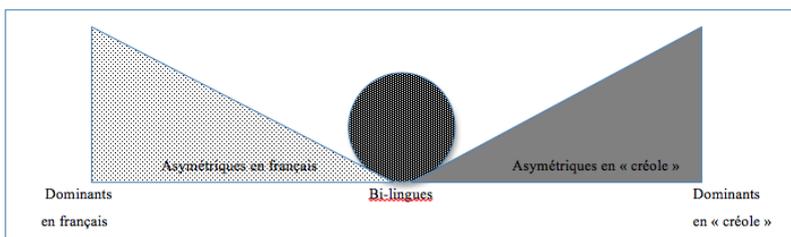
Ainsi, la parole réunionnaise se caractérise par l'originalité de ses formes, sa mixité, sa mouvance et sa difficulté à se fragmenter en segments circonscrits relevant de codes polaires.

2. Les profils linguistiques des petits Réunionnais

Comme nous l'avons indiqué, les lectes du macro-système sont diversifiés, peu fonctionnalisés et n'obéissent pas à une stricte répartition fonctionnelle dans l'espace énonciatif. Même lors de situations formelles scolaires au cours desquelles le français est la langue requise, les enseignants, qu'ils s'adressent à d'autres adultes (collègues ou personnel communal) ou à des élèves, se servent parfois d'énoncés « hybrides » (Lebon-Eyquem, 2010). Par conséquent, l'enfant réunionnais en train d'apprendre à parler, reçoit parfois des inputs formellement différents (que même les spécialistes ne parviennent pas toujours à identifier), et ce, de la part des mêmes locuteurs et dans les mêmes espaces. Ainsi, « *l'apprenant est exposé à plusieurs idiolectes dont aucun n'est identique à l'idiolecte qu'il façonne pour lui-même, alors que tous ont contribué, de manière différente, au façonnement de cet idiolecte* » (Mufwene, 2005 : 71).

Dans ce contexte, les pratiques langagières des petits Réunionnais s'avèrent très variés et, à l'aide d'une enquête longitudinale sur 110 enfants de 5 ans, cinq profils d'enfants ont été mis en évidence (Lebon-Eyquem, *First Language*, à paraître). Ils sont représentés sur le schéma ci-dessous :

Schéma 1 : Les profils linguistiques d'enfants réunionnais



Au centre, les bi-lingues possédant un répertoire langagier largement composite comprenant divers lectes du macro-système (« créoles », français et des mélanges) qu'il ont la capacité de faire varier et d'activer en fonction de la situation de communication.

À droite et à gauche des bi-lingues, se trouvent les groupes des « asymétriques » avec une organisation interne de type stratifié.

- Les « asymétriques » en français : leurs usages peuvent être placés sur un continuum structuré en scalogramme dont l'une des extrémités est constituée par les productions des dominants en français (disposant d'un répertoire limité presque exclusivement à du français) et l'autre par les productions des bi-lingues. Entre ces deux extrémités, on trouve des formes intermédiaires comprenant du français et une proportion de créole qui varie en fonction de la position du locuteur par rapport à chaque extrémité. Ainsi, plus le locuteur se rapproche des bi-lingues et plus ses productions françaises comprendront du créole.
- Les « asymétriques » en « créole » : leurs usages peuvent être placés sur un deuxième continuum structuré également en scalogramme dont l'une des extrémités est constituée par les productions des dominants en créole (disposant d'un répertoire avec une part très importante de formes créoles) et l'autre par les productions des bi-lingues. Entre ces deux extrémités, on trouve des formes intermédiaires comprenant du créole et une proportion de français qui varie en fonction de la position du locuteur par rapport à chaque extrémité. Ainsi, le locuteur asymétrique en « créole » le plus proche des bi-lingues mobilisera beaucoup plus d'énoncés en français que celui qui en est éloigné.

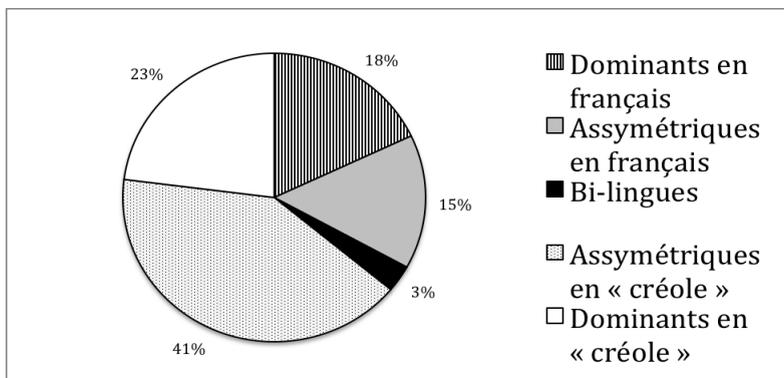
Il est à noter que à part les témoins du groupe des dominants en français, tous les enfants produisent des mélanges ce qui atteste du caractère hétérogène de la parole réunionnaise.

Comme le montre le graphique 1, ci-dessous, ce sont les asymétriques en « créole » qui dominent largement. Ils sont plus nombreux de 25 % que les asymétriques en français (15 %).

Le groupe des dominants en français comprend moins de témoins que celui des dominants en « créole » (23 %). Ainsi, moins d'enfants utilisent majoritairement le français seul que le créole « seul ».

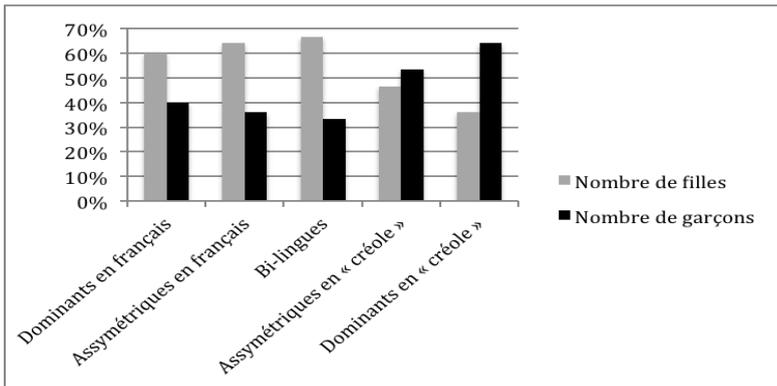
En outre, si on comptabilise les dominants en « créole » avec les asymétriques en « créole », ils constituent près de 64 % des témoins, ce qui signifie que les 2/3 des enfants de 5 ans de l'échantillon s'expriment très peu ou peu en français.

Seuls 33 % se servent majoritairement du français (dominants en français (18 %) + asymétriques en français (15 %)) et une très petite quantité d'enfants est capable de mobiliser les deux codes en les adaptant à la situation de communication : il s'agit des bi-lingues (3 %) qui constitue le groupe quantitativement le plus faible.



Graphique 1 : distribution en pourcentage des témoins par profil linguistique

Au niveau de la répartition des témoins par sexe, sur le graphique 2, il est constaté que chez les dominants en français, les asymétriques en français et les bi-lingues, les filles dominent (respectivement + 20 % et + 28 % et +33,4 %) ce qui semble signifier qu'elles s'expriment davantage majoritairement en français que les garçons. Ces derniers sont légèrement plus nombreux chez les asymétriques en « créole » (+6,8) mais représentent une part importante chez les dominants en « créole » (+28 %).



Graphique 2 : distribution en pourcentage des témoins par sexe dans chaque profil linguistique

3. La prise en compte de la diversité langagière au sein des classes

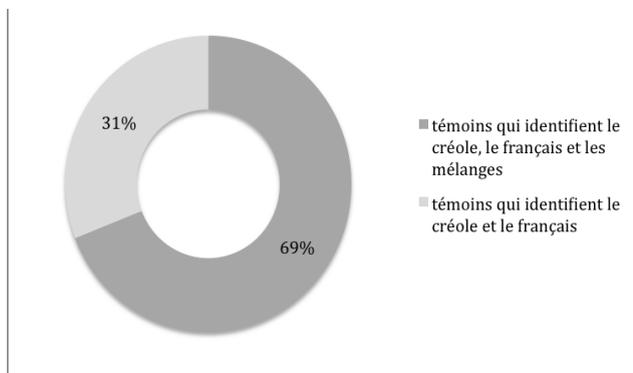
3.1. Les premières enquêtes : recueil de discours d'enseignants

Afin de déterminer si les enseignants prennent en compte la diversité langagière au sein de leur classes, nous avons mené une enquête auprès d'une soixantaine d'enseignants auprès desquels nous sommes intervenue en formation continue en 2013 et en 2014, à propos de l'acquisition du langage à La Réunion.

