

Politiques linguistiques
et enseignement-
apprentissage de français :
quelles perspectives
pour la pluralité linguistique ?

FIPF
Fédération internationale
des professeurs de français – 2016



DIALOGUES ET CULTURES

Politiques linguistiques
et enseignement-
apprentissage de français :
quelles perspectives
pour la pluralité linguistique ?

DIALOGUES ET CULTURES

Revue de la Fédération internationale
des professeurs de français

Président de la FIPF : Jean-Pierre Cuq

Rédacteur en chef honoraire : Luc Collès (2011-2016)

Rédacteur en chef : Geneviève Geron

Secrétaire de rédaction : Michèle Ducheny et Régine Wilmet

Coordinateur du numéro : Philippe Blanchet

62

Politiques linguistiques
et enseignement-
apprentissage de français :
quelles perspectives
pour la pluralité linguistique ?



www.fipf.org

Fédération internationale des professeurs de français



Adressez les commandes à votre libraire
ou directement à

Éditions L'Harmattan

5,7 rue de l'École Polytechnique

F - 75005 Paris

Tél : 00[33]1.40 46 79 20

Fax : 00[33]1.43 25 82 03

diffusion.harmattan@wanadoo.fr

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

ISBN : 978-2-8066-3570-9

Dépot légal : 2016/9202/018

© **EME Éditions**

Grand'Place, 29

B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays sans l'autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

www.eme-editions.be

SOMMAIRE

Politiques linguistiques et enseignement-apprentissage de français : quelles perspectives pour la pluralité linguistique ?

Remerciements

Jean-Pierre Cuq
Raymond Gevaert 7

Présentation

Philippe BLANCHET, *Les apports d'une perspective
glottopolitique en didactique du français* 11

Contributions

Stéphanie CLERC et Claude RICHERME-MANCHET,
*Les aspects glottopolitiques d'une recherche-action-formation
visant des pratiques éducatives inclusives de la
pluralité sociolinguistique en terrain scolaire francophone
en France* 19

Christel LOUIS-PENASSE, *Inclusion des cultures
familiales et construction de la compétence interculturelle
à l'école maternelle : propositions transversales à partir
d'une étude de cas* 29

Vincent SUMMO et Stéphanie VOISIN, *L'enseignement-
apprentissage du français au Mexique : entre intention et
action, le cas de l'Université autonome de Puebla* 43

Claire VILPOUX, *L'enseignement du français dans
les universités en Ukraine : changements et enjeux* 43

Maroua OTHMANI, *Le français dans l'enseignement des sciences en Tunisie. Quel rapport à la pluralité linguistique ?* 65

Prisque BARBIER, *Politique linguistique et éducative à Saint-Martin, et enseignement/apprentissage du français* 75

Cécile SAINT-MARTIN, *Langues « française et polynésiennes » à l'école de la Polynésie française : vers un espace scolaire inclusif ?* 95

Aminata DIOP et Abiathar SANODJI, *Les politiques linguistiques au Tchad : entre opportunisme de l'État et besoins éducatifs des collectivités* 109

Jean-Claude BEACCO, *Les obstacles à la gestion éducative de la pluralité linguistique sont-ils politiques ?* 125

Varia

Thameur TIFOUR, *« Compétence(s) interculturelle(s) et culture de l'Autre dans l'enseignement-apprentissage du texte littéraire : cas du secondaire »* 137

Isabelle PEETERS, *Le rôle crucial de la grammaire dans le paysage actuel de l'enseignement du français langue étrangère* 151

Martine FANDIO NDAWOUO, *Ecrire dans la langue de l'Autre : l'imaginaire linguistique dans les littératures émergentes camerounaises* 161

REMERCIEMENTS

Voici donc venue pour moi, avec ce numéro 62, l'heure de cesser mes fonctions de directeur de la publication de notre revue *Dialogues et Cultures*, que j'ai exercées en ma qualité de président de la Fédération Internationale des Professeurs de Français.

Je ne voudrais pas le faire sans adresser mes plus sincères remerciements à tous ceux qui ont assuré pendant ces huit années, le lourd travail de l'édition de chacun des numéros.

Mes remerciements vont en premier lieu à notre vice-président, Raymond Gevaert, qui a constamment assuré le lien entre le Bureau de la FIPF et l'équipe belge en charge de l'édition.

Ils vont aussi, bien entendu, aux deux secrétaires générales de la FIPF, Madeleine Rolle-Boumlic et Fabienne Lallement, qui ont pour leur part, assuré la gestion financière de la revue.

Mais surtout, je voudrais adresser des remerciements tout à fait particuliers au professeur Luc Collès, qui a bien voulu reprendre le flambeau de la Rédaction en Chef après la disparition du très regretté Roland Delronche. Le projet que je lui avais confié était de transformer notre revue, jusqu'alors essentiellement destinée à la publication des actes des congrès de la FIPF, en une véritable revue scientifique. Les résultats ont dépassé mes espérances : grâce à sa notoriété internationale et à sa haute distinction scientifique, Luc Collès a su tout de suite attirer à *Dialogues et Cultures* des articles venus de tous les horizons de la francophonie et des signatures de grande notoriété. Notre gratitude s'adresse aussi à Mme Ducheny qui a assuré une lecture attentive des différents numéros.

Je souhaite maintenant plein succès à la nouvelle équipe et à sa très dynamique Rédactrice en Chef Geneviève Geron, qui saura, je n'en doute pas, continuer l'œuvre de ses prédécesseurs et mener notre revue vers des horizons encore nouveaux.

Jean-Pierre Cuq
Président de la FIPF

Jean-Pierre Cuq, homme de dialogue et de culture

Dans la vie, il est des gens que vous croisez et avec qui le contact, quoiqu'agréable, ne sera que furtif. Il est par contre des êtres qui viennent à votre rencontre et dont la présence va s'ancrer dans votre vie parce qu'ils l'éclairent et lui donnent une meilleure consistance, parce qu'ils deviennent, à maints égards, une référence dans votre existence, parce qu'ils sont des êtres de culture et de dialogue. Tel est pour moi Jean-Pierre Cuq.

Si l'homme, en bon Provençal, est déjà chaleureux, fin communicant, amateur de jeux de mots désopilants, à la recherche du dialogue avec l'autre, son parcours professionnel, de professeur des écoles ('instituteur' à l'époque) au professeur des universités, est marqué par un souci permanent de l'échange avec l'apprenant, dans la transmission du savoir, de la culture et de la compétence. Ce souci transparait dans toutes ses publications et ses projets de recherche. Il suffit de songer à son *Introduction à la didactique de la grammaire*, au *Cours de didactique du français langue étrangère*, rédigée avec Isabelle Grucca, au *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ou à son animation du *Projet CECA, Cultures d'enseignement/ Cultures d'apprentissages*. Au fil de sa carrière, Jean-Pierre Cuq fut en permanence un passeur de lumière œuvrant constamment à l'éclosion des talents des autres, surtout s'ils sont apprenants.

Il était donc assez naturel qu'un tel homme s'engageât dans la vie associative. Après avoir été président de l'*Asdifle*, c'est à la *Fédération internationale des professeurs de français* qu'il consacra le plus clair de son temps au cours des douze dernières années, d'abord comme vice-président puis 8 ans comme président d'une fédération regroupant plus de 200 associations de professeurs de français de par le monde. Il y donna toute la mesure de son talent d'animateur, de lanceur de projets, de négociateur et de conciliateur. Et c'est lui et Luc Collès qui impulsèrent une nouvelle vie à *Dialogues et Cultures*, la plus ancienne des revues de la Fédération, lui apportant une autre nature et une nouvelle dimension.

Au moment où Jean-Pierre Cuq songe à céder le témoin à une nouvelle équipe à la FIPF et à *Dialogues et Cultures*, il n'est que normal de le saluer et de lui exprimer une gratitude dont nous savons qu'elle ne sera jamais à la hauteur de ce qu'il fit pour la Fédération et pour ses revues.

Raymond Gevaert
Vice-président de la FIPF

PRÉSENTATION

Les apports d'une perspective glottopolitique en didactique du français

Philippe Blanchet
Université Rennes 2, France
& ENS-LSH d'Alger Bouzaréah

Envisager les activités d'enseignement-apprentissage des langues comme des actions de politique linguistique directe sur le terrain n'est sans doute pas incongru, car les liens entre politique linguistique et politique linguistique éducative (Beacco et Byram, 2003 ; Grin, 2005), les enjeux éthiques et sociaux de l'enseignement des langues (Beacco, 2013) le rôle historique de l'enseignement du et en français dans la construction des États devenus francophones (cf. par exemple pour la France Certeau et coll., 1975 ou pour les colonies françaises en Afrique subsaharienne, Calvet, 2010), entre autres, ont déjà attiré l'attention.

Mais ce n'est pas non plus de l'ordre de l'évidence. La plupart des définitions de la notion de *politique linguistique* laissent ainsi globalement dans l'implicite les motivations, les causes et les objectifs de ces politiques. Si l'on se demande pour quelle raison, à partir de quoi et dans quel but ces interventions ont lieu, il apparaît clairement qu'il s'agit dans tous les cas « d'organiser, de réguler, de normativiser (au sens de prescrire et de faire appliquer des normes) soit l'hétérogénéité due à la présence sociale simultanée de ce qui est considéré comme plusieurs langues distinctes, soit l'hétérogénéité due à la présence sociale simultanée de ce qui est considéré comme des variations et des variétés d'une seule et même langue, variations souvent liées à des contacts de langues « distinctes » (cf. par exemple les variations géolinguistiques), ces deux types d'hétérogénéité étant fondus dans les continuums des 'interlangues', 'mésoslectes' et autres 'métissages linguistiques' » (Bulot et Blanchet, 2013, 77). S'il n'y avait pas de pluralité linguistique, mais une seule langue uniforme, il n'y aurait pas besoin, ou très peu, de politique linguistique. Une politique linguistique est ainsi toujours et avant tout une action d'organisation de la pluralité linguistique, qu'il s'agisse de la contrôler, de la réduire, de la promouvoir, de la développer.

La question centrale de la pluralité linguistique et, partant, de l'éthique sociopolitique dans l'enseignement des langues et notamment du français, a également été peu creusée jusqu'ici. C'est probablement parce qu'une idéologie dominante tend à camoufler les aspects sociopolitiques de la « diffusion » de la langue française sous une conception « technique » comme code linguistique standardisé/normé et sous une conception quasi religieuse qui lui accorde une supériorité consubstantielle et non questionnable (Bourdieu, 1982 ; Blanchet 2010, 2013, 2014 et 2016). Pourtant, d'un point de vue sociolinguistique (Blanchet, 2012 ; Blanchet, Calvet et Robillard, 2007), les pratiques linguistiques sont toutes (y compris en situations didactiques) des pratiques *sociales* infiniment variées et variables dont l'hétérogénéité est une caractéristique fondamentale. On peut en rendre compte sous la dénomination de *pluralité linguistique* : au sein d'une « même langue » ou entre « langues distinctes » pluralité des usages et des formes, des interactions, des relations, des situations de communication, des contextes sociaux et culturels, des personnes et des groupes, etc. Cette pluralité peut-être commodément envisagée à travers quatre pôles distincts, mais non dissociés, notamment au regard des résultats des enquêtes présentées dans ce volume :

1. un plurilinguisme de langues instituées (notamment internationales, comme le français, l'anglais, l'espagnol, le portugais...) ;
2. un plurilinguisme de langues minoritaires (langues autochtones souvent dites « locales » ou « régionales » et langues immigrées, en général) ;
3. une pluralité « interne » à toutes les langues enseignées ou non (différentes variétés, variations, façons de s'exprimer en français, en anglais, en espagnol, en arabe, en provençal, en créoles, en mapudungun, etc.) ;
4. une pluralité d'« interlangues » issues de contacts dans des contextes sociaux non didactiques (par exemple le portuñol ou le camfranglais) ou didactiques (par exemple les pratiques L2, L3, Ln, des apprenants).

Dans la perspective théorique dite *glottopolitique* (Guespin et Marcellesi, 1986), il n'y a pas que les institutions (les *instances glottopolitiques*) qui mènent des actions de politique linguistique théorique et pratique. Les locuteurs individuels ou collectifs sont considérés comme des *agents glottopolitiques*, dont les comportements, discours et usages sociolinguistiques sont des actes de politique linguistique « in vivo » (pour reprendre une autre terminologie, celle de L.-J. Calvet, 1996). Les actions des instances et des agents glottopolitiques sont parfois convergentes ou complémentaires, parfois divergentes ou contradictoires. Des phénomènes de domination, d'hégémonie, de dirigisme, de laisser-faire, de résistance ou d'autogestion critiques y sont notamment à l'œuvre (Bulot et Blanchet, 2008 ; Blanchet, 2016).

On peut dès lors envisager d'analyser comme des politiques linguistiques les politiques linguistiques *éducatives* des instances glottopolitiques (institutions et organismes divers) ainsi que, en particulier, les actions glottopolitiques des agents : enseignant-e-s (et autre professionnel-le-s de

l'éducation et apparenté-e-s) et apprenant-e-s (et leur entourage professionnel, familial, etc. selon leur situation). Beacco et Byram (2003) ont montré qu'une politique linguistique éducative ne fonctionne que si elle est inscrite dans l'ensemble d'une politique linguistique. On peut confirmer cette proposition dans une perspective glottopolitique : une glottopolitique éducative ne fonctionne que si elle est inscrite dans l'ensemble d'une glottopolitique. Il s'agit d'affirmer un emboîtement qui semble évident quand on le formule de cette façon, mais qui ne l'est pas dans beaucoup de pratiques d'intervention glottopolitique ou dans leurs évaluations. Il arrive en effet souvent qu'il y ait divergence, incohérence ou même contradiction entre divers niveaux d'intervention glottopolitique pourtant corrélés : tel État développe une glottopolitique de forte valorisation du monolinguisme tout en faisant une offre plurilingue dans une partie de son système éducatif, tout en excluant de l'éducation certaines langues historiques de son territoire, tout en se posant comme garant de la diversité linguistique au niveau international, tout en donnant à ses enseignants des instructions de forte réduction de la pluralité linguistique tout en laissant certaines de ses institutions (par exemple des universités) valoriser du plurilinguisme.

Il est même rare que les politiques linguistiques éducatives, même envisagées comme des glottopolitiques, soient pensées comme des politiques « tout court », c'est-à-dire comme devant se fonder sur les valeurs fondamentales qui orientent un projet de société, projet que ces glottopolitiques contribuent de fait à construire. Et pourtant les questions linguistiques touchent à des questions absolument fondamentales de droits humains, de liberté d'expression, de droit à ses choix linguistiques, de non-discrimination à prétexte linguistique...

La perspective interculturelle qui constitue l'orientation principale de la revue met en relief la diversité et donc la non-évidence des rapports entretenus avec les langues et toutes formes de pratiques linguistiques aussi bien sur les plans individuels et collectifs (Blanchet et Diaz, 2007). Elle souligne les potentiels éthiques et éducatifs, ainsi que les tensions, voire les conflits, et en tous cas les enjeux puissants de la place de la pluralité linguistique dans relations humaines, les sociétés, les éducations... (Blanchet et Coste, 2010).

Ce numéro de *Dialogues et Cultures* est donc intitulé : *Politiques linguistiques et enseignement-apprentissage de français : quelles perspectives pour la pluralité linguistique ?* (le « de français » indéterminé est volontaire pour signifier une conception sociolinguistique ouverte de ce qu'est une langue et son enseignement-apprentissage). Il réunit des textes portant sur la prise en compte (ou non) et à des degrés divers de la pluralité linguistique et culturelle dans l'enseignement-apprentissage du français dans le monde à travers des études globales ou des études de cas dans diverses situations éducatives et culturelles. Le volume est organisé en partant d'études très précises (priorité au

terrain) pour aller vers des études plus globalisantes et se conclure par un texte soulevant des problèmes généraux :

1. Les aspects glottopolitiques d'une recherche-action-formation visant des pratiques éducatives inclusives de la pluralité sociolinguistique en terrain scolaire francophone en France (S. Clerc et C. Richerme-Manchet)
2. La mise en œuvre d'une politique d'inclusion des familles dans une éducation interculturelle dans une école accueillant des élèves étrangers ou d'origine étrangère en France (C. Louis-Penasse)
3. L'enseignement-apprentissage du français au Mexique : entre intention et action, le cas de l'Université autonome de Puebla (V. Summo et S. Voisin)
4. Les changements récents dans l'enseignement du français dans les universités en Ukraine (C. Vilpoux)
5. La place de la pluralité linguistique dans l'enseignement des sciences en français en Tunisie (M. Othmani)
6. La place de l'enseignement du français dans la politique linguistique à Saint Martin, dans la Caraïbe (P. Barbier)
7. La pluralité linguistique et l'enseignement du français dans le cadre des politiques linguistiques en Polynésie (C. Saint Martin)
8. Les politiques linguistiques et éducatives bilingues français-arabe au Tchad (A. Diop et A. Sanodji)
9. Les obstacles à la gestion éducative de la pluralité linguistique (J.-C. Beacco)

On passe ainsi d'une expérimentation (au sens ordinaire du terme) d'interventions didactiques sur le terrain afin d'agir explicitement et directement ou indirectement sur le rapport à la pluralité linguistique (en France), à des dispositifs globaux de politiques linguistiques dans leurs enjeux éducatifs, au niveau d'établissements (à Puebla, Mexique ou en Ukraine), d'États et de leurs systèmes éducatifs (en Tunisie, à Saint-Martin, en Polynésie française, au Tchad) pour aboutir à un regard critique sur ce que l'auteur de la contribution finale appelle des *obstacles* face à une prise en compte positive de la pluralité linguistique et culturelle dans l'enseignement-apprentissage du français et des langues en général, aussi bien du côté des agents que des instances.

Les contributions à ce volume confirment, à mes yeux, que si le fait d'envisager des enseignements-apprentissages du français comme des politiques linguistiques en action (et réciproquement) est sans doute impertinent, il n'en est pas moins pertinent.

Références bibliographiques

- Beacco, J.-C. (Dir.), (2013), *Éthique et politique en didactique langues*, Paris, Didier.
- Beacco, J.-C., et Byram, M., (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible sur : <http://www.coe.int>.
- Blanchet, Ph., (2010), « Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique — contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes », dans Feussi, V., Eyquem-Lebon, M., Moussirou-Mouyama, A. et Blanchet, Ph. (Dir.), (2010), *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues, Cahiers de Linguistique* n° 35/2, (2009 [2010]), pp. 165-183.
- Blanchet, Ph., (2012 [2000]), *Linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*, édition revue et complétée, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Blanchet, Ph., (2013), « Standardisation linguistique, glottophobie et prise de pouvoir » dans Rispaïl, M. (Dir.), *Langues et pouvoirs, Cahiers de Linguistique* n° 39/1, pp. 93-108.
- Blanchet, Ph., (2014), « La 'maîtrise de la langue' confrontée aux pratiques sociolinguistiques. Regard sociodidactique sur la face glottophobe d'une notion glottomaniaque », dans *Langues des élèves langue(s) de l'école*, revue Diversité n° 176, CNDP, pp. 39-47.
- Blanchet, Ph., (2016), *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Textuel.
- Blanchet, Ph., Calvet, L.-J. et Robillard, D. de, (2007), *Un siècle après le Cours de Saussure, la linguistique en question*, Paris, L'Harmattan (version en ligne : <http://www.upicardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique51>).
- Blanchet, Ph. et Coste, D. (Dir.), (2010), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan.
- Bourdieu, P., (1982), *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- Bulot, T. et Blanchet, Ph., (2008), « Proposition pour une analyse glottonomique de la complexité des situations sociolinguistiques francophones », dans *Séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde*, Paris, Organisation Internationale de la Francophonie et Agence Universitaire de la Francophonie, 2008, pp. 129-134. [Disponible sur : <http://www.auf.org/communication-information/actualites/actes-du-seminaire-international-sur-la-methodologie-d-observation-du-francais.html>].
- Bulot, T. et Blanchet, Ph., (2013), *Une introduction à la sociolinguistique, pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.
- Blanchet, Ph. et Diaz, O. M., (Dir.), (2007), *Pluralité linguistique et approches interculturelles*, revue Synergies Chili n° 3, GERFLINT/Institut Franco-Chilien, 240 p. (version en ligne : <http://cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chili3/chili3.html>).
- Calvet, L.-J., (1996), *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF.
- Calvet, L.-J., (2010), *Histoire du français en Afrique. Une langue en co-propriété ?*, OIF/Écriture.
- Certeau, M., Julia D. et Revel J., (1975), *Une politique de la langue, la Révolution française et les patois*, Paris, NRF.
- Grin, F., (2005), *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*, Rapport pour le Haut Conseil d'évaluation de l'école, Paris, La documentation française.
- Guespin L. et Marcellesi J.-B., (1986), « Pour la glottopolitique », dans *Langages* n° 83, Paris, Larousse, pp. 5-34.

Aspects glottopolitiques d'une recherche-action-formation visant des pratiques éducatives inclusives de la pluralité sociolinguistique en terrain scolaire francophone¹

Stéphanie Clerc
Université d'Aix-Marseille

et Claude Richerme-Manchet
Éducation nationale, circonscription de Toulon II

Ce texte a pour objectif de montrer en quoi une recherche-action-formation (RAF) est une modalité de formation d'enseignants qui peut permettre de modifier en profondeur certaines des représentations sociolinguistiques qui constituent des résistances idéologiques, et donc des obstacles, au développement de pratiques éducatives inclusives de la pluralité sociolinguistique dont la recherche a pourtant depuis longtemps montré les intérêts (Cummins, 1994). Nous prendrons appui sur une RAF conduite pendant deux années dans des écoles primaires françaises et dont l'enjeu était de développer de nouvelles pratiques de l'oral (projet radiophonique *Paroles d'écoles*).

Produire par la recherche universitaire des « résultats sociaux pertinents » n'est en effet pas gage de modification des représentations sociolinguistiques et donc des pratiques éducatives. Ainsi, près de 30 ans après les travaux, entre autres, de Varro (1990), Tabouret-Keller (1990), Dabène (1994), il est encore fréquent dans l'École française (et dans d'autres dispositifs éducatifs ayant le français comme langue moyen ou/et objet d'enseignement) :

- de stigmatiser voire d'interdire des langues (y compris dans les espaces non strictement pédagogiques comme une cour de récréation ou une cafétéria, voire à l'extérieur de l'école), sous prétexte qu'elles constitueraient un handicap dans les processus d'appropriation de la langue cible ;

- de réprouber par un « ce n'est pas français » ou « cela ne se dit pas » des productions langagières que les apprenants entendent dans leur environnement social, par exemple en situation de français langue familiale ou de français langue seconde.

Or, bien que prétendant « servir » une réussite scolaire et sociale, ces obligations et interdictions peuvent être analysées comme des comportements glottophobes qui servent surtout de point d'appui à des discriminations et des dominations (Bourdieu, 1982 ; Blanchet, 2010, 2014 et 2016) et donc, pour celles et ceux des élèves qui refusent de se plier à l'injonction arbitraire de « la bonne langue », ou qui ne la comprennent pas, ou encore qui n'y parviennent pas, à des exclusions et à la reproduction d'inégalités sociales.

La recherche-action-formation (RAF) collaborative avec des enseignants, en partant des préoccupations des enseignants, en co-construisant progressivement avec eux une réflexion sur les représentations sociolinguistiques et leurs conséquences didactiques, et en les accompagnant dans leurs pratiques d'enseignement, permet de faire émerger d'autres façons de travailler la langue visée (qu'il s'agisse, par exemple, de FL1, FLS, FLScO, FLE...). Ce faisant, nous prenons en compte et mettons en relief les aspects glottopolitiques de l'enseignement, et, dès lors, les aspects glottopolitiques de la formation des enseignants.

1. Mise en place et effets de la RAF

1.1. Le projet pédagogique et formatif

Parce que nous savions les enseignants surchargés de travail et donc peu enclins à passer du temps dans l'élaboration d'un projet, il fallait le fournir quasiment « clé en main »² et l'adosser aux objectifs linguistiques de l'École française de « maîtrise de la langue ». Pour concevoir l'architecture globale du dispositif, nous sommes parties d'une de leur problématique (« comment travailler et améliorer l'oral des élèves ? »). Nous avons accompagné pas à pas sa mise en œuvre et les réflexions que ce dispositif suscitait et avons veillé à éviter tout discours en surplomb pour privilégier une écoute compréhensive qui permettait, à partir de leurs observations et interrogations, de questionner les pratiques et les représentations. Pour espérer des changements de représentations, nous avons cherché à créer un nouvel espace de parole qui permette aux enseignants d'observer par eux-mêmes les capacités des élèves à travailler la langue lorsque ce travail se fait « pour de vrai », c'est-à-dire lorsque la langue est travaillée dans le cadre de discours adressés à de « vrais » destinataires, autres que l'enseignant ou les camarades de classe. D'où un projet radio et une grille d'émission³ permettant l'inclusion de pratiques

langagières diverses et donc une réflexion sur la variation, tout en visant la langue valorisée par l'école et ses évaluations.

Ce « projet radio » concerne au moment de son lancement en octobre 2011 sept écoles primaires de Toulon (dont 5 en *Réseau Ambition Réussite*, c'est-à-dire considérées en situation de difficultés sociales et éducatives) et onze enseignants intervenant en cycle 3 (élèves d'entre 8 et 11 ans). À tour de rôle, les élèves réalisent, au cours d'ateliers alliant travail de l'oral et de l'écrit, une des chroniques de leur émission radiophonique hebdomadaire (de 30 minutes, podcastable sur une radio locale très écoutée). Les ateliers d'élaboration des rubriques de l'émission⁴ sont l'occasion de réflexions riches sur les représentations sociolinguistiques et sur les effets pragmatiques, stylistiques et créatifs des pratiques langagières. Les ateliers explorent « les possibles de la langue », on y discute des représentations sociales des pratiques langagières, ce qui amène à expliciter les normes sociales et les jeux de pouvoir liés aux pratiques langagières. Le travail sur la langue ne se fait donc pas, comme c'est souvent le cas, en termes d'inclusion/exclusion de formes mais en termes de stratégies sociolinguistiques.

Ce dispositif d'inclusion de la pluralité linguistique et culturelle est, au-delà de ses enjeux cognitifs (qui n'est pas l'objet de ce texte), une option philosophique, politique et humaniste visant à réduire des inégalités scolaires, des sentiments d'infériorité (linguistique, sociale) et des souffrances⁵ consécutives à la négation de pratiques linguistiques sous prétexte qu'elles ne sont pas partout socialement légitimées. Il avait pour finalité d'amener les enseignants à prendre en compte ces enjeux glottopolitiques et plus largement sociopolitiques, au-delà des enjeux cognitifs ou même « seulement » éducatifs (Clerc Conan et Richerme-Manchet, 2016).

1.2. Les effets de cette RAF

La stratégie de RAF a permis de modifier des pratiques d'enseignement. C'était un premier objectif mais il nous paraissait insuffisant pour une appropriation pérenne de ces pratiques et pour entraîner une révision profonde des conceptions de « la » langue ainsi qu'une modification des regards portés sur les pratiques langagières des élèves. Notre deuxième objectif était d'amener les acteurs à conscientiser par eux-mêmes les fondements éthiques et théoriques du dispositif pour obtenir une adhésion à ces fondements, une pérennité et un effet d'entraînement d'autres enseignants par le biais de ceux impliqués dans le dispositif et qui joueraient à leur tour un rôle d'agents transformateurs. Si l'acte 1 a rapidement porté ses fruits grâce à l'adhésion immédiate des élèves à un dispositif à la fois inclusif, créatif et valorisant pour eux (« ça marche », « les élèves sont enthousiastes, impliqués », « les résultats scolaires suivent »...), l'acte 2 n'est pas allé de soi et les liens entre le dispositif et les conceptions sociales et éthiques qui le fondent ne se sont pas établis d'emblée.

Nous nous concentrons ici sur les analyses que font les enseignants, guidés par nos questions lors d'entretiens réflexifs (7 entretiens à plusieurs mois d'intervalle avec 5 enseignants), des impacts de ce dispositif de RAF sur leurs conceptions sociolinguistiques et sur leurs gestes professionnels. Rapidement les enseignants ont trouvé dans le projet des réponses à ce qu'ils identifiaient eux-mêmes comme des difficultés ou comme des points « faibles » dans leurs pratiques professionnelles :

« il touchait à un domaine où je ne suis pas à l'aise : la pratique de la langue orale [...] c'est-à-dire que malgré mes années d'enseignement aujourd'hui je me pose encore vachement de questions sur la pratique de l'oral / comment l'enseigner comment l'évaluer [...] ». (JP entretien 1).

« on sait que l'oral est peu ou pas du tout travaillé dans les classes c'est un peu le maillon faible [...] moi le premier dans ma classe c'est-à-dire que nous on nous parle beaucoup d'écrit il faut amener l'enfant à produire, produire des écrits c'est l'attente, ce qui est demandé par l'institution, par le collège donc c'est vrai que l'oral a été un peu mis de côté et là on a vu grâce à ce projet le lien qu'il y avait, la dépendance même qu'il y a entre l'oral et l'écrit et l'écrit et l'oral [...] ». (Th entretien 1).

Pour tous, le dispositif permettait de donner du sens au travail « sur » la langue, ce qui garantissait l'engagement des élèves dans les tâches. Les enjeux cognitifs étaient évidents. En revanche, nous avons pu constater que les objectifs éthiques et sociaux ne sont pas immédiatement perçus par les enseignants. Lors d'un entretien réflexif deux mois après le début de l'année scolaire, une enseignante, pourtant engagée dans une réflexion éducative allant bien au-delà des objectifs scolaires traditionnels (« *je vais essayer de monter mon projet [...] ça me tient plus à cœur que le reste [...] et c'est au-delà d'un projet professionnel [...] je pense vraiment que j'ai une mission profonde c'est éduquer les enfants [...]* ») (Cé, entretien 1), nous confie qu'elle ne faisait pas le lien jusqu'au moment de l'entretien entre les façons de travailler la langue et les enjeux sociopolitiques associés à ce travail (« *je voyais pas vraiment votre investissement au-delà de / du pédagogique quoi* »).

Après deux ans d'engagement dans le projet, les enseignants en viennent à réinterroger le sens de ce que l'école attend et transmet, ainsi que le sens du métier d'enseignant, ils s'engagent dans une réflexion large sur les enjeux éthiques et sociaux de leur fonction :

« cette approche qui donne vachement de sens à l'apprentissage du français de la langue / du sens aussi à notre travail à l'école aussi parce que c'est vrai que la position de l'école par rapport au français ça devient de plus en plus délicat / l'école qui apporte la norme mais quelle norme ? voilà/ donc vraiment ça m'intéressait cette histoire de variation de la langue / donner du sens, dans le sens où on proposait des situations sociales où on avait besoin de ces normes-là voilà / c'était ça qui m'intéressait / [...] c'est des objectifs de vie ça presque on va dire c'est vraiment / donc ça ça c'est vrai / après la façon d'être par rapport au monde qui t'entoure la façon de / d'être avec les autres d'écouter les autres d'être avec les autres » (JP entretien 1).

Cette prise de conscience influe profondément sur les gestes professionnels et les représentations sociolinguistiques. Les propos de deux enseignants (JP et de Th) lors d'un entretien réflexif⁶ qui fait suite à une leçon portant sur « les niveaux de langue » (catégorisation simpliste toujours en

vigueur dans certains manuels scolaires) l'illustrent bien. Ils expliquent qu'avant le projet ils n'auraient pas fait cette leçon de la même manière :

« je ne l'aurais pas fait comme je l'ai fait il y a quelques jours [...] parce que en fait je l'aurais fait plus traditionnelle c'est à dire en comparant en leur donnant par exemple directement les niveaux de langue en prenant un exemple avec une phrase en essayant de l'utiliser dans les trois niveaux de langue différents / quelque chose de plus normatif quelque chose de plus directif [...]. » (Th, entretien 2).

« je l'aurais certainement pas abordée de cette façon là / d'abord parce que pour l'aborder de cette façon là il aurait fallu que j'aie conscience déjà de ce que / de l'endroit où je veux aboutir si tu veux / là c'est une nouvelle approche / une nouvelle réflexion sur la langue et c'est vrai que je l'aborde pas du tout de la même façon / donc tu as vu que pendant la leçon ce qui était intéressant pour moi c'était de faire sortir les représentations de mes élèves / quelles représentations ils avaient de la langue et surtout de savoir si ces représentations avaient évolué au fil des mois où nous avons travaillé avec la radio voilà c'était ça qui était très intéressant [...]. » (JP, entretien 2).

