

# SOMMAIRE

## Éditorial

Jean-Louis DUMORTIER

### Hommage à Jean-François Halté

Yves Reuter

4

## LE DOSSIER

### L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques

• Sylvie PLANE et Marielle RISPAIL  
*La didactique du français et les contextes  
d'enseignement du français*

• Marielle RISPAIL  
*Le français en situation de plurilinguisme :  
un défi pour l'avenir de notre discipline ?  
Pour une socio-didactique des langues  
et des contacts de langues*

Paule BUORS et François LENZ  
*Apprendre en français en milieu franco-minoritaire  
au Canada : langue, sens et identité*

• Sylvie WHARTON  
*La Réunion, un « laboratoire didactique » ?*

• Silvia LUCCHINI et Salima EL KAROUNI  
*L'enseignement du français dans le contexte  
linguistiquement hétérogène de la Belgique  
francophone et de Bruxelles en particulier*

• Philippe BLANCHET  
*Le français dans l'enseignement des langues  
en Algérie :  
d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé*

**Coordinatrices du dossier**  
Sylvie PLANE et Marielle RISPAIL

37

## DES RECHERCHES SUR...

• Joaquim DOLZ  
*Plurilinguisme. Pratiques langagières. Enseignement :  
pour une socio-didactique des langues*

• Jean-Louis DUMORTIER  
*Le roman contemporain adressé aux adolescents*

39

## NOTES DE LECTURE

• Fabien JACQUES  
*De l'institution scolaire de la littérature (1870-1925)*

• Sébastien MARLAIR  
*Le sujet lecteur. Lecture subjective  
et enseignement de la littérature*

• Claude SIMARD  
*La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*

• Caroline VÉZINA  
*Corriger les textes de vos élèves. Précisions et stratégies*

• Karl CANVAT  
*La Fontaine aujourd'hui*

42

## INFORMATIONS

### Vie associative

Conclusions du Conseil d'administration du 13 mai 2006

Collection *Recherches en didactique du français*

Équipe éditoriale : Jean-Louis Dufays, **Jean-Louis Dumortier**, Carole Fisher, Roland Goigoux, Marie Nadeau, Yves Reuter, Thérèse Thévenaz

## EDITORIAL

---

On en parlait, on venait de loin pour le voir, on croyait l'avoir aperçu, on n'en était pas bien sûr : elles sont si sombres les eaux du Loch Ness...

Mais cette fois-ci est peut-être la bonne, il n'est pas impossible qu'on l'ait attrapé par la queue et qu'il ne reste plus qu'à tirer... En espérant que l'animal ne soit pas cousin du lézard, dont la queue comme on sait...

De quoi il s'agit ? De cette publication scientifique qui, périodiquement, signalerait à l'attention des didacticiens du français le rôle important de notre Association. Il en a été question à de nombreuses reprises, mais en mai dernier, prenant en mains un projet évoqué lors de la précédente réunion du Conseil d'Administration, deux d'entre nous, Claude Simard (de l'Université Laval) et Joachim Dolz (de l'Université de Genève) ont proposé de lancer une collection intitulée « Recherches en didactique du français », collection dont ils ont défini le profil (voir la rubrique « Informations ») et dont la création a été approuvée. Sans la consultation initialement prévue de tous les membres de notre Association. Mais sous réserve d'une meilleure définition de l'organigramme et d'un accord sur la politique éditoriale.

Deux mots là-dessus.

L'idée d'un référendum, approuvée lors du C.A. précédent, était fondée sur la considération suivante : le lancement et la pérennité de l'entreprise impliquant une augmentation du coût de la cotisation - en contrepartie de laquelle chaque adhérent reçoit le volume annuel de la collection -, nous avons jugé qu'il revenait à chacun d'estimer l'affaire intéressante. Mais il s'est avéré que, pour des raisons institutionnelles propres à l'Université Laval, le projet devait prendre corps sans délai. Aussi le Conseil d'Administration, émanation démocratique de l'Association, a-t-il marqué son accord au nom de tous les membres.

Mais le C.A. reviendra sur deux points (voir le « Compte rendu » de Bertrand Daunay dans la rubrique susdite) : le contenu de chaque volume et la structure des comités. Il importe en effet que la publication envisagée, quel qu'en soit l'éditeur, demeure la propriété de l'Association tout entière, qu'elle la serve et qu'elle la promeuve au mieux, qu'elle réponde aux attentes de l'ensemble de ses adhérents et qu'elle soit ouverte aux initiatives de chacun. Comme pour tout dossier de *La lettre...*, il convient d'assurer une équitable représentation des recherches en didactique dans les différents pays partenaires ; or, en l'état actuel des choses, certaines décisions sont encore à prendre pour assurer les conditions d'une collaboration harmonieuse.

En tant que rédacteur en chef de la *Lettre...*, je ne puis que me réjouir de la naissance de cette collection. En dépit de craintes exprimées naguère par certains membres du Conseil d'Administration, « Recherches en didactique du français » ne devrait pas ravalier la publication que vous tenez en mains au rang de simple bulletin de liaison. Elle devrait favoriser, au contraire, la conception de dossiers où se manifesterait un peu moins le — très légitime — désir d'attirer l'attention sur les travaux de telle ou telle équipe, et un peu plus le — très louable — souci de mettre à la disposition des jeunes chercheurs, des didacticiens qui s'investissent moins que d'autres dans la recherche, et des praticiens qui souhaitent appuyer leur réflexion sur les résultats de l'investigation scientifique, des synthèses claires et solides sur des questions d'actualité dans notre champ.

Comme il est bon d'avoir un exemple de l'idéal vers lequel on veut tendre, j'ai, en point de mire, celui des dossiers de la revue *Sciences humaines*. D'incontestables spécialistes ou d'excellents vulgarisateurs y font chaque mois le point sur un secteur de la recherche et les uns comme les autres se montrent extrêmement attentifs à mettre leurs connaissances à portée d'entendement d'un public moins éclairé qu'ils ne le sont eux-mêmes. J'incline à penser qu'en les imitant, nous n'avons rien à perdre et tout à gagner. Rien à perdre parce qu'en énonçant clairement les choses, on prouve qu'on les conçoit bien. Tout à gagner parce qu'en les énonçant ainsi on suscite l'intérêt, la curiosité et la gratitude du lecteur. Ne se sentant pas exclu, il peut avoir le désir d'en être...

Vous voyez où je veux en venir : la santé d'une Association comme la nôtre implique un renouvellement constant des adhésions et un accroissement régulier du nombre de ses membres. Me trompé-je en pensant que, sans rien sacrifier de sa rigueur scientifique, la *Lettre* devrait avoir (un petit) quelque chose d'une lettre... d'invitation ?

Ma question n'est pas rhétorique. Les colonnes de la rubrique « Réflexions et débats » sont ouvertes à celles et ceux qui souhaiteraient y répondre. Si le Conseil d'Administration a pris la décision judicieuse de confier le soin de remplir ces colonnes à l'un de nous qui réagit au dernier dossier paru, cela n'exclut nullement d'autres interventions...

Avec ce premier numéro de l'année civile s'achève l'année scolaire : ce chevauchement des calendriers perturbe un peu tout le monde : ai-je ou n'ai-je pas réglé le montant de ma cotisation à l'A.I.R.D.F. ? Encore une question qui n'a rien de rhétorique... Dispensez-vous d'y répondre dans la rubrique « Réflexions et débats », passez par la trésorerie et profitez de vacances que je vous souhaite très agréables.

J.-L. DUMORTIER

**Intervention d'Yves Reuter, au nom de l'A.I.R.D.F.,  
lors de la cérémonie d'adieu organisée à l'Université de Metz, le 13 décembre 2005,  
en hommage à Jean-François Halté.**

---

Comment commencer ? Si ce n'est en assurant, au nom de l'AIRDF et en mon nom propre, toute la famille de Jean-François, sa femme, ses enfants... de la part que nous prenons à leur peine.

Je ne parlerai pas ici en mon nom, mais vous me pardonnerez, je crois, si affleurent tout au long de mon discours des émotions liées à trente années de relations. Je parlerai donc au nom de l'AIRDF, l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, soit plus de trois cent chercheurs répartis dans différents pays et de multiples centres de recherche – représentés ici par plusieurs d'entre eux malgré la distance – association profondément endeuillée comme en attestent les très nombreux mails que nous recevons depuis l'annonce du décès de Jean-François.

Comment expliquer ce sentiment partagé ? Fondamentalement, parce que les didacticiens du français sont *tous* redevables à Jean-François Halté. Il fait partie de ce très petit nombre d'intellectuels qui, en dehors des circuits les plus légitimes et des lumières les plus faciles, ont contribué à *instituer* une discipline de recherche.

Deux jalons seulement pour marquer cela : la création avec André Petitjean de ce qui deviendra un outil essentiel de ce champ de recherche, la revue *Pratiques* (issue, faut-il le rappeler ? d'enseignants de collège, en province) ; la publication, en 1992, de son « Que sais-je ? », *La didactique du français*, qui a contribué à formaliser le paradigme de notre discipline.

Je serais incapable de résumer en cinq minutes tous ses apports, notamment sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, sur l'oral, sur l'explication, sur la communication, sur les interactions en classe... Alors je rappellerai simplement en quoi il a imprimé sa marque à ce champ naissant, centré essentiellement à l'origine sur les contenus : par l'accent porté sur la pédagogie dont il a incessamment cherché à définir les relations avec la didactique ; par la prise en compte des questions liées aux apprentissages, au développement, à la psychologie de l'enfant... envisagés dans leurs relations au social – cela articulé à une pensée de l'échec scolaire en tant qu'il est socialement différencié.

En tout cela, celui qui n'était en rien un héritier nous a légué, à tous, un héritage intellectuel inaliénable. Mais Jean-François Halté, pour tous ceux qui l'ont approché, était bien autre chose encore : une véritable chaleur humaine ; un désir incessant de discuter et de débattre ; une exigence inlassable dans le questionnement. Ce n'est donc pas un hasard si, au delà de la perte d'un chercheur respecté, ce qui transparaît dans les mails que nous recevons, y compris chez des collègues bien plus jeunes, c'est le sentiment d'avoir perdu un ami.

Alors que dire pour conclure ? Depuis quelques années, j'ai commencé à rédiger des hommages pour des collègues partant à la retraite. J'aurais aimé le faire pour lui. Ceux qui nous suivront ne se rappelleront peut-être pas que les didacticiens du français de sa génération et de la mienne ont commencé leur parcours de recherche *hors* de la didactique et qu'ils doivent de pouvoir commencer le leur *en* didactique grâce à des gens tels que lui. Ils ne sauront sûrement pas à quel point, à certains moments, ce chemin fut difficile. Tant mieux pour eux. Mais ils ne sauront pas non plus à quel point ce fut un chemin enrichissant, un chemin d'intellectuel collectif, un chemin d'amitié. Grâce à lui, notamment.

A nous de trouver les mots pour que Jean-François Halté conserve la place qui est la sienne dans cette histoire qui est la nôtre, grâce à lui.

**Yves REUTER**

# LE DOSSIER

## *L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques*

Dossier coordonné par Sylvie Plane et Marielle Rispaïl

### LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET LES CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Peu avant le colloque de didactique qui s'est tenu à Neuchâtel<sup>1</sup> en 2001, une réflexion collective s'est engagée sur la dénomination de l'Association Internationale pour le Développement de la Recherche en Didactique du Français (DFLM), remettant en question le syntagme « Langue maternelle » qui figurait dans son nom. En effet, si historiquement, au moment de la création de l'association, l'appellation « Français Langue maternelle » était claire, apparaissant comme une sorte d'évidence, force était de constater deux décennies plus tard que l'objet langagier ainsi dénommé avait des contours flous, ou du moins ne correspondait plus à ce qu'on voulait désigner.

De fait, l'opposition fondatrice *français langue maternelle/ français langue étrangère* avait toute sa légitimité lorsqu'elle servait à mettre en relief la spécificité d'une didactique, la *didactique du français langue maternelle* qui se constituait alors en référence et en contraste avec la *didactique du français langue étrangère*, qui, elle, était structurée depuis longtemps déjà à la fois sur le plan conceptuel et sur le plan méthodologique.

Mais, une fois cette distinction établie, et la didactique du français langue maternelle reconnue comme une discipline de recherche à part entière, il devenait loisible de creuser davantage la question de l'objet d'enseignement au centre de cette didactique, objet qu'on appelait « français langue maternelle », tout en sentant bien qu'il s'agissait d'un pis-aller.

Ce dossier poursuit donc la réflexion amorcée à l'occasion du changement de nom de l'association, non pas pour revenir sur des questions de dénomination aujourd'hui tranchées, mais pour ouvrir un débat plus large et signaler à cette occasion un problème longtemps relégué à l'arrière-plan : la nécessité pour la didactique du français de prendre en compte non seulement le contexte culturel local, mais aussi le statut sociolinguistique et politique de la langue française dans les différents endroits où se déploient l'enseignement du français, la formation à l'enseigner et la recherche.

Ainsi, on peut distinguer :

- des contextes dans lesquels le français est en situation de défense militante. C'est le cas par exemple du Québec où le français en tant que langue et véhicule culturel résiste à l'anglais, sans toutefois être totalement épargné par l'influence de certains aspects de la culture anglo-saxonne ; et toujours au Canada, celui des provinces dans lesquelles les francophones sont minoritaires, ce qui oblige à des politiques éducatives spécifiques comme on le verra dans la contribution de Paule Buors et François Lentz qui analysent la situation du Manitoba, montrant ainsi comment la didactique du français se doit de tenir compte de l'identité culturelle, souvent complexe, peu homogène, des populations auxquelles elle s'adresse ;
- des contextes où l'organisation politique, ou l'histoire, font que plusieurs langues sont parlées sur le même territoire, avec soit des situations de polyglossie, soit des situations de plurilinguisme fondées sur une cohabitation, ou plutôt un voisinage, voire un partage des zones, avec souvent une répartition linguistique qui correspond à des clivages socioculturels, sociologiques ou administratifs ; la Suisse et la Belgique en sont des exemples bien connus. Et pour ce dernier pays, les résultats contrastés obtenus à l'enquête PISA signalent que la répartition linguistique double d'autres divisions de la population ;

<sup>1</sup> Colloque « Les tâches et leurs entours en classe de français » (Neuchâtel, 26-28 septembre 2001).

- des contextes dans lesquels le français est en position de domination, voire de supériorité vis-à-vis des autres langues parlées sur le même territoire. C'est le cas de la France métropolitano-centrée dans laquelle se sont construits en opposition les statuts respectifs du français et des langues créoles. L'article de Sylvie Wharton fait à ce sujet une mise au point éclairante sur les problèmes sociolinguistiques, linguistiques et didactiques impliqués par la situation diglossique particulière de la Réunion. Et celui de Silvia Lucchini et Salima El Karouni analyse le traitement de l'hétérogénéité linguistique dans la Belgique francophone ;
- des contextes marqués par des rapports culturels et politiques complexes, entre des pays qui ont entretenu des rapports ambivalents (liens linguistiques et culturels établis en même temps que se mettait en place la colonisation). La contribution de Philippe Blanchet, centrée sur cette question examine la situation particulière de l'Algérie, montrant ainsi comment l'analyse des héritages historiques aide à comprendre les enjeux complexes de l'apprentissage du/en français.

Le changement de contexte implique d'autres changements : d'un territoire à l'autre, d'une population à l'autre, la *langue française* connaît des statuts différents qui lui donnent des traits et un statut sociolinguistiques particuliers. A leur tour le contexte sociolinguistique et le contexte institutionnel font que la discipline *français* n'est pas la même d'un lieu à l'autre, car ce qu'elle a à défendre ou à promouvoir n'est pas du même ordre. Et par voie de conséquence, la *didactique du français* n'est plus la même d'un contexte à l'autre. L'article de Marielle Rispail, non seulement fait le point sur la question, mais développe également un point de vue militant, signalant les défis à relever.

Intervenant dans une période où l'association est amenée à réfléchir sur la manière d'intégrer au mieux les chercheurs qui œuvrent en didactique dans des pays autres que ceux qui furent à l'origine de la fondation de la DFLM<sup>1</sup> ce dossier est donc un moyen d'ouvrir la discussion et de nous obliger à nous décentrer. Il se trouve que ce dossier a été coordonné par deux Françaises, et que l'une et l'autre se réjouissent d'avoir cette occasion de prendre de la distance avec des conceptions naïvement universalistes de la didactique du français qui feraient fi du poids du contexte. La question posée à Québec « Le français discipline singulière, plurielle ou transversale ? » revient donc ici sous la forme : « Y a-t-il UNE didactique du français ? », et celle qui sera traitée au prochain colloque de l'association « penser le socioculturel » est également, dans une certaine mesure, annoncée par ce dossier.

**Sylvie PLANE**

IUFM de Paris – UMR Modyco 7114 – GDR-CNRS 2657

**Marielle RISPAIL**

IUFM de Nice – laboratoire LIDILEM, Grenoble

## **LE FRANÇAIS EN SITUATION DE PLURILINGUISME : UN DÉFI POUR L'AVENIR DE NOTRE DISCIPLINE ? POUR UNE SOCIO-DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CONTACTS DE LANGUES**

Comme le rappelle le chapeau de ce dossier, le changement de dénomination de notre association depuis avril 2003 montre, si besoin était, la nécessité de prendre en charge, dans nos activités de recherche en didactique du français, le changement dans le partage des langues en France, dans la francophonie et dans le monde, ce que le colloque de Liège 2002 appelait « un nouveau partage »<sup>2</sup>. En effet on observe des mobilités linguistiques à des niveaux « macros », dues entre autre à l'évolution de politiques linguistiques – parmi elles des politiques scolaires –, dans de nombreux états d'Europe et du monde ; et des mobilités « micros » dues à des changements individuels de personnes, qui se multiplient (migrations,

<sup>1</sup> La question a été débattue au cours de l'assemblée générale de l'AIRDF qui s'est tenue à l'occasion du colloque « Le français : discipline, singulière, plurielle ou transversale ? » (Québec, 26-28 août 2004). Il s'agit d'envisager la manière dont peuvent être intégrés de façon spécifique les chercheurs dont les travaux portent sur la didactique du français dans d'autres pays de la francophonie que ceux des quatre sections nationales fondatrices, en particulier les chercheurs travaillant sur les situations particulières de l'enseignement du français au Maghreb ou plus largement en Afrique francophone.

<sup>2</sup> Cf. « FLM, FLS, FLS : vers de nouveaux partages ? », Liège 2002.

mariages mixtes, déplacements professionnels, temporaires ou définitifs, etc.). Les quatre articles de ce dossier en examinent quatre exemples. Ceci nous invite à reconsidérer les positions du français par rapport aux autres langues (créole, langues des immigrations, anglais, arabe, etc. dans les articles cités) avec lesquelles il cohabite, de ces langues les unes par rapport aux autres (cf. l'anglais utilisé comme « lingua franca » par exemple, pour citer Lucchini et El Karouni), leur statut institutionnel éventuellement modifié, les conditions de leur rencontre et de leur enseignement. Au-delà des conditions officielles de leur reconnaissance et de leur mise en ordre, apparaît aussi la nécessité de prendre en compte, dans un objectif d'enseignement, les pratiques langagières réelles de leurs utilisateurs (locuteurs et scripteurs chez qui Sylvie Wharton note par exemple les « productions interlectales ») ainsi que les conditions et conséquences de la mise en contact qui en découlent, dans un monde de perméabilité linguistique et culturelle de plus en plus ouvert. Georges Lüdi écrivait déjà il y a quelques années – faut-il voir malice dans ses propos ? – : « Les responsables de la francophonie ont opté, dans la diffusion du français dans le monde, pour une stratégie du plurilinguisme : ils se battent pour le français, mais en même temps pour d'autres langues »<sup>1</sup>. En d'autres termes, on peut légitimement se demander, quand un apprenant s'engage dans l'apprentissage du français, à quelles autres langues il est exposé dans sa vie ; sur le plan de la recherche en quoi la présence d'autres langues peut modifier l'objet d'étude disciplinaire qui est le nôtre.

Sachant que la diversité est inhérente au contact des langues (Martinez, 2000) et qu'on assiste à une complexité croissante des contacts entre langues, cultures et personnes (Martinez, id.), certains avancent l'idée d'un changement de paradigme en didactique, dont nous allons évoquer quelques éléments. En effet, considérer dans de très nombreuses situations d'apprentissage l'apprenant comme un « être bilingue » (Lüdi et Py, 1986), voire plurilingue, et donc toute langue, et entre autres le français, comme un des paramètres parmi d'autres de ce plurilinguisme, revient à voir le moment du contact des langues, en classe et ailleurs, comme le « lieu des processus développementaux langagiers » (Martinez, idem), mais aussi comme une source de conflits et de malentendus. Par exemple, l'intérêt récent de la didactique des langues pour le plurilinguisme a permis de déstigmatiser les pratiques d'alternance codique (Coste), voire de les valoriser et de revoir leur rôle en soulignant leur utilité<sup>2</sup>, particulièrement dans le cas d'enseignement précoce ou pour des apprenants adultes. Quelles modifications apporte ce nouveau regard pour l'enseignant ? pour le formateur ? pour le chercheur ? quels en sont les risques ? quels problèmes sont soulevés ?

On se demandera donc, pour ouvrir ce dossier, quelles implications et éventuelles difficultés spécifiques résultent de la vision plurilingue, pour la didactique des langues. Et quels besoins se font jour du côté de la recherche.

Signalons que cet article doit autant à notre expérience personnelle (en recherche et en formation) qu'aux textes-sources abondamment cités, et auxquels on ne saurait trop recommander à nos lecteurs de se référer, textes-sources qui nous ont permis de faire cet état de la question. Avant de tenter de définir une socio-didactique comme horizon d'attente des temps à venir, nous poserons d'abord les repères et exigences renouvelés qu'impose le nouveau partage évoqué en début de texte ; puis nous définirons quelques notions émergentes qui permettent de le penser ; enfin nous en tirerons quelques conséquences sur le plan de la didactique du français en particulier, des langues en général, dans la mesure où dans ce nouveau paradigme, il semble difficile d'évoquer une langue précise isolée des autres.

## **1. DES REPÈRES SITUATIONNELS QUI SE DÉPLACENT : LA LANGUE COMME LIEU SOCIAL**

On ne reviendra pas sur les raisons qui ont fait remettre en question les notions de « langue maternelle, étrangère ou seconde » ; d'autres l'ont fait clairement avant nous, à commencer par Louise Dabène, ou Daniel Coste prônant une « didactique du plurilinguisme » plutôt que la didactique de tel ou tel type de langue (Coste, 1993 : 6), au point que de nombreux auteurs préfèrent de nos jours éviter ces termes et parler de L1 ou L2, pour désigner l'entrée d'une langue dans la biographie linguistique d'un sujet. Les cas du français au Canada, à La Réunion, en Belgique ou en Algérie montrent clairement qu'il faut inventer des dénominations fines : français « en situation de contact affinitaire » (Wharton), situation

<sup>1</sup> Cf. Lüdi G., 1980, « Contact des langues en didactique », in *Notions en Questions* n° 4, p. 180.

<sup>2</sup> Pierre Martinez cite une enquête faite à l'INALCO où, sur 10 futurs enseignants interrogés, un seul disait qu'il refuserait catégoriquement les alternances codiques dans son futur métier. L'auteur en conclut que les mentalités évoluent.