Nous souhaitons dans un premier temps savoir s'ils parvenaient à identifier le profil langagier de leurs élèves et selon quels critères. Nous leur avons donc demandé de caractériser les énoncés produits au sein leur classe, d'indiquer le nombre d'élèves s'exprimant dans chaque type d'énoncé étiqueté et de préciser la façon dont ils avaient opéré leur classement.

Sur 61 enseignants, 49 ont indiqué que leurs élèves s'expriment soit en français, soit en créole. Toutefois, en leur demandant oralement de détailler davantage ce qu'ils avaient nommé « les pratiques en créole », 30 d'entre eux, expliquent qu'il peut s'agir de « mélanges » français-créole. Il reste donc 19 témoins, soit 31 % qui binarisent les

énoncés entendus. 12 professeurs des écoles sur 61 estiment quant à eux, que leurs élèves utilisent le français, le créole et les « mélanges ». Ces résultats sont consignés dans le graphique 3.



Graphique 3 : répartition des témoins en fonction de leur identification des productions de leurs élèves

Les enquêtés considèrent que peu de leurs élèves s'expriment en français (15 %), que 35 % utilisent majoritairement le créole et que la moitié se sert de mélanges (50 %). La proportion d'élèves dominants en français est à peu près identique à celle de nos résultats présentés précédemment (18 %) mais le nombre d'élèves dominants en créole apparaît majoré (+ 12 %). En outre, les compétences langagières des apprenants mobilisant des énoncés interlectaux sont peu reconnues et valorisées. Les compétences de communication tout comme les compétences linguistiques en créole et en français pourtant nécessaires à la réalisation des mélanges, sont ignorées. Ce qui est surtout perçu, c'est le « déficit langagier », la « non maîtrise » d'une des deux langues, voire les deux, posant ainsi l'exigence de compétences égales dans les deux codes en présence en situation de contact de langues comme le préconisait Bloomfield au début du 20^{ème} siècle. Ces formes « non académiques » sont évaluées en « creux », jugées le plus souvent fautives et sont alors qualifiées de « mauvais créole » (10 témoins), de « créole impur » (4 témoins), « créole makot³⁷ » (15 témoins), de « mauvais français » (8 témoins) ou encore de « français cochon » (6 témoins). Ces expressions avaient déjà été avancées lors d'une étude sur les chronolectes réunionnais (Lebon-Eyquem, 2004) et notamment par des enseignants, ce qui montre que malheureusement, la minoration des formes intermédiaires perdure. Il n'est donc pas question de la variabilité et de la diversité des compétences en créole ou en français

³⁷ « makot » est un terme créole signifiant « sale »

et l'existence de locuteurs asymétriques en créole ou en français ne peut-être envisagée. Il est à noter aussi, qu'aucun élève n'est considéré comme bi-lingue.

Il nous importait de déterminer si une différenciation des apprentissages était proposée en fonction des profils langagiers. Nous avons alors interrogé les témoins sur les aménagements proposés au sein de leur classe pour répondre aux besoins des élèves. Les enseignants constituent bien des groupes qu'ils souhaitent le plus homogène possible, lors des séances de langage, mais selon le seul critère du volume de parole des apprenants. Ainsi, dans la plupart des grandes sections, trois groupes existent : celui des faibles parleurs, celui des moyens et celui des forts parleurs. Les objectifs visés diffèrent au niveau communicationnel mais demeurent identiques au niveau linguistique. Par exemple, ceux qui sont considérés comme faibles parleurs devront apprendre à s'exprimer en phrase mot alors que les forts parleurs utiliseront une phrase complexe mais les deux groupes centreront leurs efforts sur la production de la description de la première de couverture d'un album.

Les témoins se rendent bien compte des insuffisances de leur enseignement mais se sentent totalement démunis. Ils déplorent qu'aucune évaluation contextualisée ne soit proposée par l'Académie de La Réunion et qu'il leur soit demandé d'identifier les acquis langagiers de leurs élèves à l'aide d'étalons nationaux, reposant sur une norme écrite française. En d'autres termes, il est attendu d'enfants ayant commencé à parler majoritairement en créole, les mêmes performances que les petits métropolitains et au même moment. C'est pourquoi, lorsqu'on évalue la compréhension ou la production d'un récit, si un enfant dominant en créole parvient à respecter la consigne et à réussir l'exercice mais qu'il répond majoritairement en créole, son énoncé ne sera pas validé. On comprend comment les compétences des élèves se retrouvent être masquées et minorées.

Pour identifier les profils langagiers, les professeurs indiquent ne pas utiliser d'évaluation normée mais fondent leurs remarques sur des observations au quotidien et sur leur « expérience ». Ils reconnaissent cependant de façon unanime, le caractère approximatif de leurs constats. Pourtant, des évaluations bilingues ont été élaborées pour le terrain réunionnais, depuis plusieurs années (Adelin, 2008) et n'attendent que d'être exploitées et opérationnalisées. Elles tiennent compte de la variation du créole et des différentes variétés possibles du répertoire d'un enfant en situation de contacts de langues. Les enseignants estiment donc, ne pas être en mesure d'établir un état des lieux précis et critérié des performances langagières de leurs élèves ainsi qu'une progression efficace des apprentissages. Ils regrettent leur manque de

formation et ce, malgré la création de l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) depuis 2013, qui a pour objectif premier, selon le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche une « *formation des enseignants renouvelée, innovante et favorisant la réussite pour tous, quels que soient les territoires, l'origine culturelle ou sociale* ». Or, selon les témoins, « peu de temps est consacré aux problématiques linguistiques locales » et « l'on n'offre même pas, aux professeurs des écoles, la possibilité de comprendre le fonctionnement de la langue créole ».

Là encore, des outils, des stratégies didactiques et pédagogiques adaptés au contexte réunionnais ont été créés par des chercheurs maîtrisant bien la complexité des aires créolophones. Ainsi, pour élaborer « une didactique du français adaptée aux situations de créolophonie », Robert Chaudenson, part de l'idée force que la proximité des deux systèmes linguistiques en présence est un élément facilitateur de l'acquisition du français, il propose une stratégie globale novatrice : il s'agit de prendre appui, dans un premier temps de l'apprentissage (cycle 1 et 2), sur les analogies ou homologies entre le français et le créole avant d'introduire peu à peu les divergences existant entre ces deux langues. À partir du cycle 3, les apprenants devraient pouvoir utiliser les mêmes outils que les autres élèves francophones natifs.

Lors de l'étude de la conjugaison de l'impératif, par exemple, on mettra d'abord l'accent sur les verbes à la deuxième personne du singulier puisqu'en créole lorsque l'ordre ne s'adresse qu'à une seule personne, on peut utiliser « *manj* » (le pronom post-posé n'est pas obligatoire) et en français « mange ». Dans un deuxième temps, on abordera les différences entre les deux langues. On peut alors s'intéresser aux formes qui admettent le pronom post-posé après le verbe (à la deuxième personne du singulier (selon les locuteurs), à la première et deuxième personne du pluriel (pour tous les locuteurs).

	Exemple en créole	Exemple en français
Similitude :	Manj !	Mange !
-L'ordre s'adresse à une seule personne	Dor ! Pran la kré !	Dors ! Prends la craie !

Différences :		
L'ordre s'adresse à une seule personne mais le pronom est postposé en créole.	Dor aou	Dors !
L'ordre s'adresse à plusieurs personnes.	Manj azot ! Dépèch anou	Mangez ! Dépêchons-nous !

Tableau 1 : comparaison de l'impératif en créole et en français

Une telle démarche progressive permet de respecter le discours très généraliste du ministère de l'éducation nationale, de valoriser la langue maternelle de l'enfant et d'entreprendre des actions en faveur de sa prise en compte dans l'apprentissage du français. Outre ces objectifs didactique et politique, cette stratégie didactique revêt une dimension identitaire et invite à ne pas opposer les deux langues en présence, comme c'est actuellement encore trop souvent le cas, mais à rendre plus harmonieuse et plus féconde leur co-existence : « *ce point est essentiel car la meilleure connaissance du créole va de pair avec celle du français ; on apaise donc par là des conflits identitaires dont certains cherchent à faire leur miel (ou leur beurre !) idéologique et/ou politique.* » Chaudenson (2007 : 65), Ainsi, avec l'apaisement du conflit identitaire, on se dirige « *de façon à la fois harmonieuse et efficace vers ce qu'[il] préconise depuis près de trente ans, « l'aménagement des diglossies créoles* » (Chaudenson, 2007 : 65).