JP nous explique en outre qu'il a notamment compris, grâce aux possibilités de discussion sur la langue et ses variations, que pour les élèves, la variation c'est « du style », c'est adopter le style d'un groupe pour s'y intégrer (« *se donner le style c'est vraiment s'intégrer au groupe quoi / le style du groupe* ») alors qu'il voyait auparavant dans les manières de parler de ses élèves une marque d'appartenance identitaire.

Les représentations de « la langue du quartier »⁷ ou de l'usage d'autres langues que le français dans l'enceinte de l'école bougent, elles ne sont plus vues comme des déviances ou comme une envie de se singulariser, voire de se désolidariser :

« [...] moi j'étais le partisan de ceux donc où on était dans une école donc avec deux grandes communautés là : une communauté gitane et la communauté maghrébine et donc je faisais partie de ceux qui demandaient aux élèves de ne pas parler avec leur langue d'origine dans la cour c'est-à-dire pour qu'il n'y ait pas de ségrégation possible au niveau donc il est interdit de parler arabe ou gitan dans la cour et donc il était aussi interdit d'utiliser un langage familier [...] et donc c'est vrai que j'étais sur ce point de vue là / et après on a pu travailler avec tout le travail qui a été fait en classe on a pu voir qu'en fait je me suis rendu compte [...] qu'on pouvait pas dire à des enfants voilà il y a tels niveaux de langage dans la langue française il faut utiliser cette langue normée pour parler là / il faut utiliser ce langage plutôt familial dans cette situation et d'exclure le langage par exemple qui était parlé à la maison ce langage qu'ils utilisent quotidiennement à l'extérieur de l'école / donc ça m'a fait revoir sur ce plan-là en me disant voilà pourquoi les inciter à s'organiser, à organiser leur langage [...] et de les empêcher d'utiliser le langage qu'ils utilisent dans les autres situations / je trouvais ça un peu contradictoire et c'est vrai que ça m'a fait évoluer sur ce plan là en me disant ben voilà écoute si tu leur donnes toute cette palette il faut pas exclure cette partie là et cette partie elle est là puisqu'elle fait partie de leur culture fait partie de leur origine et c'est très important pour eux [...] donc c'est très important et ça enrichit comme les langues qu'ils vont apprendre plus tard ça enrichit aussi [...] / donc c'est vrai qu'il fallait peut-être que je prenne conscience que ben voilà que c'était aussi ce langage on va dire ces langues minoritaires / étaient vraiment très importantes aussi pour leur permettre aussi d'avoir une vision globale [...]. » (Th, entretien 2).

Le dispositif conduit les enseignants non plus à « imposer » la norme langagière scolaire mais à la discuter (« en soutien [...] je travaillais plus sur la norme sur la grammaire sur les différents constituants de la phrase sur la conjugaison et à un moment donné on est arrivé sur / j'ai vu les limites de ça /

puisqu'ils ne savaient pas ce que j'attendais », Th, entretien 1), à mettre au jour les représentations des uns et des autres sur les différents usages de la langue jusqu'à, dans certaines classes, expliciter les rapports entre langue et pouvoir. Les enseignants prennent progressivement conscience de l'importance de leurs choix en matière de politique linguistique éducative pour construire d'autres rapports à la langue, aux langues, au monde et aux autres (pour la construction de rapports sociaux plus égalitaires). Plutôt focalisés au départ sur l'urgence de transmettre des savoir-faire socialement « légitimés », les enseignants interrogent les implications sociales et politiques de leurs représentations et de leurs mises en actes. Les gestes de sanction sont remplacés par des gestes d'écoute et d'explicitation, ce qui entraîne des échanges beaucoup plus denses avec les élèves :

« [...] ça a permis aussi dans un deuxième temps d'écouter, d'écouter mes élèves de débattre ben d'accepter que de temps en temps il y a un qui dise une bêtise à droite à gauche et pas le réprimer pas de dire que c'est pas bien non parce que la prochaine fois / j'avais un élève par exemple l'année dernière qui était très volubile qui parlait tout le temps qui avait / ils disaient des choses très intéressantes et des fois des choses qui étaient beaucoup moins intéressantes / il faut accepter de pouvoir le laisser parler [...] moi sur mon travail ça m'a permis de ça / ça m'a permis aussi de me dire voilà il faut que j'accepte ça que ça ne soit pas tout cadré tout normé tout / il faut accepter aussi d'écouter de comprendre / eux ils nous écoutent il faut aussi les écouter et d'essayer / donc ça m'a permis dans mes pratiques ben de changer / donc déjà ce changement par rapport à / essayer de faire plus de place une plus grande place à l'oral qu'à l'écrit et ensuite d'essayer aussi d'instaurer un nouveau dialogue avec les élèves que j'avais peut-être à l'extérieur dans la cour ou ailleurs et d'instaurer ce dialogue en classe [...] on parle pour essayer d'avancer pour trouver des solutions pour trouver des idées qui vont nous servir pour la création [...] » (Th, entretien 1).

Et Th précise encore que cette reconfiguration a des répercussions sur l'ensemble des activités conduites en classe (« c'est aussi un déclencheur sur autre chose [...] mais c'est pas qu'en français c'est pas qu'en production d'écrit c'est en tout [...] ») et que le « frontal directif » a fait place à une approche socioconstructiviste.

Il nous apparaît aujourd'hui que la réussite de la RAF tient aussi au fait que les modalités d'action choisies permettaient, ce dont nous avons dès le départ conscience, de valoriser les compétences linguistiques des élèves et, par ricochet, de modifier le regard que les enseignants portaient sur eux. Cela apparaît en filigrane dans nos entretiens réflexifs avec les enseignants :

« [...] ces enfants-là ils arrivaient à construire des textes qui avaient un sens qui utilisaient un vocabulaire riche [...] » (Th, entretien 1).

« [...] moi ils m'ont appris tant de choses c'est-à-dire que qu'il y a vraiment des axes qu'ils ont choisi que / auxquels j'avais même pas pensé / je n'avais même pas pensé / [...] ils sont allés chercher à des endroits où / que je n'avais vraiment pas imaginés / d'abord en fonction de leur âge je ne pensais pas qu'ils sortiraient ces choses-là et puis même je n'y avais pas pensé / tout simplement / donc ils m'ont appris des choses en plus c'est vrai » (JP, entretien 2).

Fidèles à notre conception de la démarche compréhensive en méthodologie, nous avons demandé aux enseignants comment concevoir une formation d'enseignants pour amener à développer des gestes professionnels permettant de modifier les représentations sociolinguistiques et de faire évoluer les pratiques langagières des élèves sans stigmatiser leurs pratiques

sociales. Pour les enseignants, une formation doit allier pratique et réflexion. JP précise que trois aspects doivent être conjugués pour une formation réussie :

« [...] il faut du monde/ c'est pas un formateur qui vient qui présente quelque chose et qui repart en disant / si on s'était contenté d'écouter ta première séance je pense pas que tu aurais convaincu je crois que tu aurais convaincu de l'intérêt de cette approche-là [...] je crois que ça peut pas se faire comme ça il faut y a la formation de départ y a les échanges [...] il y a la pratique tout ça ça doit être lié tu ne peux pas séparer la formation la réflexion et la pratique / je veux dire les choses bougent en même temps et se nourrissent les une des autres / donc les trois pivots sont la formation la réflexion en groupe ça j'en suis convaincu et la pratique mais tout en même temps. » (JP, entretien 2).

Le dispositif a pris, ensuite, de l'ampleur et il est aujourd'hui porté par les premiers enseignants eux-mêmes qui s'y sont engagés. À leur tour, ils cherchent dans les échanges avec les quinze nouveaux enseignants⁸ qui ont rejoint cette RAF en septembre 2013 à faire évoluer les représentations sociolinguistiques. Ainsi, lors d'une animation pédagogique accompagnant le dispositif radio, lorsqu'une enseignante nouvellement arrivée dans le projet explique qu'elle dit aux élèves « ce n'est pas français » quand leur production n'est pas conforme à « la langue standard » attendue, un enseignant engagé dans la RAF depuis un an lui a fait remarquer la violence de ce propos adressé à des élèves dont les parents sont d'origine étrangère⁹ et l'a invitée à préférer l'explicitation conjointe des fonctionnements linguistiques. Désormais attentifs aux enjeux éthiques et sociaux des pratiques professionnelles hospitalières de la pluralité sociolinguistique et culturelle, les enseignants engagés dans la RAF sont devenus de formidables courroies de transmission et des acteurs d'un renouvellement du travail de « la » langue à l'école.

2. Éléments de conclusion sur la RAF comme intervention glottopolitique

Le point de départ du projet de RAF associant une enseignante-chercheuse en sociodidactique des langues (Rispaïl et Clerc, 2013) et une professeure des écoles chargée de mission pédagogique, a été, au-delà de notre travail pour améliorer les conditions d'apprentissage en réduisant l'insécurité linguistique des élèves (Blanchet, Clerc et Rispaïl, 2014), notre préoccupation glottopolitique et sociopolitique pour le respect de la dignité des personnes (dont les apprenants) dans leurs singularités et, plus largement, pour un mieux-être de l'humain dans la société. Comme nous n'avons pas le pouvoir en tant que chercheuses, que formatrices d'enseignants, et qu'enseignantes nous-mêmes, de changer radicalement les choses et comme nous ne pouvons pas non plus nous contenter de décrire et d'analyser sans réagir (Bourdieu, 2000), ni de proposer sur papier des utopies, nous avons choisi dans cette RAF une forme de *compromis* (non confondues avec des compromissions au regard de nos convictions épistémologiques et éthiques) : engager les enseignants à

considérer différemment les normes linguistiques inculquées par l'École tout en continuant de les enseigner mais de façon non exclusive. Ces compromis pour ouvrir malgré tout des voies émancipatrices vis-à-vis des normes sociales sont des *stratégies* au sens politique d'action visant à introduire dans une organisation de nouvelles pratiques et, à terme, de nouvelles conceptions sociétales.

Références bibliographiques

- Blanchet Ph., (2010), « Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique — contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes », dans Feussi, V., Eyquem-Lebon, M., Moussirou-Mouyama, A. et Blanchet, Ph. (Dir.) *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues, Cahiers de Linguistique* n° 35/2, 2009 [2010], pp. 165-183.
- Blanchet, Ph., (2014), « La 'maîtrise de la langue' confrontée aux pratiques sociolinguistiques. Regard sociodidactique sur la face glottophobe d'une notion glottomaniaque », dans *Langues des élèves langue(s) de l'école*, revue *Diversité* n° 176, CNDP, pp. 39-47.
- Blanchet, Ph., (2016), *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Textuel.
- Blanchet, Ph., Clerc, S. et Rispail, M., (2014), « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb » dans Garnier, B. (coord.) *Insécurité linguistique en éducation : approches sociologiques comparées des élèves issus du Maghreb*, ELA-Revue de didactologie des langues-cultures n° 175, pp. 283-302.
- Bourdieu, P., (1982), *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- Bourdieu, P., (2000), « A scholarship with commitment. Pour un savoir engagé », revue *Agone* 23, 205-211, disponible sur : <http://revueagone.revues.org/821>.
- Clerc, S. (éd.), (2011), *(M)étisser les langues à l'école ? Quels outils, quels curricula et quelles formations pour le développement du plurilinguisme à l'école ? Cahiers de linguistique* n° 37/2, Bruxelles, EME, 2011.
- Clerc, S. et Richerme-Manchet, C., (2016), *Didactique du français. Pour une approche contextualisée et explicite de la langue à l'école*, Louvain, EME.
- Cummins, J. (Éd.), (1994), *Multilingual / Multicultural Education, The English Quarterly*, 26(3).
- Dabène, L., (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Paris, Hachette FLE.
- Rispail, M. et Clerc, S., (2013), « L'approche sociodidactique : rapport d'étape et perspectives », dans Idiazabal, I. et Dolz, J. (éds.) *Principios y experiencias para una enseñanza integrada de lenguas*, Madrid, Cátedra, pp. 73-88.
- Tabouret-Keller, A., (1990), « Le bilinguisme, pourquoi la mauvaise réputation ? », dans *Migrants formation* n° 83, *Un bilinguisme particulier*, Paris, CNDP, 18-23.
- Varro, G., (1990) « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants », dans *Migrants Formation* n° 83, *L'accueil scolaire des nouveaux arrivants*, Paris, CNDP, pp. 24-38.

Notes

¹ Une première version de ce texte à finalité plus universitaire a été publiée sous la référence Clerc, S. et Richerme-Manchet C., (2014) : « La recherche-action-formation : une stratégie glottopolitique en terrain scolaire », dans Colonna, R. (éd.) Des paroles, des langues et des pouvoirs, Paris, L'Harmattan, Collection Espaces discursifs, pp. 135-150.

² Sans planification rigide qui court-circuiterait les réajustements désirés par les acteurs ou exigés par l'évolution de la situation. Les actions à entreprendre se sont toujours faites de manière concertée et des temps de discussion collective ont été régulièrement organisés.

³ Paroles d'école, sur Radio Active : <http://www.radio-active.net/emissions/Les-enfants-ont-la-parole/>

⁴ La grille d'émission est conçue pour travailler différents types de discours (explicatif, descriptif, argumentatif, narratif, interactif) et ouvrir à différents styles (avec « l'interview », « cuisine du monde », « l'énigme », « le phonorallye », « la chronique culturelle »...).

⁵ Voir par exemple l'analyse de Marie Rose Moro dans le documentaire de Mariette Feltin « Raconte-moi ta langue » (2008, Paris, éd. La Curieuse). Moro souligne notamment le risque de renforcer des tiraillements identitaires entre le devoir de loyauté envers les siens et la nécessité de s'identifier à la langue-culture dominante.

⁶ Entretien réalisé en avril 2013, soit deux ans après le début du projet.

⁷ C'est ainsi que certains élèves nomment leurs pratiques langagières sociales et les distinguent de « la langue de l'école ».

⁸ Y compris des enseignants du secondaire dans le cadre des liens écoles primaires/collèges qui ont été instaurés en France par le plan ÉCLAIR (École Collège Lycée Ambition Innovation et Réussite).

⁹ Lors de cet échange, une enseignante, fille de parents algériens, a d'ailleurs témoigné des difficultés qu'elle a éprouvées à être reconnue "française", car l'école et la société la renvoyaient constamment à une altérité.

Inclusion des cultures familiales et construction de la compétence interculturelle à l'école maternelle : propositions transversales à partir d'une étude de cas

Christel Louis-Penasse¹
Université Jean Monnet, Saint-Etienne

Introduction

Notre propos ici est d'apporter une contribution à la réflexion autour de la construction de la compétence interculturelle des élèves de l'école maternelle française et plus particulièrement de la place de la culture familiale à l'école. Depuis quelques années, nous recensons en France divers projets qui visent à rapprocher l'école et les familles, notamment les familles dont la culture est la plus éloignée de celle véhiculée par l'école. À titre d'exemple, l'opération "Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants" (OEPRE), conduite en partenariat entre le ministère de l'Intérieur et le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, d'abord mise en place à titre expérimental en 2008-2009, puis étendue aujourd'hui à plus de 70 départements (circulaire n° 2014-165 du 14-11-2014), montre une adhésion croissante des parents ainsi que des responsables d'établissements scolaires et des associations locales. Or, ces projets restent très marginaux, d'une durée limitée dans le temps, comme le célèbre projet Didenheim (« Co-construire une éducation aux langues en partenariat ») ou encore souvent réservés aux familles allophones. Les programmes de l'école maternelle publiés en 2015 (BO spécial n° 2 du 26 mars 2015) mettent désormais l'accent sur la relation école-familles. Aussi, des tables rondes (Colloque « Nouveaux programmes en maternelle : un nouvel élan pour le travail enseignant ? ») du 24 novembre

¹ Recherche réalisée sous la direction de Stéphanie Clerc, université d'Aix-Marseille.

2015) commencent à être organisées afin de faire connaître les projets qui existent dans diverses écoles à travers le territoire et des formations au sein des équipes de circonscription voient le jour. La recherche proposée ici offre un éclairage complémentaire aux divers projets traitant des relations école-familles. Elle s'inscrit dans un constat de mutisme persistant chez certains enfants allophones / plurilingues à l'école. Nous pensons que ce « mutisme électif » (Dahoun, 1995) traduit une « souffrance de l'enfant » (Michèle Verdeilhan-Bourgade, 2002 ; Moro, 2010) et nous amène à nous questionner quant au rôle de l'école. Si « l'école s'intéresse aux langues parlées et transmises dans l'environnement familial, elle permet aux élèves d'une part de mieux assumer leur héritage linguistique et culturel, de mieux construire leur identité et d'autre part d'envisager leurs différences comme des richesses à partager. » (Hélot et Young, 2003, p. 192). Nous pensons en outre que l'école, à travers les représentations et les attitudes qu'elle véhicule, favorise ce mal-être de l'enfant et que la prise en compte de la culture familiale de l'enfant lui permettrait de s'épanouir davantage à l'école et d'être plus réceptif aux apprentissages.

Nous rendrons compte, dans un premier temps, des résultats d'une enquête menée en 2012 par des entretiens auprès des personnels d'une école maternelle sur leurs représentations envers la place à accorder aux langues familiales dans la classe / l'école. Nous mettrons cette enquête en correspondance avec les récents travaux sur la question. Dans un deuxième temps, nous détaillerons le dispositif élaboré par l'enseignante afin de rendre visible et partager les langues et les cultures familiales des enfants. Nous verrons enfin quels ont été les résultats d'un tel dispositif, au travers du recueil de la parole des enfants et des familles qui ont participé mais également suite au visionnage du DVD regroupant les activités proposées.

1. Les langues et cultures familiales

Cette étude a été réalisée dans une école maternelle de Tarascon, dans les Bouches-du-Rhône (Provence), ville située en REP (Réseau d'Éducation Prioritaire), présentant une forte mixité sociale et accueillant des familles allophones et plurilingues. La classe choisie pour cette étude regroupe des élèves de petite et moyenne sections (3-4 ans) dont 13 des 24 familles sont plurilingues.

1.1. Les langues familiales à l'école vues par les personnels éducatifs : un frein au développement de la langue française

Les entretiens semi-directifs, effectués en janvier 2012 auprès de 18 membres du personnel éducatif (9 enseignants et 9 agents municipaux), ont permis de dégager les représentations liées à la place des langues familiales à l'école. À la question « Si un élève parle sa langue familiale en classe / à l'école, que faites-vous ? Pourquoi ? », nous observons que le personnel enseignant (45 %) déclare interdire cette pratique alors que le personnel municipal déclare laisser-faire (67 %). Les deux groupes déclarent penser que la pratique de la langue familiale à l'école représente un obstacle au développement de la langue française. L'école semble être le lieu privilégié pour la pratique de la langue française pour 33 % des enseignants et 67 % des personnels municipaux qui argumentent « A l'école, on parle français. ». L'étude des biographies langagières des personnes interrogées permet de préciser que la plupart des personnes qui acceptent la pratique de la langue familiale des enfants à l'école sont elles-mêmes en contact avec plusieurs langues dans leur environnement familial.

Ces entretiens révèlent donc des représentations contrastées de la place de la langue familiale (autre que le français) à l'école, qui varient selon la fonction exercée au sein de l'école et l'expérience personnelle de chacun envers les langues. Un positionnement « prescriptif », voire « injonctif » est davantage véhiculé par le personnel enseignant. Ce qui nous laisse penser que les programmes qui visent avant tout en maternelle à développer le langage et la langue (française) font effectivement de l'école le lieu privilégié pour la pratique de la langue française. Néanmoins, nous remarquons que les enseignants voient la pratique de la langue familiale comme une menace et un frein au développement de la langue française. Les langues ne sont en aucun cas pensées comme complémentaires. Aucune personne interrogée ne perçoit la pratique de la langue familiale comme un atout ou une richesse, ni même comme un droit (cf. Convention des Droits de l'Enfant, ONU, 1989).

1.2. Les langues et les cultures familiales : une richesse, une identité

Les recherches ont montré que les enfants de migrants possèdent une réelle richesse qu'il est nécessaire d'exploiter en classe, notamment sur le plan linguistique. Ce qui différencie les enfants plurilingues des autres, c'est leur aptitude à changer de code, à passer d'un type de message à un autre. Ils sont capables d'utiliser l'interlangue (Porquier 1991) pour prendre appui sur leurs aptitudes déjà acquises afin d'accéder à d'autres compétences. Les enfants de migrants ont ainsi à leur disposition un répertoire linguistique regroupant des variétés linguistiques dont ils devraient pouvoir jouer selon les situations et les besoins (Gumperz 66). On rejoint ici la conception de la compétence

plurilingue qui n'est pas une « juxtaposition de langues et de cultures dans des compartiments séparés mais une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues. Elle est complexe, plurielle, unitaire... » (Coste, 1997). Ces répertoires constituent, dans les situations de communication plurilingue, des ressources partagées par les interlocuteurs (Lüdi, 2009).

Christine Hélot (2007) ainsi que Jacqueline Billiez (2007) mentionnent que le bilinguisme entendu comme niveau de compétence égal dans les deux langues est rare. Marie-Rose Moro, souligne que

dans cette situation de multiplicité des langues, certains vont devenir polyglottes, d'autres prendre dans chaque langue des choses différentes, d'autres n'investir qu'une langue, plus généralement la langue seconde au détriment de la langue première, d'autres encore présenter des souffrances dans une ou les deux langues et dans le passage de l'une à l'autre. Il importe donc de pouvoir évaluer l'enfant dans ses deux langues et dans le passage d'une langue à l'autre pour définir s'il faut l'aider dans une langue ou une autre et, comme c'est souvent le cas, dans le passage d'une langue à l'autre.

Dans le cas des enfants de migrants, le bilinguisme est souvent soustractif et la langue d'origine minorée. Lorsque la langue ne fait pas l'objet d'une transmission, le bilinguisme est alors symbolique. D'autres fois, il est ignoré au profit d'une « meilleure » acquisition de la langue française. Or, les recherches ont montré que la pratique de la langue d'origine ne mettait pas en danger l'acquisition de la langue française. Lorsque la langue d'origine est pratiquée avec aisance et si en plus le niveau socioéconomique est élevé, il y a une meilleure probabilité de réussite sur le plan langagier, tant au niveau de la langue d'origine que dans l'une ou plusieurs langues secondes (Cummins, 1978 ; Baker, 2011). Aussi, à l'école, la langue d'origine se voit minorée, dépréciée face à la langue française qui représente un idéal vers lequel les familles aspirent. Stéphanie Clerc (2008), dans son étude des représentations des langues familiales chez les élèves nouvellement arrivés ou nés en France de parents étrangers, montre que la langue familiale apparaît dans le discours des élèves comme une « langue d'appartenance », une langue qui permet le lien avec les siens et une langue « esthétisée », tandis que la langue de scolarisation apparaît comme une « langue fonctionnelle », imposée, même si elle est estimée nécessaire à son autonomie dans la société. Une enquête de l'Ined-Insee (associé au recensement de 1999) portant sur l'histoire familiale montre qu'au contact du français, les langues d'origine tendent à disparaître dans le milieu familial au fur et à mesure des générations (Deprez, 2003). En complément à cette enquête, le rapport Legendre (1999) souligne que « l'intégration de ces jeunes passe par la connaissance, mais surtout la reconnaissance au sein même de l'école, de leur culture et de leur langue d'origine ». Nous observons qu'il existe bien un décalage entre ce que les enfants de migrants ressentent à l'école et ce que les textes, dans la lignée du rapport Legendre, préconisent. Les langues d'origine et de scolarisation n'ont pas le même statut. Ceci est d'autant plus regrettable qu'une « langue sert à s'identifier » (Auger, 2010 : 40). Au-delà de la langue, il s'agit bien ici de

prendre en compte la culture familiale de l'enfant à l'école. Sur ce point, la formation des enseignants paraît actuellement insuffisante. Stéphanie Clerc (2008) insiste sur le fait qu'« une formation à la didactique des langues étrangères, à la pédagogie interculturelle, aux dimensions psychologiques à prendre en compte avec ces élèves préparerait ces enseignants à gérer l'insécurité psycho-affective des élèves ; leur apporterait une méthodologie adaptée pour mieux gérer l'hétérogénéité cognitive, sociale et culturelle de ce type de public ». Nous en concluons que cette enquête, bien que réalisée à petite échelle, montre un décalage entre ce que les recherches démontrent et les représentations des acteurs de l'éducation. Bien que les textes évoluent progressivement, le cruel manque de formation des personnels peut en partie expliquer cet écart.

2. La collaboration des familles au travers d'ateliers interculturels

Au regard des recherches et des résultats de l'enquête précédemment cités, nous avons décidé d'élaborer un dispositif visant à intégrer les langues et cultures des enfants au sein de la classe. L'hypothèse d'un « choc culturel » s'opérant à l'entrée de l'école et se traduisant par une forme de mutisme a nécessité une recherche-action-formation. Nous avons donc encouragé une collaboration des familles au sein de la classe. Au préalable, il nous a paru opportun de connaître les représentations des familles quant à l'application d'un tel dispositif en classe. Il apparaît que, bien que 85 % des familles interrogées déclaraient trouver que « c'est une bonne idée », le manque de recul vis-à-vis du dispositif ne permettait pas aux familles de s'exprimer davantage. Les résultats du questionnaire post-dispositif permettront de dresser un bilan plus précis.

2.1. Des ateliers d'éveil linguistique....

Le dispositif de recherche mis en place avait pour objectif d'intégrer les langues et les cultures des enfants à la classe. Pour cela, les parents ont eu la possibilité d'animer seuls ou en groupe un atelier au cours duquel ils partageaient leurs compétences. 73 % des familles ont participé à ces ateliers. Treize activités ont été proposées parmi lesquelles quatre ateliers d'éveil linguistique : espagnol, arabe, chinois et hongrois. Les enfants ont ainsi pu apprendre à compter jusqu'à trois dans les quatre langues mais ont également pu s'entraîner à la calligraphie des nombres 1, 2, 3 en arabe et en chinois. Au-delà de l'aspect purement linguistique, ils ont également pu découvrir des

robes de flamenco, des robes chinoises, s'exercer au maniement de baguettes, apprendre une chanson en mandarin et une chanson en arabe ou encore participer à des ateliers de danse orientale et de fabrication de pâtisseries orientales, ou à la lecture d'un conte chinois. Il est intéressant de noter que trois langues parmi les quatre apprises faisaient partie des langues d'origine des élèves de la classe (arabe, hongrois, mandarin). Seul l'espagnol était une langue extérieure au contexte linguistique de la classe. Cette langue a été choisie par la tante d'un élève parce qu'elle avait envie de transmettre une langue qui lui était enseignée au collège. Par ce dispositif, on vise à mettre en valeur le bi-plurilinguisme et le bi-pluriculturalisme des familles. Les langues sont mises sur le même pied d'égalité, ce qui procure une ouverture à l'autre. Ce projet engage une dimension collaborative entre les familles et l'école et en ce sens il se différencie de l'éveil aux langues. En effet, ici le volet culturel est pris au sens large et n'est pas restreint aux langues. De plus, la formation de l'enseignant est faite au même moment que celle des élèves. Il y a co-construction des savoirs (planification des séances ensemble). Enfin, le savoir est une richesse partagée. C'est ainsi que les ateliers proposés par les familles sont sortis du cadre purement linguistique pour intégrer un aspect culturel plus vaste et sans rapport nécessaire avec les langues mais visant un échange et un partage de cultures : un aspect interculturel.

2.2. ... aux ateliers interculturels

Porcher, dès 1984, souligne l'importance du travail effectué par la Commission Européenne et le Conseil de l'Europe dans la « promotion de l'interculturel comme modalité nécessaire à un enseignement adapté au contexte migratoire, en adoptant une pédagogie spécifique fondée sur le partage et l'échange des cultures pour un enrichissement mutuel ». L'interculturel, sur le plan épistémologique, ne vise pas « une réponse à un problème » mais plutôt un « mode d'approche » qui ne prétend pas être la « clé » qui ouvrirait des portes mais qui, en reliant les analyses et les interprétations, souligne des différences et des similitudes. En cela, cette approche se démarque du comparatisme culturel qui pêche par ses généralisations, ses classifications et ses hiérarchisations. Aussi, il ne s'agit pas ici de comparer les cultures des familles entre elles, ce qui peut mener au stéréotype, mais de les partager pour s'enrichir mutuellement et construire une culture commune de la classe. Nathalie Auger (2010 : 68) indique que les pratiques interculturelles servent à « développer la relation à l'autre plutôt que la relation culturelle ». Cette approche a le mérite de proposer une démarche englobante, transversale et tournée vers la reconnaissance de soi-même et d'autrui. Elle est particulièrement pertinente en classe de maternelle car les élèves y sont amenés à se découvrir et à construire leur identité au contact des autres. L'intérêt ne se porte plus uniquement sur les interactions entre soi-même et les autres mais touche toutes les cultures. Dans la typologie relative

au *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Candelier et alii (2008) intègrent l'approche interculturelle aux trois autres types d'approches plurielles que sont la didactique des langues intégrées, l'intercompréhension entre langues parentes et l'éveil aux langues. Ceci témoigne de l'intérêt porté à cette démarche au sein de l'apprentissage des langues et des cultures. La pédagogie culturelle repose donc sur un large éventail de compétences. Elle s'est tout d'abord essentiellement développée dans des écoles placées dans des quartiers multiculturels mais elle vise désormais l'éducation de tous et donc toutes les écoles. Aussi, au sein de notre école, les familles ont-elles pu animer des ateliers tels que la découverte d'un camion frigorifique, la construction d'un mur en parpaings, le maquillage facial, le tricot, la fabrication de maquette, une initiation au football et à la guitare. Toutes ces activités témoignaient de l'identité culturelle de celui ou celle qui les présentait et faisaient ainsi sens auprès des enfants.

2.3. et des ateliers de langage qui en découlent

Dans cette optique, l'interculturel vise à transformer les relations de domination en véritables situations de dialogue, l'objectif prioritaire étant l'égalisation des chances culturelles entre les divers individus, quelle que soit leur appartenance ethnologique et sociologique. L'interculturel s'adresse à chaque élève, quelles que soient sa nationalité et son histoire (issus ou non de la migration). L'interculturalisme privilégie donc l'ouverture par rapport à l'enfermement, le respect par rapport à l'indifférence, la collaboration par rapport à l'isolement de pure compétition. C'est une caractéristique transversale, diagonale, qui traverse tout enseignement. Aussi, ces ateliers ont permis de développer de véritables situations de langage au cours desquelles les enfants étaient libres de s'exprimer et faisaient d'eux-mêmes des « ponts » entre les ateliers. Ils ont pu comparer leurs expériences et construire une culture commune de classe. Le climat de la classe s'est modifié et les élèves se sont sentis davantage en confiance pour prendre la parole. Ces ateliers ont permis aux élèves allophones – plurilingues qui développaient une certaine forme de mutisme de prendre la parole pour exprimer leur point de vue, puis pour décrire des activités. Sur le plan langagier, les élèves ont pu développer leur vocabulaire, leur langage d'évocation et de communication, augmenter leurs prises de parole et respecter la prise de parole d'autrui en attendant leur tour. Ils ont également appris à poser des questions, à donner leur avis et à argumenter.

3. Un bilan positif pour un projet qui peine à être partagé et compris par tous les acteurs de la communauté éducative

Une seconde enquête menée par des questionnaires (annexe) remis aux familles suite au visionnage collectif du DVD regroupant les interventions ainsi qu'un entretien informel a permis de dresser un bilan positif du projet. L'enseignante a également pu évaluer les progrès des élèves non seulement dans le domaine du vivre ensemble mais également dans le domaine du langage et des langues et de la découverte du monde ainsi que des pratiques artistiques.