« franco-minoritaire » (Buors et Lenz), etc. Les phénomènes sociaux, économiques et politiques actuels nous font assister à des flux migratoires, des choix linguistiques, des gestions variées des situations post-coloniales (signalons la situation d'ex-esclavage sur laquelle insiste Wharton ici même), des rencontres de langues, voisines ou pas, qui créent de nouvelles nécessités sociales, et entre autre scolaires. Le français se trouve en contact, fortuit ou voulu, avec des langues proches (créoles) ou lointaines (cas des classes bilingues en Asie, par exemple) qui obligent à reconfigurer son univers didactique. De plus, la diversité des fonctions assignées aux langues que l'on apprend (on peut avoir besoin du français seulement pour le parler dans telle ou telle circonstance : pour le lire dans des revues scientifiques, ou pour découvrir tel auteur dans le texte, ou pour écrire des notes de service, etc.) amène l'enseignant à reconsidérer son enseignement et les dénominations accordées aux langues enseignées. Comment se distribuent par exemple, dans chaque situation, les trois fonctions définies par Buors et Lenz : communication, transmission des savoirs, construction identitaire et culturelle ? Le français se trouve dans des situations variées, inédites, non réductibles les unes aux autres, comme le montrent les articles de ce dossier, qui rendent caduques les anciennes méthodologies d'enseignement / apprentissage : plus rien ne va de soi. Il importe alors de le replacer dans la didactique des langues en général, qui pose des problématiques communes et transversales, entre autres de contacts des langues et de gestion de ce contact. On en vient à se demander, devant chaque occasion d'acquisition, scolaire ou non : quelles langues sont en présence ? dans quels rapports de familiarité ou de concurrence ? de voisinage ou de « xénité » ? etc.

De nombreuses recherches ont mis en valeur l'importance de la langue première de l'enfant pour construire son apprentissage d'autres langues : Buors et Lenz signalent par exemple que les enfants qui développent de bonnes compétences en français ont également de meilleurs résultats scolaires que les autres en anglais. Plus finement, on a ensuite montré que d'autres langues, acquises après la langue première, peuvent servir, à certains moments d'« appui » (Castellotti), de « référence », de « pivot », termes qui, s'ils ne sont pas équivalents, entrent toutefois dans la configuration complexe d'une compétence bilingue. Ainsi Luu Dinh Phuc<sup>1</sup> a montré récemment dans son mémoire de magister, que des étudiants vietnamiens apprenant le français à l'Université, après avoir étudié l'anglais en LV2, se servent de leurs connaissances en anglais pour appréhender le français. Enfin la recherche a mis en valeur que d'autres langues, avec lesquelles l'apprenant est ou a été en contact, peuvent servir de « balises flottantes » (comme dans le projet *Eveil aux langues*), constituant ainsi, pour l'apprentissage du français par exemple, et parfois momentanément, des « références multipolaires » (Moore et Castellotti). Il en ressort qu'aucune langue n'est hors jeu quand on aborde un apprentissage, même celles avec lesquelles l'apprenant n'a été en contact que de façon tangente. En tout cas, on ne peut plus isoler une langue, que ce soit le français ou une autre, dans son enseignement / apprentissage, pas plus qu'on ne peut isoler la classe de langue des autres classes de langues, ou des autres classes tout court (voir l'exemple du français en Algérie développé par Philippe Blanchet), voire des autres lieux sociaux avec lesquelles elle noue des interactions. De même on ne peut isoler, en termes de questionnement scientifique, les mécanismes d'acquisition d'une langue du contexte de cette acquisition (Lucchini et El Karouni parlent de « concurrence de l'intérieur et de l'extérieur » pour le français en Belgique).

S'éloignant alors des modèles linéaires d'apprentissage, il semble qu'on aille vers des pratiques stellaires, des pratiques de contagion ou de développement horizontal, faites d'interactions, d'échos dynamiques et évolutifs entre les diverses langues connues ou apprises : mais la complexité des situations sociolinguistiques » (Lucchini et El Karouni) peut être facteur d'affinement didactique même si celui-ci prend racine sur un « apprentissage problématique » (idem).

A ces remarques, on pourrait ajouter un autre type d'informations à verser au dossier du français en situation de plurilinguisme, qui concerne cette fois la « mise en ordre » des langues et leurs statuts respectifs. On a pu lire, dans la littérature de ces dernières années, une réflexion menée autour du statut des langues, qui déterminerait le poids de leur prise en compte et ferait varier les représentations présidant à leur enseignement / apprentissage. On pouvait ainsi parler de langues « officielles », « nationales », « minorées » ou

---

<sup>1</sup> Luu Dinh Phuc, juin 2005, *Analyse des interférences dans la production écrite des étudiants vietnamiens anglicistes qui apprennent le français comme langue seconde à l'université*, dir. D. Abry, Grenoble.

« minoritaires », voire « régionales ». Leur positionnement réciproque pouvait se faire en termes de diglossie, de bilinguisme ou plurilinguisme, avec toutes les nuances de degrés et de proportions que suppose l'infinie variété des situations évoquées. On a aussi distingué langues « véhiculaires » et « vernaculaires », selon un autre type de catégorisation, plus lié à leur usage sociolinguistique. Dans un de ses derniers ouvrages<sup>1</sup>, Louis-Jean Calvet propose de dépasser ces dénominations trop statiques pour les remplacer par ce qu'il appelle un « modèle gravitationnel » basé sur l'importance des langues sur le « marché linguistique » : dans ce modèle, des langues théoriquement de même statut, par exemple officielles, pourraient se retrouver à différents niveaux du schéma, suivant les États dont elles sont langues officielles. Ce modèle propose de placer au centre une « hyperlangue », l'anglais, inévitable dans toute situation de contact ; elle serait entourée de quelques langues « supercentrales », dominantes non seulement comme langues d'état mais comme langues adoptées dans d'autres États où elles sont étrangères, pour quelque objectif que ce soit (échanges politiques, enseignement supérieur, liaison avec d'autres pays voisins ou lointains, etc.), comme le français, l'espagnol, l'arabe, l'hindi, le chinois, etc. On peut faire graviter autour de chacune de ces langues des langues moins importantes, appelées centrales, mais qui lui sont liées, par la proximité géographique ou linguistique (comme d'autres langues latines pour le français, par exemple). Enfin on trouverait à un dernier niveau les langues d'États ou de régions assez peu reconnues pour devoir toujours être accompagnées, dans l'espace social, d'autres langues qui leur servent d'aides à la communication (certaines langues d'Afrique se trouveraient alors de plain-pied avec le luxembourgeois ou le breton)<sup>2</sup>.

Si ce modèle renouvelle de façon actualisée l'opposition désormais vieillie entre langues dominantes et langues dominées de l'école catalane reprise par Robert Lafont, il intègre surtout, non sans un certain cynisme, les données économiques du monde moderne (ce qu'on peut lui reprocher) et met en valeur une nouvelle dynamique entre langues, entre lesquelles, dit l'auteur, les individus bilingues sont chargés de faire pont. Simona Pekarek définit fort à propos que l'individu est un « acteur social interagissant avec d'autres acteurs sociaux » (Pekarek, 2000), et rappelle que le « lieu crucial du contact des langues c'est l'individu ». L'apprenant de français et de langue est ainsi plus que jamais un acteur social, perméable aux phénomènes sociaux hors l'école, comme l'enseignement / apprentissage du français est perméable aux fluctuations sociales des langues avec lesquelles il est en contact (langues régionales comme langue anglaise « hypercentrale »).

C'est ainsi par l'intégration des données sociales que les modèles traditionnels de la didactique du français se trouvent, sinon contredits, du moins renouvelés et ravivés. La classe de langue est vue avant tout comme lieu social où des langues entrent en contact, renforçant ou créant des bilinguismes<sup>3</sup>. Elle est aussi un lieu où des acteurs sociaux entrent en action, et qui s'articule avec d'autres lieux sociaux (Pekarek, id. : 197). Et comme dans toute dynamique sociale, les représentations des acteurs y revêtent une importance considérable : on verra plus loin combien ces représentations jouent des rôles prépondérants dans les variables de la recherche, et combien ces dernières sont liées au développement de la conscience linguistique des apprenants.

On terminera sur cette idée-force que la classe de langue, française ou autre, qui n'est donc pas à l'écart du fonctionnement social, en devient au contraire un des centres car elle est partie prenante du marché linguistique dans lequel elle s'intègre, et elle doit donc être à même d'en intégrer les changements et les évolutions. Des situations qui pouvaient nous apparaître très différentes, particulièrement en contexte dit « sensible », vont pouvoir alors être analysées grâce à des termes communs : enseignement du français en Alsace, à des enfants issus de l'immigration, en France ou en Suisse, français dans des lycées français à l'étranger, etc. Nous allons examiner à présent l'appareil notionnel que suppose cette nouvelle configuration pour (re)penser l'enseignement du français.

---

<sup>1</sup> *Pour une écologie des langues*, Plon, 1999.

<sup>2</sup> Cf. entretien avec Louis-Jean Calvet, « L'écologie des langues », in *Sciences humaines* n° 162, juillet 2005, p. 36-38.

<sup>3</sup> Nous prenons avec d'autres le mot de « bilinguisme » dans le sens de pratique « d'une ou plusieurs langues ».



## 2. DE PHÉNOMÈNES ÉMERGENTS À LA MISE EN PLACE DE NOTIONS NOUVELLES

De nouveaux publics interpellent la didactique du français : des enfants très jeunes (enseignement précoce), des adultes (Alliances françaises, publics immigrés, ...), des entreprises pour leurs salariés dans un but professionnel, des unités universitaires scientifiques ou techniques pour une mise à niveau linguistique de leurs étudiants, natifs ou pas, en français, des professionnels hautement qualifiés de passage en France, etc. Il devient ainsi particulièrement pertinent de considérer leur *compétence plurilingue*, dans le sens défini par Daniel Coste et son équipe, à savoir : « la capacité d'un individu à opérer, à des degrés variables, dans plusieurs langues, et à gérer ce répertoire hétérogène de manière intégrée » (Coste, Moore, Zarate, 1997). Lié à cette compétence, émerge un « *répertoire pluriel* », unique, muni d'une grammaire « polylectale », variationnelle (Lüdi, id. : 183), qu'il va appartenir aux chercheurs d'observer et de décrire, dans ses variations et évolutions. Ce répertoire amoindrit les frontières entre domaines de l'école et hors l'école, l'acquisition pouvant venir éclairer l'apprentissage, voire empiéter sur lui. Moins que jamais la didactique ne peut être une discipline en chambre ! Une des différences les plus marquées entre ce qui se passe à l'école et en dehors sera l'exposition plus ou moins focalisée et plus ou moins formalisée de la langue visée : et les interactions observées hors de l'école vont devenir un objectif pour cette dernière.

La troisième notion qui s'impose sur notre chemin est celle d'*interlangue*, elle aussi amplement décrite par Louise Dabène, puis Bernard Py et ses collaborateurs par exemple, et définie comme une « compétence intermédiaire », comme la « langue de l'apprenant », dotée surtout de caractères positifs, contrairement à une tradition bien ancrée. Faire une place à l'interlangue (ou aux pratiques interlectales) dans la classe revient à donner droit de cité aux rencontres des langues dans l'apprentissage, c'est aussi placer sur un même plan « erreurs et énoncés corrects en les ramenant aux règles d'une même grammaire, celle de l'interlangue » (Py, 2005<sup>1</sup> : 15). Nous pouvons noter que ce qui est vrai pour deux systèmes langagiers éloignés, comme des langues dites étrangères l'une à l'autre, est d'autant plus vrai pour diverses variétés de la même langue, par exemple en situation diglossique : ainsi on pourrait imaginer que l'arabe dialectal ait une place explicite et explicitée aux côtés de l'arabe classique dans l'enseignement de ce dernier en Algérie, ou que des variétés du français (français régional, français dit des banlieues, français d'Afrique, etc.) ait une place dans ou à côté de l'enseignement du français dit standard, pas seulement comme langue d'appui et de référence mais comme objet d'étude à part entière.

Ce type d'opération amène à travailler sur les *représentations* que les apprenants, ou les acteurs du système éducatif, se font des langues et de leur apprentissage. Cette notion devient même centrale pour le monde scolaire si on estime, avec Geneviève Zarate<sup>2</sup>, que « l'acte éducatif repose sur un travail de simplification et de transformation », qui suppose qu'au cours de l'enseignement / apprentissage, se forment à l'infini de nouvelles représentations de l'objet enseigné et de son rapport avec les autres savoirs. Buors et Lenz parlent ainsi d'un « apprenant réflexif », spécifique de ce type de situations mais qui, comme dit Wharton, pourrait servir de modèle à d'autres situations d'enseignement, montrant ainsi le caractère de transférabilité du concept. Par ailleurs, l'émergence des représentations, comme l'observation du contact des langues et l'intérêt qu'on leur porte, entraîne un fort accent mis sur *l'oral*, ses formes sociales et, parmi elles, ses formes scolaires, et ses contenus. Comme dit Wharton parlant des petits élèves réunionnais qui arrivent dans la classe : « Pour eux, point de "langues" au pluriel, ils parlent, c'est tout. En faisant feu de tout bois ». C'est moins l'oral comme forme de la langue face à l'écrit (cf. les contenus curriculaires proposés par Buors et Lenz et ses interférences avec ce dernier qui va, dans ce contexte, être interrogé, que l'oral comme lieu d'interactions, à la fois entre acteurs de la classe et acteurs hors la classe, et comme porteur du fonctionnement social des discours, proposant des modalités du contact des langues dans *l'interaction* (Pekarek, 2000 : 203). Interroger les interactions, en termes de construction, de fonctions ou de variations, pourra donc être un objectif de recherches didactiques, d'autant plus que c'est dans l'interaction verbale que les langues entrent en contact, que c'est dans et par l'interaction verbale que les « répertoires langagiers se mettent en place et se consolident » (Pekarek, id. : 191).

<sup>1</sup> Cf. Bernard Py : *Un parcours au contact des langues*, Hommages à Bernard Py, coord. L. Gajo et alii, P. Lang, 2005.

<sup>2</sup> Cf. article in *Notions en Question* n°2, « Les représentations en didactique des langues », 1997, p. 8.

Si nous nous plaçons du point de vue des seuls didacticiens du français – même si, on l’a compris, cette distinction perd pour nous sa raison d’être, sauf à constater que, de fait, le français est la langue dans laquelle le chercheur est le plus à l’aise –, on peut faire état du fait que, depuis longtemps et donc bien avant les chercheurs, les usages sociaux se sont emparés du contact des langues et des interactions, écrites et orales, pour en faire des foyers de création, artistique ou pas : nous pensons aux performances trilingues de l’humoriste Fellag, à des rubriques régulières dans les journaux d’expression française algériens (par exemple « Tranches de vie » dans le *Quotidien d’Oran*), aux textes poétiques des chansons de rap et de rap des jeunes générations. Cette porosité linguistique, déjà transfigurée pour devenir œuvre d’art ou œuvre argumentative, voire idéologique ou politique, repousse les frontières linguistiques et leurs raisons d’être. Et la didactique est peut-être en retard de ce point de vue (cf. fin de l’article de Wharton). En allant plus loin, on voit apparaître dans le champ de la langue des *paramètres culturels*, c’est-à-dire des éléments qui ont trait aux cultures et aux contextes de réalisation de ces langues. Il semble en effet aberrant de penser séparer langues et cultures, ce que la « didactologie des langues et des cultures » clame depuis longtemps. Comment en effet couper une langue de la culture qui la porte ? comment couper un apprenant de la culture avec laquelle il existe dans la classe ? comment imaginer l’enseignement / apprentissage d’une langue, le français par exemple, autrement que par le passage d’une culture à une autre, que ce passage soit de niveau intra (entre cultures de la francophonie) ou extra (hors de la francophonie) ? Buors et Lenz en appellent au « processus de construction culturelle et identitaire » des apprenants, nécessairement lié à l’analyse et la prise en compte des facteurs culturels multiples dans l’apprentissage du français.

Les points que nous venons d’isoler, sans avoir la prétention d’être exhaustives, nous aident à dessiner une nouvelle configuration notionnelle qui peut servir de cadre à une didactique du français en situation plurilingue, didactique que Wharton nomme, après d’autres « didactique intégrée des langues ». Il reste à en examiner les conséquences qui concernent les pratiques dans la classe. Ces exemples de notions émergentes sont constitutifs d’un champ conceptuel, à la fois outil d’observation et d’analyse, à mettre en place pour la didactique du français, en collaboration avec la didactique des langues en général. Nous allons montrer ci-dessous comment la prise en compte accrue de la dimension sociale et la constitution de ce champ notionnel en construction se répercutent dans la classe.

### 3. CONSÉQUENCES DIDACTIQUES

Mettant en avant l’action sur les représentations (cf. ci-dessus), changer « l’idéologie monolingue » de la classe est une priorité. En effet, Daniel Coste (Coste, id. : 201) souligne le rôle déterminant que peut avoir l’école dans ce rapport à la pluralité des langues et des cultures. Encore faut-il que, dans cette entreprise, la didactique, la formation des maîtres et la recherche, aillent dans le même sens.

Dans *la classe*, le recours constant à un « déjà-là » s’impose (Coste, id. : 198). Il nous revient d’en explorer le fonctionnement, en termes, entre autres, de distance / proximité, sachant que la proximité (linguistique et culturelle) n’est pas toujours le facteur le plus déterminant ou le chemin le plus sûr d’un apprentissage. Ce « déjà-là » s’inscrit dans une des deux approches décrites par Besse et rappelées par Coste et Castellotti : face à celle qui fait recours exclusif à la langue visée, il y a celle qui laisse une place active et assumée à la ou aux L1 ou L2. Cette place, garante d’une « démarche additive »<sup>1</sup>, montre la voie d’« une didactique intégrée » basée sur le décloisonnement de l’enseignement des langues, plus que sur son étanchéité. Un autre décloisonnement s’inscrit à côté du premier, à savoir le lien dynamique qui relie scolaire et extra-scolaire : concrètement, il faut encore réfléchir à l’articulation entre la pluralité des langues dans la vie et leur enseignement à l’école, et se demander si la demande sociale (avec la part de normativité qui construit l’école) est compatible avec la mise en avant de la seule communication hors l’école. Dans cette optique, l’alternance codique est un moyen privilégié pour étudier l’apprentissage et ses fonctionnements, et peut-être le faire évoluer. Dans une logique de développement linguistique, les pratiques interlectales ne peuvent que déboucher sur des variations du français qui vont venir enrichir la vision du français qu’on appellera « franco-français » : le français de France n’est plus la seule référence, il se multiplie dans une constellation d’usages variationnels, que ce soit sur les plans phonétique, lexical, syntaxique ou discursif. On pourrait ainsi s’attacher à décrire un « français d’Algérie », un « français de La

<sup>1</sup> Cf. Lüdi, *op.cit.* : 182

Réunion », un « français du Canada », etc., ce qui est parfois déjà fait en partie, et à déterminer sa place scolaire, ainsi que sa connaissance dans les dispositifs de formation.

Sur le plan de *la formation*, très souvent déficitaire d'après les dires de nos auteurs (cf. Lucchini et El Karouni : « il n'y a rien didactiquement pour la formation des enseignants ») on a compris que le français et son enseignement gagneraient, dans tous les cas (y compris hors l'enseignement à l'étranger), à créer des liens, d'une part avec l'enseignement des autres langues, d'autre part avec l'enseignement des autres disciplines. Si on se place au contraire d'un point de vue intra-disciplinaire, l'enseignant doit apprivoiser le rôle dynamique qui est le sien, en apprenant à « proposer des tâches, cognitives et créatives, d'un niveau et d'une complexité appropriés aux besoins des apprenants » (Pekarek, id. : 194). Cela suppose de remettre en question la vision de l'enseignant seulement « présentateur de savoirs » décontextualisés. Une deuxième étape consisterait à sensibiliser les enseignants aux « dimensions interactives » des activités de discours et à leur mise en œuvre. On peut par exemple se demander de quoi sont faites des compétences interactives, d'après quels critères elles peuvent se développer et comment les évaluer. Pekarek suggère que, suite à Vygotski, on puisse former les futurs enseignants à voir l'interaction en classe comme « lieu potentiel de développement de savoir-faire communicatifs » (Pekarek, 2000 : 183). Cela rend nécessaire une formation accrue de l'oral, pour affiner entre autres ses outils d'évaluation. Comme l'écrit Pierre Martinez, « on est loin d'avoir mis à disposition des praticiens des modèles du langage à base fonctionnelle et interactive opérationnels. On n'a pas davantage développé des instruments d'évaluation applicables à l'oral » (id.). Une telle modélisation pourrait montrer par exemple la grande variété des fonctions des alternances codiques, à tous les niveaux du discours : demande d'aide, fonction communicative, passage à un niveau supérieur du discours (du niveau « inférieur », lexical par exemple, à un niveau « supérieur », textuel par exemple), appel à connivence. Enfin la dimension sociale de la rencontre des langues et des discours pourrait s'épanouir dans une formation à la pédagogie du projet, susceptible de faire se rencontrer des situations de la vie quotidienne complexes, des nécessités de gestion simultanée des discours et interactions, plutôt que des nécessités programmées par les séquences de classe ordinaires, et incluant au minimum une « approche de la diversité culturelle » souhaitée par Lucchini et El Karouni. On inviterait alors les élèves à aller vers des « modèles interactifs de référence » (Pekarek) plutôt que vers une vision systémique faite d'éléments lexicaux ou grammaticaux à cumuler. Et on privilégierait alors la dimension métalinguistique plus que l'apport seul de savoirs linguistiques (ce que Wharton appelle « fabriquer des petits ouvriers de l'exercice de grammaire à la chaîne »). La formation des enseignants pourrait alors viser chez les élèves le développement de compétences nouvelles, telles les « savoir-vivre et savoir-devenir » auxquels Buors et Lenz font allusion.

Sur le plan de *la recherche* en didactique, on imagine l'ouverture due à une telle démarche. Confronter l'apprenant à une approche instrumentalisée ou finalisée de la langue ouvre à interroger, non la simple production de formes langagières mais le rôle central des demandes sociales. Des recherches sont également à mener sur les aspects institutionnels de ces demandes et des réponses qui leur sont apportées : « classes-passerelles » en Belgique, changement des curricula en Algérie, etc. Le changement des modèles sociaux de référence détermine un nouveau regard à porter sur l'écrit également, et du même coup à définir de nouvelles compétences dans l'analyse de l'écrit. Ce renouvellement des objets d'étude vise à la fois les utilisateurs des langues, les conditions et conséquences de ces utilisations et l'analyse de l'hétérogénéité de ces objets.

On a assisté à un déplacement de l'objet « discipline français ». La prise en compte des langues entre elles peut en outre créer des déséquilibres forts entre production et réception, oral et écrit. Sur l'axe de la variation et l'acceptabilité, le curseur est à manier avec prudence. On peut assister à des conséquences intralinguales et extralinguales. Sur le plan intralingual, ce qui s'impose est plus que jamais la variation et son étude, dans son acceptation et son traitement, pour faire face à la diversité des apprenants et de leurs besoins spécifiques. On se dirige alors vers une vision pluraliste de la discipline français à reconfigurer.

On ne cachera pas les obstacles rencontrés dans une telle démarche. Dans un premier temps, il faut noter le divorce entre la plupart des politiques linguistiques, des incitations institutionnelles, et les avancées de la recherche. Par ailleurs, on ne peut occulter les difficultés socio-cognitives provoquées par cette même recherche : comment éviter le

« mixte des langues », pour reprendre une expression de Pekarek ? Comment traiter l'acceptabilité sociale face aux diverses formes discursives plurilingues qui se développent ? Enfin s'engager sur la voie du plurilinguisme à partir de la question didactique risque d'accentuer l'écart entre les observables et acteurs de la classe et les chercheurs, évoluant dans deux paradigmes différents, voire opposés.