Des guides du formateur et du maître ont été élaborés et proposent des pistes concrètes de travail aux enseignants intervenant dans différentes aires créolophones (Réunion, Seychelles, Guyane, Martinique, Guadeloupe, Haïti, Sainte-Lucie, La Dominique). À La Réunion, deux ouvrages ont vu le jour en 2010 (Hubert Delisle et Boyer ; Adelin et Lebon-Eyquem) mais sont consignés dans des placards. Ils auraient permis de proposer un enseignement du français adaptés aux élèves dominants en créole et aux asymétriques en créoles.

D'autres approches considèrent les pratiques plurielles des élèves et la diversité culturelle, comme celle de la didactique globale du répertoire de l'apprenant (Georger, à paraître) ou encore celle de la pédagogie de la variation (Prudent, 2005), dont les principes généraux sont les suivants

« l'enseignant reconnaîtra la légitimité communicative de tous les énoncés produits en acceptant les différentes façons de parler (formes françaises, créoles ou interlectales) sans les stigmatiser ou même sans porter de jugement de valeur. Il s'intéressera à leur contenu sémantique en s'assurant de ce que l'élève a souhaité énoncer. Ainsi, en considérant les mélanges, le schéma diglossique dichotomique opposant le créole et le français sera abandonné. En outre, les énoncés créoles et « métisses » ne seront plus minorés et cesseront d'être considérés comme des formes fautives ».

Malheureusement toutes ces ressources sont très souvent méconnues par les enseignants et le resteront tant que l'école s'évertuera à véhiculer une idéologie monolingue.

3.2. Les secondes enquêtes : observations dans les classes

Comme nous avons voulu approfondir certaines remarques des enseignants témoins, nous sommes allés filmer les pratiques de classe de six d'entre eux.

Nous avons alors constaté que l'évaluation des usages des élèves ne se réalisait que lors des situations d'apprentissage formelle avec le maître. Or, ce dernier monopolisant la plupart du temps la parole, les interventions de l'enfant s'avèrent très réduits et ne se limitent souvent qu'à des réponses à des questions fermées. Difficile donc d'établir un profil langagier juste et précis. Aussi, si les pratiques des élèves dominants en français s'avèrent effectivement correspondre la plupart du temps, à l'étiquette qu'on leur a attribuée, il n'en est pas de même pour les élèves dominants en créole. En effet, dans chaque classe observée, près de 50 % des apprenants considérés comme dominants en créole, ne se servent majoritairement pas du créole mais mobilisent des formes interlectales notamment lors de tâches scolaires sous la surveillance de l'ATSEM³⁸, d'activités ludiques ou encore lors des moments de pause à l'extérieur de la classe. Voici pour exemple, un échange entre Yoann (5 ans, 3 mois, étiqueté comme dominant en créole) et Tigan (5 ans, 5 mois, étiqueté également comme dominant en créole) lors de la récréation :

³⁸ Agent Territorial Spécialisés des Écoles Maternelles

« Yoann : **amoin mi sa kourir**³⁹ (moi, je vais courir) / **ou vien** (tu viens) / hey tu viens? Bon, ben moi, je **sava si ou vien pa**

Tigan : **amoi / mon soulié / avec mon basket** je *kour vit* (moi, mes chaussures, avec mes baskets je cours vite)/ **mi ve pa salir** (je ne veux pas les salir)/ ma maman va me taper »

En minorant le nombre d'enfants ayant des pratiques mélangeantes, les enseignants passent à côté de la diversité et de la richesse de la parole de leurs apprenants et ne donnent pas la possibilité à ces derniers de prendre conscience, de gérer, de compléter, d'approfondir les composantes de leur répertoire et de devenir un locuteur.

Les profils langagiers ne sont donc pas toujours bien identifiés mais même lorsqu'ils le sont, nous confirmons qu'ils ne donnent pas lieu à des activités spécifiques ou à une progression adaptée aux besoins. Si cinq enseignants observés se posent la question de la compréhension des énoncés français par les dominants en créole, ils répondent bien vite par l'affirmative, en avançant que les élèves concernés regardent et comprennent les émissions en français à la télévision. Toutefois, lorsque nous interrogeons les enfants sur leur programme télévisuel favori, ils citent surtout des dessins animés dont la compréhension est facilitée par des images souvent redondantes avec le discours. Lors des activités scolaires, nous avons constaté que la compréhension de certaines informations semblait coûteuse (car non ou peu associées à des supports iconiques) pour quelques apprenants qui déploient alors des stratégies qui leur permettent d'alléger la charge cognitive de la saisie d'énoncés français. Certaines d'entre elles sont efficaces comme s'appuyer sur les connaissances d'un autre pair, faire des analogies avec la consigne d'une activité similaire, d'autres le sont moins et l'élève ne parvient pas alors à réaliser la tâche demandée. Une évaluation rigoureuse des compétences de réception semble donc plus urgente.

Plutôt que de prendre en compte les divers lectes du macrosystème et s'appuyer sur les composantes du répertoire, sur le déjà là des élèves, les enseignants ne se focalisent que sur un seul objectif, l'acquisition/apprentissage du français :

« L'idéologie linguistique hégémonique à propos du français a répandu une croyance en une légitimité intrinsèque de normes linguistiques (dites « langue standard, légitime, commune, soignée, correcte, classique, littéraire, soutenue, etc. ») qui seraient en elles-mêmes et dans l'absolu meilleures que les autres formes linguistiques. On ne perçoit pas ces formes normatives comme des formes parmi d'autres, arbitrairement sélectionnées et adaptées seulement à

³⁹ En gras, les énoncés considérés comme créole, en police ordinaire, ceux considérés comme français, en italique et gras, ceux pouvant appartenir au créole ou au français.

certains contextes, résultant de choix politiques de hiérarchisation, d'inégalités et de sélection sociales » (Blanchet, Clerc et Rispaïl, 2014 : 14)

Pour ce faire, ils optent pour des activités qui survalorisent les stratégies de discrimination codique car elles préconisées par les chercheurs locaux (Lebon-Eyquem, Études créoles, à paraître). Ainsi, chaque code polaire est associée à un objet (marotte, marionnette) ou à un lieu (plus rare). Toutefois, les enfants ne saisissent pas l'enjeu de cette activité et se heurtent aux difficultés liées au métalangage. Ainsi, Emeline (5 ans) déclare « je sais pas ce que ça veut dire français ». Quant à Jackson, 6 ans, il se demande si le terme « créole » signifie un Réunionnais s'exprimant en créole : « té bin kréol sé de moun sa » (eh bien, « créole » c'est une personne, ça).

La traduction des énoncés créoles en français est aussi très pratiquée comme nous l'avons constaté lors d'études précédentes vers lesquelles nous renvoyons le lecteur pour les détails (Lebon-Eyquem, 2015). Nous mentionnerons juste ici que la plupart des enseignants mesurant peu les enjeux et la complexité de cette activité considérée comme « innée » puisque pratiquée au quotidien, ne mettent pas toujours en place de vraies situations d'apprentissage. Aussi, les apprenants peinent à la tâche surtout lorsque la consigne est équivoque, que les normes attendues ne sont pas précisées, que l'explication de la démarche et des procédures pouvant être adoptées n'est pas fournie et que les outils méthodologiques ou d'autres moyens susceptibles d'apporter une aide font défaut. En outre, des remarques stigmatisantes sont produites par les enseignants qui n'évaluent pas toujours l'impact de leurs propos même si leurs intentions semblent bienveillantes puisqu'ils indiquent souhaiter la réussite de leurs élèves. Mais, le lexique fortement péjoratif utilisé, conduit les élèves à ne plus oser prendre la parole. Certains se sentent dévalorisés en tant qu'apprenant et locuteur réunionnais, ce qui peut entraîner chez eux des inhibitions et de l'insécurité linguistique.

Conclusion

Au sein de la société réunionnaise où créole, français, (**a**)*maillage* et créations linguistiques s'enchevêtrent, divers profils langagiers de jeunes enfants ont été définis (Lebon-Eyquem, à paraître). Pourtant, les enseignants témoins en tiennent très peu compte et ne s'y appuient pas pour proposer des apprentissages adaptés aux besoins et efficaces,

permettant aux élèves de gérer et d'exploiter les différentes composantes de leur répertoire. Les maîtres reconnaissent leurs insuffisances au niveau du traitement des diverses formes du macro-système, possédant une réelle légitimité communicative et pragmatique dans la société réunionnaise. Ils se déclarent démunis et se rendent bien compte que la seule volonté de prendre en compte la réalité linguistique locale est loin d'être insuffisante. Ils déplorent alors leur manque de formation ainsi que l'absence de mesures concrètes qui pourraient les aider être plus performants. Des outils et des stratégies didactiques et pédagogiques existent pourtant mais tant que l'école restera, prisonnière de l'idéologie monolingue considérant le français, langue unifiée, homogène et immuable, comme LA seule langue digne d'intérêt, ils demeureront enfermés dans les placards et ne pourront servir le développement de compétences plurielles des petits Réunionnais.