3.1. Un renforcement du lien école-famille

Les familles interrogées déclarent que ce projet a permis de faire évoluer les relations entre les enseignants et les familles : la communication n'est plus unilatérale (de l'enseignant vers les familles) mais est devenue réciproque. De plus, la discussion paraît facilitée par les nombreux échanges qui ont eu lieu. Il est également intéressant de remarquer que les familles mettent également l'accent sur l'ouverture à l'autre et le partage. Le renforcement du lien entre la famille et l'école est corroboré par les dires des élèves durant les séquences d'enregistrement vidéo (séances de travail sur le langage). Lors de la séquence 1, les élèves établissent un lien entre ce que le parent est en train de faire dans la classe (à savoir construire un mur en parpaings) et ce que leurs parents font à la maison : « moi aussi il fait comme ça mon papa ». La séquence 2 témoigne de la fierté ressentie par un élève lors de la venue de membres de sa famille : « j'suis content / j'suis content / que parrain et maman et ben ils soient venus à l'école ». Enfin, lors de la séquence 3, l'élève dit aimer une activité (en l'occurrence le football) car il l'assimile affectivement à son papa : « moi / j'ai aimé de faire beaucoup de foot // parce que des fois / des fois / ben / des fois / je regarde le foot à la télé avec mon papa ». Au-delà des compétences en langues et de la découverte d'autres cultures et savoir-faire, ce dispositif a permis aux élèves de se sentir bien à l'école et de faire des liens entre eux, ce qui a encouragé le goût pour les apprentissages et en particulier le langage.

3.2. Le développement du langage oral et l'ouverture au monde

25 % des personnes ayant répondu au questionnaire déclarent que les activités proposées ont permis de mettre en place des apprentissages. Les familles pointent, notamment, les progrès de leurs enfants dans les domaines linguistiques (compter jusqu'à trois en cinq langues et développer la discussion

et l'argumentation). Les séquences d'enregistrement ont également permis de mettre au jour deux exemples d'enrichissement d'ordre linguistique, à savoir le lien entre les chiffres en arabe et en chinois d'une part et la comparaison des écritures en arabe littéraire et en français, d'autre part. Selon les familles, les activités proposées ont permis de développer l'envie d'apprendre des élèves au travers de nouvelles découvertes. Les réponses à l'entretien mettent l'accent sur la découverte, la nouveauté et le changement alors que les réponses au questionnaire insistent également sur l'ouverture sur le monde. Contrairement aux représentations pointées dans l'enquête auprès des enseignants précédemment citée, les enfants semblent faire le distinguo entre le rôle de l'enseignante et celui des familles. La séquence 6 souligne que la venue des parents ne remet pas en question le statut de l'enseignante :

E : et c'est pas la maîtresse qui doit vous montrer des choses // pourquoi c'est papa et maman qui viennent dans la classe ?

EL 3 : si

E : et la maîtresse alors / elle peut plus travailler ?

EL 3 : si / elle peut travailler

EL 2 : tu travailles toujours

E : ah / je travaille toujours // même si y a papa et maman qui viennent dans la classe ?

ELS : oui

E : oui / d'accord

D'autre part, la venue des parents semble avoir été positive pour les élèves qui revendiquent le fait d'avoir été amenés à découvrir beaucoup de choses :

E : et pourquoi / ils / c'est bien quand ils viennent nous montrer un truc des fois ?

EL 2 : parce que / parce que / on peut faire tout

Il semble que ces interventions aient ainsi donné aux élèves l'envie d'apprendre.

3.3. Un engouement auprès des familles mais un manque d'adhésion de l'équipe enseignante : une pratique de co-construction encore incomprise

Malgré les bénéfices que ce projet a pu apporter aux élèves, tant sur le plan des savoirs que sur le plan de leur construction identitaire, ce projet est resté tributaire de l'enseignante dans une école, par ailleurs, ouverte aux familles, qui propose tous les ans une journée porte-ouverte et où le dialogue école-parents est encouragé. La pratique de co-construction semble néanmoins encore mal-comprise et les acteurs de l'éducation ne semblent pas être prêts à partager le savoir et à permettre aux familles d'intervenir dans les classes. Le dialogue école → parents reste privilégié au détriment d'une relation réciproque parents < → école. Il n'est nullement question de demander aux parents de remettre en cause les compétences des enseignants ou de prendre leur place mais de partager leur culture afin que chacun puisse apprendre à

mieux se comprendre pour le bien-être des enfants et de leurs familles, qu'elles soient allophones, plurilingues ou non et pour l'enrichissement de tous et la réussite des élèves. En effet, « Pour construire l'École de la réussite de tous les élèves, une coopération renforcée avec les parents, particulièrement avec les parents les plus éloignés de l'institution scolaire, constitue un enjeu majeur. [...] Pour renforcer la coopération entre l'école et les parents, trois leviers d'actions sont à privilégier :

- rendre effectifs les droits d'information et d'expression des parents,
- construire de nouvelles modalités de coopération avec les parents pour une école plus accueillante dans une perspective de coéducation ;
- développer des actions d'accompagnement à la parentalité à partir d'un diagnostic partagé avec l'ensemble des partenaires, dans le cadre des projets d'école et d'établissement et notamment des projets éducatifs territoriaux. » (circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013). Or, lorsque l'enseignant adopte une posture visant à garder le contrôle, il est difficile de tenter une approche de type collaboratif.

Conclusion

La question à l'origine de cette recherche est fondée sur l'hypothèse que le clivage entre les cultures familiale et scolaire est source de mutisme pour certains élèves et peut inhiber leurs compétences. L'enquête menée auprès du personnel d'une école maternelle révèle que les représentations et les attitudes du personnel scolaire – et notamment des enseignants – ne sembleraient pas encourager la présence de la culture familiale au sein de l'école. En effet, peu d'enseignants (22 %) disent accepter la pratique de la langue d'origine en classe. Deux idées communément répandues pourraient expliquer la non prise en compte de la culture familiale à l'école, l'une liée aux représentations du bi-plurilinguisme et l'autre, inhérente à la posture que l'enseignant décide d'adopter dans sa classe. En effet, malgré les travaux qui témoignent du contraire, l'idée que la langue d'origine représente un frein à l'acquisition de la langue de scolarisation semble perdurer. La formation, initiale comme continue, permettrait, à la fois, de fournir un solide appui théorique dans le domaine de la sociolinguistique et d'apporter un regard interculturel sur les situations d'apprentissage. Ainsi des dispositifs comme celui-ci pourraient se développer à une plus grande échelle et figurer dans le projet d'école. Aussi, nous regrettons qu'à l'ère du numérique, il n'existe pas d'outil permettant de répertorier les projets tels que celui-ci qui souffrent d'une forme d'isolement institutionnel et qui gagneraient à s'enrichir au contact d'autres projets qui mobilisent des équipes autour de la même problématique et dont les travaux ne franchissent souvent pas le seuil de la circonscription de rattachement local.

Or, ceci suppose une modification du contrat didactique et du rapport au savoir. Le bilinguisme sociétal, qui existe de fait et qui tendra à se développer davantage dans les années à venir, en raison, notamment, des réalités économiques qui stimulent la mobilité géographique, conduit à s'interroger sur la place à accorder à la pédagogie interculturelle au sein de l'école française. L'approche interculturelle n'est pas exclusivement réservée aux enfants de migrants. Elle est bénéfique pour tous les enfants et toutes les familles, qui sont en droit de prétendre à la reconnaissance de leur culture et donc de leur identité au sein de l'école. L'école est un lieu où l'on acquiert des savoirs, des savoir-faire et des savoir-apprendre mais également des savoir-être. Elle doit être un lieu où l'on vient avec plaisir ou, du moins, sans appréhension. Il semble que le dispositif proposé en classe ait contribué à renforcer les liens entre la famille et l'école. Il a donné lieu à des situations de partage et a favorisé l'ouverture à l'altérité. En outre, il a permis, d'une part, de diversifier les enseignements et ainsi d'encourager la découverte et l'envie d'apprendre chez les élèves et, d'autre part, de développer des situations de langage ayant du sens pour les enfants. Ils ont davantage pris la parole et ont appris à se questionner et à argumenter. Cette recherche-action-formation a permis à l'enseignante de développer des relations horizontales et égalitaires avec les co-acteurs du dispositif. Il n'a pas toujours été simple d'effectuer des allers-retours entre implication et distanciation : « une prise de conscience de l'ensemble des processus d'intersubjectivité est nécessaire à la fois pour contrôler les dérives et pour en exploiter la richesse » (Blanchet, 2000 : 90). Dans un contexte où les programmes scolaires encouragent la relation école-famille, cette étude ouvre des perspectives qu'il serait intéressant d'explorer, dans de futures recherches montrant notamment en quoi la co-éducation réciproque améliore les chances de réussite de l'enfant.

Bibliographie

- Auger, N., (2010), *Élèves Nouvellement Arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*, Paris, Editions des Archives Contemporaines.
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y., (1997), « Apprendre : ces malentendus qui font la différence », dans Terrail, J.-P. (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute et traduction de J. Leif, Paris, PUF, 1944 [1887].
- Billiez, J., (2007), « Être plurilingue, handicap ou atout ? », Les mots de l'immigration, *Écart d'identité* n° 111 / 2007.
- Blanchet, Ph., (2000), *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno sociolinguistique)*, Presses Universitaires de Rennes.
- Candelier, M., (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles.
- Candelier, M. et al., (2008), *Conscience du plurilinguisme – Pratiques, Représentations et Interventions*, Rennes, PU, Des Sociétés.
- Clerc, S., (2008), « Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire » in Daunay, B., Delcambre, I. et Reuter, Y. (coord.) *De l'enseignement du français à l'école primaire, Repères* n° 38, pp. 187-198.
- Coste, D., Moore, D., et Zarate, G., (1997), *La compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, Études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Cummins, J., (1978), « Educational implications of mother tongue maintenance in minority language groups », *The Canadian Modern Language Review*, 34(3), pp. 395-416.
- Deprez, C., 2003, « Évolution du bilinguisme familial en France », *Le Français Aujourd'hui*, n° 143, *Les langues des élèves*, pp. 35-43.
- Dahoun, Z., (1995), *Les couleurs du silence*, Paris, Calmann-Levy.
- Dubet, F. (dir.), (1997), *École, familles : le malentendu*. Paris, Textuel.
- Gumperz, J. J. et Hymes, D., (1964), « Linguistic and Social Interaction in Two Communities, The Ethnography of Communication », *American Anthropologist* 66(6), II (Special Issue), pp. 137-153.
- Hélot, C., (2008), *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan.
- Hélot, C., Armsbach-Young, A. et Delforge, O., (2005), *La diversité linguistique et culturelle à l'école : un projet d'école en CP, CE1, CE2* [Film documentaire]. Strasbourg, France, IUFM d'Alsace.
- Legendre, J., (1999), *Rapport concernant l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Comité des ministres.
- Louis-Penasse, C., (2012), *Construction de la compétence interculturelle en classe de maternelle*, mémoire de MASTER, sous la direction de S. Clerc, Université de St-Etienne, 125 p.
- Lüdi, G. et Py, B., (2009), « To be or not to be a Plurilingual Speaker », *International Journal of Multilingualism*, no 6, vol. 2, pp. 154-167.
- Meirieu, P., (1997), *Vers un nouveau contrat parents-enseignants ?* dans Dubet, F. (dir.). *École, familles : le malentendu*, Paris, Textuel, pp. 79-100.
- Meirieu, P. (dir.), (2000), *L'école et les parents. La grande explication*. Paris, Plon.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, hors série n° 2 du 26 mars 2015.
- Ministère de l'Éducation nationale, Circulaire publiée au B.O n° 47 du 18 décembre 2014.
- Ministère de l'Éducation nationale, Circulaire n° 2013-142 du 15 octobre 2013.
- Moro, M. R., (2010), *Nos enfants demain : Pour une société multiculturelle*, Paris, Odile Jacob.
- Porcher, L., (1984), « Pistes pour une pédagogie interculturelle » et « Problèmes et perspectives interculturels », in *L'enseignement aux enfants migrants ?*,
- Rochex, J.-Y., (2004), « La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques », *Pratiques psychologiques*, n° 10, pp. 93-106.

Annexe : questionnaire vierge

QUESTIONNAIRE

Tout d'abord, merci de prendre quelques minutes pour répondre à ce questionnaire anonyme.

1. Que vous soyez ou non intervenu(e) en classe, pourriez-vous cocher les cases qui correspondent aux affirmations avec lesquelles vous êtes d'accord concernant les raisons qui vous ont empêché de /fait hésiter à venir.

- Je ne me sens pas prêt(e) à parler en public ()
- Je n'ai pas le temps ()
- Je n'en vois pas l'intérêt ()
- Je ne pense pas que j'ai des choses intéressantes à montrer aux enfants ()
- Je ne trouve rien d'intéressant à dire ()
- C'est plus le rôle de la maîtresse de faire ces choses-là. ()
- Je n'ai pas envie de me dévoiler en public. Les activités que j'ai à la maison sont privées. ()
- C'est une idée intéressante mais je ne sens pas prêt(e) en ce moment. ()
- Je ne me sens pas à l'aise à l'école ()
- Autre

2. Que pensez-vous de l'idée de faire venir les parents pour partager un savoir dans la classe ?

.....
.....
.....

3. Quels commentaires feriez-vous de votre expérience ?

.....
.....
.....

L'enseignement-apprentissage du français au Mexique : entre intention et action, le cas de l'Université autonome de Puebla

Vincent Summo, Stéphanie Voisin,
Universidad Autonoma de Puebla au Mexique

L'éducation au Mexique est un thème sensible qui ne cesse de faire couler beaucoup d'encre. Convaincu de l'urgence de miser sur la qualité, le système éducatif mexicain tente de mettre en œuvre diverses politiques en faveur de l'accès à l'éducation pour tous, d'un développement de l'individu dans toutes ses dimensions, capacités et potentialités, ainsi que de la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie.

En ce sens, le Plan National de Développement 2013-2018 (Plan Nacional de Desarrollo) de l'actuelle administration gouvernementale commente que

Il est fondamental que le Mexique soit un pays qui mette en œuvre une éducation de qualité afin de promouvoir le développement des capacités et des habiletés intégrales de tous les citoyens, ceci dans les domaines intellectuel, affectif, artistique et sportif ainsi que d'inculquer les valeurs en faveur de la protection de la dignité personnelle et du respect d'autrui.¹ (PND : 61)

Selon ce document, travailler dans le sens d'une excellence éducative implique également d'affronter les défis de la globalisation et donc de renforcer les politiques d'internationalisation de l'éducation par le biais d'orientations dont les axes majeurs se focalisent sur la cohérence des plans d'études et la mobilité estudiantine et enseignante. (PND : 62)

Derrière cette proposition se dessinent donc les perspectives d'une politique linguistique en faveur du plurilinguisme. Même si le Mexique, de par sa situation géographique et son développement économique, est davantage tourné vers les États-Unis et donc l'anglais, il est à noter un fort intérêt pour l'apprentissage du français. Selon l'Ambassade de France, le français est la

seconde langue enseignée au Mexique avec une population d'apprenants comprise entre 200 000 et 250 000.

Précisons que le fédéralisme qui constitue le cadre de référence de la vie politique de la République mexicaine a un impact important sur le système éducatif, notamment du fait qu'il génère un certain flou concernant les politiques éducatives. À ce titre Latapi (Latapi, 2010 : 46 cité par R. Reyes, 2013 : 6) commente que l'équilibre entre centralisation et décentralisation n'a toujours pas été atteint. En effet, ni la fédération, ni les états, ni les municipalités n'identifient clairement leurs prérogatives en termes de facultés de législation dans le domaine, alors même que le pouvoir fédéral est celui qui se constitue comme garde-fou en ce qui concerne la totalité des décisions éducatives.

En ce sens, selon F. Evans, T. Garcia et R. Pons (2009 : 29)

La décentralisation a été encadrée depuis le pouvoir central pour garantir le contrôle du processus. Le gouvernement fédéral a conservé des fonctions stratégiques en termes de contrôle, dans le sens où le centralisme se constituait comme base pour affirmer l'unité nationale. A partir de là, la décentralisation reste considérée comme une tâche inachevée².

Ainsi, il est aisé de comprendre la difficulté de généraliser les initiatives dans le domaine de l'éducation à tous les niveaux. Concernant la place du français dans les cursus d'étude, il est à signaler que l'instance fédérale qui régit le système éducatif des niveaux primaire et secondaire, la "Secretaria de Educación Pública" (SEP) a diffusé en 2012 une circulaire ayant pour objectif de confirmer l'appui des autorités éducatives mexicaines concernant l'enseignement du français.

Mais qu'en est-il au niveau universitaire, niveau pour lequel la dimension de mobilité estudiantine prend toute son ampleur ? De quelle manière les institutions éducatives de niveau supérieur abordent-elles ce thème de l'enseignement du Français Langue Étrangère (dorénavant F.L.E) ? Existe-t-il une réelle continuité (Gaudemar, 2002) qui rende compte d'une cohérence et d'une significativité de l'apprentissage du F.L.E ? Quelle importance ces institutions accordent-elles au F.L.E dans les formations qu'elles proposent ? Comment se traduisent les politiques linguistiques au niveau de ces instances et de quelle manière les agents y participent-ils ? Au niveau du processus d'enseignement-apprentissage, comment se reflète l'intégration du F.L.E dans l'action pédagogique et quels en sont les résultats ?

Voici quelques questions auxquelles nous tenterons de répondre à travers l'analyse des directives institutionnelles, de leur concrétisation au niveau curriculaire, de leurs applications dans le processus d'enseignement-apprentissage du F.L.E et des résultats obtenus dans le cas spécifique d'une institution universitaire : la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

1. La langue étrangère comme intention

Les intentions de la proposition éducative de la BUAP et donc de tous ses établissements, que ce soit au niveau universitaire ou au niveau du secondaire (collège et lycée), se manifestent dans une organisation curriculaire basée sur l'intégration et la transversalité, ainsi que nous l'avions commenté lors d'une précédente parution.

Pour concrétiser cette intention au niveau de la formation éducative, la BUAP a proposé et adopté une organisation curriculaire propice à la mise en œuvre de cette conception de l'être humain et de la société, organisation qui, dans le document intitulé « *Fundamentos Modelo Universitario Minerva* », est mentionnée comme curriculum intégré et curriculum transversal. (Summo, 2015 : 63)

Si l'intégration implique la mise en évidence d'une relation inhérente dans les faits, les concepts, les fondements et, en général, dans la similitude d'informations présentes dans diverses matières, la transversalité est, selon Velazquez,

Une stratégie curriculaire à travers laquelle des axes ou thèmes considérés prioritaires pour la formation de nos étudiants imprègnent tout le curriculum, c'est-à-dire sont présents dans tous les programmes, les projets, les activités et plans d'études que recouvre le Projet Éducatif Institutionnel d'une institution éducative. (Velazquez, 2009 : 36)³.

Pour la BUAP, ces axes transversaux doivent refléter au niveau des intentions éducatives de véritables habiletés que les apprenants auront à développer tout au long de leur parcours universitaire. En effet, il est commenté dans le document fondateur du modèle éducatif que « les habiletés transversales font référence à celles que les étudiants développent à l'intérieur des disciplines d'études et des contenus programmatiques et qui seront plus tard potentiellement transférables à de nouvelles situations. » (MUM, 2009a : 223)⁴

Pour l'institution, il s'agit bien d'un ensemble d'habiletés, de capacités, d'attitudes et de valeurs qui se développent de manière progressive à chaque étape ou moment du développement de l'étudiant et ont donc un impact progressif sur son évolution personnelle et socioprofessionnelle. (MUM, 2009a : 223)⁵

Le MUM (2009b) commente que ces axes transversaux auront pour base des matières que les étudiants devront suivre en début de cursus, permettant ainsi le développement progressif d'un ensemble de savoirs applicables tout au long de leur parcours universitaire et qui se constitueront comme base de leur formation intégrale⁶.

C'est justement au niveau des axes transversaux que l'institution éducative propose de considérer la langue étrangère, au même titre que la formation humaine et sociale, l'apprentissage des nouvelles technologies de l'information et de la communication ou encore la recherche – pour ne donner que quelques exemples. Le développement de capacités de cette langue devient alors non seulement un outil de communication et de construction de

connaissances mais bien un attribut fondamental de l'identité culturelle. C'est exactement dans ce sens que le Modèle Éducatif, dans ses fondements, considère que « la langue dans les plans d'études est le moyen de communication, par excellence, pour la transmission des savoirs (...) » et il ajoute que « (...) l'apprentissage d'une seconde langue donne accès à d'autres systèmes de valeurs, de modes d'interprétation du monde et de compréhension culturelle. » (MUM, 2009a : 247)⁷

Nous voyons donc bien surgir de ces propos un double objectif de l'insertion de l'élément langue comme axe transversal, d'une part la langue comme objet d'apprentissage et d'autre part la langue comme moyen d'apprentissage. De ce fait, nous pourrions conclure que nous nous situons bien dans une perspective en parfait accord avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues qui stipule dans son Chapitre 2 que

(...) l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales, et notamment une compétence à communiquer langagièrement. (CECRL, 2001 : 15).

Cependant, nous pouvons dénoter un certain flou concernant la langue comme moyen d'apprentissage. En effet, cette conception d'instrument pour apprendre, tel que le précise le MUM, ne permet pas de déterminer si la langue est un moyen de développer des compétences générales ou bien des compétences plus spécifiques à un domaine d'activité, ou les deux. Ce manque de précision pourrait provoquer une certaine dualité dans l'interprétation des concepteurs des programmes de langues et des programmes éducatifs. Ceux qui considèrent que la langue étrangère est un moyen pour développer des compétences générales pourraient alors s'orienter vers un enseignement de français général (F.L.E), voire de Français sur Objectifs Spécifiques (F.O.S) ou de Français sur Objectifs Universitaires (F.O.U) et les autres vers le Français Langue de Spécialité (F.L.S).

À ce stade, nous pourrions nous poser la question de savoir s'il est viable de considérer la langue étrangère comme moyen de transmission des savoirs, ceci pour l'ensemble des 66 plans d'études que comporte l'institution éducative. Si c'est le cas, cela voudrait dire que la grande majorité des disciplines envisagent la possibilité de véhiculer des contenus en langue étrangère, ce qui implique notamment de disposer d'un matériel textuel adéquat et d'enseignants qui dominent au minimum une langue étrangère. De plus, la question du choix de la langue étrangère reste entière et il faudrait donc que les autorités responsables des programmes fassent le choix de la langue étrangère susceptible d'être langue véhiculaire.

Toujours selon les éléments fondateurs du Modèle Éducatif, il faut également noter l'insistance quant à l'importance du multilinguisme et de l'accréditation du niveau obtenu : « Il est important de conserver et de respecter la langue maternelle, toutefois il est nécessaire d'apprendre d'autres langues d'usage international (...). C'est pour cela qu'il est important de considérer l'accréditation d'une langue étrangère comme élément à part entière de la formation intégrale de l'universitaire. » (MUM, 2009 : 247)⁸

Les éléments antérieurs nous permettent donc de visualiser l'orientation de l'institution éducative par rapport à l'axe de la langue selon trois dimensions :

- Premièrement, proposer une offre linguistique ample, pas seulement réduite à l'anglais, ce qui pourrait être compréhensible compte tenu de la situation géographique et économique du pays.
- Deuxièmement, considérer la langue étrangère comme élément de l'axe transversal de la langue implique de penser celle-ci comme une compétence transversale à développer tout au long du cursus scolaire et axée soit sur la mise en œuvre de savoirs généraux, soit sur la mise en œuvre de savoirs correspondants à des domaines d'activités spécifiques. En résumé, il s'agit donc bien pour les acteurs éducatifs (autorités, enseignants et apprenants) de participer (comme planificateurs, accompagnateurs et acteurs) à des scénarios d'apprentissage qui permettent, comme le mentionne Jonnaert (2001 : 25), la mise en œuvre de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir qui doivent être contextualisés dans des situations prédéterminées. Cette mise en œuvre suppose ainsi la mobilisation, la sélection et la coordination d'une série de ressources pertinentes d'ordre cognitif, métacognitif, affectif, social et contextuel, entre autres.
- Troisièmement, impulser la certification du niveau de langue de manière à ce que les diplômés puissent se prévaloir de cette langue tant au niveau professionnel qu'académique.

La prise en compte de ces trois dimensions a nécessairement des répercussions sur la mise en œuvre de l'action éducative. Bien que la diversité de l'offre linguistique ait forcément des conséquences sur l'offre de formation éducative – disponibilités de ressources humaines et matérielles, orientations pédagogiques distinctes selon le degré de proximité de la langue étrangère (Robert, 2007), possibilité de contextualisation des situations d'apprentissage, entre autres – dans les lignes qui suivent nous nous proposons de nous centrer sur les implications de l'enseignement du F.L.E au niveau de la structure des plans d'études, du contenu des programmes disciplinaires, de la formation des enseignants et des apprenants ainsi que sur l'action pédagogique.

Ce choix n'est pas anodin sinon conduit par un souci de simplification. En effet, nous considérons que les observations obtenues de notre analyse peuvent être généralisées pour l'ensemble des langues étrangères que le cursus universitaire comprend, omission faite des implications antérieurement mentionnées relatives à la diversité de l'offre linguistique.

2. Implications de la transversalité

2.1. Au niveau de la concrétisation des intentions éducatives

La mise en œuvre d'un curriculum de formation entendu comme « (...) ensemble d'éléments à visée éducative qui, articulés entre eux, permettent l'orientation et l'opérationnalisation d'un système éducatif à travers des plans d'actions pédagogiques et administratifs (...) » (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009 : 35) implique qu'à ces différents niveaux décisionnels – le méso : celui de la structure organisationnelle des formations proposées par l'institution et donc des programmes d'études et le micro : celui de l'opérationnalisation, donc des programmes de matières et de leur mise en œuvre dans la classe – se manifestent les intentions éducatives.

2.1.1. Au niveau méso

En ce qui concerne les plans d'études⁹, une simple lecture du profil d'entrée ainsi que de la structure curriculaire doit permettre de visualiser une organisation de la formation propice à l'intégration de la langue étrangère comme élément transversal. En effet, il semble évident que la prise en compte de l'élément linguistique comme axe transversal devrait s'appuyer sur une certaine compétence langagière de la part des apprenants, soit préalable (prérequis), soit comme un élément de la formation à développer tout au long du cursus et surtout au début (cours propédeutique par exemple).

Si l'on s'adonne à cet exercice, on peut constater qu'aucun des 61 programmes d'études de l'institution n'envisage un profil d'entrée incluant le français comme condition sine qua non. De même, une analyse de ces programmes nous permet de constater l'absence totale de cours de mise ou remise à niveau linguistique avant l'entrée dans les formations disciplinaires. Enfin, seuls 28 programmes de formation de l'institution proposent la langue étrangère comme contenu curriculaire, le reste la considérant comme une compétence à accréditer (à un niveau A2) pour pouvoir obtenir le diplôme. Dans ce cas il paraît donc difficile de conjuguer langue et transversalité.

En second lieu, il serait important de considérer les moments accordés à l'apprentissage de la langue. Que la langue soit considérée comme discipline à part entière du cursus de formation ou non, quels sont les moments opportuns pour mettre en place cet apprentissage et le rendre susceptible de se constituer comme habileté transversale ? S'agissant de 4 cours successifs indépendants (au niveau des contenus) des disciplines spécialisées, il paraît évident que le libre choix des moments d'apprentissage, de la part des apprenants, influe directement sur la progression des contenus programmatiques aussi bien dans la modalité curriculaire qu'extracurriculaire. Cette flexibilité des choix des

moments d'apprentissage paraîtrait donc un obstacle important à la conception de la langue étrangère comme élément transversal.

2.1.2. Au niveau micro

Considérant le niveau prescriptif de l'action enseignante, autrement dit les programmes de matières et leurs contenus, nous pouvons faire deux observations essentielles.

La première renvoie aux contenus des programmes de français offerts soit comme matière à part entière du cursus des formations considérées, soit comme langue de certification. Ces programmes sont identiques et focalisés sur un français général (annexe 1) omettant donc une analyse de besoins permettant une pratique orientée soit vers le Français de spécialité, c'est-à-dire destinée à un public précis (dans le cas du français comme élément curriculaire) soit vers le F.O.S spécifique (dans le cadre de la langue à certifier) (Mangiante et Parpette, 2004), démarche nécessaire à la prise en compte de l'élément langue comme objet d'apprentissage pour les étudiants des différentes disciplines constitutives des formations universitaires proposées. Comme le précise Richer (2008) lorsqu'il commente les points de vue de Hutchinson et Waters (1987) et Lehmann (1993), « (...) en situation de F.O.S, l'identification et la prise en compte des besoins communicatifs précis sont centrales (...) » (Richer, 2008 : 23)

En ce sens, nous sommes en parfait accord avec l'auteur qui attire l'attention sur le fait que les besoins en situation de F.O.S doivent considérer quatre dimensions : le langagier, le savoir-faire professionnel, le culturel et celle de l'ordre de l'apprentissage. (Richer, 2008)

Là encore, une rapide observation des contenus programmatiques des cours de F.L.E proposés permet de pointer du doigt l'absence de besoins relatifs aux savoir-faire professionnels ainsi que des besoins culturels (annexe 2).

Une seconde observation nous orienterait vers les ressources matérielles entendues comme « moyens dont on dispose pour accomplir une action (...) et qui permettent de véhiculer, de transmettre ou d'appréhender des concepts et contenus d'enseignements. » (Puimatto, 2004 : 36). Que l'on considère la langue comme véhicule de nouvelles connaissances pour les disciplines de spécialités ou comme instrument de développement de compétences académiques, il est important de considérer, comme le mentionnent Mangiante et al. (2004 : 147), la réalité géographique qui influe directement sur les possibilités d'accès aux données relatives aux domaines professionnels. Même si avec Internet il est assez aisé de trouver des ressources appropriées, celles-ci ont souvent un coût élevé ou sont difficilement disponibles. En deuxième lieu,

il faudrait alors résoudre le problème de l'inclusion de la langue dans l'action éducative, ce qui nous amène à considérer l'action enseignante.

2.2. Au niveau de l'action enseignante

En ce qui concerne cet aspect, nous centrerons notre analyse sur deux dimensions essentielles : le pédagogique et l'organisationnel.

2.2.1. L'instrumentation de l'enseignement

Rappelons que, pour l'institution éducative, parler de transversalité implique de considérer la formation comme un système, comme un ensemble d'éléments interdépendants orientés vers l'atteinte d'un objectif commun. Ainsi, nous pourrions dire que l'ensemble des disciplines de la formation éducative, et donc de l'ensemble des savoirs relatifs à ces disciplines, est orienté vers la construction d'un profil de sortie socialement reconnu. Cette vision implique donc de penser l'interconnexion des disciplines et l'intégration des savoirs. Pour ce faire, le modèle éducatif propose dans son document fondateur (MUM, Fundamentos Modelo Universitario Minerva, 2009a) une série de stratégies d'enseignement susceptibles d'orienter l'action. Parmi ces stratégies, nous pouvons souligner l'apprentissage par projet, l'apprentissage par problème et la mise en œuvre d'un environnement constructiviste d'apprentissage (Jonassen, 2000). Ces stratégies doivent permettre aussi bien une intégration horizontale des connaissances – la prise en compte de contenus de matières qui se présentent à l'apprenant comme sériées (Langue étrangère-Français I, Langue étrangère-Français 2, etc.) – mais également une intégration verticale au travers de la prise en compte de contenus de matières qui appartiennent à des disciplines différentes durant une même période d'apprentissage (quadrimestre).

Les orientations didactico-pédagogiques pour les matières de F.L.E que l'institution éducative considère (Annexe 3), ne prennent pas en compte les stratégies mentionnées, ce qui laisse supposer que le travail demeure individuel et que, s'il existe des activités favorables à l'intégration des savoirs, elles sont certainement axées sur une intégration de type horizontal. De plus, il est à rappeler que l'enseignement de ces matières, dans le cas de la modalité curriculaire, est conditionné par une distribution au hasard des matières, ce qui pourrait être considéré comme un obstacle à la mise en place de projets interdisciplinaires. Effectivement, mettre en œuvre un projet qui implique l'intégration de savoirs suppose un engagement d'enseignants qui doivent travailler ensemble pour atteindre des objectifs communs. Ce point nous amène justement au thème suivant.

2.2.2. L'organisation enseignante

Mettre en œuvre une action enseignante propice à la transversalité nous oblige à penser l'organisation des équipes enseignantes. Visualiser l'intégration des connaissances du point de vue pédagogique implique une réflexion sur sa mise en œuvre et cela depuis l'organisation du travail du groupe d'enseignants.

S'il existe bien au sein de chaque unité académique des regroupements de professeurs, connus comme « Académie », ils ont comme noyau dur le domaine disciplinaire, tel que le mentionne l'article 33, Chapitre second du document "*Estatuto Orgánico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*".