## CONCLUSION

On voit que s'engager à « caractériser le contact des langues en situation d'apprentissage oblige à prendre en compte une pluralité de dimensions, linguistiques, interactionnelles et socio-cognitives » (Martinez, 2000), en particulier à envisager de travailler principalement des compétences (inter)culturelles, transversales et métalinguistiques. Dans ce sens, nous voyons une nécessité à construire, pour les enseignants de langues et, en ce qui nous concerne, de français, une formation vers une socio-didactique intégrée, ouverte et évolutive qui, abolissant les frontières, ferait se rapprocher les formations en ex-FLE et ex-FLM, pour déboucher sur des principes communs de travail. On pourrait ainsi dessiner un parcours, du français à enseigner vers le plurilinguisme à reconnaître et encourager, vers une éducation au plurilinguisme, puisque – les expérimentations de *Eveil aux Langues* le prouvent – l'individu monolingue est une rare exception, et le sera de plus en plus. Ce travail fait dans et grâce à l'école peut permettre d'envisager un monde de perméabilité linguistique et culturelle, et la mise en contact de ses éléments constitutifs.

Certes, nous voyons déjà les objections possibles à notre thèse. A savoir d'abord que nous risquons, nous didacticiens du français, d'y « perdre notre âme », comme il a été dit au colloque de Québec, 2004. N'est-ce pas un risque à prendre, au regard des enjeux de ce nouveau défi, réunis autour de l'intégration du français et de son enseignement dans la modernité ? Nous sommes moins, semble-t-il, dans une rupture conceptuelle que dans une évolution amorcée il y a déjà un certain temps (cf. les travaux cités de Louise Dabène ou le n° de *La Lettre* de 1993). Il y a nécessité d'un dialogue social sur le contact des langues.

**Marielle RISPAIL**

IUFM de Nice – laboratoire LIDILEM de Grenoble

## BIBLIOGRAPHIE

- CALVET, L-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*, Paris : Plon.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (dir.) (1997). *Etudes de linguistique appliquée*, n° 108, « Alternances des langues et apprentissage ».
- CASTELLOTTI, V. (dir.) (2001). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Presses de l'Université de Rouen.
- COSTE, D. (1993). « Diversification linguistique, compétence plurilingue et didactique des langues », dans la *Lettre* n° 13 de la DFLM, dossier « DFLM et didactique des langues secondes ».
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997
- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- GAJO, L. et al. (2005). *Un parcours au contact des langues : textes de Bernard Py commentés*, LAL, CREDIF Didier.
- LÜDI, G. et PY, B. (1986). *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.
- MARTINEZ, P. (2000). « Introduction : une notion en question », in *Notions en Questions* n° 4, coord. par P. Martinez et S. Pekarek, *La Notion de contact de langues en didactique*, ENS Editions.
- PEKAREK, S. (2000). « Le contact des langues, lorsqu'il croise ... », in *Notions en questions*, n° 4,
- PERREGAUX C. (1996). « L'école, espace plurilingue », in *LIDIL* n° 11, PUG. *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, (ouvrage collectif) (2005). ENS de Lyon.
- ROULET, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes, Vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier / CREDIF, LAL.

## APPRENDRE EN FRANÇAIS EN MILIEU FRANCO-MINORITAIRE AU CANADA : LANGUE, SENS ET IDENTITÉ

On se propose ici d'apporter quelques éclairages sur un contexte particulier d'apprentissage du/en français – celui du milieu franco-minoritaire au Canada – en quatre temps :

- des considérations, en ouverture, sur le contexte éducatif en milieu franco-minoritaire au Canada ;
- des considérations sur les contenus d'apprentissage langagier ;
- des considérations sur la formation continue des intervenants pédagogiques ;
- des considérations, en clôture, sur la dynamique qui s'instaure au sein même des pratiques pédagogiques, entre langue et vécu scolaire.

### 1. LE CONTEXTE ÉDUCATIF EN MILIEU FRANCO-MINORITAIRE AU CANADA : QUELQUES ÉLÉMENTS

#### 1.1. La situation démolinguistique de la francophonie minoritaire canadienne : quelques tendances lourdes

Au Canada, le statut de la langue française est asymétrique : largement majoritaire au Québec, c'est-à-dire politiquement, économiquement, culturellement et idéologiquement promu, il est largement minoritaire à l'extérieur du Québec. La situation démolinguistique du million de francophones environ qui vivent à l'extérieur du Québec peut paraître, à bien des égards, fragile voire précaire : en effet, d'après les données du recensement de 2001 (Gouvernement du Canada, 2003), à l'exception du Nouveau-Brunswick où les francophones forment à eux seuls le tiers de la population de la province, le nombre de francophones dans les autres provinces et territoires ne dépasse pas 5 % de la population.

Les données du recensement de 2001 montrent également que l'exogamie (ou mariage interlinguistique français/anglais) est en hausse : près des deux tiers des enfants se trouvent aujourd'hui dans des familles où seulement l'un des deux parents est de langue maternelle française.

La transmission de la langue française aux enfants est donc un facteur crucial pour l'avenir des communautés francophones minoritaires. Une lecture des données du recensement montre que, lorsque les deux parents sont francophones, le taux de transmission du français est très élevé. Dans le cas de familles exogames, le taux de transmission baisse de plus de la moitié ; cependant, lorsque le parent non francophone parle le français, le taux de transmission du français augmente significativement.

En somme, c'est, à plus ou moins long terme, la vitalité ethnolinguistique des communautés francophones minoritaires qui est menacée, et ce malgré les importants efforts entrepris par le gouvernement fédéral particulièrement pour maintenir et revitaliser celle-ci, et malgré l'émergence d'espaces éducatifs, culturels et économiques qui lui sont dédiés.

#### 1.2. Deux lieux stratégiques d'intervention : la famille et l'école

Trois milieux de vie constituent les sources de socialisation langagière chez les enfants d'âge scolaire : le milieu familial, le milieu scolaire et le milieu socio-institutionnel (Landry et Rousselle, 2003). Cependant, dans les contextes de la francophonie minoritaire canadienne où le milieu socio-institutionnel est de faible vitalité ethnolinguistique, la famille et l'école sont appelées à être les principaux lieux de socialisation dans la langue minoritaire.

En effet, les élèves qui vivent une forte « francité familioscolaire » (ambiance française forte dans la famille et à l'école) (Landry et Allard, 1997) ont des compétences en français plus élevées, désirent davantage s'intégrer à la communauté francophone et ont une identité francophone plus forte que les élèves qui vivent une francité familioscolaire plus faible. De plus, les premiers ont des compétences en anglais aussi élevées que les seconds. Autre fait intéressant, les élèves de foyers exogames qui parlent le français avec le parent francophone et qui fréquentent l'école francophone ont des compétences en français aussi élevées que les élèves de foyers francophones endogames. En d'autres termes, ce n'est pas l'exogamie en tant que structure sociale qui contribue à l'assimilation (c'est-à-dire la perte du français au profit de la langue anglaise majoritaire) mais c'est plutôt la dynamique langagière familiale

qui a tendance – ou non – à favoriser le développement du français (Landry et Allard, 1997). Bref, « on ne naît pas francophone, on le devient » (Landry et Rousselle, 2003 : 93).

L'école est l'autre lieu stratégique d'intervention : depuis longtemps en effet, les communautés francophones minoritaires perçoivent l'éducation comme un outil essentiel pour le développement de leur vitalité. Cependant, c'est seulement en 1982, avec l'*article 23* de la *Charte canadienne des droits et libertés*, que la Constitution canadienne a reconnu aux minorités linguistiques de langue officielle le droit de faire instruire leurs enfants dans leur propre langue (Landry et Rousselle, 2003). L'*article 23* stipule en effet qui sont les ayants droit à l'instruction dans la langue de la minorité : il accorde donc aux parents en milieu minoritaire une garantie constitutionnelle relative à la langue d'instruction de leurs enfants. Mais il importe de noter que la connaissance du français par l'élève ne constitue pas, aux termes de l'*article 23*, un critère d'admissibilité en soi à l'école francophone en milieu minoritaire.

Depuis l'entrée en vigueur de l'*article 23*, le nombre d'écoles francophones en milieu minoritaire a augmenté sensiblement et, dans la dernière décennie, des structures de gestion scolaire par la minorité ont été établies dans toutes les provinces et tous les territoires : un système éducatif spécifique, mis en place pour les francophones et gérés par eux, est désormais opérationnel.

Ce système éducatif spécifique s'appuie sur le rôle, spécifique lui aussi, qui est assigné à l'école francophone en milieu minoritaire. Le rôle de l'école francophone en milieu minoritaire dépasse celui d'une école en milieu majoritaire : outre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être habituellement développés par le système scolaire, l'école francophone en milieu minoritaire doit développer le savoir-vivre ensemble et le savoir-devenir nécessaires aux futurs « bâtisseurs » qui assureront la vitalité des communautés francophones (Landry et Allard, 1999). Mais il importe de déterminer si ce savoir-vivre ensemble et ce savoir-devenir sont périphériques au projet éducatif de l'école ou, au contraire, s'ils en constituent le noyau.

## **2. L'APPRENTISSAGE DU/EN FRANÇAIS EN MILIEU FRANCO-MINORITAIRE : UN ESPACE DIDACTIQUE PARTICULIER?**

### **2.1. Une initiative curriculaire existante**

Le milieu franco-minoritaire, précisément parce qu'il est très fragile, conduit à s'interroger particulièrement sur les conditions qui permettent le mieux aux élèves de construire un sens à leurs apprentissages en français. Par ailleurs, la réflexion didactique sur les apprentissages en français dans un tel contexte gagne à être pensée collectivement en raison, entre autres, du bassin réduit des intervenants en milieu minoritaire : il est en effet stratégiquement important de dégager des convergences à partir des initiatives locales et régionales, pour construire collectivement un espace didactique qui tienne compte des besoins langagiers des élèves.

C'est dans cette perspective qu'a été établie au début des années 1990 une structure politico-éducative regroupant les provinces et les territoires de l'Ouest et du Nord canadiens, qui permet d'élaborer des contenus d'apprentissage répondant à des besoins communs. Ainsi, en 1996, un cadre commun curriculaire pour les apprentissages du français, de la maternelle à la fin du secondaire, a été, pour la première fois, produit (PONC, 1996).

Ce cadre curriculaire est organisé en trois « domaines » : la communication orale (qui comprend elle-même l'écoute, l'interaction et l'exposé), la lecture et l'écriture. Ces domaines comprennent chacun deux axes. Le premier met l'accent sur ce qui pourrait être qualifié de « produit de la communication » (exemple : PONC, 1996 : 1 : « écrire des textes divers pour satisfaire [des] besoins de communication d'information » et « [des] besoins d'imaginaire ou d'esthétique ») ; le second axe touche à ce qui pourrait être qualifié de « processus de la communication » (exemple : PONC, 1996 : 1 : « planifier [un] projet d'écriture en fonction de la situation d'écriture » et « gérer [un] projet d'écriture en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées pour communiquer clairement et correctement [un] message en fonction de la situation de communication »). Il y a là, semble-t-il, le parti pris didactique d'outiller l'élève dans la réalisation de ses pratiques de communication. Le cadre accorde également une grande importance aux fonctionnements

# DOSSIER

des textes (d'ordres oral, textuel, visuel, médiatique et informatique) pour que l'élève puisse se donner du pouvoir sur le discours de l'autre par une réaction critique, et du pouvoir sur son propre discours par la production d'actes langagiers efficaces. Quant aux contenus spécifiquement grammaticaux, le cadre affiche une position didactique d'intégration de ceux-ci au processus de production langagière.

Cette visée fait écho à des préoccupations didactiques plus larges qui dépassent le contexte franco-minoritaire, comme l'atteste, entre autres, le programme d'études de français du Québec.

Le cadre commun comprend également un autre « domaine », dénommé « Culture et identité ». Cette préoccupation culturelle/identitaire est affectée d'un statut curriculaire privilégié : « noyau » des contenus d'apprentissage, auquel « se rattachent » les trois domaines langagiers mentionnés ci-dessus. Ce domaine comprend deux axes (PONC, 1996 : 1) : la prise de conscience – l'élève « se situe [...] face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs » –, et la production – l'élève « exprime [...] dans son milieu certaines valeurs et manifeste [...] certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie ». Ces deux énoncés font écho au rôle de l'école francophone en milieu minoritaire.

## 2.2 Un regard curriculaire prospectif

Dix ans après, au seuil d'une mise à jour de ce cadre commun curriculaire, les considérations suivantes pourraient orienter un regard prospectif (Buors et Lentz, 2005).

La première vise à circonscrire l'objet même de l'apprentissage langagier : la langue. On pourrait établir que, dans l'école en milieu franco-minoritaire, la langue présente trois fonctions :

<i>instrument de communication</i>	<i>outil de construction de savoirs</i>	<i>vecteur de construction culturelle et identitaire</i>
L'élève utilise la langue pour recevoir et transmettre des messages, pour partager ses opinions, ses sentiments, ses émotions, ses expériences, à l'oral et à l'écrit.	L'élève utilise la langue <ul style="list-style-type: none"> <li>pour explorer et dénommer le réel, se le représenter, agir sur lui;</li> <li>pour donner du sens à ses apprentissages, s'approprier des démarches d'apprentissage.</li> </ul>	L'élève utilise la langue pour s'inscrire dans la réalité sociale, pour donner un sens à celle-ci, pour se construire un répertoire de référents culturels associés à la langue (p. ex. : chansons, jeux, loisirs, divertissement, plaisir, découverte, interactions), pour s'approprier les valeurs culturelles qu'elle véhicule, pour vivre des expériences riches qui lui permettront de construire son rapport au monde.

La langue française devient ainsi pour l'élève un facteur qui lui permet d'être soi, d'interagir avec autrui, de conceptualiser et d'établir un rapport au monde : c'est ainsi que l'élève s'affirme en tant que personne.

La deuxième considération a trait aux littératies : dans la foulée des travaux de Masny (voir 2000 et 2001, entre autres), on avance désormais, non plus une littératie, mais des littératies multiples. L'école francophone en milieu minoritaire, vu son rôle langagier, culturel et identitaire, est concernée pleinement par le développement des littératies multiples, en français. Dans cette perspective, la langue joue un rôle spécifique selon les diverses littératies. Le tableau ci-après présente ces littératies multiples et, en parallèle, le rôle correspondant de la langue.

les littératies multiples	la langue
• la <i>littératie personnelle</i> donne à l'élève les moyens de se définir, de devenir, de donner un sens à sa façon d'être, à travers les textes (d'ordres oral, scriptural, visuel, médiatique et informatique), de se construire une vision du monde;	• la langue pour s'affirmer et agir positivement en tant que citoyen francophone;
• la <i>littératie scolaire</i> donne à l'élève les moyens d'acquérir le langage des domaines d'apprentissage (les disciplines scolaires par exemple) ainsi que les stratégies d'exploration des concepts liés aux apprentissages scolaires; ces langages et ces stratégies sont nécessaires à la réussite scolaire;	• la langue pour assurer la réussite scolaire;

# DOSSIER

<ul style="list-style-type: none"> <li>• la <i>littératie communautaire</i> donne à l'élève les moyens de s'inscrire dans sa communauté et, plus largement, dans la société, de la comprendre, d'y apporter une contribution, d'être un acteur social, bref de participer au processus du développement humain;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la langue pour s'inscrire dans la francophonie;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• la <i>littératie critique</i> donne à l'élève les moyens d'utiliser les trois littératies précédentes, au bon moment et à bon escient: plus fondamentalement, la littératie critique a trait à la mise en œuvre d'un sens critique, qui permet à l'élève de participer à la construction de son monde, de façon active, créative et positive.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la langue pour établir un rapport avec le monde.</li> </ul>

La troisième considération porte sur les contenus d'apprentissage langagier. Ceux-ci sont, comme indiqué ci-dessus, articulés autour de deux axes : « produit de la communication » et « processus de la communication ».

Or ces deux axes sont, quant à leur conception curriculaire, juxtaposés (même s'ils trouvent un lieu d'articulation au niveau de la situation d'apprentissage). Il y aurait donc grand avantage à intégrer, au sein même du design curriculaire, ces deux axes en une démarche dynamique et stratégique, qui scanderait les phases du comportement langagier attendu de la part de l'élève.

Ainsi, dans le processus de compréhension de textes, l'élève est d'abord dans une phase anticipatoire de planification; il se centre ensuite, de manière plus spécifique, sur la (re)construction du sens du texte, qui se prolonge par une phase de réaction au texte. Durant ces trois phases – qui, à l'évidence, sont elles-mêmes en interaction dynamique les unes avec les autres –, l'élève est constamment dans une posture régulatoire (qui lui permet d'ajuster à tout moment son processus de compréhension) et, plus largement, dans une posture métacognitive (qui lui permet de réfléchir sur son processus d'apprentissage) : la langue dans sa fonction d'outil d'apprentissage trouve ici sa pleine actualisation.

De manière homologue, l'élève engagé dans un processus de production de textes passe par trois phases, à l'évidence non successives elles non plus : il planifie, textualise (crée et révise) et présente sa production, qu'il accompagne d'une célébration. Par ailleurs, l'élève se place, comme en compréhension, dans une posture régulatoire et métacognitive tout au long du processus de production.

Ainsi curriculairement conçus, les contenus d'apprentissage langagier sont en quelque sorte un reflet du comportement langagier attendu de l'élève, qui utilise la langue comme une pratique sociale.

Un tel regard sur le design curriculaire des contenus d'apprentissage langagier dépasse à l'évidence le contexte franco-minoritaire mais il revêt des enjeux spécifiques pour celui-ci : une étude récente (CMEC, 2004) montre en effet que les élèves francophones à l'extérieur du Québec réussissent moins bien en lecture et en écriture que leurs homologues québécois, en raison de facteurs liés au contexte minoritaire mais également d'une mobilisation insuffisante de leur part des stratégies de lecture et d'écriture.

Par ailleurs, ces considérations curriculaire gagneraient à être nourries par les éclairages portant sur une didactique du/en français en contexte minoritaire tels qu'apportés particulièrement par Cazabon (2005 :18) : « [...] le défi est de construire une obligation (dans le sens premier du terme : de ce qui lie, engage, incite) de l'agir communicatif résolument de langue française. Pourquoi? Parce que l'école de milieu minoritaire [...] doit construire des expériences interactives, dialogiques et culturelles sans quoi le français sera langue morte. » Ces considérations curriculaire gagneraient également à s'alimenter à des réflexions plus larges qui touchent à la pédagogie en milieu minoritaire. Pour celle-ci, Landry (2002), Landry *et al.* (sous presse) ainsi que Landry et Rousselle (2003) proposent un « curriculum pédago-communautaire » en cinq volets : « une enculturation francophone active », « le développement de l'auto-détermination », « une actualisation maximale du potentiel d'apprentissage », « une pédagogie de la conscientisation et l'engagement » et « une pédagogie de l'entrepreneuriat communautaire ».

À un niveau plus fondamental, ces éclairages et ces réflexions sont concernés par la problématique de la construction culturelle et identitaire, qui, dans la dernière décennie, a pris une importance de plus en plus stratégique, comme en témoignent des initiatives



convergentes menées entre autres par des organismes tels que l'ACREF (l'Alliance canadienne des responsables et des enseignantes et enseignants en français langue maternelle), l'ACELF (l'Association canadienne d'éducation de langue française) et l'IRML (l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, affilié à l'Université de Moncton) ou des chercheurs tels que Gauvin (2003).

### 3. LA FORMATION DES INTERVENANTES ET INTERVENANTS PÉDAGOGIQUES EN MILIEU FRANCO-MINORITAIRE

#### 3.1 Une initiative de formation

Le contexte franco-minoritaire appelle une réponse curriculaire particulière; conséquemment et parallèlement, il conduit également à une interrogation sur la formation des maîtres. Cette préoccupation est au cœur du Projet pancanadien de français langue première du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), sous l'égide duquel a été publié en 2003 le résultat de la première initiative pancanadienne de formation des maîtres en milieu minoritaire (CMEC, 2003). Cette initiative répond à un besoin important de formation qui découle lui-même du caractère linguistique de plus en plus hétérogène de la clientèle des écoles franco-minoritaires.

Dans cette initiative, la formation proposée se veut continue : elle propose un cheminement professionnel du personnel enseignant à partir de besoins exprimés, d'expériences vécues, d'interrogations et de réflexions sur des pratiques pédagogiques ainsi que sur des échanges entre praticiens. Cette formation a pour but de valoriser les expériences professionnelles du personnel enseignant, d'accroître le sentiment de compétence, la confiance en soi et l'autonomie, d'élargir et d'approfondir les expertises, de nourrir une culture de « praticien réflexif », de former un praticien apprenant et de développer une image du praticien comme un agent de changement.

Une telle vision de la formation a des implications sur les contenus de formation ; ceux-ci portent particulièrement sur les dimensions suivantes qui appuient le personnel enseignant dans son enseignement et son travail quotidien, et lui permettent de réfléchir sur les besoins pédagogiques en milieu minoritaire :

- des outils concrets et des exemples pratiques;
- des ressources pédagogiques;
- des synthèses sur certaines questions ou problématiques liées à l'objet de formation;
- le récit fictif d'une enseignante confrontée aux défis pédagogiques liés à l'objet de formation.

Cette vision a également des implications sur la livraison des contenus : l'initiative devait en effet tenir compte de la très grande diversité des situations et des besoins de l'enseignement du/en français en milieu minoritaire sur l'ensemble du territoire canadien. Pour répondre à cette diversité, les contenus de formation sont présentés dans un cédérom; celui-ci permet en outre d'accroître la flexibilité d'accès aux contenus. C'est ainsi que la personne en formation...

- se construit des parcours de formation en fonction de ses besoins, d'interrogations sur ses pratiques et de son contexte professionnel (les contenus de formation, loin d'être prescriptifs, sont dynamisés par les situations de formation);
- se projette dans son cheminement professionnel en se fixant des buts personnels, en mettant à profit le partage d'expériences et en construisant son devenir professionnel;
- développe une attitude de praticien réflexif, interrogeant sa pratique; plus largement, une telle attitude nourrit une conscientisation aux effets, d'une part des pratiques pédagogiques sur les apprentissages, d'autre part du milieu minoritaire sur l'intervention pédagogique.

Le professionnel de l'enseignement [...] est un « *praticien réfléchi* ». Il revient en pensée sur son travail, sur la situation qu'il a organisée et vécue ou qu'il prépare pour optimiser l'ensemble de ses actes. Il est alors, tout autant, « *praticien réflexif* » : il revient, toujours en pensée, sur lui-même en la situation créée. La réflexion, la réflexivité supportent le progrès. Elles en sont aussi l'effet; [...] elles constituent **le fond, la fin et l'enjeu de toute formation**<sup>1</sup>. (Baillauquès, 2001 : 50)

<sup>1</sup> Différenciés graphiquement dans le texte original.

## 3.2. Quelques enjeux de la formation en milieu franco-minoritaire

De tels enjeux de formation sont aussi, à bien des égards, des enjeux d'apprentissage, qui jouent, à plein, sur deux axes stratégiques des apprentissages en milieu minoritaire : le développement d'un rapport positif à la langue et la construction d'un pouvoir d'action (Buors et Lentz, 2004).

Un rapport homologique s'établit entre la situation de formation et la situation d'apprentissage : grâce aux expériences d'apprentissage qu'il vit, l'apprenant réflexif se construit des savoirs et s'engage dans un cheminement d'apprentissage. Ce faisant, il se crée une culture d'apprentissage, se construit une image de soi comme apprenant et développe un sens d'appartenance à une communauté apprenante. Plus fondamentalement, il valorise la langue française comme son outil privilégié de construction de savoirs; entre l'apprenant et la langue s'établit ainsi un rapport positif : il est affectif et identitaire, il est « relation de sens et relation de valeur » (Bautier, 2002 : 43).