Bibliographie

- ADELIN, 2008, Créole et français de petits écoliers réunionnais. Prolégomènes à l'évaluation de langues proches, Thèse de doctorat, Université de la Réunion, 838 pages.
- BLANCHET, P., CLERC, S., RISPAIL, M., 2014, « Insécurité linguistique en éducation : approche sociologique des élèves issus du Maghreb », in Garnier B. (coord), Études de linguistique appliquée revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie. Kliencksieck : Didier érudition, p. 283-302.
- CHAUDENSON, R., 2007, « Vers une didactique spécifique du français en milieu créolophone » in CHAUDENSON R. (dir), Français et créoles : du partenariat à des didactiques adaptées, Paris : L'Harmattan, p. 47-90.
- CHAUDENSON, R., 2008, Didactique du français en milieux créolophones : Outils pédagogiques et formation des maîtres, Paris : L'Harmattan.
- GEORGER, F., à paraître, La didactique du créole : d'une didactique cloisonnée de la discipline à une didactique globale du répertoire de l'apprenant.
- LEBON-EYQUEM, M., 2004, Paroles réunionnaises entre créole et français : dynamique conversationnelle et productions interlectales, Mémoire de DEA « Langage et Parole », Université de La Réunion, 230 pages.
- LEBON-EYQUEM, M., 2007, Une approche du développement langagier de l'enfant réunionnais dans la dynamique créole-français, Thèse de doctorat, Université de La Réunion, 519 pages.
- LEBON-EYQUEM, M., 2015, « Une pratique enseignante fréquemment observée dans les classes réunionnaises, la traduction interlinguale : efficacité et impact sur les élèves, » in Nadal P, Valaydon K, revue Island Studies Indian Ocean-Océan Indien 2015. Université des Seychelles, Caractère, pp 74-81.

- LEBON-EYQUEM, M., « Specific Linguistic Profiles in a Creole-Speaking Area : Children's Speech on Reunion Island » in *First Language*. A paraître.
- MOORE, D., 2006 *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- PRUDENT, L.-F., 1981, « Diglossie et interlecte », *Langages*, n° 61, 13-38.
- PRUDENT, L. F., 1993, *Pratiques Langagières Martiniquaises : Genèse et Fonctionnement d'un Système créole*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Rouen.
- PRUDENT, L. F., 2005, « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créole », in Prudent L. F., Tupin F., Wharton S. (éds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne : Peter Lang, p. 359-378.
- De ROBILLARD, D., 2013, « « Interlecte » : Outil ou point de vue épistémologique sur « la » linguistique et les langues? Sémiotique ou herméneutique? » in Simonin **J**, Wharton **S (dir.)**, *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, École normale supérieure de Lyon, coll. « Langages », p. 349-373.

An ethnography of emergent writing, multilingual literacy, and translanguaging in French immersion in Canada

Danièle MOORE & Cécile SABATIER

Faculty of Education, Simon Fraser University, Canada

Résumé en français

Cette étude apporte une contribution sur les pratiques de littéracie possibles avec des enfants débutants en programme d'immersion francophone au Canada. Elle se concentre sur l'étude des usages plurilingues comme tremplins pour le développement d'une littéracie en français dans la salle de classe. Nos résultats montrent l'importance d'aider les apprenants à s'emparer de leur répertoires plurilingues et de leur littéracies plurielles pour encourager leur participation, pour stimuler le développement de leur expertise, de leur prise de parole et de nouvelles identités plurilingues. Dans la perspective de la formation des enseignants et du déploiement de ce programme, nos résultats pourraient contribuer à comprendre l'usage de la Langue 1, de la littéracie plurilingue et de stratégies interlingues comme ressources positives, d'autant plus qu'elles sont liées à des conceptions culturelles de la littéracie, des relations de pouvoir, des valeurs des langues et de l'apprentissage.

Context and Purpose of the Study

In the context of official bilingualism in Canada, parents have a choice to school their children in English or in French. In Anglophone provinces, two programs are available in French: immersion programs, traditionally aimed to address the educational needs of the Anglophone population wanting to raise their children bilingually, and Francophone programs, restricted to Francophone families wishing to retain and maintain their Francophone heritage and the use of French as their dominant language at home and at school. In recent years, these programs have undergone a sharp increase in enrolment in the province of British Columbia (on the western tip of Canada), in part because a large number of immigrant parents of various origins are betting on French programs to ensure their children become bilingual (Dagenais & Moore, 2008), and because of the recent arrival of Francophone minorities of diverse origins, notably from various Francophone regions of Africa (Moore, Sabatier, Jacquet & Masinda, 2008; Jacquet, Masinda, Moore, & Barankenguje, 2013).

The Vancouver metropolitan area provides a unique setting. The total population in the School district where we conducted our study is growing rapidly, with the immigrant population growing faster than the non-immigrant population. In 2006, for example, 1 in 5 immigrant living in this district had less than 5 years of Canadian residency (Census Canada, 2006). A high number and proportion of these immigrants speak languages other than English most often at home. Panjabi ranks as the most common non-English language (with an increase of 103.6% in a period of 10 years), followed by Chinese languages (60.1% increase in the same period) and Korean (with 199.7% increase).

Therefore, while programs in French used to cater for either monolingual English-speaking (in French immersion) or French students (in Francophone programs), frontiers are suddenly blurred with an increasing number of pupils speaking a variety of languages other than English or French at home, with various access to literacy in the home languages.

In these new contexts of highly multilingual and multicultural classes, our contribution will be focusing on literacy practices and routines, at the elementary level (Grade 2), in immersion programs (Moore & Sabatier, 2012). The purpose of this study is to seek and describe the range of literacy practices and specific learning strategies that second-graders and their teachers use to individually or collaboratively

construct meaning and voice around texts, with a particular focus on multilingual discourses and practices as potential resources for language learning and literacy development in the classroom.

Recently, Canadian researchers have reviewed the core features of immersion education to determine whether they are still applicable today in light of changing demographics. They have observed that population shifts now beg for a need to change immersion pedagogy and overtly support home languages other than English (Swain & Lapkin, 2005; Creese & Blackledge, 2010; Canagarajah, 2011).

Theoretical Framework

Research on bilingual emergent writing has a relatively short history, especially in multilingual and multicultural settings. Ethnographic perspectives centered on the study of multilingual literacies among various communities suggest that children develop at very early ages a fine understanding of the complex roles and practices associated to reading and writing, in various environments (Baker, Sonnenschein, & Serpell, 1994). Children use this knowledge in a wide range of reading and writing practices, that remain largely ignored in the classroom for their potential value to further develop learning and literacy (Martin-Jones & Jones, 2001). By combining the terms “multilingual” and “literacies”, we intend to signal the complex configurations of languages in literacy development for young children of multicultural backgrounds in a French Immersion classroom in the larger context of an Anglophone province.

Intersecting the *Continua of Biliteracy* and the *Multilingual Literacies* provides a comprehensive and ecological framework to illuminate the complex issues relating to the development of bi-/ plurilingualism and multilingual literacies (Cope & Kalantzis, 2000; Martin-Jones & Jones, 2001; Hornberger, 2001, 2003) in the political context of Canadian official linguistic duality and multiculturalism. Hornberger (2001) defines the continua of biliteracy in terms of four nested and inter-related sets of continua characterizing the media, contexts, development, and content of biliteracy. Both the multilingual literacies and the continua of biliteracy share the view that “multiple languages and literacies, and the cultural practices and views of the world in which they are embedded, are resources on which individuals and groups may draw [...]” (Hornberger, 2001 : 354). The emphasis on

the multilingual aspects of literacy development calls attention to the inter-relationships between languages and literacies, insisting on the fact that one is developing in relation to the other. It is then the ability to move along these intersecting continua of bi-/multilingual literacies and to shuttle between languages to construct meaning, that grants agency and voice to actors and practices at what have traditionally been the less powerful ends of the continua (Hornberger, 2003). In this paper, we therefore adopt a dynamic perspective on bi-/plurilingualism in the classroom (Moore & Gajo, 2009), as we understand language practices as “multiple and ever adjusting to the multilingual multimodal terrain of the communicative act” (García, 2009: 144), multiple languaging practices as resources which learners and teachers can capitalize on for learning, and “translanguaging an important educational practice” (García, 2009: 148).