Article 33.- Les académies sont des groupes constitués par des membres du personnel académique qui ont pour charge les activités inhérentes aux fonctions substantives de l'Université. Elles pourront agir comme organe de délibération et de proposition et s'organiseront dans chaque Unité Académique par domaine, discipline et niveaux éducatifs, comme il est stipulé dans le règlement correspondant.¹⁰

Comme cette définition le laisse transparaître, ces groupements d'enseignants agissent, dans la majorité des cas, de manière indépendante, veillant au bon déroulement de l'action éducative depuis leur champ de connaissance. Cette action est donc, dans la plupart des cas, très cloisonnée et peu encline au travail interdisciplinaire et transversal.

En ce sens, nous sommes d'accord avec Mangiante *et al.* (2004 : 146) lorsqu'ils commentent les perspectives de l'enseignement du F.O.S en affirmant que « cette programmation suppose une pratique de travail en équipe associant d'une part plusieurs enseignants de F.O.S, et d'autre part, dans le cas de programmes installés dans des organismes de formation (universités, écoles bilingues par exemple), des enseignants de F.O.S et des enseignants de disciplines non linguistiques. »

Il est clair pour nous que la mise en œuvre d'une organisation propice à une action didactique de type transversal passe par une organisation de l'action pédagogique qui dépasse les domaines disciplinaires, favorisant ainsi la génération de scénarios d'apprentissage où les apprenants doivent appliquer des habiletés diverses lors de situations complexes et significatives.

Cette démarche de projet auquel il est fait allusion est en parfait accord avec la vision de Perrenoud (1999) qui la définit comme

(...) une entreprise collective gérée par le groupe classe qui s'oriente vers une production concrète, qui induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif pouvant varier en fonction de leurs moyens et de leurs intérêts, qui suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet et qui favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs discipline(s). (Perrenoud, cité par Proulx, 2004 : 30)

2.3. Au niveau des acteurs du processus d'enseignement-apprentissage

2.3.1. Les enseignants

En ce qui concerne le capital humain, encore une fois deux cas sont à considérer.

En premier lieu, celui du Français de spécialité, option possible de la modalité curriculaire où la mise en œuvre de l'action enseignante implique une conception de la langue comme véhicule de contenus scientifiques.

Dans le cas où les domaines professionnels sont abordés lors du cours de langue, cela implique que l'enseignant puisse opérer comme spécialiste du domaine de formation. Dans le cas contraire, où certaines matières de spécialités intègreraient des contenus en langue étrangère, ce sont bien les enseignants des disciplines de spécialités qui devraient maîtriser la langue (éventuellement pour un certain type d'activités : la compréhension écrite par exemple).

Si nous n'avons que très peu d'information sur les aptitudes en langue française des enseignants de l'université, toutes formations confondues, il paraît peu probable que la communauté enseignante soit dans sa grande majorité dotée de compétences langagières en français qui lui permettent d'aborder des thèmes disciplinaires dans cette langue.

Pour ce qui est des enseignants de français qui œuvrent dans les différents programmes d'études de la BUAP, nous sommes dans le même cas de figure, dans le sens où la formation des enseignants est majoritairement d'ordre linguistique, ce qui ne favorise guère un enseignement de la langue tourné vers les domaines socio-professionnels relatifs aux cursus de formation qu'offre l'institution.

En second lieu, dans le cas du cours de langue externe au curriculum, il est nécessaire de pouvoir compter sur des enseignants de langues qui, outre des facteurs d'ordres personnel et économique (disponibilité, motivation, type de contrat de travail, etc.), possèdent des savoir-faire professionnels suffisants pour pouvoir élaborer, mettre en œuvre et évaluer un cours de F.O.S. Comme le mentionne Richer

L'enseignant de F.O.S, lui, est confronté à un domaine qu'il n'appréhende au mieux que dans ses grandes lignes et qui souvent lui fait peur, ou qui l'indiffère, voire même qui suscite son mépris, (...) aussi doit-il faire un effort d'acculturation, ce qui suppose chez lui curiosité intellectuelle et motivation forte (...). (Richer, 2008 : 22)

Cette acculturation dont parle Richer est à considérer d'une part comme intra-culturelle ou personnelle et d'autre part comme interculturelle, dans ce cas en relation directe avec les savoir-faire professionnels qui doivent caractériser l'enseignant de F.L.E. En effet, à notre avis, revêtir le rôle d'enseignant de F.O.S implique de passer du rôle d'enseignant à celui de formateur, c'est-à-dire de se visualiser non seulement comme spécialiste de

l'enseignement de la langue sinon comme spécialiste d'une véritable ingénierie pédagogique qui va devoir élaborer des cours à la carte susceptibles de prendre en compte des domaines d'activités en fonction du public cible, tant au niveau des contenus que de l'élaboration de tâches significatives pour les apprenants.

En relation avec ce qui vient d'être dit et pour reprendre le cas du F.L.E tel qu'il apparaît dans l'institution, un élément d'observation réside dans le fait qu'il s'agit du même groupe d'enseignants qui peut être amené à travailler, de manière aléatoire, aussi bien dans la modalité curriculaire qu'extracurriculaire. Ceci suppose donc que chacun possède des aptitudes professionnelles relativement similaires, ce qui coïncide avec le fait que ce sont les mêmes programmes de français général qui sont appliqués dans les deux modalités.

Selon notre perspective, la prise en compte de la langue comme moyen d'apprentissage de savoir-faire professionnels implique l'existence d'un corps enseignant formé à une véritable didactique spécifique du français, comme l'affirme Richer (2008 : 27) qui insiste sur la distinction à réaliser entre F.L.E et F.O.S. Selon lui, les enseignants de F.O.S se singularisent « par une tension entre maîtrise langagière, culturelle et (mé)connaissance relative à la sphère d'activité sociale pour laquelle ils doivent former les apprenants en terme de compétence à communiquer langagièrement. » C'est justement pour cette raison que (re)penser la formation continue (voire initiale) des enseignants de l'institution éducative est une tâche importante.

2.3.2. Les apprenants

Comme nous l'avons signalé pour les enseignants, la vision de la langue étrangère comme compétence transversale à développer à travers un ensemble de disciplines implique une certaine reconnaissance du besoin de la langue comme instrument de travail utile aux champs disciplinaires. Si l'apprenant ne visualise pas l'intérêt du français, il est peu probable qu'il se responsabilise de son apprentissage et développe des habiletés langagières et générales véhiculées par l'apprentissage de cette langue.

Dans le cas où la langue étrangère est considérée comme un moyen d'apprentissage de différents savoirs d'un domaine disciplinaire, il est évident que se pose le problème du niveau de langue requis pour pouvoir aborder des contenus en langue étrangère et celui, bien sûr, de l'homogénéité de ce niveau. En ce sens, la maîtrise de la langue comme moyen d'apprentissage de savoirs liés à des domaines d'activités serait facilitée par la constitution de groupes relativement homogènes, ce qui pose problème dans un système flexible où les apprenants ont le libre choix des matières et des moments d'apprentissage, sans parler du libre choix de la langue étrangère.

3. Implications de la certification

Reprenant certains éléments de l'analyse antérieure, nous pouvons commenter que :

- La certification est l'une des conditions de l'obtention du diplôme de fin d'études pour la moitié des formations que l'institution éducative offre au public universitaire (33 programmes sur 61).
- Les cours de français, que ce soit suivant la modalité curriculaire ou non, ont les mêmes programmes et leurs objectifs sont orientés vers la certification. En effet, les objectifs des quatre niveaux mentionnent que les apprenants développeront des habiletés favorables à la passation d'examens de certification.¹¹ (annexe 1)
- Les instruments d'évaluation proposés dans ces cours suggèrent l'application d'un examen départemental dont le poids est de 85 % dans la note finale. Cet examen final est basé sur les examens standardisés du DELF dans le sens où il comprend des activités de compréhension et de production orales et écrites. (annexe 4)

Outre les éléments curriculaires mentionnés ci-dessus, il est important de préciser que l'institution éducative BUAP a tissé un réseau d'accords relativement important avec des institutions éducatives francophones, ce qui laisse entrevoir la place importante accordée à la mobilité estudiantine. Dans le même ordre d'idée, notons que l'institution est dotée d'un centre de passation des examens de certification DELF-DALF.

4. En guise de conclusion

Les informations que nous apporte cette brève analyse de la politique linguistique dans l'institution BUAP, dans le domaine du F.L.E., mettent en évidence l'existence d'un écart entre le discours et l'agir.

S'il est vrai qu'il existe des mécanismes favorables à l'internationalisation, ceci à travers les différents niveaux de décisions (macro, méso et micro) nous pouvons conclure qu'une certaine inconsistance demeure lorsqu'il s'agit de considérer la langue comme élément facilitant le développement d'habiletés personnelles et professionnelles.

En premier lieu, nous pouvons remarquer un certain flou vis-à-vis du statut de la langue comme élément transversal. En effet, l'orientation institutionnelle ne permet pas vraiment de distinguer le rôle de la langue. Est-elle considérée comme un autre moyen de développer des compétences d'ordre

général ou est-elle un instrument qui doit permettre l'apprentissage d'autres savoirs disciplinaires ?

Deuxièmement, comme nous l'avons dépeint, certains éléments ne semblent pas aller dans le sens du discours sur la transversalité : l'enseignement d'un français général ne prenant aucunement en compte l'activité socio-professionnelle, le choix de la part des Facultés de la modalité d'enseignement du français, une instrumentation de l'action éducative qui semble très peu orientée vers l'intégration des savoirs et une organisation enseignante dont le noyau dur est le domaine disciplinaire et non la démarche de projet interdisciplinaire.

Nous voyons donc bien qu'il reste du chemin à parcourir pour vraiment passer à l'acte et prendre en compte l'élément langue étrangère comme un pilier de l'action éducative. Concertation des actions à mener, décloisonnement des disciplines, organisation des équipes éducatives et formation méthodologique semblent être les préceptes à renforcer pour pouvoir s'acheminer vers un agir où la langue étrangère serait un élément à part entière de la formation intégrale proposée par l'institution BUAP.

Bibliographie initiale

- Bento, M., (2012), « Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France », *Synergies Canada*, n° 5. [En ligne]. Disponible sur : <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1591>.
- Bourguignon, C., (2007), « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle ; le scénario d'apprentissage-action », Conférence donnée à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble. [En ligne]. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/%3Farticle865>.
- Conseil de l'Europe, (2001), « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues », *Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), Paris, Conseil de l'Europe, Didier.
- Fierro Evans, C., Tapia García, G. et Rojo Pons, F., (2009), « Implementación de políticas educativas : México, Descentralización educativa en Mexico : un recuento analítico », [En ligne]. Disponible sur : <http://www.oecd.org/edu/school/44906363.pdf>.
- Gaudemar, J.P., (2002), « Apprendre des langues étrangères : quelles langues et pourquoi faire », *Les rencontres de la DESCO*. [En ligne]. Disponible sur : <http://www.ac-creteil.fr/id/93/dugny-ais/descolangues2002.pdf>.
- Hernandez Alarcon, M.M., (2005), *La Politique Linguistique et l'avenir du français au Mexique : étude du cas de l'Université de Veracruz*, Thèse de doctorat. Mexique. [En ligne]. Disponible sur : http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/6109/2/Tesis_Doctorado_Hdez_Alarcon.pdf.
- Jonassen, D., (2000), « El Diseño de entornos constructivistas de aprendizaje », in Reigeluth, Ch. (Eds) *Diseño de la instrucción Teorías y modelos. Un paradigma de la teoría de la instrucción*, Partie I, pp. 225-249, Madrid, Aula XXI Santillana. [En ligne]. Disponible sur : <http://especializacion.una.edu.ve/teoriasaprendizaje/paginas/Lecturas/Unidad%203/jonassen.pdf>.
- Jonnaert, P., (2001), « Compétences et socioconstructivisme. De nouvelles références pour les programmes d'études », Texte d'appui aux conférences de la deuxième conférence annuelle des Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire les 18, 19, 20, 21 et 22 décembre 2001 à Bobo Dioulasso au Burkina Faso. [En ligne]. Disponible sur :

- http://www.iperbole.bologna.it/iperbole/adi/XoopsAdi/uploads/PDdownloads/competences_et_socioconstructivisme.pdf.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R., (2009), *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*, Bruxelles, De Boeck.
- Mangiante, J.M. et Parpette, C., (2004), *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette français langue étrangère.
- Modelo Universitario Minerva (2009a), Fundamentos Modelo Universitario Minerva 1. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Modelo Universitario Minerva (2009b), Fundamentos Modelo Universitario Minerva 3. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018). Gobierno de la República. Mexique. [En ligne]. Disponible sur : <http://www.pnd.gob.mx>
- Puimatto, G., (2004), *Petit glossaire à usage commun pour le pilotage et la conduite de projets d'espaces numériques d'éducation*. [En ligne]. Les dossiers de l'ingénierie éducative, n° 46. Disponible sur <http://www.cndp.fr/archivage/valid/55454/55454-8363-10275.pdf>.
- Proulx, J., (2004), *L'Apprentissage Par Projet*, Québec, Presse Universitaire de Québec.
- Richer, J.J., (2008), « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S) : une didactique spécialisée ? » in *Synergies Chine* (3), 15-30. [En ligne]. Disponible sur <http://www.gerflint.fr/Base/Chine3/richer.pdf>.
- Robert, J.M. (2007), Typologie linguistique et stratégies didactiques. Synthèse des travaux. Habilitation à diriger des recherches. [En ligne]. Disponible sur https://www.upicardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/Lesclap_HABILITATION_cle0a7432.pdf.
- Rodriguez Reyes, C.S., Meza Medina, G. (2013), Federalización Educativa en México...¿ y la Educación ? in XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/13. Política y Gestión. [En ligne]. Disponible sur : http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1785.pdf
- Summo, V., (2015), « La formation professionnelle dans les licences d'enseignement du français au Mexique : entre mythe et réalité » in La formation initiale des professeurs de français langue étrangère dans *Dialogues et Cultures*, 61, pp.62-74.
- Velásquez Sarria, J.A., (2009), « La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental », in *Revista latinoamericana .estud.educ.* 5(2), pp. 29-44. [En ligne]. Disponible sur : [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5\(2\)_3.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5(2)_3.pdf).

Sitographie

- Circulaire de la SEP. Consulté sur le site de l'Ambassade de France au Mexique. <http://www.ambafrance.mx.org/cooperation-Linguistique-et,4408>.

Notes

¹ Traduit par l'auteur : «Es fundamental que México sea un país que provea una educación de calidad para que potencie el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros.»

² Traduit par l'auteur : «La descentralización ha sido tutelada desde ese poder central con el fin de garantizarse el control en ultima instancia del proceso. El gobierno federal conservó funciones estratégicas en términos de control, en el entendido de que el centralismo era la base para garantizar la unidad nacional. De ahí que la descentralización siga siendo considerada como tarea inconclusa.»

³ Traduit par l'auteur : "Una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas considerados prioritarios en la formación de nuestros estudiantes, permean todo el currículo, es decir, están presentes en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio contemplados en el Proyecto Educativo Institucional –PEI– de una institución educativa".

⁴ Traduit par l'auteur : "Las habilidades transversales hacen referencia a las que estudiantes desarrollan al interior de las disciplinas de estudios y contenidos programáticos, luego, podrán independizarse de éstos y así adquirir poder de transferencia a situaciones nuevas."

⁵ Traduit par l'auteur : "Son destrezas y capacidades que impactan cada etapa del desarrollo del estudiante y tienen niveles de logros diferentes en cada una de ellas. Asimismo, las actitudes y valores transversales son aquellas disposiciones, valores éticos y ciudadanos, estéticos, artísticos y sobre salud que se estima, los estudiantes deben interiorizar con el fin de incorporarse a la vida social, familiar, laboral y cotidiana."

⁶ Adapté par l'auteur de : "Estas unidades didácticas se constituyen en plataforma para el desarrollo de los ejes transversales. A través de ellas los estudiantes integran un conjunto de conocimientos en el orden de lo cognitivo, valoral, estético, comunicativo y de la tecnología, cuya aplicación en el estudio de las asignaturas disciplinarias, favorecerán el desarrollo integral establecido en el perfil de egreso de la institución, poniendo énfasis en las habilidades establecidas en los pilares de la educación." (MUM, 2009b : 37)

⁷ Traduit par l'auteur : "El idioma en los planes de estudio, es el medio de comunicación para la transmisión de conocimientos de tal manera que el aprendizaje de un segundo idioma abre el acceso a otros sistemas de valores y maneras de interpretación del mundo y comprensión cultural."

⁸ Traduit par l'auteur : "Es importante la conservación y el respeto por la lengua materna pero también se deben aprender otras lenguas de uso internacional, sin dejar a un lado la diversidad lingüística (propia y externa) y la promoción de un proceso de multilinguaje. Por eso cobra relevancia la acreditación de una lengua extranjera que debe ser parte de la formación integral del universitario."

⁹ Programmes d'études de l'institution disponible sur http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/EDUCATIVA/admision_licenciatura

¹⁰ Traduit par l'auteur : "Artículo 33.- Las Academias son agrupaciones constituidas por miembros del personal académico que tienen a su cargo las actividades inherentes a las funciones sustantivas de la Universidad. Tendrán carácter deliberativo y propositivo y se organizarán en cada una de las Unidades Académicas por áreas, disciplinas y niveles educativos, conforme se establezca en el reglamento correspondiente."

¹¹ Traduit par l'auteur : "El estudiante desarrollará las aptitudes que le permiten certificarse a través de un examen internacional sí así lo requiere." (annexe 1)

Annexe 1

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Lenguas - CELE
Vicerrectoría de Docencia!
Dirección General de Educación Superior



Extrait des programmes de matière.

Lengua Extranjera-Francés I

5.1 Objetivo general: Al finalizar el curso el estudiante alcanzará un nivel A1.1 ("Acceso") del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), al desarrollar las habilidades para la comprensión y expresión que le permitan interactuar en procesos comunicativos a nivel elemental en francés a través de la utilización de términos y expresiones relacionados con su entorno inmediato para comunicarse con hablantes de esta lengua. El estudiante desarrollará las aptitudes que le permitan certificarse a través de un examen internacional si así lo requiere.

Lengua extranjera-Francés II

5.1 Objetivo general: Al finalizar el curso el estudiante alcanzará un nivel A1.2 ("Acceso") del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL): podrá relacionarse de forma sencilla siempre que su interlocutor hable despacio, con claridad y esté dispuesto a cooperar; esto es que desarrollará las habilidades para la comprensión y expresión que le permitan interactuar en procesos comunicativos a nivel básico en francés a través de la utilización de términos y expresiones relacionados a su entorno cercano para comunicarse con personas francófonas, al tiempo que tomará conciencia de los otros y establecerá relaciones de integración, comunicación y tolerancia que le permitirán redescubrir los valores culturales de la sociedad en que vive y compararlos con los de la de la lengua que estudia: arte, tradiciones, folklore de Francia y de los países francófonos. El estudiante desarrollará las aptitudes que le permitan certificarse a través de un examen internacional si así lo requiere.

Lengua extranjera-Francés III

5.1 Objetivo general: Al finalizar el curso el estudiante alcanzará un nivel A2.1 ("plataforma") del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL): comprenderá frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) y realizará tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. También podrá describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. El estudiante desarrollará las aptitudes que le permitan certificarse a través de un examen internacional si así lo requiere.

Lengua Extranjera-Francés IV

5.1 Objetivo general: Al finalizar el curso el estudiante alcanzará un nivel A2.2 ("plataforma") del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL): comprenderá frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con la vida cotidiana (información sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, la profesión, información esencial en anuncios o mensajes grabados, etc.) y llevará a cabo tareas cotidianas y algunas eventuales sin mayor problema. Además relatará aspectos de su pasado y entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades concretas de la vida diaria. El estudiante desarrollará las aptitudes que le permitan certificarse a través de un examen internacional si así lo requiere.

Annexe 2

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
 Facultad de Lenguas - CELE
 Vicerrectoría de Docencia!
 Dirección General de Educación Superior



Extrait des programmes de matière de Lengua Extranjera-Francés II

7. CONTENIDO

Unidad	Objetivo específico	Contenido Temático/Actividades de aprendizaje
Tema 1: Hablemos de trabajo	El alumno analizará e interactuará en diversas situaciones relativas a sus estudios y al mundo laboral para integrarse y participar en la clase empleando el idioma francés al describir sus intereses y habilidades o bien para presentar proyectos futuros relacionados con el trabajo, de modo que se promueva un aprendizaje dinámico y activo.	CONTENIDO POR COMPETENCIAS Funcional Establecer contacto con alguien empleando saludos y despedidas adecuados. Dar su identidad o la identidad de alguien más mencionando sus gustos y sus estudios. Expresar proyectos futuros con respecto a su formación actual/profesional. Describir intereses y habilidades relacionadas con el trabajo. Comparar situaciones y características de un empleo. Expresar preocupación o dar certeza de algo a alguien. Hacer proposiciones y sugerencias acerca de actividades laborales. Solicitar información sobre un trabajo Comprender y exponer de manera sencilla un artículo de prensa sobre el tema. (...) Lexical El trabajo, la educación y la formación, el cambio y la prensa escrita Discursiva Comprender documentos como cartas formales y artículos de prensa. Redactar parcialmente un Currículo Vitae y una carta de exposición de motivos. Desarrollar por escrito una opinión breve sobre un tema educativo o laboral. Sociolingüística e intercultural Comparar el sistema educativo francés y el de México.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
 Facultad de Lenguas - CELE
 Vicerrectoría de Docencia!
 Dirección General de Educación Superior



Extrait des programmes de matière de Lengua Extranjera-Francés III

7. CONTENIDO

Unidad	Objetivo específico	Contenido Temático/Actividades de aprendizaje
Tema 2: ¿Qué pasa en el mundo?	El alumno desarrollará las habilidades interactivas que le permitan exponer brevemente un suceso y hacer juicios sencillos acerca de temas de interés social tales como la política y la administración, lo que le permitirá redescubrir la sociedad francesa.	CONTENIDO POR COMPETENCIAS Funcional Identificar las diferentes partes de un artículo de prensa. Expresar opiniones o impresiones acerca de un tema de manera sencilla. Expresar de manera sencilla su postura en contra o a favor. Acusar o defender a alguien. Proponer, rechazar o insistir en algo. Exponer un suceso a partir de indicaciones orales. (...) Lexical La empresa, la administración y la política Discursiva Redactar brevemente un texto estructurado y coherente expresando una opinión sobre un hecho. Sociolingüística e intercultural Comparar la organización administrativa de Francia y México.

Thème sélectionné au hasard des 4 thèmes originaux.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
 Facultad de Lenguas - CELE
 Vicerrectoría de Docencia!
 Dirección General de Educación Superior



Extrait des programmes de matière de Lengua Extranjera-Francés IV

7. CONTENIDO

Unidad	Objetivo específico	Contenido Temático/Actividades de aprendizaje
<p>Tema 3: Un día en la vida</p>	<p>El alumno ejercitará habilidades interactivas previamente adquiridas para preparar una breve estancia turística, de manera que pueda desenvolverse de manera autónoma al prever lo necesario para instalarse en una vivienda nueva con el propósito de practicar sus habilidades sociales y de resolución de problemas en idioma francés.</p>	<p>CONTENIDO POR COMPETENCIAS</p> <p>Funcional Hacer contacto con alguien. Hablar de las actividades cotidianas. Dar una opinión sobre un tema de la vida cotidiana. Expresar la pertenencia. Expresar la confianza o la desconfianza. Interactuar en una entrevista de trabajo. (...)</p> <p>Lexical Las tareas cotidianas, las condiciones de vida, de trabajo, de decepción y de dificultades. Los objetos de la casa.</p> <p>Discursiva Hablar del trabajo, de las decepciones y de las dificultades que se presentan en el día a día. Describir un objeto hablando de todas sus características.</p> <p>Sociolingüística e intercultural Conocer y analizar otro tipo de actividades de los franceses como las tareas domesticas. Conocer los hábitos de los franceses en materia de dinero como las formas de pago, los precios y sus gastos.</p>

Thème sélectionné au hasard des 4 thèmes originaux.

Annexe 3

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
 Facultad de Lenguas - CELE
 Vicerrectoría de Docencia!
 Dirección General de Educación Superior



Extrait des programmes de matière de Lengua Extranjera-Francés I, II, III y IV

10. ORIENTACIÓN DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA.

Estrategias y Técnicas de aprendizajeenseñanza	Recursos didácticos
<p>Estrategias de aprendizaje: Estrategias cognitivas, meta cognitivas y socio-afectivas activación de conocimientos previos en la lengua materna y/o en lenguas extranjeras; utilizar técnicas de memorización, analogías redactar a partir de modelos, etc.</p> <p>Estrategias de enseñanza: Modelaje de actividades, uso de medios no verbales y paralingüísticos.</p> <p>Ambientes de aprendizaje: Salón de Clases, laboratorios de autoacceso, bibliotecas de medios, talleres de conversación, etc.</p> <p>Actividades y experiencias de aprendizaje: Dramatizaciones, proyectos grupales, prácticas individuales de fonética, técnicas para el análisis, exposiciones, laboratorios, etc.</p>	<p>Materiales:</p> <p>a) Materiales convencionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impresos (textos): libros, fotocopias, periódicos, documentos... - Pizarrón blanco, juegos de sobremesa, etc. <p>b) Materiales audiovisuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imágenes proyectables: diapositivas, fotografías... - Materiales sonoros (audio): cassetes, discos, programas de radio... - Materiales audiovisuales (vídeo): montajes audiovisuales, películas, vídeos, programas de televisión adaptados didácticamente... <p>c) Nuevas tecnologías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pizarra interactiva, programas informáticos (CD u on-line) educativos: actividades de aprendizaje, presentaciones multimedia, enciclopedias, animaciones y simulaciones interactivas... -Servicios telemáticos: páginas web, weblogs, tours virtuales, webquest, correo electrónico, chats, foros, unidades didácticas y cursos on-line, TV y vídeo interactivos.

Annexe 4

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Lenguas - CELE
Vicerrectoría de Docencia!
Dirección General de Educación Superior



Extrait des programmes de matière de Lengua Extranjera-Francés I, II, III y IV

11. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Para garantizar que el estudiante haya alcanzado los objetivos del curso y para evaluar las competencias desarrolladas que le permitan certificar su nivel de idioma, se establecen los siguientes porcentajes:

Criterios	Porcentaje
Evaluación continua (participación, proyectos, tareas, test, parciales, exposiciones, portafolio, etc.)	15 %
Evaluación final (Examen departamental)	85 %
Total	100 %

L'enseignement du français dans les universités en Ukraine : changements et enjeux

Claire Vilpoux
Université de Bath (Grande-Bretagne)
et université Rennes 2

1. Introduction

Le français est une langue enseignée en Ukraine depuis maintenant plusieurs siècles. Comment est-il enseigné ? Quels changements dans l'enseignement du français ont introduit l'appartenance de l'Ukraine à l'OIF et son adhésion aux principes éducatifs européens ? Quels sont les enjeux et les effets glottopolitiques sur l'enseignement du français dans les universités ? C'est à ces questions que cet article tentera de répondre en s'appuyant sur les témoignages et sur les résultats d'une enquête¹ conduite en 2010 dans le cadre de mon doctorat en sciences du langage.

2. L'enseignement supérieur en Ukraine

Dans cette partie, il s'agira de dresser un rapide portrait de l'enseignement supérieur en Ukraine. Sans détailler l'évolution de l'enseignement supérieur en Ukraine, il faut savoir que l'éducation communiste a laissé de profondes traces dans l'enseignement supérieur et que cela peut s'observer, d'une part, dans les pratiques et comportements avec un enseignement plutôt traditionnel et une autorité du professeur qui est le seul transmetteur de connaissances, même si les acteurs de l'éducation s'efforcent d'eupéaniser le

¹ Voir les modalités en annexe.

système (Fortier, 2011) ; et d'autre part, dans l'organisation interne qui intègre un curriculum difficilement aménageable (voir plus bas, point 3).

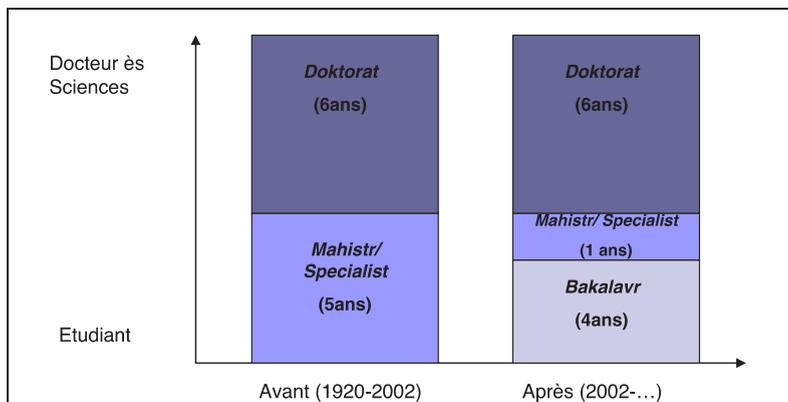


Schéma 1 : Évolution du système universitaire

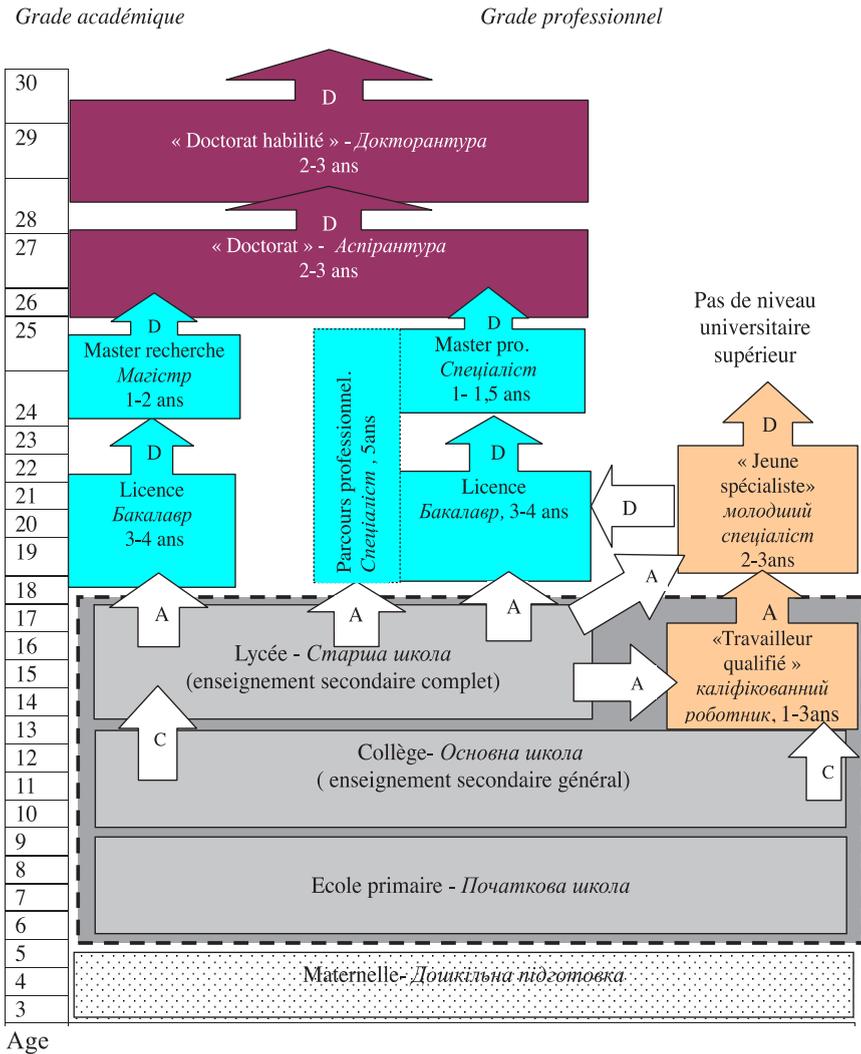


Schéma 2 : Le système universitaire ukrainien (Kremen, Nikolayenko et Stepko, 2005)

Les deux universités provinciales dans lesquelles j'ai effectué mes séjours de recherche sont considérées comme de petites structures. Leurs enseignements sont orientés en sciences humaines et sociales.