Cette situation d'apprentissage valorise, chez l'apprenant, la responsabilisation, l'autonomisation et la prise en charge, dimensions nécessaires pour l'instauration d'un savoir devenir. Plus fondamentalement, une telle situation fournit les conditions essentielles pour que l'apprenant se construise un pouvoir d'action. Ces enjeux d'apprentissage inscrits au cœur même des situations de formation sont, à bien des égards, du même ordre que ceux que l'on voudrait voir inscrits au cœur des situations d'apprentissage qui caractériseraient le vécu scolaire des élèves en milieu minoritaire. Il est donc possible d'avancer l'hypothèse, forte, d'une transférabilité : plus les intervenants pédagogiques en milieu minoritaire vivront de telles situations de formation et en percevront les enjeux, plus ils seront à même de faire vivre à leurs élèves des situations d'apprentissage du même ordre.

## 4. LANGUE ET VÉCU SCOLAIRE : QUELLE DYNAMIQUE?

Par bien des côtés, l'apprentissage du/en français en milieu franco-minoritaire au Canada est désormais institutionnalisé : c'est ainsi qu'il fait l'objet d'une valorisation et d'une reconnaissance officielle, qu'il s'appuie sur des réseaux scolaires et associatifs, qu'il bénéficie de recherches, entre autres, didactiques, etc. Mais il semble que cette institutionnalisation s'accompagne d'un effet de banalisation; il y a peut-être là un paradoxe qui milite en faveur de l'instauration d'un nouvel élan, à l'intérieur même de cet espace institutionnel, qui permettrait d'investir celui-ci d'une vision pédagogique au service de la construction culturelle et identitaire des élèves.

Le processus de la construction culturelle et identitaire de l'élève est en effet au cœur de l'école francophone en milieu minoritaire. Ce processus accorde à la personne un rôle central et actif. Dans cette perspective, les expériences d'apprentissage et, plus largement, les expériences vécues en français en situation scolaire doivent nourrir ce processus.

Que les élèves soient exposés, durant leur scolarisation à l'école francophone, à une gamme, aussi large et aussi diversifiée que possible, de produits culturels francophones (livres, chansons, films, pièces de théâtre et autres spectacles, produits médiatiques, etc.) est une nécessité, impérieuse dans bien des cas. Mais cela ne constitue qu'une condition nécessaire, non suffisante : dans une telle situation, les élèves sont récepteurs ou spectateurs; ils se situent face à des réalités langagières et culturelles francophones, en établissant des liens avec leur vécu, en exprimant une réaction, etc. Il faut aller plus en profondeur : il faut mettre en avant la dynamique de la production, l'élan de la création pour que les élèves soient, en contexte scolaire, des acteurs et des créateurs, responsables et critiques; c'est ainsi qu'ils exprimeront des valeurs, manifesteront des comportements, poseront des gestes, partageront des expériences vécues et des réalisations. « La culture se juge à des opérations, non à la possession de produits. » (Cazabon, 1996 : 86)

Les types d'expériences que les élèves vivent en langue française leur permettent de se construire des référents culturels, c'est-à-dire des associations, des images et des valeurs qu'ils établissent avec la langue. Bref, les élèves se construisent ainsi, progressivement, un répertoire de façons de comprendre, de s'exprimer, de penser et d'agir en français, des façons de faire, de dire, d'être francophones. Ce faisant, ils se construisent une image d'eux-mêmes comme personnes francophones. Un rapport affectif et identitaire s'établit ainsi entre les élèves et la langue, qui leur permet de « penser le monde » en français.

Par bien des côtés, le type de vécu scolaire de l'élève, en français, à l'intérieur même de l'école francophone, constitue un facteur stratégiquement important pour le développement

du français : les expériences d'apprentissage que les élèves vivent, en français en contexte scolaire, doivent en effet être utiles, pertinentes et plaisantes mais significatives surtout; ces expériences constituent en effet un processus par lequel les élèves s'actualisent comme personnes et se construisent des valeurs. Dans le cas contraire, la langue risque d'être fortement perçue, par les élèves eux-mêmes, comme la langue de la stricte scolarisation, déconnectée de leur processus de personnalisation et de socialisation.

Par ailleurs, autant les exigences de la maîtrise du français sont grandes en milieu minoritaire, autant il faut être vigilant quant à la conception de la langue qui est véhiculée à l'intérieur même de l'école francophone : il y a déjà plus de vingt ans que Cazabon et Frénette (1980) ont mis en garde contre les effets potentiellement aliénants, voire assimilateurs, en milieu minoritaire d'une conception normative de la langue.

Les élèves qui fréquentent les écoles francophones en milieu minoritaire ne sont pas nés francophones; ils le deviendront – ou pourront le devenir –, non pas parce qu'on leur aura « vanté les mérites d'un référentiel d'appartenance »<sup>1</sup> mais bien parce qu'ils y trouveront un sens. Dans cette perspective, l'école francophone, pour ce qui la concerne, a un rôle stratégiquement important à jouer : proposer aux élèves des expériences d'apprentissage où ils pourront se construire un tel sens. Car tel est bien, semble-t-il, l'enjeu fondamental de l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire : développer chez les élèves la conscience de pouvoir agir dans – et sur – l'espace francophone d'aujourd'hui et de demain.

**Paule BUORS**

Bureau de l'éducation française. Winnipeg (Manitoba)

**François LENZ**

Faculté d'éducation de Saint-Boniface. Winnipeg (Manitoba)

## BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER, É. (2002). « Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique? », *Pratiques*, n° 113/114, pp. 41-54.
- BAILLAUQUÈS, S. (2001). « Le travail des représentations dans la formation des enseignants », dans Paquay, L., Altet, M., Chartier, E. et Perrenoud, P. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles : De Boeck Université, 3<sup>e</sup> éd., pp. 41-61.
- BUORS, P. et LENTZ, F. (2005). « Les orientations curriculaires pour l'apprentissage du/en français langue première en milieu minoritaire : un regard rétrospectif et prospectif » dans Fauchon, A. (dir.) *L'Ouest : directions, dimensions, destinations, Les actes du vingtième colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest* (Collège universitaire de Saint-Boniface, octobre 2003). Winnipeg : Presses universitaires de Saint-Boniface, pp. 325-360.
- BUORS, P. ET LENTZ, F. (2004). « La formation continue des intervenants pédagogiques en milieu minoritaire : une initiative en francisation », dans *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 16, n° 1-2, pp. 113-137.
- CAZABON, B. (2005). *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle : fondements et pratiques en didactique du français*, Sudbury : Les Éditions Prise de parole, 206 p.
- CAZABON, B. (1996) « Vers un modèle holistique de la didactique du français langue maternelle » dans Cazabon, B. (dir.) *Des mots, à fleurs de pays, Les actes du 2<sup>e</sup> congrès national de l'ACREF* [Alliance canadienne des responsables et des enseignantes et enseignants en français langue maternelle]. Ottawa : ACREF, pp. 80-98.
- CAZABON, B. et FRÉNETTE, N. (1980). *Le français parlé en situation minoritaire : volume II, L'enseignement, les programmes et la formation des maîtres dans les écoles de langue française des communautés franco-ontariennes minoritaires*. Toronto : Ministère de l'Éducation.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] (2004) *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS), Rapport analytique*. Toronto : CMEC, 76 p.

<sup>1</sup> La formule est de Benoît Cazabon, dans une correspondance, à l'automne 2003, avec les auteurs.

- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] (2003) *Projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 2<sup>e</sup> année, Trousse de formation en francisation*. Toronto : CMEC, ensemble multimédia non paginé.
- GAUVIN, L. (2003). *Le développement d'un cadre conceptuel pour la construction langagière, culturelle et identitaire en milieu minoritaire*, Winnipeg, Collège universitaire de Saint-Boniface, travail de recherche inédit, 37 p.
- Gouvernement du Canada (2003) *Le prochain acte : un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne, Le plan d'action pour les langues officielles*. Ottawa : Bureau du Conseil privé.
- LANDRY, R. (2002). « Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone » dans Allard, R. (dir.) *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*, [en ligne], disponible à <http://www.acelf.ca/publi/crde/articles/10-landry.html> (juin 2005).
- LANDRY, R. et al. (sous presse). « Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel », dans *Francophonies d'Amérique*.
- LANDRY, R. et ROUSSELLE, S. (2003). *Éducation et droits collectifs, Au-delà de l'article 23 de la charte*. Moncton : les Éditions de la Francophonie.
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (1999). « L'éducation dans la francophonie minoritaire » dans Thériault, J.-Y. (dir.) *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*. Moncton : Les Éditions d'Acadie, pp. 403–433.
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (1997). « L'exogamie et le maintien de deux langues et deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, n° 3, pp. 561–592.
- MASNY, D. (dir.) (2001). *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*. Outremont : Les Éditions Logiques.
- MASNY, D. (2000). « Les littératies : un tournant dans la pensée et une façon d'être » dans Allard, R. (dir.) *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone : Bilan et perspectives*, [en ligne], disponible à <http://www.acelf.ca/liens/crde/articles/14-masny.html> (juin 2005).
- Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens [PONC] (1996) *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*. Winnipeg : PONC.

## LA RÉUNION, UN « LABORATOIRE DIDACTIQUE » ?

Élaborer une didactique du français adaptée à la situation réunionnaise, qui voit créole réunionnais et français cohabiter dans des configurations multiples ...

Si les élèves réunionnais bénéficieraient sans aucun doute d'une telle entreprise, on peut avancer que d'autres élèves (et enseignants) concernés par l'enseignement du français en France ou ailleurs pourraient également en tirer des avantages. Et au-delà de l'enseignement du français, ce sont toutes les situations de contact « affinitaire », marquées notamment par les productions interlectales des membres de ces communautés, qui jouiraient d'une telle avancée. C'est pourquoi j'ose ce titre, en référence à l'expression « laboratoire créole » à laquelle les linguistes faisaient référence dans les années 70, lorsqu'ils voulaient montrer que les aires créoles donnaient à voir des phénomènes linguistiques qui concernaient des problématiques linguistiques générales (genèse de langues, grammaticalisation, changement linguistique, etc.). Aujourd'hui, on peut avancer que le terrain réunionnais rassemble les conditions pour envisager une didactique intégrée des langues (Wharton, sous presse). Je ne développerai pas ici les options didactiques qui pourraient être examinées à La Réunion, pour centrer plutôt mon propos sur le lien entre situation / didacticien / institution. Dans un département français, les programmes et modalités de l'enseignement sont ceux du système éducatif français. Comment envisager alors la mise en route d'une approche plurielle des langues, qui bouscule les découpages disciplinaires traditionnels ? Je situerai rapidement les démarches plurielles en didactique des langues après avoir montré en quoi la situation réunionnaise justifie ce type d'approche, et avant de m'interroger sur la place du didacticien des langues dans un contexte à l'héritage diglossique.

## 1. CRÉOLE ET FRANÇAIS : ENTRE RUPTURES ET AFFINITÉS

### • Clivages diglossiques, affinités interlectales

Sur un plan sociolinguistique, et sans revenir ici sur la genèse des langues créoles, il faut rappeler que les sociétés dans lesquelles ces langues sont apparues sont marquées par l'esclavage. Et même si Chaudenson montre que, au tout début de la colonisation de La Réunion, colons et esclaves de la première heure partagent un quotidien plutôt modeste, très vite, ce sont clivages et ruptures qui caractérisent la situation. Clivages sociaux, ruptures sociolinguistiques, c'était le lot de ces sociétés coloniales. Ferguson ne s'y est pas trompé lorsque, pour exemplifier le concept de diglossie en 1959, il intègre dans ses quatre cas prototypiques la situation haïtienne. Parmi les critères définitoires de ce concept, la « répartition fonctionnelle des codes » est alors centrale. Une vingtaine d'années plus tard, des chercheurs natifs de ces terrains mettront en lumière le *conflit linguistique* qui se joue entre les langues et surtout leurs locuteurs, et son cortège de représentations (Aracil, Lafont, Prudent...). *L'interlecte* est décrit par Prudent (1981), qui pose que l'approche dichotomique diglossique masque la réalité des pratiques langagières martiniquaises, faites de créole, de français, mais aussi d'énoncés mélangés, pratiques multiformes se manifestant selon des critères pragmatiques et responsables d'une variation intra-individuelle. Le terme *affinitaire* a été proposé par D. De Robillard (2000) pour caractériser les situations « à la fois bilingues, diglossiques et présentant des continuums ». Le contact créole-français est emblématique de cette définition. En 2006, les sociolinguistes qui travaillent sur le terrain réunionnais s'accordent à inscrire leurs descriptions dans le cadre d'un « *macrosystème* » (Prudent, 1993). Les clivages de la colonisation, s'ils perdurent sous des formes plus ou moins souterraines, s'accompagnent aussi de changements sociaux importants. Les Réunionnais ont développé une compétence en français par la généralisation de la scolarisation, la langue créole a gagné des domaines d'utilisation jadis interdits : les frontières sont devenues poreuses<sup>1</sup>. On retiendra que le français enseigné à l'école est en contact avec une autre langue<sup>2</sup>, le créole réunionnais, lequel créole réunionnais souffre de représentations diglossiques dévalorisantes. On se souviendra que ce contact se manifeste dans la parole des élèves sous la forme de mélanges nombreux, qui imbriquent les codes aux plans lexical, mais aussi syntaxique, et/ou phonologique, de sorte qu'on ne peut pas véritablement parler d'alternances codiques, tant les locuteurs enchevêtrent les codes dans leurs énoncés. On gardera en mémoire que l'enfant réunionnais est plus ou moins francophone à son entrée dans le système scolaire, mais que le français n'est pas plus une langue « étrangère » qu'une langue « maternelle » ou « seconde ».

### • Interlecte et langue de scolarisation

D'une part la tension acquisitionnelle (Py, 1992), comprise comme la volonté de l'apprenant de rapprocher les formes de son interlangue vers les formes de la langue utilisée par les locuteurs experts, est supposée orienter les apprenants vers des stratégies de « distinction » des codes (créole-français) ; d'autre part la niche écologique de ces langues prédispose aux phénomènes d'imbrication en raison notamment de la proximité linguistique des codes et de la fréquence quotidienne des contacts. On saisit alors les difficultés qui peuvent survenir : il s'agit de rendre les apprenants conscients du fonctionnement polylectal de leur répertoire. Le linguiste a souvent des difficultés, lorsqu'il traite des corpus, à tracer des lignes de partage entre ce qui relèverait à coup sûr du créole, et ce qui relèverait du français. Comment les élèves le pourraient-ils, si on ne leur apprend pas à le faire ? Pour eux, point de « langues » au pluriel : ils parlent, c'est tout. En faisant feu de tout bois. Et lorsque la distinction se fait, elle est prescriptive (« on dit », « on ne dit pas », le « on ne dit pas » s'appliquant aux énoncés supposés créoles) plus qu'opérationnelle.

### • Proximités et apprentissages linguistiques

On pourrait croire que les proximités entre le créole réunionnais et le français sont de nature à faciliter les apprentissages langagiers. Il n'en est rien. C'est sans doute exact pour leur début. Le voisinage facilite les stratégies de compréhension comme celles d'expression basées sur la mise en relation des systèmes. Mais alors qu'un premier stade de compréhension et d'expression en français peut en effet être atteint relativement aisément, le passage à des usages langagiers plus complexes (accès à l'implicite des discours, par exemple) et/ou plus monolingues peut se révéler délicat. D'autre part, au plan de la

<sup>1</sup> Dans le cadre du présent travail, on me pardonnera le caractère parfois trop généralisant de mes propos.

<sup>2</sup> Au moins ! car il ne faut pas oublier les langues issues de la migration (malgache, mahorais ...).

didactique des langues, « l'appropriation des nouveautés ne peut pas être considérée comme un processus de complexification progressive mais comme impliquant des mouvements de complexification et simplification imbriqués » (Dolz, 2005 : 347).

## 2. ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME

Le Cadre Européen Commun de Référence (Conseil de l'Europe, 2000), postule qu'« [...] un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition. [...] La gestion de ce répertoire implique que les variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique, disponible pour l'acteur social concerné ».

Le Guide nous « invite [par ailleurs] à articuler les enseignements de langues les uns aux autres, en ce qu'ils sont susceptibles de mettre en jeu des compétences communes ».

En matière d'approches didactiques, on peut se référer à Candelier (2006), qui distingue :

- les approches « singulières », dans lesquelles le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément ; (FLM, FLE, FLS...)
- les approches « plurielles », dans lesquelles plusieurs langues ou cultures sont prises en compte simultanément. (Candelier précise en outre que ces approches plurielles ne sonnent pas le glas des cours d'« une langue »).

Pour une revue précise de ces approches on pourra se reporter à cet article, ou à Wharton (sous presse). En me fondant à la fois sur des données empiriques et sur l'examen des propositions didactiques, j'ai en effet tenté de contextualiser l'approche plurielle au terrain réunionnais. Retenons de cette entreprise la nécessité de traiter « simultanément » les deux langues, créole et française, dans l'objectif de viser une compétence *varilingue* (Youssef, 1991) chez l'apprenant, qui permettrait à celui-ci d'user avec profit de toute la palette des possibles linguistiques qui s'offrent à lui, y compris des énoncés interlectaux lorsque le plan pragmatique le rend pertinent. Retenons aussi que les compétences métalinguistiques des élèves doivent impérativement faire l'objet d'une attention particulière dans ce processus, non pour fabriquer des petits ouvriers de l'exercice de grammaire à la chaîne, mais pour développer une conscience linguistique, qui permet notamment de faire des choix énonciatifs ad hoc. Les outils produits par le programme Socrates de l'Eveil aux Langues (Candelier, 2003) constituent une source très riche de démarches pour la classe.

Prônée par le Conseil de l'Europe (2000), les approches plurielles peinent cependant à se faire une place dans le système éducatif français. Le didacticien peut-il contribuer à la mise en place de telles orientations ?

## 3. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN CONTEXTE SENSIBLE : QUEL LIEN AVEC LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE ? JUSQU'OU L'INNOVATION EST-ELLE POSSIBLE ?

On peut qualifier le contexte réunionnais de sensible en raison de son héritage diglossique. Même si les tensions se sont un peu apaisées, les représentations de la population restent encore très marquées par la minoration du créole, et bien peu de Réunionnais soutiennent la présence du créole au sein du système éducatif. Les parents ne se bousculent guère pour inscrire leurs enfants aux enseignements de créole, possibles depuis 2000.

On peut aussi parler de contexte sensible eu égard aux résultats des élèves réunionnais aux évaluations nationales de CE2 et de 6<sup>e</sup>, puisque les écarts entre moyennes nationales et académiques demeurent importants. Certes, ces écarts se réduisent si l'on applique à la population scolaire de La Réunion la structure démographique correspondant à celle de l'échantillon national, mais il n'en demeure pas moins que les statistiques académiques témoignent des difficultés importantes spécifiques aux élèves réunionnais, notamment en compréhension et production de textes en français. Or, comme nous venons de le voir dans la partie précédente, la didactique des langues a vu se développer des approches qui pourraient être utilement explorées à La Réunion. Mais l'Ecole française s'inscrit dans un cadre de références du « français langue maternelle (FLM) », et les fonctionnements monolingues des systèmes éducatifs bloquent les initiatives innovantes en matière d'intégration linguistique (Cavalli, 2005). Pourtant, l'Inspection Générale du Ministère de l'Education Nationale elle-même, qui ne passe pas pour être révolutionnaire, affirme que « la non-prise en compte du créole dans la pédagogie [...] crée des perturbations dans l'acquisition du français – langue de l'école – et génère chez de nombreux élèves et en particulier les plus fragiles un sentiment d'insécurité linguistique », et dénonce le fait que

« la 3<sup>e</sup> dimension ('tenir compte du créole') de la priorité donnée par le projet académique à la maîtrise des langages reste un front pionnier insuffisamment connu et reconnu par les maîtres, ceux des cycles 1 et 2 notamment » (Botin & Weinland, 2005). Il reste que la marge d'action est très limitée. Les découpages disciplinaires freinent les ardeurs intégratives, les peurs babéliennes de langue impure aussi. La recherche reste en outre insuffisamment développée dans la formation des enseignants. Les attentes liées à la confection du mémoire professionnel se bornent souvent à des retombées pédagogiques immédiates ou, au mieux, à des savoir-faire méthodologiques.

S'ensuit un questionnement sur le rôle du didacticien, chercheur et formateur d'enseignants dans un tel contexte sensible. Si sa fonction lui garantit une relative liberté d'action dans ses activités de recherche, qu'en est-il au plan de la formation ? « *Le sociolinguiste apparaît à la fois comme impliqué et désimpliqué : aux yeux de la dominance, comme un militant à ce titre suspecté, aux yeux de la militance comme un désengagé suspect ou de tiédeur ou de trahison.* (Lafont, 1984), et il en est de même pour le didacticien.

**Sylvie WHARTON**

IUFM de La Réunion - LCF-UMR 8143 du CNRS

## BIBLIOGRAPHIE

- BOTIN, Y., & WEINLAND, K., (2005). *Académie de La Réunion. Eléments pour réorienter et renforcer le dispositif de prévention de l'illettrisme*. Rapport de mission, septembre 2005, Inspection Générale de l'Education Nationale, Ministère de l'Education Nationale.
- CANDELIER, M., (2006). « Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles didactiques ? », dans *Les Langues Modernes* n°4. Paris : APLV.
- CAVALLI, M., (2005), *Education bilingue et plurilinguisme : le cas du Val d'Aoste*, LAL, Paris : Crédif-Didier.
- DE ROBILLARD, D., (2000). « Interlopes interlectes : catégorisations empiriques, catégorisations scientifiques, catégorisations didactiques », dans Martinez, P. & Pekarek Doehler, S. (dir.), *La notion de contact de langues en didactique*, collection « NEQ », n° 4, ENS éditions.
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de la coopération culturelle, comité de l'éducation. Paris : Didier.
- DOLZ, J., (2005). « Implications didactiques de la proximité linguistique. Réflexion à partir d'expériences d'enseignement plurilingue en langues romanes », dans Prudent, L.F., Tupin, F. & Wharton, S. (2005), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Genève : Peter Lang.
- LAFONT, R. (1984). « Pour retrouver la diglossie », dans *LENGAS*, n° 15, pp. 5-36.
- PRUDENT, L.-F., (1981). « Diglossie et interlecte », dans *Langages* n° 61, Larousse.
- PRUDENT, L.-F., (1993). *Pratiques langagières martiniquaises*, Thèse de doctorat d'État, Université de Rouen.
- PY, B., (1992). « Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde », dans *LIDIL*, n° 6.
- WHARTON, S., (2005). « La sociolinguistique à l'épreuve des institutions en situation diglossique. Comment l'institution scolaire réunionnaise a-t-elle '(di)gérée' sa sociolinguistique ? », dans Prudent, L.F., Tupin, F. & Wharton, S. (2005), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Genève, Peter Lang.
- WHARTON, S., (sous presse) « Pour développer la compétence varilingue en situations interlectales : une didactique intégrée des langues », dans *Etudes créoles*. Paris : L'Harmattan.
- YOUSSEF, V., (1991), « The acquisition of varilingual competence », dans Bejamins, J., B.V., Amsterdam, *English World-Wild* 12 : 87-102

## L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LE CONTEXTE LINGUISTIQUEMENT HÉTÉROGÈNE DE LA BELGIQUE FRANCOPHONE ET DE BRUXELLES EN PARTICULIER<sup>1</sup>

### 1. LE CONTEXTE

La Belgique est un pays multilingue depuis toujours. Le cadre actuel pour l'enseignement des langues s'est constitué par étapes successives. Très schématiquement (cf. Mabille, 1997, pour plus de détails), les systèmes éducatifs francophone et néerlandophone ont été dissociés en 1932 selon une frontière linguistique qui, à l'époque, avait été conçue comme pouvant évoluer en fonction de recensements linguistiques. Face à l'avancée progressive du français, notamment à Bruxelles et dans sa périphérie, la frontière linguistique a été figée en 1962 et a abouti, trente ans après, à la constitution d'un État fédéral composé de la Région wallonne, de la Région flamande et de la Région de Bruxelles-Capitale. Trois autres institutions ont cependant été créées pour la gestion des questions linguistiques, notamment dans l'enseignement, dans les quatre aires linguistiques du pays. Ainsi la Communauté française Wallonie-Bruxelles gère l'enseignement du français dans la Région wallonne et dans la partie francophone de Bruxelles-Capitale (19 communes officiellement bilingues), la Communauté néerlandophone gère l'enseignement du néerlandais en Région flamande et dans la Région de Bruxelles-Capitale et la Communauté germanophone gère l'enseignement de l'allemand dans la partie germanophone frontalière (9 communes) de la Région wallonne. Si on se limite à l'enseignement des langues du côté francophone, les lois linguistiques telles qu'elles ont été réaménagées en 1998 (cf. Blondin & Mattar, 2003), prévoient que le français soit la seule langue d'enseignement en Wallonie, mais qu'une deuxième langue s'ajoute dès la cinquième année de l'enseignement primaire (et avant, même, de façon facultative), les langues autorisées étant le néerlandais, l'allemand ou l'anglais. Cet enseignement peut être dispensé sous la forme de cours de langue étrangère ou par immersion. Le français est aussi la seule langue de scolarisation à Bruxelles pour ceux qui en font le choix par rapport au néerlandais, et seul l'enseignement du néerlandais est autorisé comme deuxième langue dans l'enseignement primaire, de façon obligatoire à partir de la troisième primaire, sous forme de cours ou par immersion. Par ailleurs, ajoutons que si les langues endogènes romanes (wallon, picard et lorrain) peuvent être officiellement enseignées depuis 1983, elles ne le sont cependant pas dans les faits (Francard, 1992).