Research methodology and Data collection

Our purpose in this contribution is to present and discuss some results of an ethnographic study in the classroom (Moore & Sabatier, 2012), with a special focus on literacy development in the daily routines of the classroom and through a range of *literacy events* (Heath, 1983: 386), defined as “occasions in which written language is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretative processes and strategies”.

Definitions of ethnography vary. We regard ethnography in education as research on and in educational institutions based on participant observation and/or permanent recordings of everyday life in naturally occurring settings. As Cambra Giné (2003: 15) states

[Ethnography in the classroom] is an engagement in a research paradigm with choices, values and preferences, and one specific way to position oneself as a researcher.

Our study is based on data collected in 3 primary school (Year 2) French immersion classes in British Columbia and uses classroom observations. Our data sources include 75 hours of video and audio recordings and field notes of classroom daily routines, 1600 photographs documenting literacy events and resources available to students in and around the classroom (like script on walls, books, posters, games, computer pages, signage in the hallways and on the neighborhood streets, etc), 3 semi-directed interviews and on going reflective conversations

with the participant teachers, and students' written productions. The study has combined ethnography with video-recordings, transcription and analysis of spoken interactions around texts to look at classrooms from an interpretive, ecological and contextual point of view, in which videotaped sequences serve a "local intelligibility of objects in an environment in which the visual intertwines with the spoken" (Ball & Smith, 2001: 310).

Aspects of Multilingual Literacy Practices in French Immersion

Languages on display in the school landscape

Taking systematic photographs of the environmental context of the 3 classrooms, in the hallways, the staffrooms, the gym shows the languages on display in the school landscape. Visual cues, placement of signage, and choice of languages structure monolingual versus bilingual spaces in the school context. Bilingual signage is typically found in public space such as the entrance of the school, information around the administration office, leaflets and information for parents, hallways, entrance doors to the gym or the theater, etc. Signage in French is restricted to French Immersion Classrooms in those dual-track schools⁴⁰. The spatial organization of signage illustrates the language economy of the school context, and embodies an ideological underlying discourse: the promotion of bilingualism in the official languages (English and French, photo 1), the promotion of multiculturalism, and separateness of languages in the learning process (photo 2).

⁴⁰ Dual-track schools are schools in which two programs (regular English and French Immersion) run parallel to each other, in the same building, under the same administration. French Immersion programs describe programs in which French is used as the main language and medium for Learning, in contexts where it is typically not the home language of the students.



Photo 1



Photo 2

While the distribution of English and French and bilingual signage across the different spaces of the school are suggestive of the niches of these languages, signage also serve as an agreement in writing that set out formally the objectives, the policies of the class regarding behaviour and expectations, and language use. The spatial organization for instructional activities and composition of students' grouping interact to produce micro-spaces allowing language economy to vary; therefore producing different settings for learning.

A large range of literacy events

Each day, numerous occasions and tasks are provided for interactions around literacy and literacy development. Groups of students are either organized around highly structured, teacher-directed activities or encouraged to engage into peer work or self-directed learning. Teachers coordinate the complex elements of literacy instruction to organize their classroom through multiple teaching strategies and grouping patterns. They organize literacy instruction based on a progression from structured-guided activities towards increasing levels of independent reading and writing. Step by step lessons include a) a traditional exercise in the development of spelling in French, like dictation (*la dictée*), b) the integration of French literacy in numeracy tasks, c) semi-directed writing and d) digital literacy.

In the following example, children are sitting in pairs in front of computers. They have to draw a map of an imaginary city as a following activity of a multidisciplinary creative project. The excerpt captures bilingual negotiations and illustrates the pragmatic adaptability of both teacher and students:

T : je sais que tu écoutes parce que tu me regardes [sonnerie, bruits, rires]. si tu as une ville de commencée on doit la sauver. est-ce que tu peux suivre les instructions . tu vas sur **FILE** [l'enseignante montre sur un écran]

St1 : est-ce que c'est une ville de commencée

T : oui. **file**. ss/

St2 : save the picture

T : save the picture .

St3 :ok

T : ok // non non non / ok. ça dit **entitle kid** tu donnes ton nom / faut changer

St1 : où est / où est ce que je tape mon nom

St4 : Let's go and type

T : tu vas avec la souris sur la boîte

St1 : et tu **type**

T : et tu fais ton nom / highlight it first / highlight it first / go with the cursor across it / or go back space . delete delete delete

St5: what are we doing

T : et ensuite tu peux FER-MER

St1 : I can't save / I can't save / I don't know

R : c'est ta **desktop** d'abord

St6 : Qu'est ce que c'est tapé

St1 : I don't know

R : je pense qu'il faut mettre sur le **desktop** non. je sais pas

St1 : I don't know . I don't know. I can't save

St7 : **no wait**. tu dois aller. non non non

[Ch – PA – March]

This excerpt, typical of many interactions in class, shows that, while the instructional space remains dominated by French, children collaboratively forge, with their teachers, a multilingual space where they can negotiate meaning and voice. Within the classroom, multilingual spaces symbolically validate children linguistic and cultural repertoires as powerful resources for learning, and translanguaging then offers educational opportunities for all.

Empowering students to author their own voice

In the collected data, translanguaging occurs most frequently in children creative written texts. The following pictures illustrate three key strategies used by learners to realize their communicative purpose: a) the use of English in brackets (photo 3), which reveals the child is aware she is breaking the “all French” contract of the classroom; b) the reliance on language proximity to create a new word (**chech* for *église* in photo 4) whose acoustic envelop sounds French to the child's ears; c) the creation of bilingual texts (photos 5 & 6), in which English words are entirely embedded in the child's story in French.