	U1	U2
Site universitaire	<ul style="list-style-type: none"> - Université nationale, "Académie" - Niveau d'accréditation : IV - Soutien de mécénat, - Filière d'une université de Kyïv, - Petite université par sa taille et effectif d'étudiants et enseignants - bibliothèque universitaire et une médiathèque relativement grandes et assez bien fournies - 4 cités universitaires, plusieurs résidences pour les enseignants invités 	<ul style="list-style-type: none"> - Université d'Etat - Niveau d'accréditation : IV - Dépendant du budget de l'Etat, - Plusieurs bâtiments sur le site et à l'extérieur. (La construction de l'un d'entre eux a été abandonnée en raison de la coupure de subventions. Pour compenser le manque de salles, certains cours ont lieu dans les bâtiments de cités universitaires) - 7 cités universitaires pour les étudiants et bibliothèques universitaires et de section.
Offre de formations	<ul style="list-style-type: none"> - 5 facultés - 4 départements - 1 institut - 60 disciplines enseignées 	<ul style="list-style-type: none"> -12 facultés -50 départements - 2 instituts ainsi que des filiales dans plusieurs villes de la région (types collèges professionnels).
Communauté universitaire	<ul style="list-style-type: none"> - 2690 étudiants - 210 <i>Kandidat Naouk</i> - 17 <i>Doktor Naouk</i> et Professeurs - 6 enseignants contractuels 	<ul style="list-style-type: none"> -13 500 étudiants -592 enseignants contractuels - 236 <i>Kandidat Naouk</i> - 25 <i>Doktor Naouk</i> et Professeurs

Tableau 1 : Caractéristiques générales sur les deux universités de l'enquête (chiffres actualisés en 2012)

Dans les deux établissements, le français est inscrit dans une formation initiale générale en langues étrangères ; par ailleurs, il peut être optionnel et proposé en troisième langue ou dans des parcours non-linguistiques.

3. Le français, comme deuxième choix

Dans les deux universités, le français représente la langue de deuxième choix et est souvent retenu par défaut par les étudiants. Les deux principales raisons sont : le choix des parents ou le choix de l'école ayant une offre linguistique restreinte, voire discontinuée.

Précisons que les étudiants ne peuvent pas choisir le français comme seule spécialité, ils ont au moins deux langues dans leur cursus et sont diplômés, à la fin de leurs études, dans ces deux langues. Cela leur donne, par la suite, une occasion de travailler dans de nombreux domaines professionnels, même si, d'après mon enquête, la plupart se dirigent vers l'enseignement et/ou la traduction des langues étrangères.

Dans le curriculum de la formation en langues étrangères, le français n'est pas prioritaire du fait, notamment, que la formation initiale a peu changé depuis l'époque soviétique.

Unité d'enseignement « Bloc »	Contenus
Disciplines obligatoires et fondamentales	<p>- Formation aux sciences économiques et sociales : histoire de l'Ukraine, économie, éthique et esthétique, théologie et philosophie, politologie, droit, sociologie, culturologie, psychologie, logique, action préventive de secours, sport</p> <p>- Formation à la recherche : histoire de la littérature étrangère, LV1, LV2, ukrainien, lexicologie, stylistique, traduction, linguistique, grammaire, latin</p>
Disciplines de spécialité	Méthodologie de l'enseignement des langues étrangères : histoire de la pédagogie, phonétique théorique, grammaire théorique, pratiques de traduction (synchronisée...)
Disciplines à objectif professionnel	Méthodologie de recherche, rédaction du rapport de stage...
Disciplines facultatives (options)	LV3, pratique artistique, etc.

Tableau 2 : Récapitulatif du curriculum d'une faculté de « philologie de langues étrangères »

Pour les étudiants, le curriculum ne répond aucunement à leurs besoins d'apprentissage en langue française :

[E.C11.Et. V1 ; U1]

274. (I2.Et.F) : < ? > les autres disciplines nous prennent beaucoup de temps mais le français presque pas. mais il faudrait aussi encore beaucoup beaucoup plus de choses pour qu'on passe plus de temps en français!...

[E.C13.Et. V2 ; U2]

318. (I1.Et.F) : (sourir)... à l'U2 on apprend tout. on apprend des fois c'est trop! tu peux pas conjuguer les cours comme l'économie. la théorie du droit et l'enseignement du français. OUI ce sont. c'est la culture générale tout ça. mais (sourir). je suis en FLE. en tout cas. je suis en français langue étrangère. et d'abord c'est pour moi c'est ça qui compte! et puis euh d'autres cours.

La rénovation des programmes de français en 2005 a justement tenté de répondre aux écueils de la formation de français.

4. La rénovation des programmes de français : un mal pour un bien ?

Selon Philippe Perrenoud, la rénovation « est un changement de curriculum au sens fort du terme [...]. En amont, on met l'accent sur d'autres objectifs de savoir et de savoir-faire. En aval, on insiste sur d'autres démarches didactiques, qui exigeront d'autres moyens d'enseignement et d'une autre évaluation, d'autres pratiques, voire un autre fonctionnement du groupe classe. » (Perrenoud, 1991). En Ukraine, la rénovation des programmes

de français dans les universités visitées est en cours et plus complexe qu'elle n'y paraît, du fait des habitus éducatifs et des contraintes institutionnelles entre autres.

Ainsi, depuis 2005, les universités se sont collectivement lancées dans une « rénovation » de leurs programmes de français avec l'aide de l'Attaché de Coopération pour le Français (ACPF) de l'Ambassade de France en Ukraine. Cette rénovation consiste à moderniser la formation initiale de français des départements de langues dans le but de former une nouvelle génération d'enseignants de français.

L'ACPF, dans sa synthèse publiée en 2010, insiste pour que l'enseignement du français s'appuie sur le modèle européen d'enseignement des langues : « *Il s'agit développer et de mettre en pratique les méthodes modernes du français langue étrangère (FLE, FLSCO et FOS), notamment l'approche actionnelle, dans un cursus rénové et sur la base du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) [...]* ». En insistant sur la modernisation « à l'Européenne » de l'enseignement du français, il part du constat que l'enseignement du français reste encore trop traditionnel et imprégné d'une certaine passivité de la part des enseignants. L'extrait suivant montre que les attentes de l'ACPF sur l'engagement des enseignants dans la rénovation ne sont pas satisfaites sans doute parce que ceux-ci ne se sont pas encore approprié ce projet de rénovation.

[E.Ind1. AI.H. V3]

76. (I.Ind1.AI.H): hum. SI je demande à ces départements de français. que mon prédécesseur a pu faire bouger. ils m'envoient donc leurs documents. les documents enfin qu'ils estiment être euh :::/

77. (E) : officiels ?

78. (I.Ind1.AI.H): euh::: enfin ce qu'ils estiment être le travail fait dans la rénovation de leur cursus. mais comme je vous le disais c'est très disparate *c'est pas clair. y a rien de bien formalisé.*

Cette demande ne provient pas de l'initiative des enseignants, c'est pourquoi les documents demandés par l'ACPF ont sans doute été perçus comme une tâche supplémentaire obligatoire pour renseigner l'Ambassade de France. Cela qui expliquerait aussi le relatif détachement des enseignants à la mise en œuvre de ce projet de rénovation.

Cependant, on ne peut attribuer cette rénovation aux seuls efforts des ACPF et il serait trop simple d'incriminer la passivité des enseignants. La rénovation ne date pas véritablement de 2005, mais elle date plutôt des années 2000, au moment où l'éducation en Ukraine se réformait. L'enseignement du français s'est ainsi ouvert à de nouvelles implications didactiques et pédagogiques avec, notamment, l'adoption du CECR en 2003. Celui-ci a ainsi modifié les habitus de classe et du travail de l'enseignant en l'incitant à adopter une approche plus communicative, à se familiariser avec les descripteurs de niveaux linguistiques, etc. Ensuite, les enseignants, eux-mêmes, ont pu s'apercevoir des dysfonctionnements

présents dans l'enseignement et rechercher de nouvelles stratégies comme en témoignent ici cette professeure :

[E.Ind9. P.F. V2 ; U2]

2. (I.Ind9.P.F): [...] j'ai pensé très souvent à la formation des jeunes professeurs qui travaillaient. et à leur perception. leur vision du monde. était assez. disons rétrograde. par rapport à aujourd'hui. par rapport du moment donné. et moi j'ai. moi j'avais. une forte envie de travailler à l'université. pour essayer de changer quelque chose. oui peut-être ça c'est... hum hum pour quelqu'un ça peut être euh bizarre ou ou. quoi. mais moi j'ai. je je je savais que. qu'on qu'on qu'on pouvait... qu'on pouvait faire quelque chose. qu'on pouvait faire. quelque chose.

3. (E): mm. et c'était quoi la perception très rétrograde ? comme tu dis. des professeurs.

4. (I.Ind9.P.F): la perception? je / j'ai. je voyais toujours que les jeunes profs qui venaient à l'école pour enseigner le français. se basaient toujours sur les méthodologies basées sur l'époque soviétique. même les. pendant l'Ukraine indépendante. <pendant>/pendant les premières années de l'Ukraine indépendante s'il y avait beaucoup de. quand on avait des méthodes françaises. l'Ambassade essayait de faire euh beaucoup oui. pour qu'on. pour nous montrer que euh qu'il existe beaucoup de nouveautés. qu'il existe de nouvelles <méthodes> /de nouvelles méthodes. euh l'approche euh. des nouvelles approches (sonnerie de téléphone). malgré. malgré toutes / de toutes les tentatives des. de l'ambassade. il y avait toute une génération des jeunes professeurs qui continuaient à enseigner le français. en se basant. en utilisant des/ des livres. euh. de l'époque. qui se concentraient toujours sur la traduction. les oeuvres littéraires. bah c'était toujours à l'époque soviétique! et::: en plus on ne prenait pas en considération que la situation du français avait très changé. qu'il fallait euh::: qu'il fallait proposer quelque chose d'autre. pour euh attirer le public à apprendre le français. donc euh::: et. voilà. c'était les /les conditions qui / qui ::: me faisaient penser à changer le travail. voilà.

Dans ce contexte de réforme de l'éducation, les interventions des ACPF entre 2005 – 2007 ont été un réel soutien pour cette enseignante qui ne pouvait restructurer la formation de français étant donné que son statut d'enseignante n'a pas de poids hiérarchique et l'empêche de prendre d'autres responsabilités. En demandant de l'aide à l'ACPF, elle a trouvé une garantie pour la réalisation de son projet.

5. Conclusion : reconsidérer les interventions glottopolitiques pour l'enseignement du français

Rénover l'enseignement du français est un sujet délicat dans la mesure où doivent s'accorder les subjectivités, les contraintes institutionnelles et les besoins des apprenants tout en ayant en vue les objectifs pédagogiques et les retombées sociétales de la formation.

La rénovation des programmes de français dans les universités en Ukraine représente un processus continu. Elle est le fruit de la volonté de quelques enseignants de français, qui parfois ont dû forcer les décisions de l'administration générale de l'université. Pour d'autres, elle a pu être une opportunité. L'ACPF a ainsi joué le rôle de négociateur lorsque les autorités éducatives étaient sclérosées.

Toutefois, la pression qu'il exerce sur les enseignants et sur la direction des établissements, étant donné l'institution qu'il incarne, le montre plus comme le « dirigeant des opérations » dans le projet de rénovation. Comme nous l'avons vu, l'ACPF interrogé avait tendance à présenter la rénovation des programmes de français comme injonction, laissant peu de place aux enseignants de s'approprier le projet. Sa fonction est complexe (Mazieres, 2011) et sa responsabilité dans l'enseignement du français n'est pas à minimiser mais peut-être à mieux cerner en insistant sur l'aspect consultatif de sa fonction afin de permettre aux enseignants d'être force de propositions. Une plus grande synergie entre les différents acteurs permettrait ainsi d'élaborer une rénovation des programmes de français plus efficace et pertinente. Je conclurai ce texte par cet appel de J.-C. Beacco (2000 : 56) que je rejoins ici : « *Décideurs éducatifs, auteurs de matériel d'enseignement et enseignants ont à clarifier leurs options, comme dans d'autres secteurs, plus techniques, il est vrai, de la didactique des langues vivantes. Il leur revient aussi de négocier ces choix avec les apprenants, suivant leurs attentes éducatives, qu'elles soient novatrices ou conservatrices, et, bien évidemment, suivant les croyances et les convictions des pédagogues eux-mêmes, selon qu'ils souhaiteront répondre à la demande de leurs étudiants ou les 'é-duquer'.* ».

Bibliographie

- Beacco, J.-C., (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, 192 p.
- Fortier, J., (2011), « Le programme TEMPUS/TAGIS en Ukraine : des éléments de bilan », dans Gura Radovan, Rouet Gilles (dir.), *Les universités en Europe centrale vingt ans après : transformations et enjeux*, Bruxelles, Bruylant, 308 p., pp. 251-270.
- Kremen, V., Nikolayenko, S., Stepko, M. et alii, (2005), *Le processus de Bologne en Ukraine. Les problèmes de l'éducation* [Болонський процес. Проблеми освіти], Знання, Kyïv, 327 p.
- Mazières, F., (2011), « La fonction d'Attaché de Coopération Pour le français », dans *Synergies Espagne*, n° 4, pp. 201-207.
- Perrenoud, P., (1991), « La maîtrise pratique de la langue, enjeu majeur de la rénovation : entre utopie politique et utopie didactique », non paginé, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_09.html, consulté le 1^{er} octobre 2014.
- Vilpoux, C., (2013), *La rénovation de l'enseignement du français dans les universités en Ukraine : une analyse didactique contextualisée*, Thèse de doctorat, université Rennes 2, sous la direction de Ph. Blanchet.

Sitographie

- Ambassade de France en Ukraine, (2010), « L'enseignement du français », <http://www.ambafrance-ua.org/Le-francais-dans-l-enseignement>, consulté le 28 mai 2010 (aujourd'hui ce document n'est plus disponible).

Annexe

Tableau récapitulatif des modalités de l'enquête et des publics enquêtés

Enseignants	Répartition par sexe	Tranche d'âge	Fonction
Questionnaire	15 femmes	23 à 50 ans	12 enseignantes de français 3 « <i>Dotsent</i> » de philologie française dont 2 responsables de chaires
Entretien	8 femmes 1 homme	25 à 55 ans	8 enseignants et 1 « <i>Dotsent</i> » de philologie française dont 2 « <i>Kandidat Naouk</i> »
Étudiants	Répartition par sexe	Tranche d'âge	Français L1, L2, L3 ?
Questionnaire	114 femmes 13 hommes	16 à 23 ans	11 L1 108 L2 8 L3
Entretien	34 femmes 2 hommes	18 à 23 ans	13 L1 23 L2

Le français dans l'enseignement des sciences en Tunisie Quel rapport à la pluralité linguistique ?

Maroua Othmani
Université de Nantes et de Tunis

Introduction

La Tunisie est une société francophone dont le français représente la deuxième langue (après l'arabe), utilisée dans la communication orale et écrite. Elle représente aussi une langue de scolarisation. Après les réformes successives du système éducatif depuis l'indépendance et jusqu'aux années 2000, le français a gagné du terrain dans le paysage linguistique tunisien. C'est ainsi que dans l'enseignement secondaire, les disciplines scientifiques, comme les sciences de la vie et de la Terre, les sciences physiques, l'informatique et les sciences technologiques sont enseignées en français, contrairement à l'enseignement primaire où le français est enseigné seulement comme une deuxième langue. Confrontés pendant leur scolarité à un lexique scientifique spécialisé, inadapté à leurs pré requis, les élèves ont beaucoup de mal à comprendre le discours des cours des matières scientifiques. Ayant une compétence en langue française très modeste, certains élèves évitent une orientation scientifique par fuite du français spécialisé et préfèrent une orientation littéraire où le français n'est enseigné que comme matière de langue parmi un ensemble varié de matières de langues et de sciences humaines et non pas comme support des savoirs scientifiques. Alors que d'autres, choisissent une orientation scientifique par fuite du français littéraire sous prétexte qu'ils ne seront plus obligés à s'entretenir avec les modes de la conjugaison ni les structures grammaticales du fait que la science est alingue et seul le présent de l'indicatif est utilisé.

Dans cette recherche que nous nous proposons d'effectuer sur le terrain de l'enseignement secondaire, nous nous focalisons sur cette fracture linguistique que connaissent les lycéens et son rapport avec la pluralité linguistique qui caractérise la société tunisienne ; dans la mesure où on adopte

une sorte de « langue orale hybride » due à la pluralité linguistique en usage : (faire cohabiter deux langues au sein d'un même discours). Pour ce faire, nous proposons d'étudier la prise en compte de la pluralité linguistique dans l'enseignement apprentissage du français et l'utilisation du français dans l'enseignement des sciences expérimentales. Dans le but de relever les représentations des acteurs sociaux qui sont au centre de cette étude, à savoir les lycéens et les enseignants de langue française et des spécialités scientifiques.

1. Le français en Tunisie : cadre socioculturel et enseignement

1.1. La place qu'occupe le français dans un contexte socioculturel arabo-tunisien

En Tunisie, l'arabe est la langue maternelle mais le français a pu s'intégrer au cours du temps et il fait aujourd'hui partie du discours utilisé couramment par les Tunisiens dans la vie de tous les jours pour les raisons suivantes :

- La première est que certains mots en arabe courant ont disparu du discours oral suite, soit à la disparition des locuteurs individuels (mort des vieux) et donc leur usage ne fait plus partie du discours adopté par la nouvelle génération, soit par le développement de la société et de la technologie et la substitution de certains outils **allochtones** (machine à laver, robots, télévision...) à la place d'autres **autochtones** (un mortier, une calèche...) on parle dans ce cas « **d'une extinction de certains mots et formules d'expressions en langue arabe** » et donc certaines expressions en langue française viennent s'y substituer dans la communication orale. Ainsi il se crée une sorte de « **langue orale hybride** » due à la pluralité linguistique en usage et qui est acceptée implicitement par la société. L'usage de certaines expressions françaises qui viennent s'infiltrer dans la structure du discours oral est devenue courante voire obligatoire.
- La deuxième est que faire cohabiter deux langues au sein d'un même discours, représente dans un cadre psychosocial en Tunisie, une sorte d'appartenance à une classe intellectuelle dans la mesure où la co-utilisation des deux langues et parfois du français couramment confirme bien que l'interlocuteur est instruit et cultivé.

Ainsi nous pensons que, bien qu'il s'agisse d'une langue allochtone étrangère au contexte socioculturel de la Tunisie, le français a pu acquérir des caractéristiques, ayant **une dimension biologique**, empruntées au monde du vivant mais appliquées non pas dans un cadre biologique mais dans un cadre social : ce sont **le phénomène d'adaptation à l'environnement suite à « la**

sélection naturelle » et le phénomène « d'intégration aux communautés ». Ceci paraît clair lorsqu'on trouve que particulièrement, certains mots trouvent leurs places dans le discours oral à côté des mots arabes, et ce n'est pas la totalité du discours qui s'est traduite en français. Ceci prouve qu'il y a eu un phénomène de sélection dans la langue française. Pourquoi ces mots en particulier ? Ont-ils des particularités qui facilitent leur ancrage dans un discours bâti en langue arabe ? Il est intéressant d'explorer cette piste, mais ce qui est sûr c'est qu'il y a eu « **une adaptation sélective » à côté d'une sorte de « résistance de ces mots au rejet » de la langue orale.** Cette résistance au rejet constitue la clé de l'intégration de ces mots et leurs usages par les locuteurs.

1.2. La place qu'occupe le français dans les programmes d'enseignement en Tunisie

Le français est enseigné dans les programmes d'enseignement tunisiens en tant que deuxième langue au primaire et au collège. Mais au fur et à mesure que l'on avance dans l'enseignement, nous remarquons de plus en plus que le français gagne du terrain aux dépens de l'arabe. En effet le français représente le support des savoirs scientifiques. Dans les situations d'enseignement – apprentissage dans les lycées et dans les facultés, toutes les sciences pures, expérimentales, informatique et technologie sont enseignées et véhiculées en langue française, alors qu'une grande partie des sciences humaines (philosophie, civilisation arabe, éducation religieuse et civique, arts, histoire et géographie) est enseignée en langue arabe. Il se crée ainsi dans l'enseignement une tension entre deux pôles : un pôle des sciences humaines en arabe et un pôle des sciences et technologie en français. L'orientation des apprenants et leurs tendances ne se feront donc plus en fonction du contenu du savoir mais obéissent aussi à l'influence de la langue avec laquelle est véhiculé le savoir. Cette pluralité linguistique fait apparaître une difficulté dans l'expression des idées chez les apprenants du fait qu'ils parlent une langue hybride, ils trouvent des difficultés à expliquer un phénomène scientifique en langue française. Ils recourent vite à l'arabe. Et donc ce phénomène d'adaptation sélective du français dans un contexte socioculturel, n'a pas pu résoudre certaines difficultés d'expression chez les apprenants lors de la construction des savoirs scientifiques en situation d'enseignement apprentissage. Ceci montre bien que la pluralité linguistique a des limites lorsqu'elle est considérée dans un contexte scientifique.

1.3. La langue française en Tunisie entre identité culturelle et savoir à enseigner

Enseigner une langue revient à transmettre une culture. Mais transmettre une culture d'un peuple à un autre peuple de culture différente est difficile à admettre, car ce processus touche à l'héritage social, l'héritage culturel, aux croyances et à l'appartenance à une communauté donc à l'identité même de l'individu. D'un autre côté, l'appartenance à une communauté culturelle est traduite par des schèmes mentaux spécifiques à cette culture, un ensemble de symboles et de codes utilisés au sein de la communauté et dont la langue maternelle constitue l'une des expressions de ce codage socioculturel (Blanchet, 2000 : 114). Il n'est donc pas évident que ces schèmes mentaux changent ou se restructurent lorsqu'on exprime une idée dans une autre langue.

Enseigner une langue étrangère, représente donc une mission qui consiste à établir un équilibre entre deux pôles mis en tension : la conservation de la culture initiale des individus acteurs et l'appropriation de la langue étrangère tout en tenant compte de la spécificité des schèmes mentaux interprétatifs.

Dans ce cadre de conservation de la culture initiale, et par peur de perdre son identité, on a opté dans les programmes d'enseignement tunisiens à orienter les thèmes enseignés dans un cours de français vers la culture tunisienne et ses rites mais en les communiquant en langue française.

Nous avons donc choisi de discuter la place qu'occupe le français dans l'enseignement en Tunisie dans deux cadres différents :

- L'enseignement du français dans un cadre littéraire qui va permettre d'activer les interactions socioculturelles qui peuvent avoir lieu chez des interlocuteurs porteurs de schèmes interprétatifs initiaux et qui s'approprient le français comme langue étrangère. À travers cet angle de vision, nous allons identifier les difficultés de la communication, dues à des décalages de schèmes interprétatifs.
- L'enseignement du français dans un cadre scientifique où cette influence socioculturelle est inhibée et neutralisée car dans ce cadre on discute des vérités scientifiques universelles n'obéissant à aucune culture. Ainsi, s'il existe des difficultés à l'appropriation de la langue, c'est qu'elles ne sont pas d'ordre culturel mais elles sont liées aux méthodes et aux stratégies adoptées dans l'enseignement du français.

2. Étude expérimentale

2.1. Analyse du questionnaire destiné aux lycéens :

Il s'agit d'un questionnaire composé de sept questions (voir annexe questionnaire 3). Il a pour objectif d'identifier le statut du français chez les lycéens, représente-t-il la langue des sciences ? Présente-t-il des difficultés et de quels types ? A-t-il une influence sur leur orientation vers une section littéraire ou scientifique ?

Nous avons travaillé sur un échantillon de 100 élèves appartenant à cinq niveaux scolaires différents. Le dépouillement des réponses des élèves nous fournit les résultats suivants, réunis dans un tableau récapitulatif.

Classes	Niveau scolaire	1 ^{re} année	2 ^e sciences	2 ^e lettres	3 ^e techniques	4 ^e sciences	Total en %
Nb d'élèves	propositions	24	20	23	13	20	100
Question 1	p1	1	2	2	1	0	6 %
	p2	0	2	2	1	10	15 %
	p3	23	16	19	11	10	79 %
Question 2	p1	17	14	13	9	6	59 %
	p2	4	1	1	1	8	15 %
	p3	3	5	9	3	6	26 %
Question 3	p1	6	13	12	4	11	46 %
	p2	8	3	10	7	3	31 %
	p3	13	12	12	6	9	51 %
Question 4	p1	7	8	7	3	16	41 %
	p2	7	1	7	6	0	21 %
	p3	10	11	8	4	4	37 %
Question 5	p1	5	9	10	2	0	26 %
	p2	8	8	11	9	11	47 %
	p3	11	8	10	2	10	41 %
Question 6	p1	16	9	17	3	5	50 %
	p2	8	11	6	10	15	50 %
Question 7	p1	7	2	17	5	0	31 %
	p2	17	18	6	8	20	69 %

Tableau récapitulatif des réponses des lycéens au questionnaire 3.

2.1.1. Analyse des questions 1, 2 et 3.

Dans les trois premières questions du questionnaire nous nous intéressons au français scientifique qui représente la langue avec laquelle sont enseignées les sciences en Tunisie. Nous cherchons à travers ces trois questions à préciser la place qu'occupe le français en tant que langue de sciences et s'il présente des difficultés dans son processus d'appropriation chez les élèves dans un cadre scientifique.

Les résultats montrent que 79 % des élèves préfèrent qu'on leur explique les phénomènes scientifiques enseignés en français, **en franco-arabe** contre 15 % en français et 6 % en arabe. Ceci montre que la langue orale néoformée et qu'on qualifie d'hybride se substitue à la langue maternelle (l'arabe) et à la langue de scolarisation (la langue des savoirs scientifiques à enseigner : le français). Ils sont plus à l'aise à l'usage d'une langue hétérogène. Nous confirmons cette supposition par l'ensemble des réponses obtenues pour la question 2, en effet 59 % des élèves pensent que dans un cours scientifique enseigné en français, le recours à la langue arabe aide à s'approprier les concepts scientifiques plus facilement. Pour cette catégorie d'élèves le recours à l'arabe au moment des explications des phénomènes scientifiques représente la seule façon qui permette de reconstituer la langue hybride au cours de l'apprentissage.

15 % pensent que l'usage de l'arabe n'aide pas à faire comprendre les concepts scientifiques, et que le français à lui seul suffit dans l'enseignement des sciences. En comparant ces résultats à celles de la première question, nous remarquons que le même pourcentage qui est en faveur du français dans l'enseignement des sciences réapparaît de nouveau dans cette deuxième question (15 %) ; Alors que 26 % pensent que l'usage de l'arabe ou du français n'a pas d'effet sur la compréhension des notions scientifiques. La science est de ce fait est « alingue ».

Si le français ne représente pas la langue des sciences pour 85 % des lycéens, alors nous pouvons orienter notre recherche vers l'identification des difficultés qui peuvent faire face à l'appropriation et à l'usage avec aisance du français. Nous avons donc demandé aux lycéens d'indiquer quand le recours à l'arabe s'impose dans un cours scientifique.

L'examen des proportions obtenues dans la troisième question montre que le français est insuffisant à lui seul pour faire comprendre, lorsqu'il s'agit de véhiculer des savoirs purement scientifiques en faisant intervenir un lexique spécialisé : des mots techniques (51 %) qui servent dans l'explication des phénomènes (46 %), Ce qui n'est pas le cas pour la formulation d'une définition (31 %).

Nous pouvons expliquer cette difficulté par le fait qu'un mot technique, représente une terminologie formée par néologie dans la langue française, par suffixation ou troncation ou siglaison. Or, pour arriver à comprendre de telles unités lexicologiques, l'élève essaye de se construire des représentations mentales dans ses schèmes interprétatifs initiaux qui jouent le rôle des équivalences valables pour faire comprendre ces réalités. Autrement dit, il essaye de les traduire vers sa langue maternelle. Or, dans un cadre scientifique, il est difficile d'attribuer une équivalence lexicologique dans une autre langue (l'arabe dans notre cas) à une terminologie créée dans la langue source (le français), ce qui explique le recours obligatoire des élèves vers l'usage de l'arabe à côté du français dans les cours scientifiques pour comprendre les réalités. La difficulté à laquelle s'affronte l'usage du français est donc d'ordre linguistique.

Cette difficulté est d'intensité moindre (31 %) lorsqu'il s'agit de formuler une définition. Car formuler une définition revient à utiliser « un français littéraire » qui possède des correspondances dans la langue initiale, donc le recours à l'arabe n'est plus obligatoire.

À la lumière de ces trois premières questions, nous pouvons conclure en deux temps, dont le deuxième résulte du premier :

- Le français scientifique ne permet pas à lui seul de véhiculer les réalités scientifiques, car son usage à travers les terminologies bute contre à la spécificité des schèmes mentaux interprétatifs initiaux qui n'arrivent pas à construire des modèles équivalents dans la langue française, dans un cadre scientifique et c'est ce qui constitue un obstacle à l'apprentissage des réalités d'un côté et du français scientifique d'un autre côté.
- Dans les cours scientifiques, les lycéens tendent vers l'usage d'une langue hybride néoformée franco-arabe. L'usage de cette langue hétérogène fait cohabiter deux schèmes interprétatifs (ceux initiaux et ceux de la langue étrangère), qui interagissent et s'articulent pour construire une représentation mentale d'une réalité scientifique non pas dans le but de substituer l'arabe au français mais dans le but de créer un pont qui sert de lien entre les deux langues dont la première sert pour arriver à comprendre la deuxième. Ne s'agit-il pas d'une compétence plurilingue ?

2.1.2. Analyse des questions 4 et 5

À travers ces deux questions, nous nous proposons de déterminer les difficultés d'expressions en langue française lors de l'explication d'un phénomène scientifique et les causes qui en sont responsables.

Le tableau précédant montre que les élèves ont des difficultés à s'exprimer en français : (41 %) en langue orale, contre (21 %) seulement en

langue écrite et (37 %) en écrit et en oral. Un total de (78 %) en oral, contre un total de (58 %) en écrit. Bien que le français fasse partie de la langue hybride utilisée dans la communication de tous les jours, c'est en oral que la difficulté réside le plus. Sa cohabitation avec l'arabe dialectal ne résout pas complètement le problème dans un cadre de scolarisation ; et l'usage d'une langue hybride n'a pas d'influence claire sur l'appropriation du français. C'est ce qui confirme l'appel urgent à l'usage de l'arabe en communication dans les explications des savoirs.

Lorsqu'on demande aux élèves de donner leur opinion sur les causes qui ont engendrées ces difficultés à l'usage du français, l'analyse de la cinquième question du questionnaire nous montre que les apprenants renvoient leurs difficultés actuelles à l'usage du français dans les années de l'enseignement primaire et du collège, où le français est enseigné en tant que matière de langue, autrement dit « le français littéraire ». Ils expliquent que ces difficultés sont dues aux contenus du savoir (47 %) qui ne sollicitent pas leurs intérêts et aux méthodes d'enseignements (41 %) mises en œuvre qui rendent la séance d'un cours de français lourde, plus qu'à la difficulté linguistique et aux propriétés de la langue française (26 %).

En effet, dans l'enseignement du français dans nos manuels scolaires on évoque des sujets qui touchent à la culture tunisienne et arabe mais qu'on traite et discute en langue française. Le recours à ce choix présente des avantages mais aussi des inconvénients :

- Premièrement, ceci crée chez l'apprenant un ennui, car les sujets traités sont déjà connus et font partie de son héritage culturel. Il est donc inutile pour lui de les discuter davantage. L'apprenant se trouve ainsi désintéressé et n'a aucun goût à pratiquer la langue française.
- Deuxièmement, il est vrai qu'en utilisant des thèmes authentiques, contribue au rapprochement de l'apprenant avec les situations de la vie réelle tunisienne qui lui sont familiers, on dépasse ainsi une certaine difficulté de compréhension et il ne reste à l'apprenant que de s'entretenir au moyen de la langue française. Mais ce qu'on oublie, est que, la culture a une place primordiale dans l'enseignement d'une langue, car sans un arrière-plan culturel beaucoup de malentendus peuvent s'interposer et l'apprenant ne pourra pas s'approprier efficacement la langue, il est en effet difficile d'envisager d'enseigner une langue à partir de données linguistiques uniquement.

Or, se focaliser sur des thèmes extraits de la culture tunisienne dans des cours de français revient à **décontextualiser la langue de son cadre d'action** et de son contexte qui « *désigne généralement l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place...* » (J.-P. Cuq, 2003 : 54) autrement dit la déraciner de la culture dans laquelle elle s'exprime et sur laquelle elle informe. Cette décontextualisation de la langue de sa dimension socioculturelle rend la

mise en pratique de cette dernière inefficace (à la manière d'un virus qui devient inactif en dehors de la cellule hôte). L'aspect socioculturel constitue certes, un besoin considérable.