Dans ce contexte, le français ne semble pas se situer dans une position de défense, même si, dans certaines régions « de frontière » du pays, il est de fait en concurrence avec le néerlandais. Les recensements linguistiques ayant été interdits en même temps que la fixation politique des frontières linguistiques, il n'est pas possible de connaître le nombre exact de locuteurs de chaque langue officielle dans les zones où elles se côtoient de près, comme à Bruxelles par exemple, où, cependant, le français est estimé être la langue de 85 – 90% de la population (Javeau, 1997).

Les trois langues officielles et les langues endogènes reconnues n'épuisent pas le multilinguisme belge. Le phénomène de l'immigration aussi est ancien en Belgique, même si les populations qu'il a concernées au fil du dernier siècle et au début de celui-ci ont été différentes. Différents ont aussi été les cadres qui ont permis leur arrivée. Entre la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle et la période précédant la première guerre mondiale, le taux de présence en Belgique se situait, de façon stable, entre 3 et 3,5 % déjà (Stengers, 1992). Ces étrangers, dispersés dans le pays et peu visibles, provenaient essentiellement des pays limitrophes (France, Allemagne, Pays-Bas). Dans l'entre-deux-guerres, des migrants en provenance de pays de l'Est (Pologne, notamment) et d'Italie viendront s'ajouter à la migration des pays voisins, et leur taux fluctuera au gré de la nécessité de main-d'œuvre (Grimmaux, 1992). Mais c'est au lendemain de la deuxième guerre mondiale que l'immigration de masse a été organisée, dans le cadre de conventions entre États. Ont d'abord été stipulés des accords avec l'Italie, en 1946, ensuite avec l'Espagne et le Portugal en 1956, avec la Grèce en 1957, enfin avec le Maroc et la Turquie en 1964 (Morelli, 1992). Le but de ces accords était de trouver une solution au manque structurel de main-d'œuvre dans certains secteurs et au problème démographique d'une Belgique vieillissante (Martiniello & Rea, 2001).

<sup>1</sup> Ce travail s'inscrit dans le programme de recherche « Régulation de l'hétérogénéité linguistique en contexte multiculturel » de l'Action de recherche concertée 04-09/319 financée par la Communauté française de Belgique.



En Belgique, l'immigration s'est officiellement arrêtée en 1974, mais l'arrivée d'étrangers n'a pas cessé pour autant à cause, entre autres, du regroupement familial, qui a toujours été autorisé par la Belgique, de la reconnaissance du droit d'asile, des permis de travail octroyés pour des secteurs bien spécifiques, de l'autorisation de séjour pour suivre des études, de la perméabilité sélective des frontières prévue par le traité de Maastricht (1993), et de la présence d'institutions internationales, à Bruxelles notamment. Ces nouvelles immigrations ont fait en sorte que le taux de présence des étrangers en Belgique est resté assez stable depuis 1980 (Eurydice, 2004) malgré le nombre important de naturalisations, suite aux réformes du code de la nationalité de 1984, de 1991, de 1995 et de 2000.

Les dernières statistiques disponibles (1<sup>er</sup> janvier 2004 – données de l'INS) font état de 860.287 personnes de nationalité étrangère résidant en Belgique, soit un peu plus de 8,2% de la population totale, avec des variations importantes selon les régions : les étrangers représentent 26,3% à Bruxelles, 4,8% en Région flamande et 9,1% en Région wallonne. Cependant, la composante d'origine étrangère est nettement sous-évaluée par ces chiffres qui ne tiennent pas compte des naturalisations, dont l'estimation est complexe. Les chiffres avancés tournent autour de 40% à Bruxelles où, toujours pour 2004, l'Institut National de Statistique recense 36 groupes nationaux numériquement importants, qui introduisent sans aucun doute un nombre élevé de langues dans le panorama linguistique de la ville, les plus représentées étant l'arabe, le portugais, le turc, l'italien et l'espagnol, sous leur forme standard mais aussi le plus souvent à travers l'une de leurs variétés régionales. Aux langues de l'immigration « historique », ajoutons l'anglais, qui est utilisé comme *lingua franca* tant par les fonctionnaires internationaux (UE et OTAN) qui habitent aussi la ville que pour le dialogue des Bruxellois de langues nationales différentes (Javeau, 1997).

A Bruxelles, microcosme linguistique particulièrement complexe, le français est donc concurrencé « de l'intérieur » mais aussi « de l'extérieur », tout en n'étant pas vraiment « menacé », vu le nombre élevé de locuteurs de cette langue.

## **2. LES ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LE CONTEXTE BELGE FRANCOPHONE ET BRUXELLOIS EN PARTICULIER**

Dans le contexte hétérogène belge francophone et bruxellois en particulier, l'enjeu pour l'enseignement du français semble être double. Il s'agit de « conserver la part de marché » dans la concurrence avec le néerlandais (ou l'anglais), mais surtout de garantir une correcte acquisition du français écrit de scolarisation par les jeunes issus des migrations : « L'enjeu fondamental n'est pas tellement de conserver au français sa place prépondérante à Bruxelles, que de conserver cette place à une langue capable de rendre compte des états de pensée les plus abstraits et les plus universels. » (Javeau, 1997 : 258).

Un certain nombre de données semblent indiquer que l'acquisition du français de scolarisation par les jeunes issus des migrations est pour le moins problématique. Les résultats de l'enquête internationale PISA montrent un tableau plutôt inquiétant dans toutes les disciplines évaluées<sup>1</sup>. A partir du rapport de l'OCDE (2001) et de l'élaboration qu'en ont fait Lafontaine et al. (2003) pour la Belgique francophone, et en nous limitant au domaine de l'acquisition du français, nous pouvons d'abord constater que les résultats des élèves d'origine immigrée appartenant à la première ou à la deuxième génération sont inférieurs de respectivement 80 et 90 points à ceux des natifs (pour plus de précisions, cf. Hambye et Lucchini, 2005). Signalons que l'écart entre les performances des jeunes de deuxième génération et les natifs existe, quoique dans une moindre mesure, dans tous les pays caractérisés par une immigration importante, excepté au Canada et en Australie, qui apparaissent comme très intégrateurs du point de vue scolaire.

De même, des différences se creusent lorsqu'on considère l'utilisation des langues en famille : les élèves parlant une langue autre que la (les) langue(s) officielle(s) de Belgique ont des résultats inférieurs de presque 100 points par rapport à ceux d'élèves parlant l'une des langues officielles. Signalons qu'ici le problème est général, dans le sens où il se pose pour tous les pays caractérisés par les migrations, sans exception cette fois (même pas pour la Finlande, qui occupe la position de tête du classement général pour la lecture). Parallèlement, des écarts importants des performances selon le niveau socioéconomique sont aussi constatés dans tous les pays (OCDE, 2001 : 167).

---

<sup>1</sup> Pour rappel, l'enquête PISA a concerné, en Belgique francophone, 103 écoles pour un total de 2.818 élèves de 15-16 ans. La compréhension à la lecture est entre autres évaluée. La moyenne internationale est fixée à 500 points.

Le niveau socioéconomique et l'utilisation d'une langue minoritaire semblent conjuguier leurs effets dans le facteur «établissement». La Belgique connaît en effet des concentrations importantes du point de vue ethnique et socioéconomique dans certaines écoles (les populations immigrées pouvant atteindre les 100% des effectifs d'une classe) et elle se situe à la troisième place (tout régime linguistique confondu) quant aux effets de cette ségrégation sur les niveaux des apprentissages (OCDE 2001 : 216)<sup>1</sup>.

PISA n'est pas le seul indicateur des difficultés d'acquisition de la langue de scolarisation. La première enquête internationale de l'OCDE (IEA, Lafontaine et al., 1996) allait dans le même sens. Il peut être aussi intéressant de se référer aux données collectées par Lire et Ecrire (1998), qui est la principale structure pour l'alphabétisation des adultes en Belgique francophone, dont la majorité du public a transité par l'enseignement obligatoire et qui pointe le décrochage et l'échec scolaire comme des causes importantes de l'analphabétisme (Lire et Ecrire, 2004 : 33). Or, les trois-quarts de la population en alphabétisation en 2002-2003 n'avaient pas la nationalité belge (seulement 15,6% étaient réfugiés ou candidats réfugiés...) et une partie du quart restant était naturalisée (2004 : 43).

Quant à la part de marché linguistique occupée par le français, outre le fait que le bilinguisme français/néerlandais est valorisé sur le marché de l'emploi, les difficultés de l'enseignement francophone ne sont pas étrangères à une augmentation progressive, à Bruxelles du moins, des élèves francophones dans l'enseignement néerlandophone, que ces élèves soient Bruxellois de souche ou issus de l'immigration : « [...] pour des raisons diverses d'ordre social (l'importance de la connaissance des langues), pédagogiques (des classes moins peuplées) mais aussi parce qu'on y trouvait moins d'immigrés, l'enseignement néerlandophone a connu depuis les années 1980 un afflux important d'élèves non néerlandophones et plus spécifiquement francophones. En conséquence, dans bon nombre d'écoles néerlandophones, les élèves néerlandophones sont en minorité et souvent le français y est la langue véhiculaire, voire maternelle, de la majorité des élèves. » (Van Mensel, Housen, Mettewie & Pierrard, 2005 : 133). Signalons que la fréquentation de l'enseignement néerlandophone par les jeunes issus de l'immigration de première ou deuxième génération ne résout pas leurs problèmes d'acquisition d'une langue de scolarisation (le néerlandais cette fois), comme les données PISA le montrent (cf. Hambye & Lucchini, 2005).

Le constat récurrent d'une non-efficacité dans l'enseignement du français de scolarisation et de la progressive perte d'une part de marché liée en partie à cette non-efficacité s'est accompagné, ces dernières années, d'une reconnaissance grandissante de l'hétérogénéité linguistique et culturelle des élèves.

### 3. UNE RECONNAISSANCE GRANDISSANTE DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT

D'une part, cette reconnaissance de l'hétérogénéité linguistique des élèves s'est marquée dans les programmes de l'enseignement du français, destinés tant aux élèves qu'aux enseignants en formation initiale. D'autre part, des structures spécifiques reconnaissant la diversité linguistique et culturelle ont été mises en place.

#### 3.1. La reconnaissance de l'hétérogénéité dans les contenus et les méthodologies d'enseignement : les programmes

La reconnaissance de l'hétérogénéité linguistique et culturelle apparaît en 1997 dans le décret cadre qui fixe les missions de l'école (Dufays & Lucchini, 2004). C'est le document ministériel « *Compétences terminales et savoirs requis en français, Humanités générales et technologiques* » (1999) qui constitue le référentiel actuel dans lequel les compétences et les savoirs à acquérir tout au long des deux derniers degrés de l'enseignement secondaire sont précisés. *Quelques échos des littératures francophones* hors d'Europe figurent dans une liste des références culturelles à faire acquérir que chaque professeur est cependant libre d'adapter en fonction des possibilités et des intérêts de ses élèves.

Les programmes de français sont rédigés dans le respect de ces prescriptions et se présentent comme des cadres de référence dans lesquels les enseignants doivent inscrire leur pratique. Ceci étant, la réalité de l'hétérogénéité linguistique et culturelle des élèves est différemment prise en compte dans les deux programmes, celui de l'enseignement officiel

<sup>1</sup> Les effets de cette ségrégation scolaire se font sentir au-delà des apprentissages : le taux de chômage des jeunes dans les communes « immigrées » de Bruxelles peut dépasser les 40 % (ORBEM 2003).

(enseignement organisé et financé par la Communauté française) et celui de l'enseignement libre (enseignement organisé par un pouvoir organisateur et subventionné par la Communauté française)<sup>1</sup>.

Dans le programme du réseau de la Communauté française (2000), l'espace consacré aux différences culturelles et à la manière de les gérer est très restreint. On peut ainsi lire qu'une des quatre finalités de l'enseignement / apprentissage de la littérature est d'ouvrir à la diversité sociale et culturelle. Les professeurs sont invités à opérer « un rapprochement de cultures » et à sensibiliser au concept d'interculturalité (p. 34). Ceci dit, aucun travail spécifique centré sur la littérature de l'immigration – pour laquelle aucune lecture n'est prescrite – n'est demandé. Aucun mot, non plus, en ce qui concerne la méthodologie d'enseignement : seule la dénomination « professeur de langue maternelle », relevée en préambule de programme, suggère une inscription dans la didactique du français qui en relève. Au-delà de ces indications, aucun message spécifique n'est adressé au professeur de français à propos des jeunes de milieux populaires ou issus de l'immigration.

Dans le Programme du réseau catholique (2000), la place réservée à l'hétérogénéité des élèves est tout autre. Près de deux pages, intitulées « Le programme en contexte multiculturel et multilinguistique », proposent des démarches concrètes pour faciliter l'épanouissement des élèves issus de l'immigration et des élèves de milieux populaires qui « peuvent se sentir 'en terre étrangère' à l'école » (p. 8). Ainsi, conduire à la maîtrise des compétences terminales suppose la prise en compte des spécificités des classes multiculturelles et multilinguistiques caractérisées par certaines formes d'acculturation (liées au statut de la langue à l'école, en famille, dans le quartier, aux rapports à l'institution et au travail scolaire). Cette prise en compte touche tout autant la méthodologie (il est question d'opérer « des choix et des orientations didactiques spécifiques à l'intérieur même du programme », p. 16) que le contenu des apprentissages. C'est ainsi que l'accent est davantage mis sur l'apprentissage des compétences proprement linguistiques qui « semble constituer la difficulté majeure et la priorité du travail de l'enseignant ». Les deux grandes orientations préconisées sont les suivantes : l'une touche l'approche interculturelle en communication (il s'agit dès lors d'anticiper les risques de malentendus, de travailler les connotations, les allusions et de travailler les traits d'esprit et l'ironie) et l'autre est relative à l'approche interculturelle en littérature.

Quant à la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire inférieur, des cours intitulés « Approche de la diversité culturelle » et « Éducation à la diversité culturelle » sont introduits dans le programme en l'an 2000. Un cours spécifique pour la formation des enseignants du primaire et du secondaire inférieur à la didactique du français langue étrangère et seconde est institué par ce même décret en 2000. Dans les universités, l'interculturalité ou l'enseignement du français langue étrangère/seconde fait son apparition dans les années '90 (Collès & Lucchini, 2003).

### **3.2. La reconnaissance de l'hétérogénéité dans les structures de l'enseignement**

La reconnaissance de l'hétérogénéité s'est marquée dans les structures de l'enseignement de deux manières. D'une part, la visée a été clairement compensatoire : faisant suite aux « Cours d'adaptation à la langue » institués dans les années '80, des classes-passerelles sont créées par décret en 2001 (Eurydice, 2004) pour les primo-arrivants. Ces classes-passerelles prévoient un séjour de quelques semaines à six mois, voire un an, dans une classe de remise à niveau où le français est appris de façon intensive. Les classes-passerelles, perçues positivement par les enseignants dans l'ensemble (Maravelaki & Collès, 2004), sont en expansion actuellement. Par ailleurs, là où le nombre d'enfants primo-arrivants ne permet pas l'ouverture d'une classe-passerelle, les cours d'adaptation à la langue peuvent continuer à être organisés. Parallèlement, d'autres mesures non spécifiques pour pallier les difficultés scolaires ont été prises ces vingt dernières années (Hambye et Lucchini, 2005), dans la perspective de soutenir les apprentissages chez les enfants de milieu défavorisé en général.

<sup>1</sup>

L'analyse concerne les programmes de français du troisième degré de transition de l'enseignement général et technique de qualification des deux réseaux d'enseignement : 1/ le Programme d'études du cours de français des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire général et technique de transition. Humanités générales et technologiques. Enseignement de la Communauté française, 2/ le Programme de français du 3<sup>e</sup> degré. Humanités générales et technologiques. Fédération de l'enseignement secondaire catholique.

D'autre part, les langues et les cultures des élèves issus de l'immigration ont été introduites à l'école selon des formes qui ont évolué au fil du temps. Dans les années '70 ont été organisés, sous forme semi-privée, les cours de Langue et Culture d'Origine (LCO), qui ont concerné essentiellement l'italien. Ensuite, dans les années '80, deux projets pilotes d'éducation interculturelle ont vu le jour dans quelques écoles de l'enseignement secondaire bruxellois (Leunda, Deprez et Tassin, 1988 ; Anciaux, Baucy, Blomart et Delvigne, 1992). Une phase d'institutionnalisation a suivi dans les années '90, par la signature des « Chartes de partenariat » (la première de 1996 à 2000, la seconde de 2001 à 2005, prolongée jusqu'à 2006) entre la Communauté française et les principaux états d'origine (Maroc, Italie, Portugal, Grèce, Turquie, mais pas l'Espagne). Le but poursuivi par ces trois structures est resté à peu près le même, à savoir l'organisation de cours de langue d'origine à l'intention des enfants migrants et des activités interculturelles ouvertes à tous, dans les écoles qui en font explicitement la demande. Dans les contenus interculturels de la deuxième Charte, ont en outre été prévues des activités d'« Eveil aux langues » (Nollet, 2003) dans la lancée, en cours, de l'adaptation à la Belgique francophone (Blondin et Mattar, 2003) des programmes français et suisse Evlang et Eole. Malgré cette évolution qui a conféré une importance grandissante aux langues et cultures d'origine, leur présence n'a jamais été poussée au point d'en faire un médium d'enseignement comme cela s'est passé du côté néerlandophone, à Bruxelles, sous la forme d'un enseignement bilingue transitionnel (cf. Hambye & Lucchini, 2005).

#### **4. GÉRER L'AMBIGÜITÉ DE LA RECONNAISSANCE. AUTREMENT DIT, COMMENT « UNIR SANS CONFONDRE ET DISTINGUER SANS SÉPARER »<sup>1</sup>**

Il nous semble important de remarquer que tous les changements structurels instaurés ont une visée compensatoire. Si elle est claire en ce qui concerne l'introduction de mesures visant la remédiation, elle est implicite en ce qui concerne les programmes, dont le caractère interculturel ne concerne de fait (étant donné la liberté laissée au professeur) que les élèves immigrés. L'introduction des langues et cultures d'origine dans l'enseignement, sous quelque forme que ce soit, semble aussi motivée par une visée compensatoire, plus ou moins déclarée parmi d'autres objectifs. Ainsi, nous lisons dans la Charte de partenariat (2001 : 2) que « Les signataires fixent comme objectifs au programme LCO de favoriser l'intégration des enfants issus de la migration dans la société qui est la leur tout en sauvegardant leur identité d'origine, facteur important en faveur du développement harmonieux de leur personnalité ». De même, dans l'allocution introductive prononcée par le Ministre de l'enseignement primaire francophone de l'époque à un colloque faisant le point sur l'Eveil aux langues : « Intérêt d'un 'détour par les langues' : devant l'exigence de productivité associée à l'apprentissage des langues, certaines personnes s'interrogent quant à l'intérêt d'approcher des langues minoritaires. Ne vaudrait-il pas mieux se concentrer sur les langues majoritaires ? Sur la maîtrise de la langue française ? Les exposés qui vont suivre permettront d'une part, de démontrer comment cette approche renforce effectivement des mécanismes facilitant la maîtrise des langues modernes en général, et identifieront, d'autre part, les raisons pour lesquelles un effet au niveau de la langue d'enseignement est potentiellement associé à l'éveil aux langues, ceci même si les évaluations réalisées n'ont pas encore confirmé ces résultats de manière explicite. » (Nollet, 2003 : 9). Par ailleurs, confirmant ainsi le fait que les langues et les cultures immigrées ne sont utiles qu'aux élèves issus de l'immigration, l'offre de cours pour tous, que ce soit en primaire ou en secondaire, n'inclut pas (par interdiction ou de fait, dans l'enseignement secondaire) les langues standard des pays d'émigration, mais se limite, comme nous l'avons dit, aux langues nationales de la Belgique et à l'anglais, exception faite pour l'espagnol et, dans quelques cas, l'italien, qui sont proposés comme langues à option dans le secondaire (Fabry & Lucchini, 2003). De même, la possibilité d'organiser des enseignements bilingues par immersion n'est pas étendue aux langues officielles de la migration. En d'autres mots, la diversité linguistique et culturelle ne semble reconnue que comme un moyen de représenter une transition considérée comme facilitatrice pour l'acquisition d'une langue et d'une culture communes, que ce soit le français ou le néerlandais.

La reconnaissance de cette diversité ne serait donc pas motivée par la prise de conscience d'une altérité possédant des caractéristiques linguistiques et culturelles distinctes qu'il s'agirait de partager dans le but d'officialiser une réalité multilingue et un système

---

<sup>1</sup> Cette phrase, écrite à propos du fédéralisme, (Aron R., Bareth J. & Brugmans H., *L'ère des fédérations*, Plon, Paris, 1958, p. 38), est la devise du Centre Bruxellois d'Action Interculturelle (CBAI), constitué en 1981 pour les politiques d'intégration des immigrés à Bruxelles.

d'enseignement pluriel pour tous, mais par le souhait de renforcer la position d'une langue nationale dominante. Le contexte bilingue concurrentiel de la Belgique et de Bruxelles en particulier semble donc à la fois faciliter la reconnaissance d'une diversité linguistique, mais aussi contrarier l'aboutissement d'une logique multilingue. Pourtant, rien ne prouve que la reconnaissance de cette diversité linguistique, partielle et limitée en tant qu'outil supposé de remédiation, soit nécessaire à l'acquisition d'une langue commune, idée que nous avons développée dans d'autres articles (Lucchini, 2005, Lucchini & Flamini, 2005). Au contraire, elle pourrait même freiner cette acquisition, puisque la diversité, après avoir été reconnue, est confinée dans des espaces « pour immigrés », avec comme conséquences éventuelles un relâchement des objectifs communs et une dévalorisation, de fait, de ce qu'on prétend valoriser.