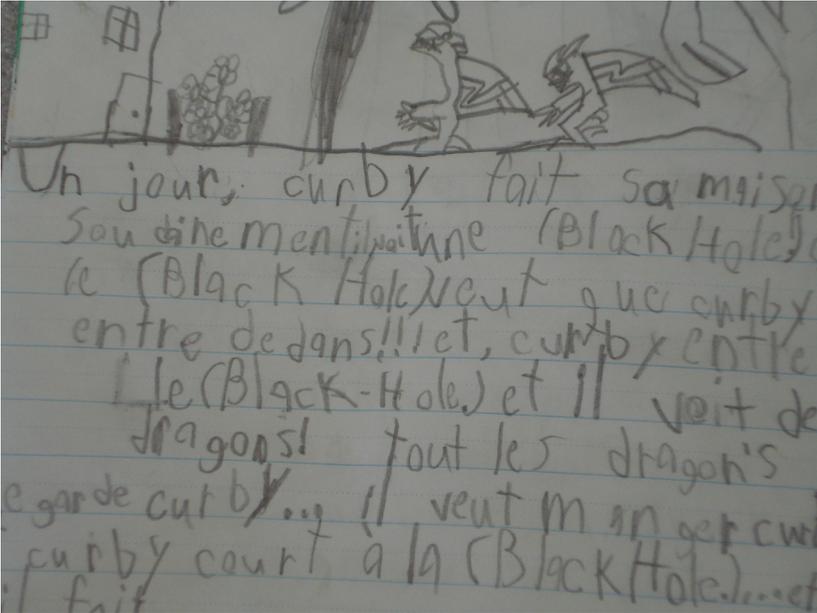


Photo 3



Photo 4

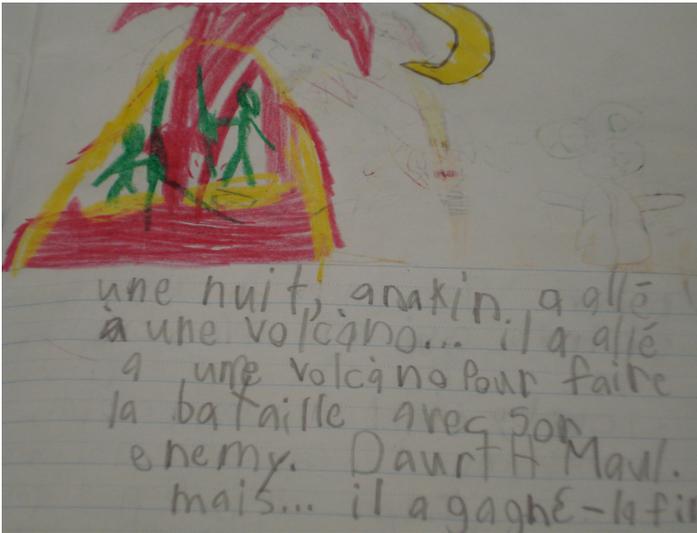


Photo 5

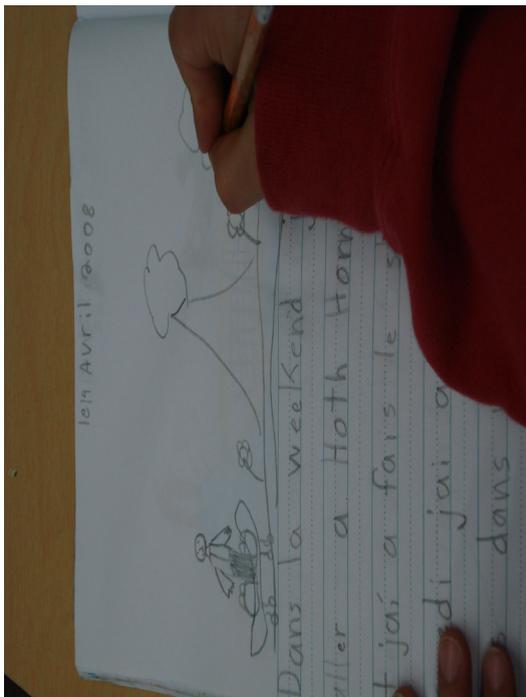


Photo 6

Bilingual texts produced by students represent important forms of legitimacy and positive validation of a variety of experience in multilingual and multicultural classrooms. They serve as a transitional expertise, a symbolic investment and a means of participation towards a new status as a novice writer in French. They offer a lens to understand how young children construct, maintain and deploy multiple identities, gain membership, power and voice in the classroom. Language practices surrounding the production of these texts in French position children as competent writers and authors, as has already been observed in different contexts (Moore, 2010).

Multilingual texts authored by the children allow them to perform symbolic ownership while competence and knowledge are transferred from teachers to students in jointly created texts and illustrations. Those texts provide access to valued ways of validating family and community experiences like going to church. As Jaffe states

These texts are vehicles for the transmission of ideologically and politically grounded ideas about relationships between learners and language and [...] safeguard learners' claims on cultural ownership of the minority language [and culture] (2003: 58).

Our findings point to the importance of helping learners to invest in their multilingual repertoires and multiple literacies, as ways to encourage participation, develop expertise and voice new multilingual identities. They suggest that attending to the diversity of languages through focused awareness activities would provide a promising avenue for teaching about language diversity and literacy practices from a critical perspective (Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre & Armand, 2009).

Bilingual students bring a diversity of literacy practices as they engage in a range of contexts where negotiation of meaning are intricately bound to the use of French as a dominant language in the classroom. The term multilingual literacies focuses attention on the multiple ways children draw on and combine the codes in their communicative repertoires to construct meaning, as they negotiate and display cultural identities and social relationships.

Beyond providing in-depth documentation of situated learning behaviour, our study draws attention on and questions educational practice, as part of innovative multilingual curricular scenarios and classroom teaching methodologies, based on the integration and transferability of experiences, strategies and skills. Analysis of teachers' and learners' discourses and practices reveal the under-rated impact of prior language knowledge in young children's learning experience,

and further encourage a critical discussion to determine educational conditions that need to be met for learners to perceive their own multiple language resources and multilingual literacies as potential strategic advantages in language learning and literacy development in French.

Conclusion : Implications for Teacher Education

Research on French immersion in Canada has traditionally avoided theoretical discussions on the use of the first language (L1) as a potent learning tool for teaching French as a second language. Recent evolutions of Canadian sociopolitical realities and the dramatic increase of newcomers in Canadian urban centers have called to revisit educational ideologies built on a strict separation of languages in the school community, while new perspectives encourage to build on multiple L1s and the transfer of literacy skills from home to school in the immersion classrooms. Swain & Lapkin (2005) have suggested that we consider applying the principles of multilingual education to immersion programs in contexts characterized by diversity, arguing that: “It is important to allow for the use of multiple L1s in the classroom and celebrate the diverse cultures represented” (p. 182).

Literacy development and use in multilingual contexts deserve more focused attention by educational researchers, policy makers and practitioners. As Hornberger reminds us

The term *multilingual literacies* is laden with meaning [...]. *Literacies* in the plural signals, from the New Literacy Studies, an understanding of literacies as social practices first and foremost [...]. Likewise, *multilingual*, rather than *bilingual*, signals, from the within the sociolinguistic study of bilingualism, an awareness of the multiplicity and complexity of communicative repertoires in multilingual settings. Further, the combined meaning of the phrase *multilingual literacies* is greater than the sum of its parts and is intended to convey that configuration of language and literacy undergo continual processes of reaffirmation and redefinition [...] (Hornberger, 2001 : 354).

In an ecological approach, which focuses on “the study of interactions between any given language and its environment” (Haugen, 1972: 325), Hornberger (2003) states that the language ecology metaphor captures ideological postures for multilingual language policy, whether overt (the wider context of official bilingualism in Canada) or covert (the local context of the classroom).

Our study contributes to document the wide range of literacy practices available to children in the first grades of immersion and Francophone programs, the dialogues learners engage in, and how they use prior knowledge and home literacy practices as a springboard for French literacy development in the classroom. Multilingual literacies reveal the complex ways in which children and teachers draw on their languages and literacy resources. An ecological approach to these multiple literacies requires an awareness of the multiplicity and complexity of communicative repertoires in multilingual settings, and the exploration of the relationships of languages to each other and to the “society”/community in which these languages exist.

Drawing children’s attention to layered readings of texts in different languages of their local communities would entail developing critical literacy so they learn to listen to the multiple voices in their communities and to voice their own as multilingual speakers, anchored in their local context. Because “translanguaging in education also pays attention to the ways in which students combine different modes and media across social contexts and negotiate social identities” (García & Li, 2015, p. 226), from the perspective of Teacher education and Program development, our findings should help document the use of L1s, multilingual literacy and translanguaging strategies as positive resources, as they tie up to cultural definitions of literacies, power relations, language values, and learning.

References

- BAKER, L., SONNENSCHNEIN, S., & SERPELL, R. (1994, December). Children’s emergent literacy experiences in the sociocultural contexts of home and school. *NRRC News: A Newsletter of the National Reading Research Center*, 1, 4–5.
- BALL, M. & SMITH, G. (2001). Technologies of realism? Ethnographic Uses of Photography and Film. In P. Atkinson et al. (eds.) *Handbook of Ethnography*. London : Sage.
- BOUN, S., & GARCÍA, O. (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, 223.
- CAMBRA GINÉ, M. (2003) *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Collection LAL, Didier.
- CANAGARAJAH, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28.

- Census Canada (2006). *2006 Census Fact Sheet : Surrey*. Retrieved online Nov. 15th, 2009 at www.welcomebc.ca.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. (2000). *Multiliteracies*. London : Routledge.
- CREESE, A. & BLACKLEDGE, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94 (1), 103–115.
- DAGENAIS, D., MOORE, D., SABATIER, C., LAMARRE, P., & ARMAND, F. (2009). Linguistic landscape and Language Awareness. In D. Gorter & E. Shohamy (eds.). *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (Pp. 253-269). New York and London : LEA Routledge.
- DAGENAIS, D. & MOORE, D. (2008). Représentations des littératies plurilingues, de l’immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents chinois. *Canadian Modern Language Review*, 65 (1), 11-32.
- GARCÍA, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty, & M. Panda (eds.). *Social justice through multilingual education* (Pp. 140-158). Clevedon : Multilingual Matters.
- GARCÍA, O. & LI, W. (2015). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- HAUGEN, E. (1972). *The Ecology of Language*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- HEATH, S. (1983). *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. New York : Cambridge University Press.
- HORNBERGER, N. (ed.) (2003). *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HORNBERGER, N. (2001). Afterword. Multilingual literacies, Literacy practices, and the continua of biliteracy. In M. Martin-Jones & K. Jones (eds.) *Multilingual Literacies* (Pp. 353-367). Amsterdam : John Benjamins Publishing.
- JACQUET, M., MASINDA, M., MOORE, D. & BARANKENGUJE, J. (2013). The Integration of Young Francophone African Immigrants in Francophone Schools in British Columbia. Claiming Voice for Hope. In Harushimana, I., C. Ikpeze and S. Mthethwa-Sommers (eds.). *Reprocessing Race, Language and Ability: African-Born Educators and Students in Transnational America* (Pp. 156-173). Berne : Peter Lang.
- JAFFE, A. (2003). Talk around text: Literacy Practices, Cultural Identity and Authority in a Corsican Bilingual classroom. In A. Creese & P. Martin (eds.). *Multilingual Classroom Ecologies. Inter-relationships, Interactions and Ideologies* (Pp. 42-60). Clevedon: Multilingual Matters.
- MARTIN-JONES, M. & JONES, K. (eds) (2001). *Multilingual Literacies*. Amsterdam : John Benjamins Publishing.
- MOORE D. & GAJO, L. (2009). French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), 137-153.