À ce stade d'étude, nous pouvons constater que la difficulté à l'usage du français littéraire est **d'ordre didactique** et plus précisément :

- du côté de **la transposition** du savoir à enseigner, à savoir le choix des thèmes à étudier ainsi que la décontextualisation de la langue de sa dimension culturelle.
- du côté **des pratiques d'enseignement** (stratégies didactiques mises en œuvre au cours des situations d'enseignement apprentissage de la langue).
- Ces difficultés antérieures liées à l'enseignement – apprentissage du français littéraire reflètent un effet négatif sur l'usage du français scientifique.

2.1.3. Analyse des questions 5 et 6

À travers ces deux questions, nous cherchons à savoir si les difficultés rencontrées dans la pratique du français, orientent les lycéens vers une section littéraire ou scientifique. 50 % des lycéens pensent qu'avoir des difficultés en français, peut avoir une influence sur l'orientation alors que les 50 % qui restent pensent que cela n'a aucune influence. **La maîtrise de la langue a un effet neutre sur l'orientation.** Mais lorsqu'on leur demande quelle orientation choisissez-vous bien que vous ayez des difficultés à comprendre le français, 69 % optent pour les filières scientifiques contre 31 % seulement vers les filières littéraires. Nous expliquons ces proportions par le fait que pour les lycéens, il est plus facile de dépasser les obstacles de la langue dans un cadre scientifique que dans un cadre littéraire pour deux raisons :

- La première est que dans un cadre scientifique, la langue française est spécialisée et réduite à un champ disciplinaire bien déterminé, axé seulement en matière de langue sur les terminologies. La conjugaison avec ses différents temps et modes, la syntaxe, la structuration d'un récit... ne font pas partie du savoir à enseigner. Le tiroir verbal le plus utilisé dans le discours des sciences est le présent de l'indicatif.
- La deuxième est que l'apprentissage est concentré sur les savoirs scientifiques qui sont **alingues** et que la présence du français n'est que réduite puisqu'on arrive à s'appropriier les mots techniques avec plus de facilité lorsqu'on utilise l'arabe comme aide auxiliaire dans la traduction des terminologies en créant une langue franco-arabe.

2.2. Analyse du questionnaire destiné aux enseignants des matières scientifiques

Dans l'analyse précédente, nous avons discuté le rapport qu'entretiennent les lycéens avec la langue française. Nous allons maintenant discuter le point

de vue des enseignants de langue et des matières scientifiques et comparer ce dernier à ceux des lycéens pour relever des analogies ou des écarts dans les difficultés décelées et les causes qui en sont responsables. Il s'agit d'un questionnaire composé de cinq questions (voir annexe questionnaire 2) qui permettent d'identifier les difficultés à l'usage du français dans l'enseignement d'un cours scientifique.

La quasi-totalité des enseignants des matières scientifiques affirment que le niveau des étudiants en langue française est très faible en langue orale et en langue écrite, ce qui les oblige parfois à un recours à la langue arabe pour expliquer quelques notions. Ceci s'impose le plus dans l'explication d'un phénomène ou d'un mot technique. Ces résultats sont conformes à ceux relevés chez les apprenants dans l'analyse précédente. Ils attribuent les causes des difficultés à l'usage du français chez les lycéens, au **système éducatif**, dans la mesure où les matières scientifiques sont enseignées au primaire et au collègue en langue arabe, ainsi qu'à la formation des enseignants des filières scientifiques en matière de langue française, et à la façon avec laquelle est enseigné le français à l'école primaire, qu'ils jugent inefficace. À côté de toutes ces causes liées à l'institution, un enseignant des SVT ajoute que l'abandon de la lecture des livres, des journaux et des revues et leur substitution par l'internet et les réseaux sociaux représente aussi une cause qui fait que les apprenants n'ont plus le besoin ni l'envie de s'instruire et enrichir leur champ de connaissance d'une façon générale et particulièrement du côté de la langue. En effet, sur les pages du face book à titre d'exemple, le niveau langagier a régressé à un point tel, que les lycéens et d'autres utilisateurs écrivent leurs messages et leurs communications en arabe dialectal, avec de l'alphabet français en utilisant des chiffres à la place des lettres arabes qui n'ont pas d'équivalent en français tel que le chiffre 7 pour dire [ح] 5 pour dire [خ] et 9 pour dire [ق]. Les enseignants rappellent aussi que si le recours à la langue arabe dans les explications des phénomènes scientifiques pourrait aider à faire comprendre, le problème persiste encore lorsqu'ils sont invités à faire une évaluation. En effet, ils n'arrivent pas à répondre aux questions d'évaluation écrite ou orale. Cet obstacle langagier a sûrement une influence sur leurs interactions avec le savoir scientifique.

2.3. Analyse du questionnaire destiné aux enseignants de français

Il s'agit d'un questionnaire composé de cinq questions (voir annexe questionnaire 1). Il a pour objectif d'identifier les difficultés à l'usage du français cette fois vues par les enseignants de langue. Nous cherchons à éclaircir les causes qui ont engendré ces difficultés.

Les enseignants du français partagent aussi l'avis des enseignants des matières scientifiques concernant le niveau des lycéens, ils confirment bien que le niveau est très en dessous de la moyenne. Les lycéens n'arrivent pas

toujours à comprendre ce qu'on leur demande dans la consigne ou ce qu'on leur explique, ce qui oblige les professeurs à donner l'équivalent d'un mot en arabe surtout lors d'un cours de vocabulaire, l'exploitation d'un texte ou en communication orale.

Les difficultés sont dues d'après les professeurs de langue au fait que « le français n'est parlé qu'en classe ce qui crée un blocage au niveau de l'expression orale et écrite. De plus certains thèmes ne sont pas motivants pour certains élèves. » Ce propos évoque l'écart qui existe entre la communication apprise en classe et celle de la vie réelle. Il s'agit donc d'une difficulté d'ordre linguistique. Mais en évoquant « le blocage », nous pouvons dire que cette difficulté linguistique est articulée à une autre difficulté d'ordre psychoaffectif. En effet, ce que veut dire le professeur par blocage, n'est en fait qu'une sorte d'insécurité linguistique que les lycéens n'arrivent pas à la surmonter, d'où cet aspect de blocage. D'autre part, on retrouve dans cette affirmation que les thèmes étudiés ont une influence sur la motivation ce qui confirme bien ce que nous avons discuté précédemment dans l'analyse du questionnaire destiné aux lycéens.

Pour les professeurs de langue, le recours à la langue arabe au cours des explications n'aide pas à s'approprier le français au contraire c'est une façon qui s'oppose à l'appropriation de la langue étrangère. En effet cette méthode aboutit à ce qu'on appelle l'arabisme, c'est-à-dire utiliser des constructions particulières à la langue arabe pour exprimer des idées en français c'est une sorte de traduction littérale qui n'est pas du tout fidèle aux contenus des idées communiquées, et qui altère les structures syntaxiques de la langue française. Se servir d'une langue pour faire comprendre une autre ne contribue qu'à la destruction des spécificités de cette dernière.

Conclusion

Dans cette recherche que nous avons effectuée sur le terrain de l'enseignement secondaire, nous nous sommes focalisés sur la fracture linguistique que connaissent les lycéens et son rapport avec la pluralité linguistique qui caractérise la société tunisienne. Nous avons étudié la prise en compte de la pluralité linguistique dans l'enseignement apprentissage du français et l'utilisation du français dans l'enseignement des sciences expérimentales. À la lumière des analyses précédentes, nous pouvons confirmer que cette pluralité linguistique en usage ne joue aucun rôle dans l'appropriation du français littéraire, et que l'enseignement-apprentissage du français en Tunisie s'affronte certes à des obstacles. Ces derniers sont liés et fonctionnent en réseau formant ce qu'on appelle un nœud d'obstacles que nous allons détailler.

Sous le prétexte de conserver la culture initiale des Tunisiens, et par peur de perdre l'identité culturelle, on a opté dans les programmes d'enseignement tunisiens du cycle primaire et au collège, à orienter les thèmes enseignés dans un cours de français littéraire vers la culture tunisienne et ses rites mais communiquer en langue française. Cette orientation a fait que la langue française a été arrachée de sa dimension culturelle et qu'elle n'est enseignée qu'à partir de données linguistiques uniquement. Cette **décontextualisation de son cadre socioculturel**, rend la mise en pratique de la langue étrangère inefficace et crée une lassitude chez l'interlocuteur qui s'attend à découvrir de la nouveauté à travers la langue étrangère. La **transposition des rites** dans une autre langue, demande un réarrangement des schèmes interprétatifs initiaux pour pouvoir les exprimer avec un nouveau code ; ce qui crée des décalages dans les schèmes interprétatifs et des malentendus. Il apparaît ainsi un **obstacle d'ordre psychoaffectif** chez l'apprenant, une sorte **d'insécurité linguistique** qui se traduit par un blocage et par fuite du français littéraire. Ces difficultés antérieures liées à l'enseignement – apprentissage du français littéraire reflètent un effet négatif sur l'usage du français scientifique dans la mesure où, à un certain stade de la scolarisation, le français devient la langue des sciences. Mais comme il y a eu **rupture avec le français littéraire**, l'apprenant utilise l'arabe comme pont qui sert de lien entre les réalités scientifiques et la langue française qui les communique et c'est ainsi que naît une **langue hybride néoformée franco-arabe utilisée pendant les cours**. C'est une façon qui permet de faire cohabiter les schèmes interprétatifs initiaux à côté des nouvelles représentations construites suite à l'intégration de la langue française. Ces schèmes mis en tension dans un cadre scientifique, butent contrent des **difficultés d'ordre linguistique** du côté des terminologies. L'apprenant trouve ainsi une difficulté à faire correspondre ces terminologies à des équivalences dans la langue arabe et finit par abandonner.

Enseigner une langue étrangère telle que le français en Tunisie s'avère donc difficile dans un cadre socioculturel différent du contexte français. Nous pensons que c'est à travers de nouvelles stratégies didactiques centrées sur la contextualisation de la langue et sur la transposition didactique, que l'enseignement apprentissage du français littéraire en Tunisie pourra aboutir. En effet il fallait concevoir une contextualisation du savoir et des stratégies adoptées pour construire des cours de langue adaptées au contexte socioculturel tunisien et accommodées aux représentations des interlocuteurs « *Pour cela, une compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique est nécessaire. Il tente également une meilleure prise en compte, un ciblage plus réaliste et probablement plus efficace, des enseignants et des apprenants en s'interrogeant non seulement sur leurs pratiques linguistiques effectives (préalables, simultanées, à venir, dans diverses situations) mais surtout sur leurs représentations des langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication, de l'éducation..., c'est-à-dire sur les significations variables qu'ils attribuent à aux comportements, aux discours, aux projets...* » (Blanchet, 2009)

Néanmoins, pour contextualiser des pratiques de classe il faut les choisir suivant le contexte, car la langue ne se limite pas à la linguistique mais elle est liée aux pratiques sociales de communication. Dans ce cas la transposition s'impose pour réorganiser et adapter les savoirs en fonction de besoins et de modalités d'apprentissages ciblés (Blanchet, 2011 : 198). Dans ce propos nous proposons de travailler sur le contenu du savoir à enseigner dans les séances consacrées à l'expression orale et écrite de sorte à évoquer des thèmes qui peuvent attirer l'attention de l'apprenant et solliciter chez lui un besoin de découverte en touchant à son égocentrisme à travers des thèmes comme l'adolescence, l'amour, la sexualité, les arts, les valeurs humaines. Il serait aussi fortement recommandé de pratiquer le débat dans un cadre interdisciplinaire en préparant des contenus de programmes d'enseignement de la langue française qui sont en corrélation avec le contenu des programmes des matières artistiques. L'art est un domaine adopté par la quasi-totalité de la jeunesse tunisienne. Le contenu à enseigner dans les séances de cours en langue française doit se focaliser sur des créations propres aux élèves, composition de chansons de rap, de pièces théâtrales, de tableaux de peinture. C'est en quelque sorte apprendre la langue à travers l'Art. Le français scientifique doit être aussi préservé d'une part du côté des programmes d'enseignement en intégrant de l'épistémologie et de l'histoire des sciences sous forme de textes à commenter avant tout travail expérimental ou des documentaires à regarder et à discuter et d'autre part du côté de la formation des enseignants des matières scientifiques en intégrant un module de français scientifique dans les facultés des sciences et technologies.

Bibliographie

- Adam, J.M., (1985), « Quels types de textes ». *Le français dans le monde*, p. 192.
- Blanchet, P., (1998), *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère*, Louvain, Peeters.
- Blanchet, Ph., (2009), « Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? », dans *Le français à l'université* n° 2, 14^e année, pp. 2-3, <http://www.bulletin.auf.org/spip.php?article193>.
- Blanchet, Ph., (2011), « Les transpositions didactiques », dans Blanchet, Ph., Chardenet, P. (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, pp. 197-202.
- Bronckart, J.P., (1996), *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio discursif*. Lausanne-Paris.
- Cuq, J.P. (Dir.), (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International / ASDIFLE.
- Messaoudi, L., (1998), « Technolectes bilingues (français-arabe) et modes de dénomination » dans *Revue du Ceres*, Tunis.
- Perrenoud, P., (1998), « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3, pp. 487-514.
- Phal, A., (1968), *Langue scientifique et analyse linguistique*, Paris, CREDIF.
- Phal, A., (1971), *Le vocabulaire général d'orientation scientifique*, Paris, Didier.

- Peterfalvi, B., Jacobi, D., (2004), « Interactions langagières : regards didactiques, regards linguistiques », *Aster* n° 38, INRP.
- Rebiere, M., (2000), *Langage, posture et cognition : enjeux et obstacles de l'activité langagière dans la classe de sciences à l'école élémentaire*, Université de Bordeaux2, thèse de doctorat.
- Verin, A., (1998), « Apprendre à écrire pour apprendre les sciences », *Aster* n° 6, pp. 15-46.

Annexe : Questionnaire 1

1) Dans un cours de français, vous vous trouvez parfois obligés à un recours à la langue arabe pour expliquer quelques notions.

Dans quel cours ceci s'impose le plus ? (mettre une croix devant l'item)

1. Un cours de grammaire	
2. Un cours de conjugaison	
3. Un cours de vocabulaire	
4. Un cours d'expression écrite	
5. Une exploitation de texte	
6. Une communication orale	

2) D'après vous, les élèves des lycées et des collèges trouvent des difficultés à s'exprimer en français. (mettre une croix devant l'item)

1. Surtout en langue orale	
2. Surtout en langue écrite	
3. En langue orale et en langue écrite	

3) D'après vous, quelles sont les causes qui ont engendré ces difficultés à l'apprentissage du français chez les lycéens ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4) Citez les difficultés que rencontre l'enseignant de français au cours d'une séance

1. De langue	
2. D'expression écrite	
3. D'exploitation de texte	
4. De communication orale	

5) Le recours à la langue arabe dans un cours de français aide-t-il à s'approprier le français plus facilement ou pas ? Expliquez pourquoi.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Questionnaire 2

1) Dans un cours scientifique, vous vous trouvez parfois obligés à un recours à la langue arabe pour expliquer quelques notions.

Quand ceci s'impose le plus ? (mettre une croix devant l'item)

1. L'explication d'un phénomène	
2. La formulation d'une définition	
3. L'explication d'un mot technique	

2) D'après vous, les élèves des lycées trouvent des difficultés à s'exprimer en français pour expliquer un phénomène scientifique. (mettre une croix devant l'item)

1. Surtout en langue orale	
2. Surtout en langue écrite	
3. En langue orale et en langue écrite	

3) D'après vous, quelles sont les causes qui ont engendré ces difficultés à l'apprentissage du français chez les lycéens ?

.....

.....

.....

.....

4) Pour un professeur de matière scientifique, est-il plus facile d'exprimer les phénomènes scientifiques

1. En arabe	
2. En français	
3. En franco-arabe	

5) Le recours à la langue arabe dans un cours scientifique aide-t-il à s'approprier les concepts scientifiques plus facilement ou pas ? Expliquez pourquoi.

.....

.....

.....

.....

Questionnaire 3

1) Dans un cours scientifique enseigné en français, les lycéens préfèrent qu'on leur explique les phénomènes scientifiques (mettre une croix devant l'item)

1. En arabe	
2 ; En français	
3. En franco-arabe	

2) Dans un cours scientifique enseigné en français, le recours à la langue arabe aide-t-il à s'approprier les concepts scientifiques plus facilement ou pas ?

1. Oui	
2. Non	
3. L'usage de l'arabe ou du français n'a pas d'effet sur la compréhension des notions scientifiques	

3) Dans un cours scientifique enseigné en français, vous vous trouvez parfois obligés à un recours à la langue arabe pour comprendre quelques notions. Quand ceci s'impose-t-il le plus ?

1. La compréhension d'un phénomène	
2. La formulation d'une définition	
3. L'explication d'un mot technique	

4) En tant que lycéen, vous trouvez des difficultés à vous exprimer en français pour expliquer un phénomène scientifique.

1. Surtout en langue orale	
2. Surtout en langue écrite	
3. En langue orale et en langue écrite	

5) D'après vous, quelles sont les causes qui ont engendré ces difficultés à l'usage du français chez les lycéens ?

1. Le français est une langue difficile	
2. Les thèmes enseignés dans les programmes de français dans les années du primaire et du collège ne sollicitent pas votre intérêt	
3. La façon avec laquelle on enseigne le rend la séance dégoûtante	

6) Vous avez des difficultés à comprendre le français. Est-ce que ceci a une influence sur le choix de votre orientation vers une section littéraire ou scientifique ?

1. Oui	2. Non
---------------	---------------

7) Vous avez des difficultés à comprendre le français. Alors vous choisissez pour votre orientation :

1. Une section littéraire : où le français ne figure que dans le cours de langue par rapport à la section scientifique où le français est utilisé aussi dans les sciences (sciences de la vie et de la terre, sciences physiques, techniques et informatiques).	
2. Une section scientifique : bien que le français soit aussi utilisé dans les sciences (sciences de la vie et de la terre, sciences physiques, techniques et informatiques).	

Politique linguistique et éducative à Saint-Martin et enseignement/ apprentissage du français

Prisque Barbier
ITIC, Montpellier III

Introduction

Dans l'académie de la Guadeloupe, la collectivité de Saint Martin présente une situation sociolinguistique et scolaire particulière, du fait de sa partition entre la France et les Pays-Bas. Dans la partie nord, rattachée depuis 1947 à la Guadeloupe, et devenue Collectivité d'Outre-Mer en 2007, le français a le statut de langue officielle et de scolarisation ; alors que dans la partie sud, qui faisait jusqu'en 2007 partie des Antilles néerlandaises, et qui possède depuis 2010 un gouvernement autonome, c'est le néerlandais qui possède ce statut, et joue le rôle de langue de l'école au côté de l'anglais. En outre, du fait de la situation géographique de l'île, dans les deux parties, l'anglais standard est une langue dominante alternative (Calvet, 1999), servant de langue véhiculaire entre la quarantaine de communautés linguistiques présentes sur l'île (108 nationalités officiellement recensées en partie françaises et 126 en partie hollandaises). Par ailleurs, l'« anglais des îles », le vernaculaire de la majorité des insulaires natifs, est variété « basse », étant nié sur le plan politique et linguistique (Véronique, 2010). Corollairement, le système scolaire accueille une majorité d'élèves non francophones, alors même que l'enseignement est exclusivement donné en français. Cependant, ce système se montre peu performant, les résultats aux évaluations d'entrée en 6^e et au brevet des collèges étant bien inférieurs à ceux de la métropole.

Dans ce contexte, se pose alors la question de l'influence de la situation sociolinguistique de Saint Martin sur la gestion des langues premières dans les classes par les professeurs, et sur le développement linguistique des apprenants. Pour comprendre les spécificités du terrain scolaire saint-martinois, nous sommes allés observer des classes, et interroger des

professeurs, de deux écoles maternelles, deux écoles primaires, et deux collèges situés dans les quartiers de Grand-Case et de Quartier. Ces quartiers se trouvant à la périphérie du centre administratif (Marigot), sont particulièrement représentatifs de la situation sociolinguistique de Saint-Martin, leur population étant composée en majorité de Saint-Martinois (anglophones), de Saint-Domingue, de Dominicains (hispanophones), et d'Haïtiens. Nos observations permettent de rendre compte des approches pédagogiques mises en œuvre par les enseignants pour favoriser l'apprentissage du français, ainsi que des stratégies auxquelles ont recours les enfants pour s'approprier la langue de l'école.

Afin de contextualiser cette étude, nous présenterons tout d'abord la politique linguistique menée à Saint-Martin à l'égard des différentes langues en présence. Nous rendrons compte ensuite, de la politique éducative et des résultats de nos observations relatives aux pratiques d'enseignement des professeurs et aux stratégies d'apprentissage des apprenants. Enfin, nous réfléchirons aux actions politiques et éducatives à mettre en place pour favoriser le plurilinguisme et le pluriculturalisme au sein de la société et des classes.

1. La politique linguistique menée à Saint-Martin

La politique linguistique conduite à Saint-Martin par la France repose, depuis sa Constitution, sur une idéologie diglossique prônant le monolinguisme d'État, et donc la minoration/minorisation des langues régionales (Boyer, 2008). Ainsi, la situation sociolinguistique actuelle de Saint-Martin trouve ses racines tout autant dans son histoire coloniale, que dans la politique appliquée dans les colonies françaises, en ce qui concerne le statut et les fonctions assignées aux langues en présence, en l'occurrence, le français, l'anglais, et le Saint-Martinois.

1.1. Statut et fonctions du français

Puisque l'île de Saint-Martin fait partie de la République française, la politique linguistique qui y est appliquée tient compte de cette réalité juridique. Ainsi, en vertu de l'article 2 de la Constitution, le français est la seule langue officielle de cette collectivité d'outre-mer : « La langue de la République est le français » (Leclerc, 2013). Comme le souligne Sapir (1968, 67) : « Le problème de la langue s'est trouvé identifié à celui de la nationalité [...]. La langue d'une telle nationalité est en général fondée sur un dialecte local qui acquiert la prééminence dans le domaine culturel et se développe aux dépens d'autres dialectes ». Du fait de son statut, le français est donc la seule langue enseignée à l'école et utilisée dans l'administration, ainsi que dans certains

médias dans la partie française de l'île (Leclerc, 2011). Il a par conséquent le statut de langue « haute » dans ces périmètres.

Cependant, nos observations révèlent que, n'étant parlée que par les expatriés venus de Métropole pour travailler dans les secteurs publics (l'administration, l'enseignement, la médecine), ou privés (l'hôtellerie, la restauration, le commerce), le français n'est qu'une langue minoritaire, sur le plan numérique, ses locuteurs étant moins nombreux que ceux des autres langues utilisées sur l'île (anglais, espagnol, haïtien), mais également sur le plan fonctionnel, face à l'anglais standard.

1.2. Statut et fonctions de l'anglais standard

Du fait de l'histoire et du positionnement géographique de Saint-Martin, c'est l'anglais standard, appelé le *King's English*, qui joue le rôle de langue véhiculaire dans les deux parties de l'île. Nos observations et enquêtes révèlent qu'il sert d'instrument de communication entre les différents groupes linguistiques présents sur l'île (Indiens, Américains, Espagnols, Créoles), notamment lors des échanges commerciaux (magasins, hôtels,...) (Barbier, 2014). Il est également employé et diffusé par les médias saint-martinois (Internet, télévision, radio, presse écrite), mais l'anglo-américain participe aussi de la dynamique linguistique saint-martinoise, les chaînes de télévision américaines étant captées par presque tous les insulaires (cf. Martinez, 1994).

Pourtant, depuis 2001, à la demande de reconnaissance de l'anglais comme langue maternelle de Saint-Martin, sinon en tant que langue régionale, l'État français affirme que, contrairement au tahitien ou au mélanésien, voire au créole, l'anglais n'a pas à être reconnu comme langue maternelle, et ne peut pas non plus être considéré comme une langue régionale : « C'est une langue étrangère » ! Ainsi, l'anglais demeure sans statut (alors qu'il a été reconnu langue officielle du côté hollandais en 2010, au côté du néerlandais pour des raisons pragmatiques : faciliter la scolarité des élèves, les échanges commerciaux...). Cependant, les documents officiels de la COM sont aujourd'hui rédigés en français et en anglais. Ainsi, l'anglais standard est à Saint-Martin une langue hypercentrale, à côté du français langue supercentrale, selon le modèle gravitationnel de Calvet (2002), du fait de sa fonctionnalité, mais également de son prestige linguistique face au Saint-Martinois.

1.3. Statut et fonctions de l'anglais des îles

Dans la partie française comme dans la partie néerlandaise, la majorité des insulaires parle l'« anglais des îles », une variété d'Anglais caribéens, comme langue première. Ce n'est pas l'anglais standard, ni l'anglo-américain, ni le « Black English », mais un anglais saint-martinois (en anglais : *West Indian English*), parfois qualifié de *patois* ou d'*English patois*, d'*anglais-pays*

et de *broken English*, car caractérisé par de nombreux écarts par rapport à l'anglais standard, sur les plans de la phonétique, de la phonologie, de la morphologie et du vocabulaire (Martinez, 1994). En effet, le désignant « patois », a été victime d'une catégorisation servant à désigner de manière métalangagière, mais également épilinguistique, une langue frappée de non-conformité normative (Boyer, 2008), et participant à sa minoration/minorisation.

Face au français langue officielle, le Saint-Martinois n'a aucune légitimité politique, et peut donc être considéré comme une variété minoritaire, ce qui entraîne de ce fait une minorisation de ces locuteurs, puisqu'il n'est autorisé ni dans les classes, ni dans l'administration, et est donc rendu invisible. D'ailleurs, le dernier rapport sur les langues de France de juillet 2013 le confirme puisqu'il n'apparaît pas dans la partie consacrée aux langues des Outre-mer (2013, 95).

Paradoxalement, malgré la stigmatisation dont il est l'objet, étant proche de l'anglais standard, dont il emprunte une partie du lexique et de la syntaxe, ainsi que de l'anglo-américain dans sa forme orale, le Saint-Martinois est considéré comme une langue fonctionnelle très utile sur le plan professionnel et social. En effet, il offre des opportunités de travailler non seulement dans le domaine privé (commerces, restaurants), mais aussi dans le domaine public (administrations, écoles, poste), l'accès des Saint-Martinois étant d'ailleurs privilégié pour les postes administratifs (secrétaires, ATSEM...). En effet, comme le soulignent Dabène et Rispaïl (2008, 10-13) : « une langue, quels que soient son statut, son histoire, son patrimoine, est aussi et peut-être avant tout la propriété d'un locuteur, immergé, hors de l'école dans un environnement langagier, oral et écrit, qui lui renvoie l'image, positive ou négative, de sa légitimité sociale ».

La description de la politique linguistique menée à Saint-Martin permet de mettre en exergue un contexte plurilingue où règne une situation diglossique : entre les langues nationales des deux puissances coloniales en présence – l'anglais et l'anglo-américain – le Saint-Martinois. Comme le souligne Prudent, Tupin, Wharton (2005, 9), le concept de diglossie permet « de poser le rapport inégal – voire conflictuel – des langues en présence ». Face à ce constat, se pose alors la question de la gestion de cette situation sociolinguistique spécifique, par les institutions et les professeurs, mais également par les apprenants.

2. La politique et les pratiques éducatives à Saint-Martin

L'enseignement public à Saint-Martin se déroule de la même manière qu'en France, et poursuit les mêmes objectifs, et par conséquent, l'enseignement tant au primaire qu'au secondaire n'est dispensé qu'en français. Cependant, face au plurilinguisme de leurs classes, les professeurs doivent recourir à différentes méthodes pour favoriser l'apprentissage du français, et les apprenants à diverses stratégies pour s'approprier la langue de l'école.

2.1. La politique éducative et les réalités du terrain

Du fait de son statut de langue officielle, le français est la seule langue enseignée dans toutes les écoles de Saint-Martin. En effet, comme le souligne Hazaël-Massieux (2006, 294) : « On [...] préfère indéniablement dans l'enseignement, d'abord le français (une « grande langue » qui a fait ses preuves), tandis que, comme langue seconde, les élèves retiennent en priorité l'espagnol ou l'anglais – essentiels tout particulièrement dans la zone caraïbe pour la communication avec tous les « voisins » ». Factum Sainton, Gaydu, et Chery (2010, 4) soulignent d'ailleurs que « En tant que département français [la Guadeloupe], ses programmes scolaires ne sont en rien différents de ceux de la France hexagonale. Et donc comme en France, la maîtrise de la langue française y joue un rôle particulièrement important dans les programmes scolaires », et par conséquent dans la réussite à l'école.

Ainsi, à Saint-Martin, « l'école se passe exactement comme si, à la veille de son entrée en classe de maternelle, la réalité de l'enfant en Guadeloupe [à Saint Martin] correspondait à celle d'un petit unilingue francophone » (Factum Sainton, Gaydu, et Chery, 2010, 7). De fait, comme le souligne Véronique (2010, 167), « il faut relever la position d'hégémonie du français qui a longtemps ignoré, puis minoré la réalité des langues créoles ». Pourtant, force est de constater que la majorité des enfants ne peuvent parler le français lorsqu'ils arrivent en classe puisque ce n'est pas leur langue première de socialisation. En effet, les classes sont plurilingues avec : 50 % d'anglophones (Saint-Martinois), 20 % d'hispanophones (Saint-Domingue et Dominicains), 20 % de créolophones (Haïtiens), et 10 % de francophones (métropolitains). Par conséquent, le français est une langue quasi étrangère pour certains enfants, qui deviendra seconde, lors de son apprentissage consécutif à l'école.

2.2. Les pratiques d'enseignement et les stratégies d'apprentissage

Face aux réalités du terrain scolaire saint-martinois, les professeurs doivent utiliser différentes approches pédagogiques pour favoriser l'intégration de leurs élèves et gérer le plurilinguisme de leurs classes, et les élèves mettre en place de nombreuses tactiques pour s'approprier les codes scolaires.

2.2.1. Les pratiques d'enseignement

Le rôle du professeur, notamment à l'école maternelle, pour accompagner les enfants dans leur rencontre avec l'école et sa langue, est dans le contexte scolaire saint-martinois tout à fait fondamental. En effet, il joue tout autant le rôle de tuteur dans l'acquisition des règles scolaires que dans celle de la langue dans laquelle les enfants doivent et devront suivre leur scolarité (Vygotski, 1985). Ainsi, il doit non seulement accueillir les enfants dans un monde nouveau, mais également les accompagner pour favoriser leur premier contact avec la langue française, afin de leur donner le maximum de confiance en eux et combattre ainsi l'insécurité linguistique qu'ils pourraient ressentir face à cette langue inconnue et pourtant nécessaire à la poursuite de leurs études.

L'étayage (Bruner, 1983), par l'utilisation de la langue première des enfants, semble être une des techniques privilégiées par les professeurs enseignant à Saint-Martin, et cela à tous les niveaux de l'enseignement (de l'école maternelle au collège). En effet, la majorité des professeurs observés ont recours à l'anglais pendant les cours, puisque c'est la langue comprise par la majorité de la classe, pour donner les consignes de la classe, traduire certains lexèmes, poser des questions de compréhension, et expliquer le sens du lexique des consignes et des textes d'accompagnement des leçons (Barbier, 2013, 2014). Le recours à la langue première offre ainsi une aide à la clarification des consignes et à la mise en pratique des connaissances acquises (Anciaux, 2008).

L'étayage des enseignants passe également par l'écoute attentive des élèves et un dialogue ouvert avec eux. Ils reprennent les énoncés avec la bonne prononciation ou la bonne structure, ou font corriger par les autres élèves. Ils font donc de la pédagogie par la faute sans se servir des transferts positifs possibles entre langues, c'est-à-dire de la pédagogie contrastive par comparaison des systèmes en valorisant la L2 au détriment de la L1 (Lambert, 1974). Cette approche a pourtant une importance majeure dans l'enseignement des langues, permettant aux enseignants, d'une part de relever les différentes erreurs phonétiques, grammaticales, lexicales ou syntaxiques et, d'autre part, de les contrôler à différentes étapes du processus d'apprentissage de la langue seconde.