**Silvia LUCCHINI**

Université catholique de Louvain et Ecole de gestion de l'Université de Liège

**Salima EL KAROUNI**

doctorante à l'Université catholique de Louvain.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANCIAN R., BAUCY D., BLOMART J. et DELVIGNE Y. (1992). *Rapport d'évaluation de l'expérience pilote d'éducation interculturelle dans trois établissements secondaires de l'agglomération bruxelloise (1988-1992)*. Bruxelles : Commission des Communautés européennes, Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation de la Communauté française de Belgique.
- BLONDIN C. et MATTAR C., dir. (2003). *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. Liège : Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, AGERS.
- COLLÈS L. & LUCCHINI S. (2003). « Les formations interculturelles en Belgique. Enjeux et perspectives », in M. Abdallah-Preteille (ed.) : *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos, pp. 195-213.
- Communauté française de Belgique, *Programme LCO. Charte de Partenariat 2001-2005. Organisation des cours d'acquisition de la langue et des cours d'ouverture à culture d'origine*.  
[http://www.enseignement.be/prof/espaces/fondam/disciplines/langues/charte\\_lco.asp](http://www.enseignement.be/prof/espaces/fondam/disciplines/langues/charte_lco.asp)
- DUFAYS J.-L. & LUCCHINI S. (2004): « Quelle(s) conception(s) de la motivation dans le sillage du décret Missions ? Le cas des programmes de français », in *Actes du 3ème Congrès des chercheurs en éducation. (Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre – Construire savoirs et compétences*. Bruxelles : Ministère de l'Enseignement supérieur, pp. 147-150.
- Eurydice (2004). *L'intégration scolaire des enfants en Europe*. Belgique – Communauté française. Description nationale 2003/2004.
- FABRY G. & LUCCHINI S. (2003). « Etat des lieux. L'espagnol, l'italien et les autres langues romanes en Belgique francophone », dans L. Collès, J.-L. Dufays et C. Maeder (dir.) *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien*, Bruxelles : De Boeck, pp. 108-114.
- FRANCARD M. (1992). « Aspects sociolinguistiques. La vitalité des langues régionales en Wallonie. Les parlers romans ». Limes I. *Les langues régionales romanes en Wallonie* (Tradition wallonne 4), pp. 11-23.
- GRIMMAUX J.-P. (1992). « Vagues d'immigration et localisation des étrangers en Belgique », in Morelli A. *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique des origines à nos jours*. Bruxelles : Editions Vie ouvrière et CBAI, pp. 115-118.
- HAMBYE P. & LUCCHINI S. (2005). « Sociolinguistic Diversity and Shared Resources: A Critical Look at Linguistic Integration Policies in Belgium » (aussi en français et en catalan), Noves SL, [www6.gencat.net/llengcat/noves/index.htm](http://www6.gencat.net/llengcat/noves/index.htm)
- INS (Institut national de statistique). (2004) : *Population et ménages. Population étrangère* ([www.statbel.fgov.be/pub/home\\_fr.asp#2](http://www.statbel.fgov.be/pub/home_fr.asp#2)).

- JAVEAU C. (1997) : « Le contexte socio-politique de la langue française à Bruxelles », dans D. Blampain, A. Goosse, J.-M. Klinkenberg, M. Wilmet (dir.) : *Le français en Belgique*. Louvain-la-Neuve : Duculot-DeBoeck & Larcier, pp. 251-258.
- LAFONTAINE D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- LAFONTAINE D., BAYE A., BURTON R., DEMONTY I., MATOUL A., & MONSEUR, C. (2003). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences : résultats de l'enquête PISA 2000, dans *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 13-14.
- LEUNDA J., DEPREZ P. & TASSIN M. (1988): *Rapport d'évaluation de l'expérience-pilote de l'enseignement multiculturel (1984-1987)*. Bruxelles : Commission des Communautés européennes, Ministère de l'Éducation Nationale.
- Lire et Ecrire* (1998). « Pour avancer dans une politique de lutte contre l'illettrisme : éléments pour un plan d'action en Région wallonne ».
- Lire et Ecrire* (2004). « Vers un plan wallon pour l'alphabétisation. Le point de vue de *Lire et Ecrire* ».
- LUCCHINI S. & FLAMINI F. (2005). « Une langue de référence pour développer le plurilinguisme », dans E. Witte, L. Van Mensel, M. Pierrard, L. Mettwie, A. Housen & R. De Groof (dir.): *Language, Attitudes and Education in Multilingual Cities*. Wetteren : Universa Press, pp. 153-167.
- LUCCHINI S. (2005). « L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence », *Enfance*, 57, 4, pp. 299-317.
- MABILLE X. (1997) : « La question linguistique dans l'histoire politique de la Belgique », in D. Blampain, A. Goosse, J.-M. Klinkenberg, M. Wilmet (dir.) : *Le français en Belgique*. Louvain-la-Neuve : Duculot-DeBoeck & Larcier, pp. 433-448.
- MARAVELAKI, A. & COLLÈS, L. (2004). *Le développement des compétences langagières en français chez les adolescents primo-arrivants des classes-passerelles. Rapport de recherche*. Louvain-la-Neuve : Fonds Spécial de la Recherche Scientifique.
- MARTINIELLO, M. & REA, A. (2001). *Et si on racontait... Une histoire de l'immigration en Belgique*. Bruxelles, Communauté Française Wallonie Bruxelles, Coordination pédagogique Démocratie ou barbarie, Direction Générale de l'enseignement obligatoire, CEDEM-GERME)
- MORELLI A. (1992). *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique des origines à nos jours*. Bruxelles : Editions Vie ouvrière et CBAI.
- NOLLET J.-M. (2003). « Pourquoi l'éveil aux langues en Communauté française ? », in Blondin, C. et Mattar C., dir. *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. Liège : Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, AGERS.
- OCDE (2001) : *Connaissance et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA)*. [www1.oecd.org/publications/e-book/9601142e.pdf](http://www1.oecd.org/publications/e-book/9601142e.pdf)
- ORBEM (Office Régional Bruxellois de l'Emploi) (2003) : *Rapport statistique*.
- STENGERS J. (1992). « L'immigration de 1830 à 1914 : données chiffrées », in Morelli A. *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique des origines à nos jours*. Bruxelles : Editions Vie ouvrière et CBAI, pp. 91-104.
- VAN MENSEL L., HOUSEN A., METTEWIE L. & PIERRARD M. (2005). « Multilinguisme dans l'enseignement néerlandophone à Bruxelles : résultats d'une étude pilote », dans E. Witte, L. Van Mensel, M. Pierrard, L. Mettwie, A. Housen & R. De Groof (dir.): *Language, Attitudes and Education in Multilingual Cities*. Wetteren: Universa Press, pp. 133-142.

## LE FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN ALGÉRIE : D'UN PLURILINGUE DE FAIT À UN PLURILINGUISME DIDACTISÉ

### 1. PLURILINGUISME ET FRANCOPHONIE EN ALGÉRIE

L'Algérie a connu, entre 1830 et 1962, une colonisation française imposée par la force et marquée par l'installation de plus d'un million de Français et d'autres Européens naturalisés, les quelques dix millions d'Algériens n'accédant jamais à la citoyenneté française de plein titre. Il a fallu une longue et terrible guerre de libération (1954-1962) pour que l'Algérie accède à l'indépendance, dont les priorités étaient, pour les responsables politiques de l'époque, l'unité et la reconstruction nationales.

Le modèle politique français a eu des effets considérables sur le système étatique qui a été mis en place dans l'Algérie indépendante, y compris notamment une gestion centralisatrice de la question linguistique. Ainsi, l'arabe dit « classique » (il s'agit en fait de l'arabe standardisé moderne qui en est issu), a été retenu comme unique langue nationale et officielle de 1962 à 2002, à la fois pour des raisons politiques et religieuses (puisque l'Algérie est officiellement musulmane). Les variétés nommées « arabe dialectal » ou « algérien » et les variétés nommées « berbère » ou « amazighe » (notamment kabyle et chaoui), effectivement parlées par les Algériens, ne font l'objet d'aucune reconnaissance ni politique ni dans l'enseignement (ce n'est que depuis 2002 que l'amazighe devient langue nationale et enseignée). L'écart entre l'arabe « classique » et l'algérien est si grand que l'intercompréhension n'est pas immédiate et qu'une partie des Algériens considèrent que ce sont deux langues différentes (le nom *arabe* étant alors réservé à l'arabe dit « classique », cf. Caubet, 2004).

La politique d'arabisation s'est surtout concrétisée dans les secteurs sous influence directe de l'Etat. En 1968, les fonctionnaires ont été incités à apprendre l'arabe (classique) dans un délai de trois ans ; dans le secteur éducatif, l'arabisation progressive et incomplète se déploie à partir des années 1970 (cf. *infra*) ; en 1991 une loi généralise de l'usage de l'arabe dans tous les services de l'Etat. Le français, d'abord largement utilisé y compris dans l'enseignement, est en fait davantage diffusé qu'à l'époque coloniale, au moins le temps que l'arabisation soit mise en place. Il reste ensuite langue d'enseignement et première langue étrangère (avant l'anglais, malgré une tentative de développer la place de l'anglais dans les années 1994-98). Son usage est également privilégié dans le secteur économique et il demeure utilisé comme deuxième langue à côté de l'arabe ou comme langue unique dans de nombreuses administrations, dans l'affichage public, dans de nombreux médias écrits et audiovisuels algériens (sans compter la place importante qu'occupent les chaînes de télévision françaises en Algérie). Le français est surtout perçu en Algérie comme une langue véhiculaire dans les domaines des techniques, de la modernité et de l'ouverture internationale. Dans les usages oraux familiers et formels, le français occupe une place importante. L'ensemble des résultats de notre enquête menée auprès des élèves de 8<sup>e</sup> AF (12 ans) et de 3<sup>e</sup> AS (17 ans) dans les villes d'Alger, de Kolea, de Blida et de Tizi-Ouzou sont consignés dans le tableau qui suit.

Villes	ALGER		KOLEA		BLIDA		TIZI-OUZOU		TOTAL	
	Nombre élèves /18	%	Nombre élèves/ 65	%	Nombre élèves/ 66	%	Nombre élèves/ 31	%	Nombre élèves/x	%
en Algérie	3	16,66	38	58,46	51	77,27	-		92/149	61,74
dans le quartier	2	11,11	2	3	7	10,60	-		11/149	7,38
comme LM	2	11,11	9	13,84	20	30,30	-		31/149	20,80
avec la mère	9	50	14	21,53	29	43,93	14	45,16	66/180	36,66
avec le père	7	38,88	27	41,53	45	68,18	12	38,70	91/180	50,55
avec les enseignants	13	72,22	49	75,38	59	89,39	31	100	152/180	84,44
avec les camarades de classe	11	61,11	7	10,76	26	39,39	21	67,74	65/180	36,11
en cours de LE	18	100	65	100	65	98,48	-		148/149	99,32

Comme on le voit, le français fait partie du paysage linguistique algérien pour la majorité des élèves questionnés (61,74 %). Certains d'entre eux déclarent même avoir le français pour langue « maternelle » (20,80 %, ce que nous avons pu vérifier pour une partie d'entre eux). Il est fréquent de voir des Algériens se parler en français, de même que de voir des alternances et mélanges de langues où le français est impliqué. Bien sûr la place du français varie selon les paramètres sociolinguistiques habituels (voir le décalage entre les déclarations et les pratiques beaucoup plus importantes à Alger, entre « dans le quartier » et « avec les enseignants »), y compris les milieux sociaux (dont la diversité est ici intégrée) et les lieux (moins bien intégrés : il manque des enquêtes qui sont en cours dans d'autres régions). Quasiment tous les élèves interrogés utilisent le français en classe de langue étrangère (LE) anglais / allemand / espagnol, surtout lorsqu'il s'agit de demander des explications (ce que nous avons vérifié dans les classes). Selon certains élèves, cette pratique est encouragée par les enseignants eux-mêmes (alors qu'au moment des enquêtes, en 2001-03, les instructions officielles visaient depuis 1976 un cloisonnement exclusif par la « méthode directe »).

L'ensemble de ces observations montrent que le français fait partie, plus ou moins largement, des répertoires plurilingues des élèves interrogés. Cela est confirmé par d'autres travaux sur l'Algérie (Rossillon, 1995 ; Chaudenson, 1991 et 2004 ; Queffélec et alii, 2002) qui rangent ce pays parmi ceux du continent africain où l'usage effectif du français est des plus développés. Depuis le début des années 2000, l'Algérie se reconnaît francophone progressivement : elle a participé au sommet des états francophones de Beyrouth en 2002. En classe de langue « étrangère », le français joue le rôle de langue de référence, voire de langue « source ». Son statut effectif en Algérie varie donc plutôt entre « langue seconde » et « langue première » et ne relève, sur le plan didactique, d'aucune de ces deux catégories simplifiantes que seraient « langue étrangère » et « langue maternelle ».

## 2. LA PLACE DU FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT EN ALGÉRIE

Les textes fondamentaux qui régissent l'enseignement des langues en Algérie sont :

- les Instructions du 23 janvier 1972 et les directives d'application ;
- l'ordonnance du 16 avril 1976 et ses textes d'application ;
- la Charte Nationale et la Constitution de 1996 ;
- les nouveaux programmes d'avril 2003 et la nouvelle loi d'orientation annoncée.

### 2. 1. La période post-indépendance (1963-1976)

Le système éducatif de l'Algérie nouvellement indépendante était le prolongement direct du système de la période coloniale ; le français y avait le statut de langue d'enseignement pour toutes les disciplines. L'arabe avait le statut de « langue étrangère » et a été enseigné comme *objet* avec un volume hebdomadaire de quatre heures par semaine jusqu'en 1971. Au lendemain de l'indépendance, les Instructions Officielles insistent néanmoins sur la nécessité d'algérieniser les contenus et les programmes hérités du système colonial, même si ces derniers sont reconduits et donc, pour le français, expurgés des textes littéraires trop marqués idéologiquement. L'enseignement du français présentait les caractéristiques de l'enseignement dit « traditionnel » des langues, notamment de celles dites « maternelles ». La progression était élaborée par l'enseignant et se limitait à un cours de grammaire et de lecture, le recours à une autre langue étant exclu.

A partir de 1964, les programmes et les méthodes d'enseignement sont dictés par l'Institut Pédagogique National (IPN). Dès septembre 1964, la première année du primaire est arabisée à raison de quinze heures par semaine. Il faut attendre juin 1967 pour voir la deuxième année du primaire arabisée à la rentrée (l'arabe « classique » y devient la langue d'enseignement).

Dans les années 1970, des transformations ont été décidées dans le cadre des nouvelles politiques, économique et sociale, du pays. L'ancienne école était jugée globalement insatisfaisante : au delà des raisons politiques, elle était jugée élitiste et engendrant une déperdition importante d'élèves (la place du français dans le milieu familial et social jouant un rôle sélectif déterminant). On reprochait à l'enseignement du français, façon « langue maternelle » à la française, une vision fragmentaire, traditionnelle de la langue qui fixait comme objectif principal des aptitudes grammaticales à l'écrit et négligeait les compétences communicatives orales. Les élèves apprenaient plus le discours sur la langue que la langue elle-même. L'année 1971 a été décrétée « année de l'arabisation ». En avril, trois décisions sont prises par les responsables de l'éducation :



- arabisation totale des troisième et quatrième années du primaire;
- arabisation du tiers des sections ouvertes dans la première année du cycle moyen;
- arabisation du tiers des sections scientifiques au niveau de la première année du cycle secondaire.

C'est-à-dire création dans les collèges et les lycées de classes dites « arabisées » avec enseignement des mathématiques, sciences naturelles, histoire, géographie, physique et chimie en arabe (« classique »).

L'enseignement du français est alors redéfini par rapport à l'orientation polytechnique de l'école algérienne : le français passe au statut de langue étrangère. Il s'agit alors dans l'enseignement de développer des compétences de communication notamment orales. L'important n'est plus ce que doivent savoir les apprenants concernant le système linguistique considéré mais ce qu'ils peuvent en faire dans la vie sociale. Les contenus doivent être travaillés au moyen d'exercices structuraux et l'on retient une méthodologie audio-visuelle qui accorde la primauté à l'oral, l'accent étant mis sur une langue scientifique et technique. Le principal objectif de la réforme de l'éducation est « le développement de la compétence linguistique permettant l'accès à la documentation et à l'information scientifique et technique » (*Directives et conseils pratiques*, Ministère des enseignements primaire et secondaire, Alger, 1974). L'objectif est d'enseigner une langue à finalité technique plutôt qu'une culture (notamment littéraire), même si dans l'article 25 du Titre III de l'ordonnance du 16 avril 1976, il est stipulé que : « L'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves [...] l'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples ».

## 2. 2. L'école fondamentale (1980–1990)

L'ordonnance du 16 avril 1976 modifie en profondeur le système éducatif algérien, mais conserve au français et à l'arabe les fonctions instituées en 1972. Les articles 8 et 9 précisent : « L'enseignement est assuré en langue nationale à tous les niveaux d'éducation et de formation et dans toutes les disciplines. Un décret précisera les modalités d'application du présent article [...] L'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères est organisé dans des conditions définies par décret. ». Cette ordonnance n'a été appliquée qu'en 1980 et c'est à partir de 1981 qu'on identifie deux niveaux dans le cycle moyen, le niveau 2 correspondant aux élèves qui n'ont pas étudié le français dans le cycle primaire (par défaut d'enseignants dans certaines régions).

La 4<sup>e</sup> année de scolarité primaire est à la 1<sup>ère</sup> année d'apprentissage de la 1<sup>ère</sup> langue étrangère, le français. C'est au cycle moyen que commence, en 7<sup>e</sup> AF, l'enseignement de la deuxième langue étrangère. Le cycle secondaire compte trois années (de 1<sup>ère</sup> à 3<sup>e</sup> AS), soit douze années au total, dont, pour la plupart des élèves, neuf ans de français comme première langue étrangère et six d'anglais, d'allemand ou espagnol. L'enseignement de l'arabe s'étend sur l'ensemble de la scolarité, à la fois comme objet et comme moyen d'enseignement.

Au niveau du secondaire, jusqu'en 1986, il y avait encore des classes « transitoires » où le français servait de *langue d'enseignement* aux disciplines scientifiques (mathématiques, physique, chimie, sciences naturelles) pour l'enseignement général, et certaines disciplines (sciences économiques et mécanique) pour l'enseignement technique. En 1983, de nouveaux textes insistent sur le statut de « langue étrangère » pour le français, identifiant des objectifs différents en fonction des filières :

- pour la série « Lettres » où le français n'est pas la langue d'enseignement, consolidation et amélioration des compétences « en vue d'asseoir les bases d'une communication en français »;
- pour la série « transitoires » (bilingues) où le français est la langue d'enseignement des disciplines scientifiques, les objectifs visent « plus particulièrement à permettre l'accès à une documentation scientifique et technique en langue étrangère, en vue de préparer l'élève aux études supérieures et au monde du travail », avec renforcement de la compétence linguistique et de la compétence de communication dans « les situations quotidiennes à caractère scientifique sans pour cela que le professeur de langue se substitue à ses collègues de spécialité ».

## 2. 3. La réforme progressive des programmes (1990-2004)

Dans un premier temps, les programmes et les manuels sont réaménagés en 1993, en 1995 et en 1998 :

- le manuel de troisième année secondaire (3<sup>e</sup> A.S.), élaboré en 1982, est été retiré dès 1990-1991, jugé inadapté au programme, mais pas remplacé ;
- celui de deuxième année secondaire (2<sup>e</sup> A.S.) demeure jusqu'en 2004 le seul manuel de français alors qu'il date de 1984 ;
- celui de première année secondaire (1<sup>ère</sup> A.S.), renouvelé en 1998, allège le programme.

Ces manuels du secondaire ne spécifient pas les séries Lettres, Sciences Exactes ou Sciences de la Nature. C'est le même manuel pour toutes les séries et pour tout le territoire national (alors que la place des langues est différente selon les séries).

Pour le cycle moyen (deuxième cycle du cursus scolaire qui en compte trois), les programmes de français visant « l'acquisition d'un niveau-seuil linguistique », ont alors introduit la notion d' « Unité didactique », de « savoir-faire », en mettant l'accent sur la nécessité de rechercher « une certaine autonomie dans les activités langagières ». On vise la prise en charge d'« enseignement fonctionnel et utilitaire », en vue de « préparer l'élève à suivre un enseignement de la langue étrangère dans le second degré ». Entre 1994 et 1998, on laisse le choix aux parents d'élèves du premier cycle (cycle primaire) de retenir pour leurs enfants l'anglais ou le français comme première langue étrangère à étudier. Mais ce projet a été abandonné deux ans plus tard, notamment suite à une enquête organisée par le ministère qui a révélé la forte préférence du français par les parents.

Depuis 1999-2000, au sortir de la période de terrorisme, il était question de réformer à nouveau le système éducatif. Le Conseil Supérieur de l'Éducation, créé par décret présidentiel du 11 mars 1996 a pour mission première de « participer à la définition de la politique d'éducation et de formation, son évaluation et son orientation conformément aux exigences de développement et du progrès ». Dans sa lettre de mission, le président de la république souligne que « la commission examinera les dispositions appropriées en vue d'intégrer l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif ». Pour ce faire, la commission souligne dans son rapport qu'« une politique des langues étrangères sérieuse est souhaitable, et doit être mise en place dès que possible, notamment dans le système éducatif. Elle aura pour finalités de redonner aux langues étrangères la place qui doit être la leur, comme supports incontournables pour l'accès à la science, à la technologie et à la culture mondiale » (rapport de la commission, p. 23).

Le conseil a ainsi remis un rapport en 2001 qui a été adopté avec quelques amendements et la rentrée 2003 a été choisie pour marquer le coup d'envoi de cette réforme (opérationnelle depuis la rentrée 2004). De nouveaux programmes pour l'enseignement des langues étrangères ont été publiés en avril 2003, notamment pour la première année du cycle moyen qui correspond à la septième année d'enseignement, cycle qui devra compter quatre années au lieu de trois précédemment. La première année du cycle moyen correspond à l'introduction de la deuxième langue étrangère, l'anglais, dès septembre 2004. A partir de 2008-09, l'anglais sera introduit dès la quatrième année d'enseignement, c'est-à-dire au cycle primaire (premier cycle scolaire qui compte six années).

Une nouveauté dans le rapport de la commission touche l'évaluation : « il s'agit de mettre en place une culture de l'évaluation qui embrassera l'ensemble des segments du système » :

- évaluation des apprentissages;
- évaluation des enseignements et des enseignants;
- évaluation des programmes et des moyens didactiques;
- évaluation de l'organisation du système scolaire, de son fonctionnement et de son efficacité;

Les propositions de la commission s'articulent autour de trois points :

- définir les critères de fonctionnement et des niveaux d'exigence (apprenants, enseignants, inspecteurs et décideurs);
- mettre sur pied des référentiels de compétences (élèves) à chaque cycle, et des référentiels de diplômes;
- mettre en place des programmes normalisés d'évaluation des performances et des compétences pour les élèves, les enseignants et l'Institution.

Quant au français, « pour des raisons historiques, sociales et économiques » (*ibid.* p. 26) et « pour sa forte présence dans l'environnement linguistique des élèves » (*ibid.* p. 24), il est

« la première langue étrangère ». Elle a été introduite en deuxième année d'enseignement dès septembre 2004, avec un volume horaire important. Outre la nécessité de revoir les contenus et les programmes de l'enseignement des langues dans le secondaire, la commission préconise d'enseigner les disciplines scientifiques enseignées jusque là en arabe (mathématiques, physique et chimie) en français et de doter les élèves, dans le cycle moyen, d'un enseignement spécifique pour les initier en français aux disciplines devant être enseignées en français dans le secondaire.