- MOORE, D. (2010). Multilingual literacies and third script acquisition: Young Chinese children in French immersion in Vancouver, Canada. *International Journal of Multilingualism*, 7(4), 322-342.
- MOORE, D. & SABATIER, C. (2012). *Une semaine dans la vie de classes d'immersion au Canada. Approche ethnographique pour la formation*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- MOORE, D., SABATIER, C., JACQUET, M. & MASINDA, M. (2008). Voix africaines à l'école de la francophonie canadienne. Réflexions pour une culture didactique du plurilinguisme contextualisée. In Blanchet, P. et al. (eds.) *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (Pp. 19-40). Savoirs Francophones. Agence Universitaire de la Francophonie.
- SWAIN, M. & LAPKIN, S. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 169-186.

Comptes Rendus de Lectures

Kremnitz, Georg (Dir.), 2013, *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 906 p.

Ce très gros volume à la présentation soignée, et au prix proportionnellement modeste grâce à de nombreuses subventions publiques (31 €), est le résultat du travail du collectif « Pour une histoire sociale des langues de France » et des contributions de 70 auteur-e-s. Il est constitué de quatre parties :

- une introduction de 225 p. dont les chapitres abordent différents aspects de la question de « l’histoire sociale » des « langues de France »,
- une deuxième partie consacrée aux « langues de France » à partir d’études de cas précis (par exemple Lyon, Paris au XVII^e siècle, la Révolution de 1789, l’éducation, etc.), de présentation des « différentes langues de France métropolitaine » dont celles dites « non territoriales » (comme le yiddish, l’arabe maghrébin, le berbère ou l’arménien) et de la Langue des Signes Française,
- une troisième partie consacrée aux langues des départements et territoires français d’outre-mer,
- une quatrième et dernière partie consacrée aux langues « d’immigration ».

En ce qui concerne les aspects généraux, l’ensemble du projet et son titre lui-même doivent être clarifiés. En effet, sous cet intitulé, le collectif suscite et rassemble des études sur ce que le directeur de l’ouvrage appelle « essentiellement l’évolution des formes de communication à l’intérieur des différents groupes linguistiques mais en même temps des rapports que les locuteurs de formes linguistiques différentes établissent entre eux et avec la langue dominante, le français » (p. 27) ou bien « une histoire de la communication dans ce pays » (p. 36). D’autres contributeurs, comme K. Bochmann, confirment ce

choix en parlant d'« historiographie linguistique » (p. 91). Il s'agit donc de considérer qu'il y a des langues, posées comme existant a priori en dehors de l'Histoire (de leurs usages sociaux, de leurs fonctions et statuts, des représentations sociales, des conflits d'identification), et de faire l'histoire de leurs usages, des représentations sociales dont elles font l'objet, des relations entre ces langues). En fait, *histoire sociale des langues de France* est à comprendre comme « histoire des usages sociaux des langues de France » (au sens large et englobant du mot *usage*), par opposition à l'histoire des langues au sens traditionnel, cette linguistique diachronique qui étudie l'évolution des formes linguistiques (des sons, du lexique, etc.), comme le montre le chapitre rédigé par G. Bergougnoux sur une « histoire sociale de la linguistique » p. 127 et suiv.

Or, d'un autre point de vue (qui est le mien, d'après la théorie sociolinguistique de J.-B. Marcellesi sur la *reconnaissance-naissance / individuation sociolinguistiques* et une épistémologie globalement socioconstructiviste), on peut considérer que les langues ne sont pas des entités linguistiques dont on ferait l'histoire des usages mais des entités sociopolitiques produites *par* l'histoire sociale, par des pratiques et des représentations, ordinaires et institutionnelles. Le rapport en est alors inversé : l'histoire sociale des langues est, dans ce cas, celle de l'émergence et des fluctuations de ces langues pour des motifs sociopolitiques, à partir de l'étude de pratiques-représentations, en boucles de rétroactions. Ce serait là « faire œuvre de sociolinguistique au sens plein du terme » comme le dit H. Boyer (p. 43) à propos de cet ouvrage qui, de mon point de vue, ne le fait pas.

La question de la relativité de la catégorisation en « langues différentes » (intertitre dans la 2^e partie) est certes abordée dans plusieurs chapitres introductifs :

- « la notion de *langues de France*, son contenu et ses limites », par J. Sibille p. 45-60 qui confronte des listes différentes de ces langues où il concède des possibilités « d'évolution (...) à la marge » p. 49 ;
- « le terme *langue* face à celui de *variété* (...) » par G. Kremnitz p. 95-102, qui signale la relativité des catégorisations en langues du point de vue des critères internes (« personne n'a pu, à ce jour, proposer un seuil accepté de proximité ou de différence pour trancher la question de savoir si deux variétés appartiennent à des langues différentes ou non » p. 96-97) et, bien qu'ouvert à des critères effectivement sociolinguistiques (p. 97 et suiv.) conclut, dans une démarche positiviste et

œcuménique incohérente avec ces critères externes, que « les sciences du langage ne peuvent pas proposer de définition du terme *langue* unanimement acceptées » (p. 99).

La conséquence de ce positionnement est double. Dans l'ensemble, du coup, les textes ne traitent pas de la production des langues dans/par les rapports sociaux et des rapports sociaux dans/par les pratiques sociolinguistiques. Sauf exception individuelle et ponctuelle dans certains textes des parties II, III et IV (par exemple J.-M. Eloy et L. Jagueneau à propos des « langues d'oïl » dont le français p. 388 et suiv., D. Huck p. 398 à propos de l'Alsace), les textes traitent de l'histoire de langues prédéfinies hors de l'Histoire et du monde social, un peu comme on pourrait faire (mais ceci resterait d'ailleurs discutable) l'histoire sociale d'objets naturels comme le bois ou la pierre. Le problème, absolument fondamental d'un point de vue scientifique, c'est que les « langues » ne sont pas des objets naturels mais des élaboration socioculturelles.

On peut mesurer la conséquence concrète importante du parti pris épistémologique et théorique de cet ouvrage en prenant l'exemple du domaine dit « d'oc ». On le sait, la question de la définition d'un occitan / langue d'oc unique ou à l'inverse de plusieurs langues romanes différentes (gascon, provençal, etc.) y est probablement la plus vive de France⁴¹ et alimente des débats scientifiques comme des débats grand public. Si l'alternative et les débats sont très brièvement mentionnés dans l'ouvrage (p. 51, 101, 204, 313), c'est toujours en le minimisant tant sur le plan de son ampleur que de sa profondeur notamment scientifique, quitte à donner des informations simplistes et orientées (ainsi G. Kremnitz p. 100-101 qui réduit la question à celles d'actions militantes pour le provençal comme pour le corse). Et le chapitre consacré à *l'occitan* (par Ph. Martel, p. 511 et suiv.) ne porte que ce titre là, n'est pas complété par une autre analyse de la situation et ne mentionne même pas la question... Ce chapitre est, du reste, très globalisant, plutôt orienté vers des sources littéraires et peu sur des travaux et pratiques de terrain, et pour cause : outre que cela amènerait à contester cette vision exclusive de l'espace sociolinguistique en question, comment faire en quelques pages pour un si vaste espace, le plus vaste — et de loin — de tous ceux présentés dans ce livre⁴² ?

⁴¹ On rencontre cependant aussi cette question fondamentale à propos des langues d'oïl, de l'« arabe » maghrébin, du berbère / amazighe ; et elle a été longtemps posée à propos du corse, situation où, justement, elle a été résolue sur les plans théorique et sociopolitique par une approche radicalement sociolinguistique contraire à celle, dominante, de cet ouvrage.

⁴² Ce qui en soit constitue déjà un point de discussion du projet de globalisation porté par l'occitanisme.

De même, la seule carte des « langues territoriales de France » reproduite p. 236, particulièrement simplifiante, ne présente aucune alternative⁴³ et regroupe les parlers de la zone située entre Valence, Vaucluse et Haute Provence comprise sous un terme technique particulièrement saugrenu sur le plan des pratiques sociales : *vivaro-alpin*⁴⁴. Il y a pourtant d'autres cartes et la comparaison des différences, selon divers points de vue, diverses époques, etc., serait d'un grand intérêt pour qui s'intéresse à une histoire sociale des langues de France. Les bibliographies elles-mêmes sont expurgées de tous travaux non conformes à l'option occitaniste (qui est celle de 5 des 9 membres du collectif de pilotage du volume, dont le directeur de publication, ce qui représente à la fois une majorité brute et une présence proportionnelle écrasante par rapport à l'ensemble des « langues de France »). On y cherchera en vain, par exemple, les travaux de l'école sociolinguistique corso-rouennaise (autour de J.-B. Marcellesi) qui a pourtant beaucoup travaillé sur les langues de France et pas seulement sur le corse ou ceux de J. Lafitte sur le domaine d'oc.