2.2.2. *Les compétences et les stratégies d'apprentissage des apprenants*

Les Saint-Martinois naissant dans un double « bain langagier » (saint-martinois ou créoles – français), « possèdent, de fait, deux langues quel que soit le degré de maîtrise de chacune d'elle et quel que soit l'usage effectif de celles-ci » (Genelot, Negro, Peslages, 2006, 42), et peuvent donc être considérés comme des individus bilingues. En effet, dès leur entrée à l'école, les enfants comprennent les consignes scolaires (par l'intonation), ainsi que celles des exercices, et maîtrisent la prononciation du français. Pour Facthum Sainton, Gaydu, et Chery (2010) cette connaissance passive du français par les élèves est certainement due à la situation de contacts fréquents pour certains (Saint-Martinois, Dominicains, etc...), et à la parenté linguistique des langues pour d'autres (Haïtiens).

Nos observations montrent également que les élèves utilisent leur langue maternelle, en classe et dans la cour, pour se parler entre eux, poser des questions, et demander l'autorisation de faire quelque chose. En outre, les hispanophones, créolophones et francophones emploient l'anglais comme langue d'intercompréhension, pour traduire le vocabulaire (à eux-mêmes ou à leurs camarades) ou expliquer des choses au professeur (Barbier, 2013). Cependant, au collège, ils lisent seuls les consignes des exercices et les textes d'accompagnement des leçons, et peuvent expliquer les règles de construction dans la phrase (accords dans le groupe nominal, entre le sujet et le verbe, l'accord du participe passé,...). Nous sommes ici dans un cas typique de bilinguisme consécutif qui se développe généralement dans les programmes scolaires et qui valorise surtout le développement des habiletés cognitives (Hamers, Blanc, 1983).

En outre, dans le cadre scolaire, c'est-à-dire en contexte normatif, les élèves saint-martinois sont, face au français, en insécurité linguistique (Bavoux, 1996). Ainsi, ils écoutent et ne parlent pas entre eux en français, sauf pour répondre aux sollicitations ou aux questions du professeur, mais de façon simple et courte (oui/non). D'ailleurs, selon les recherches sur l'acquisition en Guadeloupe : « ce qui semble caractériser l'école, c'est le malaise des enfants face au français. Ils arborent un pseudo-mutisme, dès qu'ils sont en situation d'apprentissage » (Facthum Sainton, Gaydu, et Chery, 2010, 6). En effet, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère/seconde, celle-ci subit des influences positives, mais aussi négatives de la part de la langue première (Debyser, 1971).

Notre analyse de la situation sociolinguistique et éducative de Saint-Martin, nous permet : au niveau politique, de réfléchir aux rapports de force entre les langues et donc à des stratégies de reconnaissance de celles-ci visant la construction d'une société plus égalitaire ; et consécutivement, au niveau scolaire, de travailler à la valorisation de toutes les langues et donc à un développement linguistique et identitaire harmonieux.

3. Les actions politiques et éducatives

Nonobstant les politiques linguistique et éducative menées à Saint-Martin, il n'en demeure pas moins que la société saint-martinoise a beaucoup changé ces dix dernières années, notamment du fait de son accès au statut de COM en 2007. On assiste ainsi actuellement au réveil des Saint-Martinois dans de nombreux domaines sociaux, mais également dans le cadre scolaire.

3.1. Les actions politiques, linguistiques, et identitaires

La situation politique et sociolinguistique de Saint-Martin a beaucoup évolué depuis son accès au statut de COM. Par voie de conséquence, on observe de grandes mutations, aussi bien sur le plan politique, que dans le domaine linguistique et identitaire.

3.1.1. *Les actions politiques*

Jusqu'à présent, malgré la demande de reconnaissance par le Conseil municipal de Saint-Martin en 2005 de la « langue de communication régionale de l'île » : l'anglais, comme langue régionale, aucune réponse positive n'est arrivée, puisque l'anglais est toujours considéré comme une langue étrangère. Ceci montre bien la frilosité de la France à reconnaître la spécificité linguistique d'une partie de ses concitoyens, alors que la partie hollandaise s'est montrée plus pragmatique, en permettant à l'anglais d'accéder au rang de seconde langue officielle au côté du hollandais, et de langue première dans les écoles.

Cependant, depuis 2007, comme Saint-Martin est Collectivité d'Outre-Mer, elle exerce les compétences dévolues aux communes, aux départements et aux régions, et peut donc adapter les lois et règlements notamment en matière d'enseignement. Ainsi, elle a déjà mis en place des formations bilingues français-anglais dans certains établissements. On assiste ici à « un positionnement identitaire en faveur de la langue communautaire » (Boyer, 2008, 50), et cela grâce à l'intervention glottopolitique. En effet, l'action politique peut permettre de modifier les rapports de force entre langues en rétablissant une égalité sociale, puisqu'un changement de langue peut résulter d'une modification de l'environnement national ou social (Nettle & Romaine, 2003).

3.1.2. *Les actions linguistiques*

Bien que dans l'administration publique les communications se déroulent généralement en français, du fait de la présence de nombreux Saint-Martinois de souche aux postes clés du nouveau gouvernement, l'anglais et l'anglais des îles (saint-martinois) sont largement utilisés dans toutes les communications orales informelles (notamment lors des discussions après les discours formels).

D'ailleurs, dans certaines localités, toutes les communications orales de la COM, et même les interventions radio ou télédiffusées des élus, ne se font même qu'en Saint-Martinois. Selon l'expression de Bernabé (2005, 7), grâce aux médias : « le créole est "mis dans les tuyaux" en raison de l'impact de la médiatisation de la société ». Pour Calvet (1994), le dynamisme d'une langue dans un pays, est en effet visible par sa fonctionnalité, et notamment par son degré d'usage (le fait de permettre la communication des locuteurs dans l'ensemble du pays), et par son degré de fonctionnalité (la possibilité qu'elle a de remplir les fonctions ponctuelles qu'on lui destine).

3.1.3. Les actions identitaires

Enfin, le Saint-Martinois étant la langue des natifs de l'île, il a une valeur identitaire très forte à leurs yeux, car il est le reflet de leur appartenance à une communauté partageant la même histoire, et de ce fait il joue le rôle de langue de reconnaissance entre les natifs. En outre, il symbolise également la résistance face à l'oppression de la France, et par conséquent du français (notamment lors des réunions de la COM), puisque Saint-Martin est dorénavant indépendante au niveau de certains de ses choix politiques, notamment scolaires. En effet, comme le souligne Ottavi (2011, 115) : « Dans les situations référant à des communautés linguistiques éprouvant le sentiment d'une minoration de leur idiome, la langue considérée joue un rôle pivot parce qu'elle constitue une « valeur centrale... une dimension saillante de l'ethnicité ». Cette dernière ne relève pas, en l'occurrence, d'une qualité intrinsèque, d'un inné, mais d'un sentiment d'appartenance socialement construit ».

3.2. Les actions pédagogiques

Au regard du contexte sociolinguistique et scolaire de Saint-Martin, nos enquêtes permettent de proposer des pistes pour améliorer la didactique des langues en contexte plurilingue diglossique, dans l'optique de permettre aux apprenants de développer un bilinguisme équilibré, et aux enseignants de favoriser ce développement au lieu de le brimer. Cette approche se veut plurielle car elle doit s'adapter non seulement aux objectifs scolaires, mais également aux spécificités des apprenants (Verdelhan, 2007).

3.2.1. Développer la langue de scolarisation

En Français Langue Seconde ou de Scolarisation (Vigner, 1992, 2001 ; Verdelhan, 2002), l'accent est mis tout autant sur le développement des savoir-faire langagiers et culturels (codes langagiers, conversationnels, éducatifs,...) en langue cible, que sur celui des compétences spécifiques relatives au lexique des disciplines (mathématique, sciences de la vie et de la terre) (Cortier, 2007). Cette fonction du français comme langue de scolarisation est bien réelle pour les élèves saint-martinois puisqu'étant scolarisés uniquement en français. Ils doivent en effet mener parallèlement des apprentissages langagiers, linguis-

tiques et disciplinaires, dans une langue qui leur est quasi-étrangère. Pour une initiation précoce à la langue française, Chaudenson (2007) propose de partir des éléments communs entre les langues (phonétiques, grammaticales, lexicales) pour aller progressivement vers les différences.

3.2.2. S'appuyer sur l'approche comparative

Les contraintes exercées par la langue maternelle sur les apprentissages en langue d'éducation (le français), et donc le contraste qui existe entre la L1 et le français, nécessitent l'élaboration, pour les enseignants, d'une méthode particulière de l'enseignement en milieu plurilingue, prenant en compte l'importance de la verbalisation en L1 pour la construction des savoirs en langue 2 (Hamers, 2005).

Pour valoriser et stabiliser les savoirs des élèves dans leurs langues maternelles, les professeurs proposent de faire travailler le lexique français en parallèle avec le lexique anglais, espagnol et créole, et en grammaire, de s'appuyer sur des exemples d'utilisation contrastive de la langue en contexte et de faire pratiquer à l'oral et à l'écrit, notamment les emplois des auxiliaires être et avoir, des prépositions, des connecteurs logiques,..., qui divergent ou convergent entre le français, l'anglais, le créole haïtien et le Saint-Domingue. Cette approche doit permettre de poser les bases d'un bilinguisme additif (Cummins, 2001) en permettant aux élèves saint-martinois, actuellement exclus de la connaissance, d'atteindre un double seuil de compétence linguistique en anglais comme en français, afin de leur permettre d'intégrer les situations scolaires d'apprentissage en sécurité linguistique.

3.2.3. Valoriser et favoriser l'apprentissage des langues maternelles

L'école devrait permettre aux élèves de développer leurs compétences langagières et linguistiques dans leur langue première afin de favoriser chez eux un bilinguisme harmonieux (Hamers, Blanc, 1983), par le développement de leurs compétences cognitives consécutives à la maîtrise de plusieurs langues, et leur permettre ainsi de rentrer dans la littératie pour de meilleures chances de réussite scolaire. Cette approche, répond d'une part aux besoins des enseignants saint-martinois en leur permettant de comprendre les erreurs de leurs élèves, et d'autre part, à ceux des apprenants, en favorisant la maîtrise simultanée de leur langue première (anglais ou haïtien) et du français. Leurs demandes vont dans le même sens que les propositions de Giraud ou de Bernabé (2002) qui souhaitent que l'ensemble des ressources langagières et culturelles des enfants soit pris en compte. Ils soutiennent un bilinguisme scolaire et suggèrent une mise en valeur de la diversité linguistique et langagière existante.

Conclusion

Le rapport du français aux langues régionales est une question renvoyant à la vision hégémonique de la France. Ce rapport est encore plus sensible lorsqu'il s'agit des créoles. D'ailleurs, comme le souligne Véronique (2013) : « La question des langues créoles dans leur rapport au français, à la langue nationale, porte témoignage des modes contradictoires de penser le devenir de ces sociétés. Elle interpelle les sciences humaines en ce qu'elles taisent, sur leurs *aprioris* et leurs *assomptions* idéologiques ».

Ainsi, du fait de la frilosité de la France face à l'anglais, jusqu'à récemment la politique linguistique du gouvernement français était simple à Saint-Martin. La langue officielle étant le français, il suffisait d'ignorer simplement la langue locale courante, l'anglais, et subséquemment l'« anglais des îles », dans le cadre de l'administration de l'État et de l'éducation institutionnalisée.

Cependant, aujourd'hui face aux nombreuses demandes de reconnaissance de la langue locale par les autorités saint-martinoises, on observe certains progrès sur le plan politique, et par conséquent linguistique. En effet, on remarque certaines avancées au niveau administratif, les discours des réunions de la COM étant réalisés en anglais, et même en Saint-Martinois, et les documents administratifs de la COM étant rédigés en français et en anglais. Au niveau de la vie sociale, les documents sont rédigés dans les quatre langues principales pratiquées sur l'île : le français, l'anglais, l'espagnol et le créole.

Concernant la didactique des langues, elle évolue également car les enseignants utilisent des pédagogies de FLE (pour développer la compétence communicative en français) et de FLS (pour améliorer les compétences en littérature). En outre, ils militent en faveur d'une meilleure connaissance, prise en compte, et reconnaissance des langues premières des élèves pour favoriser un bilinguisme harmonieux chez eux.

En effet, s'appuyer sur les compétences plurilingues des locuteurs et les mettre en valeur dans les processus didactiques permet non seulement la valorisation des langues maternelles et des individus (Clerc, Rispaïl, 2009), mais également de faire connaître, comprendre, intégrer le patrimoine local, régional et national, et donc de s'ouvrir aux langues et aux cultures, pour faciliter la construction d'une société respectueuse du plurilinguisme et du pluriculturalisme.

Bibliographie

- Anciaux, F., (2008), « Alternance codique français-créole en EPS dans la Caraïbe ». *Former les enseignants du XXI^e siècle dans toute la francophonie*, RIFEFF, pp. 29-41.
- Barbier, P., (2013), « Compétences plurilingues et langue de scolarisation à Saint-Martin », Actes du colloque : *Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada*, Université de Nantes, CREN, 5-7 juin 2013 (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).
- Barbier, P., (2014), « Les natifs de la collectivité française de Saint-Martin : une minorité linguistique invisible et cachée », Actes du colloque : *Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*, Université de Montpellier, Dipralang, 28-29 novembre 2013.
- Bavoux, P., (1996), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Actes de la 2^e table ronde du Moufia, Paris, L'Harmattan.
- Bernabé, J., (2002), « Le choix de la complémentarité et le pari de l'excellence », *Outre-mers, notre monde. Entretiens d'Oudinot*, Paris, Autrement, Coll. « Mutations », 215 p., pp. 109-113.
- Bernabé, J., (2005), « Guadeloupe et Martinique, Un survol sociolinguistique », *Langues et cité* 5, pp. 6-7.
- Boyer, Henri, (2008), *Langue et identité. Sur le nationalisme linguistique*, Limoges, Lambert-Lucas.
- Bruner, J., (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, P.U.F.
- Calvet, L.-J., (1994), *Les Voix de la ville : introduction à la sociolinguistique urbaine*, Paris, Payot.
- Calvet, L.-J., (1999), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette littératures, coll. « Pluriel ».
- Calvet, L.-J., (2002), *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.
- Chaudenson, R., (2007), « Vers une didactique spécifique du français en milieu créolophone ». *Français et créoles : du partenariat à des didactiques adaptées*, Paris, L'Harmattan, pp. 47-90.
- Clerc, S., Rispaïl, M., (2009), « Minorités linguistiques et langues minorées vont-elles de pair ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 43, Disponible en ligne URL : <http://dhfles.revues.org/929>
- Cummins, J., (2001), *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, New York, Multilingual Matters.
- Dabène, M. et Rispaïl, M., (2008), « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », *La Lettre de l'AIRDF* 42, pp. 10-13.
- Debyser, F., (1971), « Comparaison et interférences lexicales (français-italien) ». *Le Français dans le monde*, 81, pp. 51-57.
- Factum Sainton, J., Gaydu, A.-J., Chery, C., (2010), *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie*, Guide du maître : Guadeloupe, Organisation internationale de la francophonie.
- Genelot, S., Negro, I., Pésalges, D., (2006), « Compétences bilingues français/créole chez des enfants de 5 ans en contexte martiniquais ». *Études créoles*, 28, pp. 41-66.
- Giraud, M., (2002), « Antilles : une déception à la mesure de l'espérance scolaire ». *Outre-mers, notre monde. Entretiens d'Oudinot*, Paris, Autrement, Coll. Mutations 215, pp. 91-92.
- Hamers, J., (2005), « Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures ». Dans Prudent, L.-F., Tupin, F. & Wharton, S. (dir.). *Du plurilinguisme à l'école*, Bern, Peter Lang, pp. 271-292.
- Hamers, J., Blanc, Michel, (1983), *Bilinguisme et bilingualité*, Pierre Mardaga.
- Hazaël-Massieux, M.-C., (2006/3), « Et si l'on parlait des créoles dans les territoires créolophones ? », *ELA : Études de linguistique appliquée* 143, pp. 281-296.
- Lambert Wallace, E., (1974), "Culture and language as factors in learning and education". F. E. Aboud & R. D. Meade (Dir.) *Cultural factors in Learning*, Bellingham, Western Washington State College.

- Leclerc, J., (2010), *Saint-Martin, L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval. Disponible en ligne, http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amsudant/st-martin_fr.htm.
- Leclerc, J., (2011), *Sint Marteen/Saint-Martin – Données historiques*, Québec, TLFQ, Université Laval, disponible en ligne http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/Antilles_St-Martin.htm.
- Leclerc, J., (2013), *Saint-Martin, Québec*, TLFQ, Université Laval, disponible en ligne, http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/St-Martin_Fr.htm.
- Martinez, P., (1994), *Langues et sociétés aux Antilles : Saint-Martin*. Paris, Maisonneuve & Larose.
- Nettle, D. et Romaine, S., (2000), *Les langues, ces voix qui s'effacent – Menaces sur les langues du monde*, Traduction française, Paris, Autrement, 2003.
- Ottavi, P., (2011), « Regards sur le concept de diglossie, à l'épreuve du terrain corse », *Lidil* 44, *Langues, minor(is)ations et marginalisations*, pp. 111-124.
- Prudent, L.F., Tupin, F., Wharton, S., (2005), *Du plurilinguisme à l'école*, Bern, Peter Lang.
- Sapir, E., (1968), *Linguistique*, Paris, Minuit.
- Verdelhan, M., (2002), *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. PUF.
- Verdelhan, M., (2007), « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches », *Tréma* 28, Montpellier, IUFM. pp. 5-12.
- Véronique, G. D., (2010), Les créoles français : déni, réalité et reconnaissance au sein de la République française. *Langue française*, 167, pp. 127-140.
- Véronique, G. D., (2013), « Émergence des créoles et rapports de domination dans les situations créolophones », dans *Situ Revue des patrimoines* 20, disponible en ligne, <http://insitu.revues.org/10209> ; DOI : 10.4000/insitu.10209.
- Vigner, G., (1992), « Le français, langue de scolarisation ». *Études de linguistique appliquée*, 88, pp. 39-54.
- Vigner, G., (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Cle International.
- Vygotski, L., (1985). *Pensée et langage*, Paris, Terrain-Messidor.

Langues « française et polynésiennes » à l'école de la Polynésie française : vers un espace scolaire inclusif ?

Cécile Saint-Martin
Université Rennes 2 et université de Bordeaux

La présente contribution est issue d'un travail de thèse de doctorat en sciences du langage, (Saint-Martin, 2013), qui vise à interroger les enjeux des idéologies et des pratiques linguistiques scolaires en Polynésie française, dans une perspective sociodidactique (Blanchet & Rispaïl 2011, Fillol 2012, Cortier 2004). Dans le cadre épistémologique et éthique de la complexité (Morin 1990, Blanchet 2008, 2010), la recherche met en œuvre une méthodologie qualitative fondée sur une approche compréhensive à visée actionnelle, ayant pour finalité la recherche de leviers pour une meilleure réussite scolaire et éducative. L'analyse du changement, sur fond de crise économique, sociale, et politique (2004-2014), associe ainsi une perspective historique et une perspective systémique aux quatre niveaux structurels de l'instance éducative : macro – le système éducatif –, méso – l'établissement –, micro – la classe –, nano – l'individu –. (Beacco *et alii*, 2010 : 7 et Tupin, 2012). En effet, l'année 2004 a vu un nouvel élan pour les langues polynésiennes, accompagné en 2009 par la mise en œuvre du projet de recherche ECOLPOM¹. Depuis la mise en place de la *Charte de l'éducation* rénovée en 2012, la Polynésie française affirme s'acheminer vers la construction d'une « école-projet », plus inclusive : « *une école pour tous, une école performante, une école ouverte* ».

Dans ce contexte, la présente contribution vise à appréhender, à partir de l'observation d'une situation de classe dont nous postulons la valeur hologrammatique, la mise en tension de l'action respective des instances et des agents glottopolitiques. On constate ainsi, que malgré les évolutions récentes du système éducatif, le statut des langues maintient une hiérarchie issue du fait colonial. Or, cette hiérarchisation impose l'image d'un modèle diglossique qui, d'une part, détermine la gestion des langues au sein du système éducatif (notamment en macroalternance), et d'autre part, s'oppose à la réalité des pratiques réelles qui relèvent, elles, d'un "macrosystème langagier poly-

morphe" (au sens de Prudent, Tupin et Wharton, 2005). La vision diglossique ainsi instaurée, parce qu'elle est de plus fondée sur une conception structurale de la langue, semble alors porter préjudice à l'objectif de réussite scolaire et éducative. Toutefois, sur le terrain, au cœur de la classe, il est intéressant d'observer que les agents/ acteurs s'affranchissent parfois de cette vision structuro-diglossique et intègrent la réalité des pratiques, parvenant ainsi à réaliser de façon paradoxale l'objectif de réussite scolaire et éducative demandé par l'institution.

1. Le statut des langues : une hiérarchie issue du fait colonial, porteuse de conflits

1.1. Le cadre législatif

La Polynésie française (désormais PF) est une Collectivité territoriale d'Outre-mer (COM) qui bénéficie d'un statut d'autonomie administrative au sein de la République française. Ses compétences sont régies par la Loi organique² du 27 février 2004 : « *Art.1^{er}- Pays d'outre-mer au sein de la République, la PF constitue une collectivité d'outre-mer dont l'autonomie est régie par l'article 74 de la constitution. (Elle) se gouverne librement et démocratiquement (...)* ». Son statut ne peut être adopté et modifié qu'après avis de son Assemblée.

Le statut des langues en présence sur le territoire de la PF est défini par la Constitution : l'article 2 dispose : « *La langue de la République est le français* ». Les langues régionales ont été introduites par la révision constitutionnelle du 23-08-2008 (article 75-1), en ce qu'elles « *appartiennent au patrimoine de la France* ». Le traitement spécifique dont la PF peut bénéficier dans le cadre de son autonomie, est précisé par la Loi de 2004, à la section 7 intitulée « *L'identité culturelle* » :

Article 57 : Le français est la langue officielle de la PF. Son usage s'impose aux personnes morales de droit public et aux personnes de droit privé dans l'exercice d'une mission de service public ainsi qu'aux usagers dans leurs relations avec les administrations et services publics. La langue tahitienne est un élément fondamental de l'identité culturelle : ciment de cohésion sociale, moyen de communication quotidien, elle est reconnue et doit être préservée, de même que les autres langues polynésiennes, aux côtés de la langue de la République, afin de garantir la diversité culturelle qui fait la richesse de la PF. Le français, le tahitien, le marquisien, le paumotu et le mangarevien sont les langues de la PF. Les personnes physiques et morales de droit privé en usent librement dans leurs actes et conventions ; ceux-ci n'encourent aucune nullité au motif qu'ils ne sont pas rédigés dans la langue officielle. La langue tahitienne est une matière enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et primaires, dans les établissements du second degré et dans les établissements d'enseignement supérieur. Sur décision de l'assemblée de la PF, la langue tahitienne peut être remplacée dans certaines écoles ou établissements par l'une des autres langues polynésiennes. L'étude et la pédagogie de la langue et de la culture tahitiennes sont enseignées dans les établissements de formation des personnels enseignants. (Loi 2004-192)

Il est frappant de constater que la Loi organique de 2004 établit une hiérarchie entre les langues. Au sommet de cette hiérarchie, le français, la seule « *langue officielle de la PF* », puis en second plan, le tahitien, « *un élément fondamental de l'identité culturelle (...)* », enfin, les autres langues polynésiennes, dont la liste laisse, de surcroît, l'archipel des Australes³ dans l'oubli. Par ailleurs, ce texte intègre les langues polynésiennes dans une vision patrimoniale – renforcé encore par l'article 75-1 de la Constitution – où la langue est un « *fondement de l'identité culturelle* », tout en reconnaissant son rôle pour la « *cohésion sociale* » ainsi que pour la « *communication quotidienne* ». En instaurant des fonctionnalités différenciées et en les hiérarchisant, le législateur introduit une représentation diglossique des langues, qui n'est pas sans conséquence, et qui s'applique en premier lieu au champ éducatif.

Notons également que le Territoire avait accordé, en 1980, un statut officiel à la langue tahitienne, conjointement à la langue française⁴, mais cette disposition, d'unilatérale, – jamais déclarée anticonstitutionnelle, toutefois – a été rendue caduque par la Loi organique du statut de 1996.

En ce qui concerne l'éducation, la PF bénéficie d'un très large champ de compétences. La répartition des compétences entre l'État, représenté par le Vice-recteur, et le Pays est définie par la *Convention État-territoire⁵ relative à l'éducation en PF du 4 avril 2007*. Le Pays « *possède la double compétence de la stratégie et politique éducative ainsi que sa mise en œuvre par l'organisation des enseignements et la répartition des moyens enseignants* ». La compétence du vice-recteur s'exerce ainsi dans trois domaines⁶ : le contrôle pédagogique, lié à la délivrance des diplômes, la gestion des actes statutaires touchant les personnels mis à disposition⁷, l'ordonnancement budgétaire des fonds d'État (plus de 90 % de la dépense éducative en PF). On peut considérer que tout le reste est de la compétence du Pays (Lechat & Argentin, 2011).

1.2. Droit de la langue vs droit à la parole

Dans le contexte spécifique d'une PF (post)coloniale, le rapport à la langue cristallise toute la question du rapport à l'État français dans la tension entre autonomie et dépendance.

Le caractère officiel du français rend son emploi obligatoire dans tout usage institutionnalisé, notamment pour la rédaction de textes officiels. Par exemple, le fonctionnement de la justice se fait en français. Dans le champ politique, les débats se tiennent fréquemment en tahitien, ou selon l'archipel en marquisien ou *paumotu*. La réponse du leader charismatique Pouvanaa a Oopa président de l'Assemblée territoriale, répondant au gouverneur Angeli qui lui demandait de parler en français est restée dans les annales : « *puisque nous sommes à Tahiti, je m'exprimerai en tahitien...* » (1972, cité par Al Wardi, 1998 : 115). Toutefois, l'usage de la langue dite régionale, s'il est effectif, ne peut être ni officiel ni exclusif comme l'indiquent plusieurs décisions du Conseil d'État à propos des débats à l'Assemblée de PF. Par ex., la décision

n° 282335 du 29 mars 2006 annule un article du règlement intérieur qui prévoyait en séance plénière la possibilité alternative de s'exprimer en langue française ou en langue tahitienne ou dans l'une des autres langues polynésiennes. Le Conseil d'État⁸ a aussi censuré une « loi du pays » votée après des débats au cours desquels le ministre des Finances avait présenté le projet et répondu aux questions « exclusivement en tahitien » en considérant que la procédure était entachée d'une « irrégularité substantielle ». Ces décisions, qui imposent l'usage du français à l'Assemblée, ont été dénoncées en 2006 par Sabrina Birk-Levy alors représentante UPLD à l'Assemblée de la PF, dans une requête effectuée auprès de la Cour européenne des droits de l'homme. Requête restée sans effet, car la Cour rappela que « *la Convention ne consacre pas expressément la liberté linguistique. Se référant à plusieurs décisions de la Commission, elle justifie la possibilité et l'intérêt pour les États d'assurer un fonctionnement normal de son système institutionnel.* »⁹ »

Ainsi il serait illusoire de croire toutefois que l'inégalité statutaire ne va pas sans heurts, mais il le serait tout autant d'imaginer qu'elle fonctionne uniquement sur un mode hiérarchique descendant. En réalité, le rapport à l'État constitue le creuset de tensions complexes qui s'articulent dans un rapport plus général au langage, imprégnant tout le champ institutionnel. C'est ainsi que le droit à la langue régi par l'État semble trouver sa réciproque dans la gestion du droit à la parole. Un conflit de compétences entre le Pays et l'État a ainsi tenu le Pays en haleine pendant plus d'une année (août 2011-novembre 2012), à la suite de l'affectation directe en PF des enseignants stagiaires néo-titulaires du CAPES par le ministre de l'Éducation en PF, Tauhiti Nena. Le vice-rectorat, après avoir contesté la légalité de la démarche, décide dans un second temps d'accepter certains cas particuliers (parents d'enfants en bas âge), sous réserve que les conditions de formation soient garanties par la présence d'un IA-IPR de la discipline. Après plusieurs médiations étatiques restées sans effets, deux décisions du tribunal administratif de Papeete permettent aux stagiaires de passer l'année sur le terrain polynésien, mais en novembre 2012 la Cour d'appel de Paris, estimant illégales les affectations de professeurs stagiaires en Polynésie, annulera finalement la décision du tribunal administratif. Le combat juridique se doublant d'un combat verbal abondamment relayé par la presse locale, il est intéressant d'examiner l'argumentation déployée par les deux parties, les instances administratives françaises arguant l'application de la légalité et les instances politiques polynésiennes brandissant le spectre colonial. Ainsi, dans un communiqué de presse (26 août 2011), le Gouvernement de la PF, après avoir affirmé son soutien aux stagiaires, met en évidence, plus que le caractère légal de la décision ministérielle locale, son caractère légitime fondé sur le rapport à la terre : « *[les stagiaires] y résidaient effectivement pendant l'année du concours, (...) et peuvent y justifier d'attaches réelles ou d'une situation familiale nécessitant leur maintien dans cette même collectivité.* ». Les choix du vice-recteur sont critiqués en raison non de leur illégalité, mais de leur intentionnalité jugée « *arbitraire, injuste et discriminatoire* » et associée à une attitude « *anachronique, héritée d'une*

période coloniale que l'on croyait révolue ». C'est ainsi une posture qui est reprochée au vice-recteur, et non l'exercice juridique des compétences. Notons qu'au terme de son argumentaire, le gouvernement polynésien opère par renversement du cadre énonciatif, jugeant avoir affaire à « *une situation indigne de la République*¹⁰ ».

Un autre exemple, récurrent celui-là, consiste en l'appréciation du « droit de réserve » des fonctionnaires d'État par les instances politiques locales. En 2010, après que le contre-amiral Vichot, eut souhaité, dans un quotidien local « *la justice d'une part et que les électeurs de l'autre permettent au peuple polynésien d'avoir les dirigeants dont il a besoin* », les élus UPLD et Tahoeraa adoptaient conjointement (22+12 voix) une résolution par laquelle « *Les représentants à l'Assemblée de la PF demandent expressément à l'État de veiller à ce que ses fonctionnaires, affectés en PF, qu'ils soient civils ou militaires, respectent strictement le droit de réserve inhérent à leurs fonctions et, en cas de manquement, d'engager de manière effective les poursuites disciplinaires qui s'imposent* ». Plus récemment, le 21 novembre 2014, c'est Michel Leboucher, ex-ministre de l'Éducation qui estimait offensants les propos tenus à l'égard de son cabinet par le vice-recteur en poste et interpellait par voie de presse le haut-commissaire « *afin qu'il rappelle le vice-recteur au devoir de réserve qui sied à sa fonction* ».

Ainsi, en situation (post)coloniale le cadre institutionnel s'inscrit de fait dans une tension entre légalité vs légitimité. Ce rapport est d'ailleurs parfois explicité par les acteurs eux-mêmes, comme s'il existait une répartition informelle des compétences – le pouvoir étatique vs le pouvoir coutumier – entre deux champs politiques qui ne peuvent pas se rencontrer, ne fonctionnant pas sur les mêmes bases. En l'absence de pouvoir coutumier officiellement reconnu, le gouvernement de la PF paraît tiraillé entre le pouvoir « actualisé » et le pouvoir « potentiel » ; le premier est celui qu'il exerce effectivement, mais par délégation d'État, du fait du statut d'autonomie, le second est celui qui ne peut être mis en œuvre, et qui prend alternativement la figure d'un idéal politique inaccessible ou du paradis pré-européen perdu.

2. Diglossie vs plurilinguisme

De façon similaire, le statut officiel actualisé de la langue française véhicule avec lui la question du statut potentiel (non-actualisé) des langues polynésiennes. Cet antagonisme pèse sur l'organisation scolaire, laissant peu de part à la réalité des usages. Il apparaît ainsi une nette tension entre plurilinguisme et diglossie.