Par ailleurs, la commission propose d'introduire dans l'enseignement secondaire deux ou trois autres langues étrangères : espagnol, allemand, italien, que l'élève choisira en plus du français et de l'anglais.

Les réformes concernent aussi bien l'enseignement des langues étrangères que l'enseignement de l'arabe, les nouveaux programmes pour la première année du cycle scolaire sont opérationnels depuis septembre 2003. De nouveaux programmes pour l'enseignement de la langue amazighe dans le cycle moyen sont mis en place en avril 2003 et sont mis en application dans les établissements scolaires dès septembre 2004.

Les objectifs de l'enseignement du français en première année du cycle moyen (deuxième cycle scolaire) visent « à développer chez l'élève, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours » (programme 2003, p. 19). De nouveaux contenus sont introduits ou renforcés :

- 1) la notion de « discours », en termes d'usage ;
- 2) la dimension communicative : « apprendre une langue c'est apprendre à communiquer dans cette langue » (*ibid.* p. 35) et les pratiques langagières sont proposées sous forme *d'interactions verbales*. On précise même que la langue ne sera pas étudiée en tant que *système*;
- 3) la notion de « compétences », en vue du « développement personnel et social de l'élève » (p. 21). Cependant les compétences visées ne sont pas clairement définies, elles touchent plutôt la maîtrise de types de textes tels que consignés dans le programme : le narratif, l'argumentatif, l'informatif et le prescriptif, avec une grande importance attribuée au narratif. Il est question pour l'élève de maîtriser « un outil linguistique performant » (p. 41), et d'acquérir des compétences transversales avec comme pôle important *la compétence de communication*.

Quant à l'anglais (la 2<sup>e</sup> « langue étrangère »), il est conçu comme « outil de communication et de documentation simple » (document d'accompagnement du programme, p. 72). Contrairement au français, l'objectif principal de l'enseignement de l'anglais vise « le partage et l'échange d'idées et expériences scientifiques culturelles et civilisationnelles » (*ibid.* p. 41). Sur le plan méthodologique, les auteurs du programme préconisent, comme pour l'enseignement du français, une approche par compétences intégrée dans un enseignement fonctionnel pour des besoins scolaires et extra-scolaires.

#### 4. LE FRANÇAIS DANS UNE DIDACTISATION DU PLURILINGUISME ALGÉRIEN ?

La rentrée scolaire 2003 a été marquée par un tournant important du fait de la mise en place de la réforme du système éducatif. L'objectif est clair : l'école algérienne se veut moderne et ouverte sur le monde, d'où notamment le choix de revaloriser l'enseignement des langues. La politique d'arabisation qui a touché surtout le système éducatif au niveau de l'enseignement fondamental et secondaire fait que le français a perdu la place prépondérante qu'il y occupait auparavant. La modification des programmes de langues étrangères, et des langues en général (arabe et berbère compris), ainsi que des modes d'organisation de leurs enseignements, introduit donc la perspective plurilingue que veut se donner la réforme du système éducatif, et qui permet ainsi de sortir à la fois de l'alternative dichotomique arabe / français et de l'alternative réductrice monolinguisme / bilinguisme.

Les nouveaux programmes de langues de 1<sup>e</sup> AM, publiés en avril 2003 et *rédigés en français*, portent sur *quatre langues en même temps* : arabe, amazighe, français, anglais. Les orientations méthodologiques sont clairement de type socio-constructiviste, visant des compétences communicatives. Les textes distinguent les places différentes des quatre langues dans la société algérienne, même si des stéréotypes ou des approximations discutables subsistent. Ainsi le programme de « français langue étrangère » (malgré son statut social effectif de langue au moins *seconde*) vise des compétences très élevées, alors que les compétences visées en anglais restent instrumentales : l'écart est significatif même en tenant compte du (faible) décalage de début d'apprentissage. Dans les documents

d'accompagnement de ces nouveaux programmes de français, on note par exemple : « Passer d'une langue maternelle (connue) vers une langue étrangère (en voie d'apprentissage) est souvent source d'interférences du fait que l'apprenant applique les mêmes stratégies d'apprentissage. L'exploitation de l'erreur, dénuée de toute connotation dépréciative, fera que celle-ci sera considérée comme une étape intermédiaire dans l'apprentissage » (p. 35) ou encore : « la compétence du 'bien parler' peut se définir comme la capacité à s'adapter à l'interlocuteur et à la situation de communication » (p. 40). Dans les documents d'accompagnement des programmes d'anglais, présenté comme « deuxième langue étrangère » (p. 72), on note : « L'introduction d'une deuxième langue étrangère à ce niveau se fonde sur ses acquis antérieurs [il s'agit de l'élève] (en langue d'enseignement et en langue étrangère 1) ».

Il ne s'agit certes pas encore d'une véritable sociodidactique du plurilinguisme. Les langues restent massivement distinctes (« l'arabe dialectal » est peu pris en compte explicitement) et rien n'indique que les compétences visées sont celles de plurilingues et non de monolingues. Mais, si l'on compare ces nouvelles orientations aux programmes précédents, on mesure l'importance du changement de cap, lequel permet désormais d'envisager de passer à une étape plus affirmée.

Et, dans tous les cas, on mesure la complexité de la riche diversité de la situation plurilingue algérienne, des places et fonctions diverses qu'y occupe le français, ainsi que dans l'enseignement en Algérie.

**Philippe BLANCHET**

Centre de Recherche sur la Diversité Linguistique de la Francophonie (EA 3207 ERELLIF)  
Université Rennes 2, Haute-Bretagne

## **BIBLIOGRAPHIE**

- BLANCHET, Ph. & ASSELAH-RAHAL, S (dir.) (2005). *Le rôle du français dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie*, rapport de recherche du programme CMEP 01 MDU 540, Université Rennes 2 / Université d'Alger.
- CAUBET, D. (éd.) (2004). *Les mots du bled*. Paris : L'Harmattan.
- CHAUDENSON, R. (1991). *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*. Paris : Didier.
- CHAUDENSON, R. et RAKOTOMALALA, D. (coord.) (2004). *Situations linguistiques de la Francophonie. État des lieux*. Montréal : Agence Universitaire de la Francophonie.
- QUEFFÉLEC A., CHERRAD-BENCHEFRA Y., DEBOV V., SMAALI-DEKDOUK D., DERRADJI Y. (2002). *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*. Paris : AUF / Duculot.
- ROSSILLO Ph. (Dir.), (1995). *Atlas de la langue française*. Paris : Bordas.

## **PLURILINGUISME. PRATIQUES LANGAGIÈRES.**

### **ENSEIGNEMENT : POUR UNE SOCIO-DIDACTIQUE DES LANGUES.**

Dossier d'Habilitation à diriger des recherches en Sciences du Langage, présenté par Marielle RISPAIL, le 13 septembre 2005, à l'Université Rennes 2-Haute-Bretagne.

Jury : J. BILLIEZ (présidente), M. MATTHEY, L.-J. CALVET, J. DOLZ, M. Th. BULOT et de Ph. BLANCHET.

Les travaux réunis dans ce dossier, comme l'a souligné d'emblée le directeur de l'HDR Philippe Blanchet, s'inscrivent dans le cadre de recherches-actions sur la problématique de la didactique de la pluralité linguistique. A la suite notamment de Louise et Michel Dabène, Marielle Rispail établit les fondements d'une socio-didactique des langues qui prend en considération les paramètres contextuels relatifs aux usages langagiers en situation plurilingue.

Dans le contexte actuel, il est permis de souligner l'importance des propositions didactiques dégagées de ses analyses : nous pensons entre autres aux situations d'enseignement des langues minorées (langues de migration, langues régionales, créoles, etc.), aux enseignements donnés en situation d'immigration ainsi qu'à tout contexte d'institutionnalisation du plurilinguisme. Ces choix de contenus de recherche mènent naturellement à une centration sur l'oral, qu'il soit entendu comme celui des pratiques orales dans la classe ou comme objet d'apprentissage. En effet, parmi l'ensemble des travaux de Madame Rispail, l'oral prend une place particulière. La principale entrée retenue est celle des interactions verbales dans la classe et de leur observation. Mais l'originalité de l'auteure est de prendre en considération les contacts de cultures dans l'interaction pédagogique et l'impact des différentes langues en présence dans l'acquisition des connaissances.

On peut se demander, comme le faisait Jacqueline Billiez, membre du jury, si, dans le terme « socio-didactique », le préfixe « socio » est utile, et si toute didactique ne devrait pas prendre en compte la dimension sociale des contenus enseignés, des apprenants et, particulièrement de leurs pratiques langagières : ne va-t-on pas, disait-elle, en arriver à la situation de la sociolinguistique dont on peut dire qu'elle est la seule linguistique possible ? Et pourtant, du point de vue de la formation qui préoccupe Marielle Rispail, on peut souhaiter que soient soulignées les possibilités qu'a l'école de jouer son rôle de socialisation langagière, comme on peut souhaiter que soient sans arrêt réaffirmés et analysés les liens entre langues de l'école et langues hors de l'école, notamment les langues premières de socialisation de l'élève. Car l'échec scolaire est l'enjeu principal de ce type de recherches, qui au-delà des langues enseignées interroge les langues d'enseignement, et à travers les choix institutionnels, les options politiques et idéologiques dont ils émanent. Même si la socio-didactique peut être discutée en tant que « discipline scientifique », comme le fait Louis Jean Calvet, elle n'en reste pas moins une attitude féconde et ouverte pour les didacticiens, une posture à la fois décidée et contraignante. Décidée car elle suppose une part d'engagement dans les réalités linguistiques vécues par les apprenants. Contraignante car soumise à la demande sociale et à son analyse.

Marielle Rispail est devenue, au long de ces dernières années, une des principales expertes françaises sur la place à l'école des langues minorées. Elle montre particulièrement une excellente connaissance du francique parlé en Lorraine et au Luxembourg mais elle s'intéresse également à la situation des différentes langues régionales et de la migration parlées en France, aux rapports complexes avec les cultures qui les portent et aux possibilités de leur enseignement. A ce

propos, il est important de mettre en évidence les enquêtes à propos des représentations des enseignants et les études socio-didactiques destinées à construire des attitudes « métalangagières » et des compétences plurilingues avec les élèves. Dans le même cadre épistémologique, Marielle Rispail est auteur de nombreux travaux sur l'enseignement de langues minorées comme la langue amazighe en Algérie, au Maroc, en Italie, en France et en Espagne ainsi que sur l'enseignement du français langue seconde au Laos et au Vietnam. Ces travaux montrent une grande finesse dans l'analyse des contextes politique et sociolinguistique qui ont une influence sur la place et la reconnaissance de ces langues dans l'école et les contraintes qui déterminent le travail de l'enseignant en classe.

Les divers travaux de Marielle Rispail, à la fois à travers des projets de recherche internationaux et des publications, tant dans des ouvrages que Marielle Rispail a dirigés que dans des revues scientifiques ou de vulgarisation, montrent, si besoin était, que de nombreuses pistes s'ouvrent dans le champ ainsi défini, et que le plurilinguisme, dans ses rapports avec l'institution scolaire et les représentations de ses différents acteurs, mérite encore de nombreuses recherches.

**Joaquim DOLZ**  
Université de Genève

---

## **LE ROMAN CONTEMPORAIN ADRESSÉ AUX ADOLESCENTS.**

Thèse de doctorat soutenue par Daniel DELBRASSINE à l'Université de Liège en octobre 2005, sous la direction de J.-L. DUMORTIER

Jury : P. DURAND (Président)  
C. TAVERON, J.-L. TILLEUIL,  
M. DEFOURNY.

La recherche concerne les œuvres de fiction conçues pour un public en âge de fréquenter l'école secondaire.

Elle se situe donc au cœur du débat sur la lecture en centrant l'attention – une fois n'est pas coutume – sur l'*objet* de lecture. Que l'école ambitionne de former des lecteurs sensibles à ce qui spécifie les discours littéraires dans l'ensemble de ceux qui circulent, c'est fort bien. Mais encore faut-il que cette entreprise de formation puisse s'appuyer sur des œuvres qui manifestent l'intention artistique de leurs auteurs. Le fonds de la littérature patrimoniale s'impose alors à l'attention ? Oui, à l'attention de ceux qui refusent de prendre en considération les clivages culturels liés à l'origine sociale, aux types et formes d'enseignement que fréquentent les élèves et, surtout, à l'âge de ces derniers<sup>1</sup>. Les autres, ceux qui voulant rester des « passeurs », comprennent la nécessité de construire de nouvelles passerelles, et ils ne refusent pas, notamment, d'ouvrir les yeux sur le marché des écrits destinés à la jeunesse.

La réflexion de D. Delbrassine s'organise en trois temps. Il commence par constater l'existence d'une réalité éditoriale : le « roman contemporain adressé aux adolescents », inscrit au sein du champ de la littérature pour la jeunesse. L'auteur rappelle l'histoire des principales collections de romans pour la jeunesse francophone depuis 1945 et il analyse l'évolution et les tendances actuelles du marché. Un regard international (Etats-Unis, Suède, Allemagne), ainsi qu'une étude des liens avec la littérature des adultes complètent cet état des lieux. Enfin, il prend acte de la récente reconnaissance institutionnelle du roman adressé aux adolescents, à travers son inscription dans les programmes scolaires.

Dans la deuxième partie, Daniel Delbrassine entreprend, sans l'avouer ouvertement, de répondre à une question cruciale pour le didacticien :

le roman contemporain adressé aux adolescents présente-t-il des qualités qui lui permettent de contribuer à la *formation littéraire* de ses lecteurs ? L'auteur s'engage ainsi dans une enquête minutieuse qui vise à mettre en lumière les particularités formelles et thématiques de l'objet d'étude. Il se fonde d'abord sur deux approches comparatives pour formuler des hypothèses quant aux spécificités du roman adressé aux adolescents. Des incipit écrits par les mêmes auteurs tantôt pour les adultes, tantôt pour la jeunesse, ainsi que des œuvres réécrites par leur auteur à l'intention d'un public juvénile permettent de mettre en évidence des choix singuliers, tant dans la manière que dans la matière.

L'étude d'un corpus de 247 romans – soit l'offre de quatre maisons importantes (Ecole des loisirs, Gallimard, Seuil, Flammarion) durant les années 1997-2000 – vient alors approfondir et nuancer les résultats des premières observations. Ce corpus est issu des collections relevant de ce qui correspond, dans le champ considéré, au pôle que Bourdieu dit « de diffusion restreinte ». L'auteur n'ignore toutefois pas l'existence du pôle de grande production : il le laisse dans l'ombre parce la thèse qu'il argumente n'est pas celle de la valeur littéraire du roman contemporain adressé aux adolescents, mais celle de l'existence, dans le champ de production susdit, de récits dont la valeur littéraire est au-dessus de tout soupçon. Son étude atteste l'existence, dans bien des oeuvres, de manifestations d'une intention artistique qui invite à lire avec une qualité d'attention appropriée – c'est-à-dire centrée sur les facteurs potentiels de l'effet esthétique. Elle révèle par ailleurs la présence d'un triple souci du destinataire : il s'agit de se mettre à portée de son entendement, il s'agit de le séduire, et il s'agit de le respecter, sans pour autant s'interdire d'aborder des thèmes « tabous » comme l'amour et le sexe, la violence et la mort. Les

romans examinés apparaissent ainsi comme d'authentiques œuvres littéraires, adressées à un public particulier.

La troisième partie de la thèse concerne l'usage pédagogique de l'objet en question. D. Delbrassine montre, comme Catherine Tauveron l'avait fait pour les fictions destinées aux enfants du primaire<sup>2</sup> que nombre de récits illustrent le fait littéraire (roman sur le roman) et conduisent à une réflexion sur le fonctionnement de la littérature (méta-narration, intertextualité). L'auteur s'attache ensuite à démontrer que le roman contemporain adressé aux adolescents peut être utile dans la formation à la « lecture littéraire » : étant donné les manifestations de l'intention artistique qui y foisonnent, il s'impose à l'attention comme le support d'une propédeutique à l'étude des auteurs consacrés. En guise de conclusion, l'ouvrage propose des pistes d'exploitation didactique, sous la forme de cinq séquences originales fondées sur des romans récents.

Cette thèse, qui devrait être publiée fin 2006 dans la collection « Argos » du CRDP de Créteil, présente un grand intérêt pour tous les didacticiens et les enseignants préoccupés par la lecture. Ils devraient en apprécier l'écriture claire et rigoureuse, sans concession à la mode du jargon et de l'amphigouri, ainsi que l'ouverture aux réflexions en cours dans les domaines étrangers.

**J.-L. DUMORTIER**  
Université de Liège

<sup>2</sup> TAUVERON, C. (dir) (2002). *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse*. Grenoble : CRDP de Grenoble.

<sup>1</sup> Cf. PASQUIER, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement.

# NOTES DE LECTURE

## DE L'INSTITUTION SCOLAIRE DE LA LITTÉRATURE (1870-1925)

Massol, J.-F. (2004).  
Grenoble : ELLUG, 312 p.

Inscrit dans la continuité de la réflexion initiée par les thèses de Renée Balibar, cet ouvrage, qui unifie et remanie des articles de l'auteur publiés à diverses occasions, se penche sur les évolutions de la discipline « français » dans un enseignement profondément remanié dans le dernier quart du 19<sup>e</sup> siècle et sur les influences exercées par ces évolutions sur l'institution littéraire et ses agents.

### Évolutions des pratiques d'enseignement du français-lettres 1870-1920

La première étape de l'ouvrage est l'approfondissement des connaissances sur l'enseignement de la discipline « français » dans un paysage scolaire en situation de profonde mutation, de par l'instauration des lois Ferry et une réorganisation des plans d'étude des lycées et collèges. Massol part du constat de la dilution, dans le champ littéraire français du dernier quart du 19<sup>e</sup> siècle, des frontières autrefois très nettes, entre prose et poésie. Il en fournit une hypothèse explicative à travers l'étude des pratiques d'enseignement-apprentissage de la poésie dans ce contexte modifié. Il montre comment l'effacement progressif de l'enseignement de la poésie dans ses spécificités et l'instauration progressive d'un net primat de la prose placent la pratique du vers hors de portée des lycéens, collégiens et écoliers, expliquant ainsi certaines des modifications observables dans le champ littéraire, dont l'apparition du poème en prose. À travers l'étude des modifications apportées à l'exercice d'« explication française », et à travers le commentaire du rapport d'un inspecteur général sur une leçon donnée dans une classe de lycée au début du 20<sup>e</sup> siècle, l'auteur montre ensuite sur quels modes s'est opérée la transposition de l'esprit des réformes dans les pratiques concrètes de classe, compromis entre réaction d'attachement aux pratiques traditionnelles et volonté d'inscription dans le progrès.

### Exercices

Les rapports entre institutions scolaire et littéraire sont envisagés, ici, dans ce qu'ils paraissent avoir de plus direct, et peut-être de plus évident, à savoir l'influence concrète de pratiques scolaires sur des pratiques littéraires. L'auteur montre combien les *Etrennes des orphelins* sont fortement empreintes de traces des exercices scolaires

de « composition latine » dans lesquels l'élève Arthur Rimbaud excellait. Mais, tout en mettant en évidence les réminiscences des techniques scolaires, notamment d'imitation ou d'amplification de textes validés par l'Institution scolaire, Massol souligne les tensions qui existent, chez Rimbaud, entre l'ancien lycéen doué et le jeune poète conscient des règles du jeu particulières des sphères littéraires dans lesquelles il désire pénétrer.

### Genres

Les tensions existant entre deux systèmes scolaires, ancien et nouveau, se sont marquées dans le déplacement de l'intérêt porté de la pratique scolaire du discours éloquent vers celle de la dissertation en langue française. L'auteur établit un parallèle entre ce phénomène et, dans un contexte d'autonomisation du champ littéraire, celui de l'avènement et de la valorisation symbolique progressive du genre du roman, au détriment du genre du discours éloquent. Il piste les traces de ces rapports de concurrence et de distanciation réciproque des deux genres à travers l'analyse de discours éloquents présents dans *L'insurgé* de Jules Vallès et dans *Jean Barois* de Roger Martin Du Gard.

### Représentations

Un quatrième angle d'étude abordé par Massol est celui des figurations romanesques de l'école et de ses transformations. Il cherche ainsi principalement à voir comment Jules Vallès, dans *L'insurgé*, dont la publication est contemporaine des Lois Ferry, inscrit ses positions personnelles sur les décisions de la Commune concernant l'enseignement primaire. Dans un second temps, et à partir de l'étude d'*À l'ombre des jeunes filles en fleurs* et des *Faux-Monnayeurs*, Jean-François Massol expose les représentations contrastées, dans la fiction, par deux écrivains en quête de capital symbolique, d'une institution scolaire jouant désormais le rôle d'instance de légitimation des auteurs, et il montre comment Proust et Gide, bien que selon des modalités différentes, visent un même but de prise d'autonomie d'avec le système scolaire, une même *volonté de domination symbolique de l'écrivain sur le monde de l'enseignement secondaire*.

### Circulations

Ce dernier chapitre montre comment les rapports entre mondes scolaire et littéraire peuvent se complexifier, comment ces deux

sphères sont le lieu d'une circulation réciproque d'influences. Procédant à une longue analyse de l'œuvre romanesque de Roger Martin du Gard, œuvre marquée par un ensemble de réflexions sur l'institution scolaire, l'auteur met en évidence l'influence qu'a pu avoir un manuel scolaire tel que *Le Tour de la France par deux enfants* sur le processus créateur de l'auteur des *Thibault*, tout en montrant comment ce mouvement de l'école au littéraire peut s'inverser, *Les Thibault* ayant subi des transformations, imposées par des considérations pédagogiques, en vue d'une adaptation scolaire sous la forme d'un manuel de lecture courante.

Fabien JACQUES  
CEDILL, Université de Louvain

---

## LE SUJET LECTEUR. LECTURE SUBJECTIVE ET ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE.

Langlade G. et Rouxel A. (dir.) (2004).  
Rennes : Presses Universitaires de Rennes, collection « Didact Français », 361 p.

Actes du colloque de Rennes de janvier 2004, ce collectif rassemble une trentaine d'interventions autour de la problématique essentielle du lecteur empirique, qui résiste à toute théorisation et demeure, par là même, l'impensé des théories de la lecture. Comment penser ce lecteur réel, et plus encore, comment en tenir compte dans la classe, quitte à interpeller les théories de référence (Iser, Jauss, Eco, Picard...) et, surtout, les pratiques scolaires qui le refoulent ?

Les réponses, variées et ouvertes, forment une mosaïque à deux visages : d'une part, une précieuse synthèse des travaux existant autour du sujet lecteur, d'autre part, une analyse critique de la question. On peut identifier quatre axes de synthèse. Le premier explore la diversité des sujets empiriques et se met à leur écoute. Ce sont d'abord les auteurs, écrivains comme Martin du Gard (Massol), Gide (Louichon), Michaux (Roger), critiques comme Doubrovski (Fourtanier) et Marthe Robert (Langlade), ou encore réalisateurs (Verrier). C'est aussi un groupe social, comme le lectorat féminin du XVIII<sup>e</sup> siècle (Brouard-Arends, Piégay-Gros) ou le milieu populaire français actuel (Verrier). C'est surtout le public des élèves, que ce soit à travers les traces écrites de leurs lectures (Rouxel, De Croix et Dufays, Rosier, Tauveron) ou au travers de dispositifs didactiques (Le Goff,

# NOTES DE LECTURE

Huyhn, Demougin, Lebrun, Pintado, Gaiotti). Le deuxième axe interroge l'articulation lecteur réel / lecteur fictif chez Rousseau (Brouard-Arends) et dans la prose contemporaine (Lapeyre). Un troisième axe interroge tantôt les discours dominants sur la lecture, comme celui de Legouvé (Pernot) et celui de l'admiration (Houdart-Mérot), tantôt l'adaptation des discours au cas des lecteurs résistants (Rosier), à l'équilibre entre droits du lecteur et du texte (Tauveron), ou à la variation des approches (Maisonneuve). Un quatrième axe prend en compte l'influence de genres spécifiques comme le théâtre (Brillant-Annequin, Delas), la poésie contemporaine (Martin), les relations images/texte (Demougin), le conte (Pintado) et la littérature de jeunesse (Gaiotti). Soulignons dans cette synthèse la proposition didactique récurrente de développer l'écriture comme lieu du dire de la lecture subjective, que ce soit par une « autobiographie de lecteur » (Rouxel, De Croix et Dufays), par la parole intime des écrits de la marge (Demougin) ou par l'écriture d'invention (Le Goff, Huyhn).