Il n'en demeure pas moins que cet ouvrage apporte une synthèse utile d'informations sur les « langues de France », notamment par les très nombreux chapitres, dont certains sont de grande qualité.

Ph. Blanchet

⁴³ Elle provient du site de la *Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France*, service du ministère de la culture, dont le secteur « langues de France » est depuis longtemps sous influence occitaniste.

⁴⁴ Que J. Sibille présente p. 51 comme « plus conforme à la classification et à l'usage actuels »... Il y aurait donc *une seule* classification actuelle, et je doute qu'on puisse trouver un seul usager spontané de ces parlers, non militant occitaniste, qui déclare parler « vivaro-alpin ».

Forlot, Gilles et Martin, Fanny (éd.), 2015, *Regards sociolinguistiques contemporains. Terrains, espaces et complexités de la recherche*, Amiens/Paris, Carnets d'Atelier Sociolinguistique et L'Harmattan, 341 p.

Cet ouvrage est issu de deux colloques réunis au cours d'un programme de recherche intitulé Terrains et enquêtes linguistiques en Picardie au 21^e siècle, relevant du laboratoire LESCLAP de l'université d'Amiens. Il réunit 20 textes en 3 parties précédée d'une introduction substantielle et de portée transversale pour la réflexion méthodologique et théoriques en sociolinguistique signée par les éditeurs du volume.

Il n'est pas question de refaire ici la présentation de l'ensemble des contributions, qui est déjà bien réalisée dans le texte introductif du volume. Je me bornerai à souligner certains points à mes yeux particulièrement saillants de cet ouvrage, tout en en conseillant la lecture car il est assurément riche, solide, instructif dans sa globalité.

La première partie est centrée sur une réflexion épistémologique, méta-théorique et méta-méthodologique, qui constitue depuis les années 2000 un axe puissant d'approfondissement, de renouvellement et d'affirmation du champ sociolinguistique⁴⁵. Des 5 contributions, toutes intéressantes, je retiendrai surtout celle de J.-L. Léonard qui est revenu en 2010 faire une enquête sociolinguistique sur le terrain de l'enquête dialectologique de sa thèse en 1980, l'île de Noirmoutier en domaine linguistique poitevin. Dans un texte dense, il analyse finement le phénomène qu'il appelle *attrition* du parler local poitevin (diminution des usages) pendant les 30 années écoulées et conclut que « le phénomène s'inscrit dans la longue durée dans une continuité dont la trame est en zigzag plutôt qu'un phénomène abrupt, régulé, ou ordonné » (p. 76) avec un focus très instructif sur les « poches de résistance ».

Dans la 2^e partie, riche de 6 contributions, celle de M. Francard a particulièrement retenu mon attention parce qu'elle soulève des questions multidimensionnelles sur l'implication glottopolitique du sociolinguiste, en l'occurrence à travers une excellente analyse réflexive

⁴⁵ Les Carnets d'Atelier Sociolinguistique ont d'ailleurs été inaugurés par un volume tout entier consacré à ce travail avec le volume, disponible gratuitement en ligne : Blanchet, Ph., Calvet, L.-J. et Robillard, D. de, 2007 *Un siècle après le Cours de Saussure, la Linguistique en question*, Paris, L'Harmattan. [en ligne sur : <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique51>]

sur le *Dictionnaire des belgicisms*. L'histoire du développement de la sociolinguistique en Belgique francophone y est synthétisée au passage de façon très parlante, sans négliger ses rapports avec d'autres contextes (par exemple africains). La méthode de travail, les choix difficiles, les enjeux scientifiques et grand public, la réception de l'ouvrage, y sont détaillés. Ce texte est d'ailleurs suivi par un article de C. Rey, lexicographe, qui en appelle avec une argumentation solide à une collaboration entre lexicographes et sociolinguistes pour fonder une *sociolexicographie* et améliorer ainsi la prise en compte de la variation dans les dictionnaires. Après l'émergence d'une *sociodidactique*, voici donc une autre dynamique de croisement qui atteste du potentiel stimulant de la sociolinguistique.

Dans la 3^e partie, les 9 contributions font toutes des propositions innovantes de recherche, tant par les objets, par les approches que par les méthodes (faisant notamment appel à des facteurs visuels, par exemple la proposition d'E. Razafi pour une *sociolinguistique visuelle*). Le texte de Fanny Martin sur les pratiques langagières dans les institutions pour personnes âgées, réalisée en Picardie, n'est pas à première vue le plus original, et pourtant... Elle s'attaque à un sujet dont beaucoup de sociolinguistes travaillant sur les langues minorées de personnes bilingues ont l'intuition de la pertinence et de la richesse, mais qui reste peu ou pas étudié. Dans son texte, F. Martin soulève la question des modalités méthodologiques en situation sensible, doublement sensible du fait de la situation des personnes et de la stigmatisation du picard qui est, pour nombre d'entre elles, une langue vécue. Elle montre les tensions qui se créent autour de ces pratiques, y compris entre résidents et personnels, qui reproduisent les diglossies et discriminations linguistiques même à leur insu (une glottophobie hégémonique). Enfin, elle montre comment une intervention (par la mise en place d'un atelier de picard) permet de transformer la situation en y introduisant une médiation sociolinguistique qui diminue des tensions. C'est un bel exemple de recherche-intervention explicite et réflexive, dont beaucoup pourront tirer des enseignements.

Voici donc un ouvrage utile, de qualité, qui porte bien son titre évocateur.

Ph. Blanchet

Un bouquet de revues de linguistique française

Plusieurs revues belges, spécialisées dans différentes approches de la langue française, se sont associées étroitement de manière à pouvoir fournir, deux fois par an, une livraison simultanément.

Rejoignez ce groupement de spécialistes qui étudient la langue française sous des angles divers. Contactez-nous, écrivez-nous, proposez-nous vos contributions ou des numéros thématiques.
Revue de politique et d'aménagement linguistique du français.



Français et Société

Revue de politique et d'aménagement linguistique du français

Le Langage et l'Homme

Revue de didactique du français

Cahiers de Linguistique

Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française

Le discours et la langue

Revue de linguistique française et d'analyse du discours

639797 - Février 2016
Achévé d'imprimer par



CAHIERS DE LINGUISTIQUE

Contenu du présent fascicule :

Présentation : ce que l'étude de la diversité sociolinguistique apporte à l'étude de l'éducation aux langues, en langues et par les langues	7
<i>Philippe BLANCHET</i>	
La diversité linguistique à l'école. Éveil aux langues ou pédagogie « critique » du plurilinguisme ?	15
<i>Christine HÉLOT</i>	
Le poids des représentations dans l'utilisation des langues par des enfants bilingues	41
<i>Estela KLETT</i>	
Langues, jeunes, pouvoirs, idéologies : quelques fenêtres sociolinguistiques sur les relations genrées en Algérie	51
<i>Abdelali BECETTI</i>	
La communication médiatique à propos des élèves de la banlieue. Doxogénèse et perspective sémantico-pragmatique	73
<i>Pascale DELORMAS</i>	
Le paradigme de la pluralité : Quel rôle et quelle place dans les formations linguistiques pour adultes migrants ?	85
<i>Émilie LEBRETON</i>	
Pour une didactique contextualisée du français scientifique à l'université. L'exemple de la biologie et de la géologie à l'université de Kénitra (Maroc)	101
<i>Mehdi HAIDAR</i>	
Situation de l'enseignement du français et stratégies. Pour une intégration du plurilinguisme dans le système éducatif centrafricain	119
<i>Gervais N'ZAPALI-TE-KOMONGO</i>	
Quelle prise en compte par l'école réunionnaise de la diversité des profils linguistiques de ses élèves ?	139
<i>Mèlene LEBON-EYQUEM</i>	
An ethnography of emergent writing, multilingual literacy, and translanguaging in French immersion in Canada	157
<i>Danièle MOORE & Cécile SABATIER</i>	
Comptes Rendus de Lectures	173



9 782806 632142

ISBN : 978-2-8066-3214-2
Dépot légal : 2016/9202/004

Prix : 25,00 €