Parallèlement, l'ouvrage renouvelle le regard théorique posé sur le lecteur réel en mettant en avant le trio conceptuel Muse/Scribe/Interprète (Gervais), la lecture comme retour sur soi (Jouve), la parole comme activité de locution et activité symbolique (Demougin) et l'interactivité énonciative dans la lignée de Benveniste (Delas). Enfin, le livre accueille quelques questionnements critiques pénétrants quant à la recherche de signification (Roger), au modèle de la communication (Gervais), à l'idée de « construction du soi » (Mazaauric) et à l'élitisme de la théorie (Daunay).

Au total, l'ouvrage compose un riche panorama critique d'une question dont on ne peut qu'encourager l'approfondissement. Le champ ainsi ouvert s'offre à de nouvelles explorations, comme, peut-être, celles de deux dimensions encore peu prises en compte : les médiations sociales entre la lecture subjective et le texte et les productions contemporaines rivalisant avec la lecture subjective (le cinéma, la télévision, Internet...). Sous tous ces aspects, synthétique, analytique et ouvert, l'ouvrage s'impose comme une référence incontournable pour tous ceux qui s'interrogent fort à propos sur le destinataire réel des textes littéraires et de leur enseignement.

**Sébastien MARLAIR**  
CEDILL Université de Louvain

## LA GRAMMAIRE NOUVELLE. LA COMPRENDRE ET L'ENSEIGNER.

Nadeau, M. et Fischer, C. (2006). Montréal : Gaëtan Morin éditeur (Chenelière Education), 239 p.

La grammaire est une des composantes les plus anciennes de la classe de français. On pourrait même dire qu'elle est emblématique de la discipline « français ». Au fil du temps, elle s'est vue attribuer diverses fonctions et a donné lieu à plusieurs approches pédagogiques. Elle a surtout suscité bien des débats qui n'ont en général guère contribué à bien faire comprendre la nature et la portée de son enseignement.

Par leur livre, Carole Fisher et Marie Nadeau tentent d'éclairer la question si souvent controversée de l'enseignement grammatical en expliquant les principes et les pratiques de la grammaire dite nouvelle. Ces deux didacticiennes québécoises s'intéressent depuis longtemps à l'enseignement grammatical. Elles travaillent toutes les deux à la formation initiale et continue des enseignants et ont mené plusieurs recherches sur les conceptions et les procédures grammaticales des enfants du primaire. Leur connaissance du domaine assure à l'ouvrage une validité et une pertinence indéniables.

Le livre est divisé en trois parties. La première situe le concept de grammaire. Un survol historique de la réflexion grammaticale et de la grammaire scolaire montre d'abord leur caractère évolutif et construit. Les auteures opposent ensuite deux principaux courants, la grammaire dite traditionnelle et la grammaire dite nouvelle, en insistant sur la base sémantique de la première par rapport à la base morphosyntaxique de la seconde. Elles signalent les limites de chacun de ces deux modes de description de la langue.

Passant de la question du quoi à celles du pourquoi et du comment, la deuxième partie expose les données de la recherche en psychologie cognitive et en didactique du français sur lesquelles on peut fonder une nouvelle manière d'enseigner la grammaire. Les auteurs résument les théories socioconstructivistes de l'apprentissage, les types de connaissances, leur mise en mémoire et leur transfert ainsi que les sources de la motivation des apprenants. Elles consacrent un chapitre entier à l'activité métalinguistique des élèves, à leurs représentations grammaticales et à

leurs procédures orthographiques. Toute la deuxième partie montre que l'appropriation de la grammaire écrite passe par la mise en place de situations d'enseignement-apprentissage où l'enseignant adapte constamment ses interventions aux modes de raisonnement grammatical de ses élèves.

La troisième et dernière partie, plus pratique, propose des exemples d'activités pour construire des apprentissages nouveaux puis pour assurer leur consolidation. Dans le premier cas, les auteurs décrivent des démarches actives même pour des leçons magistrales. Dans le second cas, elles examinent les possibilités de transfert en production écrite de diverses formes d'exercices, elles proposent des formes de dictées permettant la discussion grammaticale et suggèrent des traces de révisions et des codes de correction propres à favoriser l'autonomie du jeune scripteur.

Écrit dans un style simple et clair, l'ouvrage de Marie Nadeau et de Carole Fisher rendra certainement service aux enseignants du primaire en formation ou en exercice qui veulent comprendre et bien appliquer l'enseignement grammatical renouvelé. Il pourra être aussi utile aux enseignants du secondaire désireux d'en savoir plus sur l'acquisition des fondements de la grammaire écrite. Le contexte décrit est celui du système d'éducation du Québec, mais le livre peut facilement convenir à d'autres pays francophones.

**Claude SIMARD**  
Université Laval

---

## CORRIGER LES TEXTES DE VOS ÉLÈVES. PRÉCISIONS ET STRATÉGIES.

Roberge, J. (2006). Saint-Laurent, Québec : Chenelière Éducation, collection « Chenelière/Didactique », 106 pages.

La correction des productions écrites des élèves est une tâche et une responsabilité primordiales en enseignement du français. Elle demande une connaissance approfondie du domaine et une expertise certaine. Chaque enseignant débutant ou expérimenté développe sa propre technique. Dans cet ouvrage, Julie Roberge, titulaire d'un doctorat en didactique du français et enseignante d'expérience, présente le fruit de ses recherches et de ses pratiques, afin d'aider les enseignants à diversifier et à rendre plus efficaces leurs démarches de correction.



# NOTES DE LECTURE

La correction est une tâche institutionnelle exigée par le métier. Du point de vue de l'enseignant, il s'agit d'un geste professionnel lié à l'évaluation des compétences d'écriture des élèves et accompli dans un but formateur. Ce geste entraîne une certaine remise en question dans le chef du maître : qu'ai-je enseigné qui prépare réellement les élèves à écrire et qu'est-ce qu'ont compris mes élèves ? Ainsi envisagée, la correction devient un acte posé par l'enseignant pour aider l'élève à apprendre. Le premier chapitre explore le processus de correction de productions écrites selon le contexte, les habitudes de l'enseignant et l'aspect humain de la démarche. L'enseignant peut ainsi prendre conscience des facteurs influençant sa propre correction et le contenu de ses commentaires, des facteurs tels la fatigue, la surcharge cognitive ou le lieu de correction.

Le chapitre suivant porte d'ailleurs sur les différents types de commentaires. Ces derniers sont des liens entre la rédaction de l'élève, ce que l'enseignant a compris de celle-ci et ce qu'il désire communiquer à l'apprenant. L'enseignant peut ainsi choisir de n'inscrire aucun commentaire ou encore de privilégier les commentaires non développés, codés, exclamatifs ou mélioratifs. Les avantages et les inconvénients de chacun des types de commentaires, autant pour l'élève que pour l'enseignant, sont exposés. Des codes facilitant la correction et permettant à l'élève de repérer rapidement les erreurs de langue sont aussi proposés.

Différentes façons de corriger sont présentées au troisième chapitre. La correction en présence de l'élève est d'abord abordée, ainsi que la pré-correction lui permettant de prendre déjà un certain recul au moment où il écrit. La production terminée peut aussi être corrigée en présence de l'élève au moyen d'une lecture et de commentaires à haute voix. Il est également possible que la correction s'effectue sans les élèves selon la méthode dite traditionnelle, c'est-à-dire en formulant des commentaires écrits sur tous les aspects du travail. Un seul aspect de la production peut être corrigé avec ou sans l'aide d'une grille. Quel que soit le type de correction choisi, l'objectif est d'amener l'élève à comprendre ses erreurs pour éviter de les reproduire.

Le quatrième chapitre explique la correction sur cassette audio. L'enseignant, équipé d'un magnétophone, lit le texte en

formulant ses commentaires. À l'écoute de la cassette, l'élève peut ainsi assister à la correction en temps réel. Julie Roberge a d'ailleurs fait – et publié en 1993 – une étude sur ce type de correction auprès de 58 élèves. Ceux-ci devaient produire une première version d'un texte qui était ensuite corrigée à partir de la grille de correction du Ministère de l'éducation du Québec, et ce, de manière traditionnelle ou commentée sur cassette. Les élèves disposaient de 90 minutes pour prendre connaissance de la correction et produire une deuxième version de leur texte. Les résultats démontrent que les deux groupes d'élèves ont certes amélioré leur brouillon mais que cette amélioration est moins superficielle chez les élèves qui ont bénéficié de commentaires enregistrés.

La remise des copies corrigées aux élèves se révèle être encore un moment d'apprentissage. Il est suggéré de les remettre au début du cours pour laisser à l'élève le temps d'en prendre connaissance. La remise d'un compte rendu ou d'une grille de suivi permet à l'élève d'y revenir lors des prochaines rédactions. L'utilisation du portfolio est aussi préconisée pour conserver les productions écrites corrigées.

L'acte de corriger dont l'objectif, est de soutenir l'élève dans ses apprentissages et de développer ses compétences d'écriture est l'une des composantes importantes du métier d'enseignant. Ce livre répertorie maints aspects de la correction et propose de nouvelles pistes en suscitant chez les enseignants une réflexion sur les méthodes qu'ils utilisent déjà. Les propositions de Julie Roberge ne concernent pas les seuls enseignants de français du secondaire, mais ceux de toutes les disciplines et de tous les niveaux scolaires, bien que certaines semblent plus appropriées aux élèves du primaire.

**Caroline VÉZINA**

Étudiante à la maîtrise et chargée de cours  
Université du Québec à Trois-Rivières

---

## LA FONTAINE AUJOURD'HUI

Karl CANVAT, Luc COLLÈS, Jean-Louis DUFAYS  
Collection DIPTYQUE,  
Cedocef, Université de Namur, 96 p.

Tout le monde connaît La Fontaine. Classique des classiques, le plus populaire, celui dont l'œuvre, naguère encore, était proposée l'une des premières aux enfants de nos écoles, véritable héros de l'imagerie

littéraire universelle (le « bonhomme » candide, paresseux, rêveur et distrait...), inspireur des plus grands peintres et illustrateurs (Chauveau, Oudry, Grandville, Doré, Rabier, Moreau, Chagall...). Pilier de l'édition, ses *Fables* sont dans tous les catalogues, dans tous les formats, à tous les prix. L'école ne s'y est pas trompée, qui, très tôt, les a utilisées pour la poésie, la récitation, la grammaire et en a fait, au prix d'un choix tendancieux, une sorte de bréviaire du savoir-vivre, de prêt-à-porter d'une sagesse conformiste : prudence, travail, mesure, patience, économie...

Mais connaît-on vraiment La Fontaine ? L'homme est bien plus complexe que ne le voudrait sa légende : préoccupé tout au long de sa vie par les soucis d'argent, mais choisissant souvent la précarité, n'hésitant pas à se montrer audacieux dans ses choix littéraires, mais respectant les Anciens, proche des milieux libertins et des philosophes matérialistes, mais rempli d'inquiétude religieuse et métaphysique...

Quant à l'œuvre, elle est immense et diverse. Les *Fables* ne constituent qu'une part de la production de ce polygraphe, qui composa aussi des contes, un roman mêlé de prose et de vers, une idylle héroïque, deux livrets d'opéra, deux tragédies, deux comédies, un ballet comique, les fragments d'un songe, un poème scientifique, trois épîtres critiques en vers, deux paraphrases de textes sacrés, une relation de voyage, six élégies, des ballades, des madrigaux, des sonnets, des chansons, des épithalames et des épigrammes, un pastiche, des traductions de vers latins, des lettres, beaucoup de vers de circonstances... Bilan estimable pour un paresseux...

Enfin, les *Fables* ne sont-elles vraiment que des apologues naïfs inspirés d'Esoppe, de Phèdre et de quelques autres ? La plupart nous sont en fait inconnues. Les autres sont recyclées en maximes, proverbes, spots publicitaires ou dessins animés. Mais rien de moins naïf que les *Fables*. Il suffit de les (re)lire pour comprendre qu'elles relèvent d'un art du détour, de la feinte, de la duplicité, de « l'écriture oblique ».

C'est ce La Fontaine, à la fois un et multiple, que le présent ouvrage espère faire connaître un peu mieux aux publics des classes.

**Karl CANVAT**

IUFM de Lorraine  
Celted-Université de Metz

# INFORMATIONS

## Relevé de conclusions du conseil d'administration de l'AIRDF<sup>1</sup>

Le CA de l'AIRDF s'est réuni le samedi 13 mai 2006 de 9h à 17h à Paris.

Présents : Christine Barré-de Miniac, Jean-Paul Bernié, Dominique Bétrix Köhler, Bertrand Daunay, Joaquim Dolz, Jean-Louis Dufays, Jean-Louis Dumortier, Carole Fisher, Claudine Garcia-Debanc, Roland Goigoux, Jean- Paul Laurent, Sylvie Plane, Marie-Christine Pollet, Yves Reuter, Claude Simard, Thérèse Thévenaz.

Excusés : Jean-Louis Chiss, Michel Dabène, Érick Falardeau, Bernard Schneuwly, Noëlle Sorin, Martine Wirthner.

### 1. La Lettre

#### 1.1. Les numéros en cours

- Numéro 38 : « L'enseignement du français dans différents contextes linguistiques » (dossier coordonné par S. Plane et M. Rispaïl), à paraître en juin 2006. Selon une décision prise au précédent CA, une réaction de Michel Dabène à ce dossier sera publiée dans le n°39. Un hommage à Jean-François Halté paraîtra dans ce numéro.
- Numéro 39 : « Les premiers apprentissages scolaires : apprendre à parler, à lire, à écrire » (dossier coordonné par T. Thévenaz et J. David), à paraître en décembre 2006. Selon une décision prise au précédent CA, une réaction de Roland Goigoux à ce dossier sera publiée dans le n° 40.
- Numéro 40 : « Les méthodes de recherches en didactique du français » (dossier coordonné par Y. Reuter), à paraître en juin 2007. Selon une décision prise au précédent CA, une réaction de J.-L. Dumortier à ce dossier sera publiée dans le n° 41.

#### 1.2. Les numéros à venir

- Numéro 41 : « Echos du colloque de l'A.I.R.D.F. (dossier coordonné par les organisateurs du colloque), parution en décembre 2007.
- Numéro 42 : « Histoire de la didactique du français » (numéro dédié à J.-F. Halté, dossier coordonné par J.-P. Laurent), parution en juin 2008.
- Numéro 43 : « Les compétences professionnelles des enseignants de français » (dossier coordonné par J.-L. Dumortier).
- Numéro 44 : « Comment décrire les pratiques de classes et leurs effets ? » (dossier coordonné par J.-L. Dufays et C. Garcia-Debanc), parution en décembre 2008
- Numéro 45 : « Curricula » (dossier coordonné par J. Dolz), parution en juin 2009.

#### 1.3. Prix de vente de la lettre

La lettre (qui a désormais un ISSN) peut être vendue en dehors de l'adhésion. Prix fixé : 10 euros pour les numéros de l'année ; 5 euros pour les anciens numéros.

### 2. Les finances

Le trésorier international, J.-P. Laurent, fait le point sur les finances. Le solde positif du compte international, qui se monte à 779,75 euros, est conforme aux prévisions.

Il faut noter que le nombre d'adhérents en France est en baisse : il faudra relancer les anciens adhérents.

### 3. Colloque de Lille (septembre 2007)

Les dates sont fixées aux 13, 14, 15 septembre 2007.

Le texte de cadrage, rédigé par B. Daunay, I. Delcambre et Y. Reuter (Lille), ainsi que les propositions d'organisation sont discutés et amendés. Le premier appel à contributions sera diffusé en juin 2006.

### 4. Collection « recherches en didactique du français »

Joaquim Dolz et C. Simard présentent une nouvelle mouture de leur projet d'une nouvelle collection sous l'égide de l'AIRDF : est envisagée la publication d'un ouvrage par an. Leur texte est approuvé par le CA.

Le CA revient sur sa proposition d'organiser une consultation des adhérents de l'AIRDF sur ce projet, vu les échéances à respecter pour lancer la collection. Le texte sera publié dans le prochain numéro de la lettre.

Le prochain CA reviendra sur deux questions techniques (contenu des numéros et constitution des comités) et sur la programmation des premiers numéros.

<sup>1</sup> Le compte rendu complet est consultable sur le site de l'AIRDF : [www.airdf.com](http://www.airdf.com)

# INFORMATIONS

## 5. Questions diverses

### 5.1. Élection d'un nouveau membre français au CA

En raison de la vacance liée au décès de Jean-François Halté, et sur proposition de Christine Barré-de Miniac, Marielle Rispaïl est élue à l'unanimité.

### 5.2. Participation de l'AIRDF au colloque de la FIPF (Québec 2008)

C. Simard prend contact avec les organisateurs pour envisager une collaboration de l'AIRDF.

### 5.3. Le point sur l'ouvrage issu du colloque de Québec

Parution prévue à l'automne des actes papier.

Le CDRom est sorti : 10\$ can, 6 euros, 10 FS.

Actes sur le site : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/>

### 5.4. Le site : état du fonctionnement

Christine Barré-de Miniac demandera à Hélène Romian un texte factuel sur l'histoire de l'AIRDF, qui sera revu par Michel Dabène, Jean-Louis Chiss, Bernard Schneuwly et Georges Legros.

Seuls 21 membres ont rempli leur fiche concernant leurs recherches en cours. Michèle Devos enverra une relance.

### 5.4. Prochaines dates du bureau et du CA

- 17 et 18 novembre 2006

- 11 et 12 mai 2007

Relevé de conclusions rédigé par Bertrand DAUNAY, secrétaire général de l'association

---

## Collection

### *Recherches en didactique du français*

#### Concept éditorial

*Recherches en didactique du français* est une collection de l'AIRDF publiée une fois l'an en partenariat avec la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et les Presses de l'Université Laval (PUL) à Québec.

De façon alternée, les numéros de la collection sont tantôt thématiques en traitant un sujet de façon approfondie, tantôt ouverts en portant sur diverses questions de recherche émergentes. Une autre formule peut aussi être envisagée : chaque numéro est thématique pour les deux tiers des contributions alors que le tiers restant est constitué d'articles hors thème. Les numéros croisent des regards multiples pour permettre la controverse scientifique et regroupent des travaux effectués par différentes équipes de chercheurs. Chaque volume compte de 200 à 250 pages et comporte de 12 à 13 contributions.

La responsabilité de chaque numéro est attribuée par le comité de rédaction à deux coordonnateurs (représentant deux pays et deux institutions) ayant soumis préalablement un projet au comité de rédaction. Le projet doit être adopté une année avant la publication.

*Recherches en didactique du français* vise à...

- offrir un soutien scientifique en langue française pouvant couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en didactique du français et adressé en particulier à la communauté des chercheurs, des formateurs, des enseignants et des étudiants en sciences de l'éducation, en sciences du langage et dans les institutions de formation des enseignants ;
- privilégier les questions vives de théorisation et de méthodologie à propos de l'enseignement/ apprentissage du français, en développant une approche restituant la diversité de démarches de recherche ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales ;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas :
  - à un repérage des objets et concepts émergents,
  - à un approfondissement des difficultés repérées comme majeures dans le champ,
  - à une ouverture de « chantiers » réflexifs nouveaux ;
- développer les liens scientifiques entre les chercheurs des pays francophones, les universités, les IUFM et les centres de recherche et de formation sur des thèmes significatifs sur le plan des questions, des hypothèses et des méthodes de recherche.

#### Comité de rédaction

Quatre membres représentant chacun des pays francophones (Belgique, France, Québec, Suisse) et choisis parmi le CA de l'AIRDF forment le comité de rédaction avec les deux coordonnateurs de chaque numéro. Pour le lancement de la collection, il est prévu de recourir aux services des

# INFORMATIONS

quatre vice-présidents nationaux.

Le travail principal du comité de rédaction est de définir le contenu pour chaque publication de la collection *Recherches en didactique du français*, de repérer et de susciter les contributions souhaitées ainsi que de veiller au respect de l'orientation éditoriale. Les thèmes des numéros sont approuvés par le CA de l'association.

ADRESSE :

*Recherches en didactique du français*

Faculté des sciences de l'éducation

Pavillon des sciences de l'éducation

Université Laval, Québec, CANADA, G1K 7P4

Courrier électronique : Claude Simard@fse.ulaval.ca et Joaquim.Dolz-Mestre@pse.unige.ch

## Comité scientifique

Le comité scientifique est formé des membres du CA de l'AIRDF ainsi que de chercheurs reconnus en didactique du français des différents pays réunis dans l'AIRDF. Ces spécialistes sont choisis selon les thématiques abordées. La composition de ce comité est représentative des champs disciplinaires et des domaines de référence propres à la didactique du français. Chaque contribution de la série est soumise, pour expertise, à au moins deux lecteurs du comité scientifique.

## Financement

Une publication aux PUL, dont la réalisation coûte de 3 000 à 5 000 \$ canadiens, est considérée comme rentable si elle est vendue à au moins 400 personnes. Les PUL ne demanderont aucun déboursé si l'AIRDF les assure que la collection sera achetée par au moins 400 personnes.

Il y a deux sources de financement possibles.

### 1. Source gouvernementale ou universitaire

La collection pourrait éventuellement bénéficier d'une subvention du Programme d'aide à l'édition savante du gouvernement fédéral canadien (PAES). Il s'agit d'une subvention maximale de 7 000 \$ à négocier pour chaque numéro. Le projet doit être soumis à un comité évaluateur et être approuvé par au moins deux spécialistes du domaine agissant comme juges. Pour pouvoir être financée par le PAES, la publication devrait obligatoirement faire appel à des auteurs canadiens dans une proportion d'au moins 50 %. Il y a aussi le Fonds national suisse de la recherche scientifique qui pourrait verser aussi une subvention pour les numéros coordonnés par des chercheurs suisses. De plus, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval s'engage à donner sur une période de 3 ans 1000 \$ par année pour constituer un fonds de démarrage de la collection.

### 2. Source associative

Pour démarrer la collection, l'AIRDF pourrait utiliser une partie des surplus de chacune de ses sections. Elle pourrait aussi soutenir la collection en assurant aux PUL l'achat d'un certain nombre d'exemplaires correspondant au nombre d'adhérents (donc environ 300). À cet effet, la cotisation à l'association pourrait être augmentée de 7 euros afin de couvrir les frais d'édition de la collection.

Les revenus provenant de la vente de la collection seront versés à l'AIRDF.

## Les Presses de l'Université Laval

Les PUL sont une maison d'édition universitaire qui publie environ 90 titres par année dans différents domaines (arts, sciences, sciences humaines...).

Les PUL sont distribuées en France par l'intermédiaire de l'APM (Association française des presses universitaires), en Suisse par Servidis et en Belgique par Patrimoine ou Vander.