2.1. Organisation diglossique du système éducatif : inégalités et conflits internes.

Au sein du système éducatif polynésien, la langue d'enseignement est de façon générale le français. Dans l'enseignement primaire, les « langues et cultures polynésiennes » sont enseignées, comme objet mais aussi véhicule des enseignements à raison de 2 heures 30 sur une semaine de 27 (ou 24) heures, ce volume horaire pouvant être porté à 5 heures « *en fonction du projet pédagogique de l'établissement*. Par ailleurs l'accueil se fait dans la « langue maternelle » en préélémentaire. Le médium d'enseignement est le français dans les autres cas. Dans le secondaire, où la langue d'enseignement est le français dans tous les cas, on observe peu de changements notables depuis vingt ans. Le bloc des langues polynésiennes change paradoxalement de statut, puisque, identifié implicitement à la langue maternelle dans l'enseignement élémentaire, il vient ici s'inscrire dans le cadre des langues dites régionales, assimilées administrativement aux langues vivantes étrangères, et qui, en l'état actuel, disposent d'un statut restrictif qui ne leur permet pas d'être choisies en LV1. Son statut s'en trouve donc fortement altéré, puisque la langue polynésienne s'avère, sur le plan administratif, une langue étrangère proposée en LV2 (à partir de la classe de 4^e) ou LV3 (à partir de la classe de 2^e) ou encore pouvant être choisie en option facultative dès la classe de 6^e, option que certains collèges ont rendue obligatoire de fait. Un seul collège (Taravao) propose en 2013 une section bilingue anglais. Au final, nous pouvons constater qu'il persiste une distorsion entre les finalités affirmées par la *Charte* rénovée (reconnaissance du plurilinguisme) et la mise en œuvre de l'enseignement. En effet, le statut officiel et hégémonique du français continue à se refléter dans l'organisation des cours.

Le caractère peu opératoire de la Charte sur ce plan est peut-être lié à sa genèse même, qui révèle plusieurs phénomènes d'autocensure, révélateurs d'un conflit entre l'esprit et la lettre.

Par exemple, le compte-rendu de la réunion du Haut Comité de l'Éducation du 15 septembre 2010 (in CESC, 2011 : 48-54) fait mention de projets abandonnés, parmi lesquels la rédaction d'un pilier supplémentaire au Socle, relatif à la « *maîtrise d'une langue polynésienne* » présenté par le ministre de l'Éducation et soutenu par J.-M. Raapoto. La modification demandée ne verra pas le jour pour deux raisons : le choix de ne pas s'écarter du modèle du *Socle* déjà en vigueur en France, et la peur d'introduire un élément présumé anticonstitutionnel. En effet, d'après la constante interprétation du Conseil constitutionnel des articles 2 et 75-1 de la Constitution, la reconnaissance des langues régionales ne saurait accorder de droits spécifiques à leurs locuteurs (Drago, 2010 ; Carcassonne, 2012). Il en résulte que le français s'impose dans la sphère publique, et que l'enseignement des langues régionales ne peut en aucun cas revêtir un caractère obligatoire. Cela est confirmé par l'avis du CC « *Sur l'enseignement des langues*

polynésiennes : l'article 57 de la Loi organique qui prévoit l'enseignement de la langue tahitienne ou d'une autre langue polynésienne dans le cadre normal des écoles (...) suppose que « cet enseignement ne saurait revêtir un caractère obligatoire ». Dès lors, d'autres propositions de rédaction de la Charte seront exclues par le Haut Conseil de la PF. Dans le même ordre d'idée, la notion de « langue de scolarisation » était apparue dans l'intention des rédacteurs de la Charte. Mais elle s'est à nouveau heurtée à l'avis négatif du Haut Conseil de la PF¹¹ (avis n° 58/2010/HCPF in CESC, 2011 : 67), le rapporteur anticipant les réactions présumées du Conseil constitutionnel, à la lumière sinon de la jurisprudence, tout au moins des délibérations antérieures relatives à des questions proches. C'est ainsi que dans un premier temps, en s'appuyant sur la décision n° 2001-456 DC du 17 décembre 2001, le rapporteur rappelle que « la jurisprudence distingue la notion de 'langue enseignée' et de 'langue d'enseignement général et de communication au sein de l'établissement' » et que le Conseil d'État a déclaré illégaux divers textes réglementaires qui autorisaient l'enseignement des LCR par immersion, estimant que cela « excède les possibilités de dérogation à l'obligation d'user du français comme langue d'enseignement qu'autorisent les dispositions des articles L121-3¹² et L.312-11 du code de l'éducation ». Dans un second temps, le rapporteur évalue la proposition de formulation selon laquelle « *Le français est la langue principale de scolarisation* » à la lumière de l'article 121-3. Il estime alors que cette formulation n'est pas compatible avec le caractère d'exception que l'article 121-3 autorise. Pour lui, cette formulation ne recoupe pas la formule législative selon laquelle « *la langue de l'enseignement est le français* » (article 121-3), et « *il y a lieu de craindre qu'elle n'encoure la censure du juge* » (avis n° 58/2010/HCPF in CESC, 2011 : 83).

Or il faut considérer que l'interprétation de la Constitution n'est pas absolue. En particulier, la réflexion critique de Guy Carcassonne à propos des diverses interprétations de l'article 75-1 de la Constitution, et notamment la décision 2011-130 QPC du Conseil Constitutionnel selon laquelle l'article 75-1 ne serait pas porteur de droit¹³, est très claire à cet égard. De son point de vue, il ne s'agit que d'une interprétation, la plus restrictive parmi plusieurs possibles (Carcassonne, 2012).

Par ailleurs, les récentes évolutions du Code de l'éducation, dans le cadre de réforme Loi sur la Refondation de l'école (2013) autorisent aussi de nouvelles perspectives : l'article L.312-10¹⁴ du code de l'éducation reconnaît l'enseignement bilingue à parité horaire et l'article L.312-11 précise explicitement que le recours aux langues "régionales" est possible dans le premier et le second degré, dès lors que les enseignants « *en tirent profit pour leur enseignement* ».

Ainsi, en déterminant une gestion inégalitaire des langues dans l'organisation scolaire, la vision diglossique ne constitue pas un cadre très serein pour la réussite scolaire et éducative, et – sachant par ailleurs que l'institution associe réussite scolaire et valorisation du plurilinguisme – instaure même une injonction paradoxale.

2.2. Pratiques du plurilinguisme en Polynésie française

La vision diglossique s'oppose surtout à la réalité des pratiques réelles qui relèvent, elles, d'un « macrosystème polymorphe » (au sens de Prudent, Tupin & Wharton, 2005). Le cadre restreint de cette publication ne permettant pas de reprendre le développement des travaux qui ont conduit à ce constat, nous y renvoyons (Saint-Martin, 2013 : 319-410), et allons en donner directement les éléments de conclusion les plus saillants.

2.2.1. Un « macrosystème langagier »

Le répertoire langagier polynésien se présente comme un ensemble de conduites langagières, où les langues (français, tahitien et autres langues polynésiennes, anglais, espagnol, autres langues allogènes...) coexistent dans leurs formes normées (ex. français standard) et non normées (ex. français de Tahiti), avec des zones de contact et des usages mixtes plus ou moins stables (ex. « mélange », « parler *kaina* »). C'est ainsi qu'au sein du continuum, des zones sont circonscrites par des groupes de locuteurs, en des points plus ou moins proches des pôles normés. Un locuteur s'approprie une ou des zones plus ou moins importantes au sein de cet ensemble. Appréhendé collectivement, cet ensemble constitue ce que j'appellerai **l'espace langagier polynésien**. Cette notion rejoint celle de « macrosystème polymorphe » proposée par Prudent (1993) à partir de l'analyse des dynamiques conversationnelles des Martiniquais et reprise par Wharton (2008) :

J'ai préconisé d'abord d'abandonner le schéma diglossique habituel pour prendre en compte l'activité de parole mixte en milieu créole et avancé l'idée que le respect de l'instance interlectale exigeait que l'on considère un macrosystème langagier martiniquais, instance linguistique complexe qui permettrait d'expliquer de manière solidaire l'ensemble des termes martiniquais. (...) je suggère qu'on admette qu'en Martinique on parle LE martiniquais. De même on dira que à la réunion, on parle LE réunionnais. Par la suite toutes les variétés attestées dans le pays sont des lectes plus ou moins éloignés de pôles de référence que continuent à être le créole et le français. (Prudent, 2005 : 366)

On convient que si la langue française a été assimilatrice, elle a été aussi très largement assimilée. Il n'est donc pas étonnant qu'elle en présente les traces formelles constitutives, puisqu'elle est elle-même acculturée. C'est ce phénomène d'hybridation que l'on nomme à Tahiti le « mélange », forme clairement identifiée par les locuteurs qui ont répondu au questionnaire. Il est attesté (Saint-Martin, 2013) que la formation du « mélange » est vraisemblablement aussi ancienne que la présence du français sur le territoire polynésien, et j'émet l'hypothèse qu'elle s'est élaborée à partir de plusieurs dynamiques, parmi lesquelles l'implantation du CEP en 1962, qui, en suscitant des déplacements massifs de population, a certainement constitué un berceau de créolisation entre l'ensemble des langues polynésiennes et la langue française. Sur les plans épilinguistique et anthropologique, il paraît important de comprendre que le « mélange » est aussi une forme langagière qui participe à la construction de l'identité tahitienne, dans la mesure où celle-ci procède du métissage. Cette forme est parfois identifiée comme langue maternelle par les

locuteurs. Les enquêtes menées conduisent à penser que l'une des fonctions sociales du mélange est d'atténuer les effets de la diglossie. Il faut donc bien envisager ici la fonction de ces formes mixtes comme ciment social, qui permettent de remplir un espace de communication entre les communautés ethniques, en créant un espace langagier fluide, propre à devenir espace de passage mais aussi de rencontre, d'une façon plus économique.

2.2.2. Représentation plurilingue vs représentation diglossique

Afin d'illustrer la différence de représentation entre les perspectives diglossique et plurilingue en PF, nous pouvons comparer deux enquêtes portant sur une réalité langagière proche, à savoir la ou les langue(s) parlée(s) à la maison. La première enquête a été menée en 2007 pour le recensement de la population par l'Institut de la statistique en PF et propose un choix exclusif entre les items qui conduit à une glottopolitique diglossique. Par commodité, les données présentées sont abrégées selon le code suivant : TAH: tahitien, FRA : français, PAU : paumotu, AUS : langue des australes (à préciser), MAR : marquisien, MIX : mélange français-tahitien, CHI : langue chinoise locale (hakka, punti), ANG : anglais, ESP : espagnol, AUT : autre(s) langue(s).

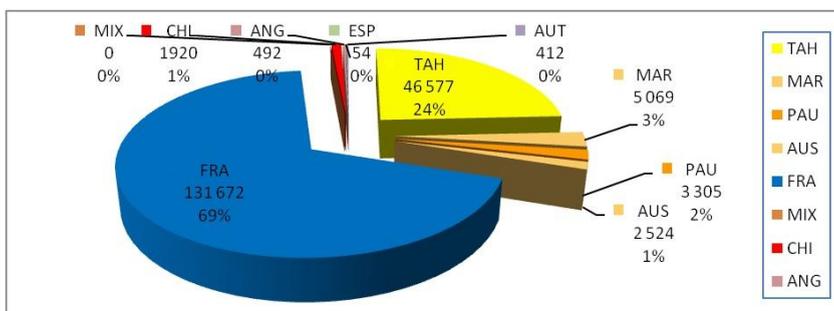


Fig.1- Représentation potentielle des langues parlées à la maison à partir des données ISPF 2007, (perspective diglossique)

La deuxième est celle que j'ai effectuée dans le cadre de mes recherches, portant sur les pratiques déclarées des jeunes scolarisés, à partir d'un questionnaire de 30 questions auxquels 554 élèves ont répondu, soit environ 1% de la population scolaire du secteur public. Elle adopte une glottopolitique plurilingue. La question posée – *À la maison, quelle(s) langue(s) parles-tu le plus souvent ?* – permettait des choix multiples¹⁵. Le « mélange français-tahitien¹⁶ » était inclus dans la liste. Les jeunes interrogés ont répondu parler entre 1 et 8 langues dans l'environnement familial. Une présentation par graphique rend plus lisible le rapport entre les langues au sein de l'espace linguistique global (% des langues par rapport au nombre total d'occurrences, le total est égal à cent).

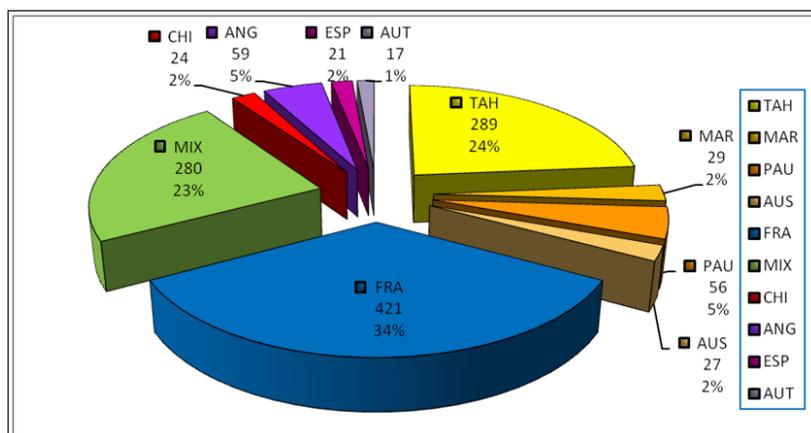


Fig.2. Représentation des langues déclarées parlées à la maison à partir de l'enquête jeunes 2008 (Saint-Martin, 2013) (perspective plurilingue)

La comparaison permet d'observer que le rapport hiérarchique des langues reste inchangé. Toutefois, il apparaît clairement que la glottopolitique diglossique produit une survalorisation de la langue française, et le quasi disparition des langues « autres », à l'exception des langues chinoises, créditées d'environ 1 % du total.

3. Une situation de classe hologrammatique

Nous allons en dernier lieu évoquer l'espace langagier polynésien tel qu'il est produit, voire édicté par ses acteurs, à l'échelon micro spécifique de la classe. Nous avons montré (Saint-Martin, 2013), à partir de l'analyse de l'agir professionnel des enseignants, des postures des actants (Bucheton & Soulé, 2009 ; Tupin & Dloz, 2011 : 83 ; Tupin, 2012), et en focalisant l'attention sur les pratiques langagières plurilingues (Coste, 2008b : 10 ; Rispaill, 2003:163-172), que non seulement ces pratiques peuvent favoriser les apprentissages en façonnant une communauté discursive disciplinaire scolaire (Bernié, Jaubert & Rebière, 2003), mais aussi qu'elles peuvent contribuer à façonner l'école comme lieu de production de capital social.

3.1. La situation traitée ici concerne l'observation d'un cours de français dans une classe de 5^e d'un collège important de la zone périphérique urbaine de collège (26 élèves) suivie d'un court entretien avec l'enseignante. La situation didactique a pour support l'étude d'un texte classique de la littérature française médiévale (XV^e siècle) : *La Farce de Maître Pathelin*. [scène très connue où

Pathelin se fait passer pour fou pour ne pas régler ses dettes et utilise pour cela les langues régionales]. La séquence observée est constituée de deux séances. Lors de la première séance, le volet compréhension du texte est pris en charge par l'enseignante qui met en place un débat sur les ressorts du comique : la vulgarité des situations, et ce qu'elle nomme le « parler charabia ». Elle établit un parallèle entre la situation linguistique de la France sous l'ancien régime et les langues de Polynésie française aujourd'hui, apportant des compléments en géographie (triangle polynésien, Océanie...), et en linguistique (les différentes langues de métropole et de Polynésie, les variations étymologiques entre les différentes langues d'une même famille). Le deuxième volet est constitué par la préparation, par groupe de trois élèves, d'une réécriture ayant pour finalité d'être représentée lors de la séance suivante. La deuxième séance sera consacrée aux jeux scéniques dans la classe.

3.2. Micro-contexte : le capital langagier de la classe présente une certaine diversité, constituant ainsi une richesse susceptible d'être transformée en ressource pédagogique. Les questionnaires relatifs aux pratiques déclarées montrent que 21 d'entre eux expriment en premier lieu le fait d'être Tahitien, 5 le fait d'être Français, 1 Chinois. Plus de la moitié (62 %) indique une origine plurielle, composée de 2 à 4 mentions. Par exemple « français/polonais/russe/anglais », « tahitien/marquisien/paumotu », ou encore « tahitien/demi tahitien/kanak »... La présence de ces configurations plurilingues, qu'on les entende sur le plan individuel ou collectif, conduit également à interroger la définition et le rôle de la culture scolaire selon deux axes dialogiques : le premier est centré sur les contenus, et procède de la tension entre *humanorics litterae* et culture anthropologique, en suivant Perrenoud (1999) pour qui : « nous sommes écartelés entre une conception élitiste de la culture et une conception anthropologique », le second aspect envisage plutôt l'angle des processus, entre acquisition et appropriation de cette même culture scolaire.

3.3. Jeu didactique et professionnalité : En substance, nous dirons que l'atmosphère est conviviale. L'enseignante circule avec aisance entre différentes postures d'étayage (Bucheton & Soulé, 2009) de contrôle, d'enseignement, ludique, selon l'objectif de l'activité, et le type de production attendu. Elle circule également dans l'espace de la classe de façon à ce que chaque élève ait pu, à un moment ou un autre, bénéficier de sa présence. Tous ces éléments permettent le maintien de l'orientation dans la tâche. Les modalités de travail proposées font alterner travail écrit et oral, en groupe classe, en petit groupe ou individuel, en situation de compréhension ou de production. Lors du travail en petits groupe, l'enseignante peut adopter une posture d'accompagnement, qui permet l'exercice de la réflexivité dans l'action. Les élèves, de leur côté, sont très participatifs. Bien qu'ils soient mis en difficulté dans les tâches de lecture et de compréhension proposées collectivement, ils se lancent avec cœur dans l'activité de réécriture en groupe.

3.4. L'entretien révèle que l'enseignante mène un véritablement travail de fond sur l'enseignement de l'oral, depuis ses études de master où elle dit avoir choisi la problématique de l'oral comme sujet de mémoire, jusque dans sa pratique quotidienne, faite de réajustements et de projets. Elle manifeste en cela un degré de professionnalité important au regard du nombre d'années d'expérience. L'oral constitue un objet d'enseignement-apprentissage en lui-même, ainsi qu'une médiation possible vers l'écrit, et partant, vers des activités scolaires qui mettent a priori les élèves en difficulté. En travaillant sur l'oral, elle construit des ressources langagières, mais travaille aussi sur la motivation. La dimension socio-spatiale du langage et son ancrage corporel sont ainsi exploitées par le biais de l'activité théâtrale.

3.5. Processus de contextualisation et potentiel sociodidactique

Il apparaît que la séance instaure un rapport sociodidactique au langage. Les élèves sont censés utiliser les ressources de leur répertoire pluriel pour produire un texte nouveau dans le cadre d'une réécriture. L'objectif renvoie à une compétence scolaire, la compréhension. Dès lors, il est intéressant de se demander ce qui se joue effectivement dans cette séquence : quels apprentissages sont-ils mis en œuvre ?

En ce qui concerne la connaissance des faits sociolinguistiques – appréhendés ici par une mise en relation entre la littérature, l'histoire et la géographie –, la démarche de l'enseignante est intéressante, et assez novatrice. La comparaison entre la France de l'ancien régime (et pourrait-on dire, d'avant Jules Ferry) et la situation sociolinguistique polynésienne est a priori féconde. **Une nouvelle question se pose, alors : s'agit-il de diffuser un savoir, ou d'accompagner l'élève dans la construction d'une posture ?** Il semblerait que le véritable objet didactique réside là, en réalité. Ce qui se joue, et qui pourrait être en voie d'être atteint si on le didactisait explicitement, c'est certes la diffusion d'un savoir historique et/ou géographique (comment vivaient les ancêtres des Français, quelles sont les langues de la Polynésie française) mais aussi, plus véritablement, la construction **d'une posture de sociolinguiste réflexive** (comment je me situe, moi enfant/élève de Polynésie aujourd'hui, dans la rencontre de ces deux cultures, avec cet ensemble de données-là). On voit tout de suite le potentiel d'exploitation d'une telle problématique dans le cadre la promotion du plurilinguisme au service de la réussite scolaire et éducative.

D'autre part, un second intérêt réside dans la transformation de la matière langagière que requiert le double processus de réécriture et d'interprétation théâtrale. Parce que le genre de la farce touche les élèves, par le jeu, et non par l'exégèse, cette transformation d'une partie de la culture « classique française scolaire » est une appropriation mais aussi une re-création. On acquiert moins qu'on ne produit une nouvelle culture scolaire.

3.6. Bilan sociodidactique : des postures d'élèves et d'enseignants à repenser

Vers une redéfinition du métier d'élève ?

In fine, le fait de reconfigurer l'observation de cette séquence dans un cadre sociodidactique et non pas dans le cadre purement littéraire d'un cours de français décontextualisé, permet de mettre à jour des pistes qui pourraient être exploitées, conduisant à **passer d'une conception plurielle de la culture à la construction d'un objet culturel scolaire original**. De nouvelles postures d'élèves se dessinent alors, plus proche de la recherche et de la collégialité, peut-être une nouvelle façon de construire le « métier d'élève » ?

Vers une professionnalité située...

Nous voyons ici une nouvelle forme de professionnalité se dessiner, clairement située. Dès lors, c'est peut-être en cela que réside le caractère innovant de la démarche de cette enseignante : dans la mise en œuvre d'une nouvelle posture d'enseignant, fondamentale postcoloniale, c'est-à-dire **à la fois contextualisée et contextualisante, conscientisée et conscientisante, au service d'une nouvelle didactique**. Cette posture est certes en émergence, mais aussi pleinement assumée, et on voit bien le potentiel qu'elle recouvre, qui conduit à quelques basculements didactiques. On passe ainsi :

d'une didactique du code vers une didactique des usages
d'une didactique de la centralité vers une didactique de la pluralité
d'une didactique du produit vers une didactique des processus

Conclusion

Il est intéressant de constater qu'au niveau microstructurel du système éducatif, les agents / acteurs s'affranchissent de la vision structuro-diglossique contenue au niveau macro et intègrent dans leur enseignement la réalité des pratiques sociolangagières. Au sein de l'espace scolaire, cette autonomisation des acteurs vis-à-vis des politiques linguistiques constitue une stratégie paradoxale : en s'affranchissant de la hiérarchie linguistique, les acteurs parviennent à réaliser l'objectif de réussite scolaire et éducative.

Le rapport à la diglossie paraît vécu différemment par les acteurs politiques et par les praticiens de l'éducation, qui ne se situent pas non plus dans les mêmes sphères de pouvoir : il semble que les premiers utilisent davantage le schéma diglossique comme instrument de pouvoir / contre-pouvoir, alors que les seconds le perçoivent de façon moins conflictuelle et le fonctionnalisent différemment.

Dans le cas présent, nous pouvons mesurer toute l'importance d'une professionnalité située : en utilisant le *macrosystème langagier* comme ressource, l'enseignante, – et potentiellement, l'école plurilingue – aide à construire un monde en lien, et de ce fait, une école plus inclusive.

Bibliographie

- Al Wardi, S., (2008), *Tahiti nui ou les dérives de l'autonomie*, Paris, L'Harmattan.
- Bernie, J.P., Jaubert, M., et Rebiere, M., (2003), Conférence d'ouverture du colloque international « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement », Actes sur CD-ROM IUFM-Bordeaux2, Bordeaux.
- Blanchet, Ph., Chardenet, P. (dir.), (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Une approche contextualisée*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines / AUF.
- Blanchet, Ph., Martinez, P., (dir.), (2010), *Pratiques innovantes du plurilinguisme, émergence et prise en compte des situations francophones*, Paris, Editions des Archives Contemporaines / AUF.
- Blanchet, Ph., Moore, D., Asselah-Rahal, S., (2008), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF / Editions des Archives Contemporaines.
- Bucheton, D. & Soulé, Y., (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation & didactique*, vol 3 - n° 3 | 2009, 29-48. [En ligne] <http://educationdidactique.revues.org/543>
- Candelier, M. [Dir.], Camillieri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A., avec le concours de M. Molinié, (2007), *À travers les langues et les cultures – CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Rapport. Strasbourg / Graz : Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, <http://carap.ecml.at/Resourcess/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx>
- Carcassonne, G., (2012), « Langues Régionales et Constitution », intervention à la Table ronde Langues régionales et Constitution : rupture ou continuité ? – Table ronde à la lumière de la décision 2011-130 QPC du Conseil Constitutionnel, 3 février 2012 [En ligne] http://www.kanaldude.tv/MINTZALDI-Langues-Regionales-et-Constitution-Guy-Carcassonne_v1256.html.
- Clerc, S. & Rispail, M., « Minorités linguistiques et langues minorées vont-elles de pair ? », Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne], 43 | 2009, mis en ligne le 16 janvier 2011, consulté le 23 juin 2013. URL : <http://dhfles.revues.org/929>
- Colombel, C. & Fillol, V., (2013), « Quelles politiques linguistiques éducatives pour la Nouvelle-Calédonie ? Quels dispositifs d'enseignement des langues ? Réflexions sociodidactiques », *Papeete*, PF, Actes du Colloque ECOLPOM, 14-17 novembre 2011.
- Cortier, C., (2009), « Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques », *Synergies Italie* n° 5, pp. 109-118, [en ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie5/cortier.pdf>
- Cortier, C., Cavalli, M., (2012), *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue, Langues d'ici, langues d'ailleurs*, CELV, 115 p.
- Debène, M., « Les langues de Polynésie française et la constitution : liberté, égalité, identité » *Comparative Law journal of the Pacific /Revue Juridique Polynésienne, Droit et langues dans le Pacifique Sud*, essais comparatistes, hors série XIII, pp. 135-163.
- Demorgon, J., (2005), *Critique de l'interculturel : l'horizon de la sociologie*, Anthropos, Economica.

- Drago, G. (Coord), (2010), *Travaux de l'Observatoire de jurisprudence constitutionnelle*, Cahiers du Conseil constitutionnel n° 29, octobre 2010.
- Lechat, P., Argentin, S., (2011), *Éléments pour une introduction juridique au système éducatif polynésien*, Papeete, Haere Po.
- Pambrun, J.-M., (2008), *Les voies de la tradition*, Paris, Le Manuscrit, 215 p.
- Perrenoud, P., (1999), « Raisons de savoir », in *Vie Pédagogique* (Québec), n° 113, novembre-décembre 1999, pp. 5-8.
- Prudent, L.F., Tupin, F. et Wharton, S., (coord.), (2005), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Bern, Peter Lang, 483 p.
- Rispail, M., (dir.), Jeannot, C, Tomc, S., Totozani M., (2012), *Esquisses pour une école plurilingue, réflexions sociodidactiques*, Paris, L'Harmattan, Espaces discursifs.
- Rispail, M., (2003), *Le francique, de l'étude d'une langue minorée à la socio-didactique des langues*, Paris, L'Harmattan.
- Saint-Martin, C., (2013), *La construction de l'espace didactique du français, langue de l'école, en Polynésie française : dynamiques et perspectives. Une réflexion sur l'intégration de la problématique sociolinguistique en vue de l'amélioration de la qualité du système éducatif en contexte plurilingue*, Thèse de Doctorat en Sciences du langage, Dir. Ph. Blanchet, U. Rennes 2, 654 p. + annexes [en ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00938030/>
- Salaün, Marie, (2013), *Décoloniser l'école ? Hawaï, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*, Presses Universitaires de Rennes, 304 p.
- Tupin, F., (2012), « De la nécessaire contextualisation des pratiques enseignantes pour simultanément socialiser et instruire : le cas de l'île Maurice », dans Lenoir, Y., & Tupin, F. (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*, Québec, Presses de l'Université Laval. pp. 323-351.

Notes

¹ La recherche ECOLPOM (École plurilingue en Outremer) s'est déroulée en Polynésie française de 2009 à 2012, évaluant les effets de la mise en œuvre d'un plurilinguisme scolaire sur la base d'un enseignement du tahitien cinq heures par semaine. Elle a concerné 212 élèves issus de 13 écoles de Tahiti et Moorea. Un 2^e dispositif, intitulé Reo C3 (enseignement renforcé de la langue maohi au cycle 3), s'est adressé à des classes de cycle3. Programme de recherche, résultats et références des publications sur <http://www.ecolpom.univ-nantes.fr/>

² La loi organique portant statut d'autonomie de la Polynésie française (loi organique n° 2004-192) et la loi ordinaire la complétant (loi n° 2004-193) ont été promulguées le 27 février 2004.

³ Alors que le rapport Cerquiglini de 1999 identifie trois langues distinctes pour l'archipel des Australes : la langue de Rurutu, la langue de Ra'ivavae et la langue de Rapa.

⁴ Décision n° 2030 du 28-11-80, co-signée par le vice-président du conseil de gouvernement de la PF et le haut-commissaire : « Art. 1 – La langue tahitienne est, conjointement avec la langue française, langue officielle du Territoire de la Polynésie française. Art. 2 – Dans les actes juridiques, la langue française fait foi. Art. 3 – La présente décision sera enregistrée, publiée et communiquée partout où besoin sera – Vu et rendu exécutoire... ». Parmi les langues polynésiennes, seul le tahitien faisait ici l'objet d'une reconnaissance alors que la Loi de 1996 englobe, elle, l'ensemble des langues polynésiennes.

⁵ Convention décennale n° HC 56-07 du 4 avril 2007 relative à l'éducation.

⁶ Nous reprenons ici les éléments fournis par le Vice-Rectorat.

⁷ Le ministre de l'Éducation nationale est en fait le premier employeur de la PF (6 500 salariés).

⁸ Conseil d'État, décision du 22 février 2007, Société civile immobilière Caroline, no 300 312, cité par Debène, 2012 et CE, 22 février 2007, Fritch et autres, n° 299649, cité par Argentin (2012 : 275).

⁹ Argentin (2012 : 271) précise : « En effet, deux ans auparavant, la Cour avait indiqué à l'occasion d'une mise en cause de l'État Français que « la liberté linguistique ne figure pas, en tant que tel, parmi les matières régies par la Convention et celle-ci ne garantit pas le droit d'utiliser une langue déterminée dans les rapports avec les autorités publiques CourEDH, Alain Baylac-Ferrer et Nathalie Suarez contre la France, 25 septembre 2008 (req. N° 27977/04). »

¹⁰ L'ensemble a largement été surcodé par les interventions des ministres et acteurs politiques auprès de la presse locale. Le même jour, le vice-président Antony Géros¹⁰ annonçant la solidarité du gouvernement avec les professeurs stagiaires, déclarait : « Le gouvernement du Pays ne peut pas rester insensible à ces actes néo-coloniaux » et se disait « prêt à déclarer la guerre à l'État », ponctuant ainsi son propos : « si l'État veut faire du juridique, nous on va faire de la politique. »

¹¹ Haut Conseil de la Polynésie française, rapport sur le projet de Loi du pays portant Charte de l'éducation n° 58/2010/HCPF, JJ Delarce, rapporteur, in CESC, 2011 : 55-72.

¹² Après avoir rappelé que « I.- La maîtrise de la langue française et la connaissance de deux autres langues font partie des objectifs fondamentaux de l'enseignement. », l'article L.121-3 dispose « II.- La langue de l'enseignement, des examens et concours, ainsi que des thèses et mémoires dans les établissements publics et privés d'enseignement est le français, sauf exceptions justifiées par les nécessités de l'enseignement des langues et cultures régionales ou étrangères, ou lorsque les enseignants sont des professeurs associés ou invités étrangers. Les écoles étrangères ou spécialement ouvertes pour accueillir des élèves de nationalité étrangère, ainsi que les établissements dispensant un enseignement à caractère international, ne sont pas soumis à cette obligation. »

¹³ Le Conseil constitutionnel a été saisi le 21-03-2011 par le Conseil d'État (décision n° 345193 du 21 mars 2011), d'une question prioritaire de constitutionnalité posée deux représentantes d'associations pour le bilinguisme en Lorraine et Alsace, relative à la conformité aux droits et libertés que la Constitution garantit des dispositions de l'article L. 312-10 du code de l'éducation. Selon les requérantes, ces dispositions ne garantissent pas une protection efficace et effective de l'enseignement des langues régionales : elles méconnaîtraient ainsi l'article 75-1 de la Constitution. La décision QPC 2011-130 du Conseil constitutionnel établit que le grief est sans objet. Carcassonne (2012) en critique notamment le troisième considérant : « Considérant qu'aux termes de l'article 75-1 de la Constitution : « Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France » ; que cet article n'institue pas un droit ou une liberté que la Constitution garantit ; que sa méconnaissance ne peut donc être invoquée à l'appui d'une question prioritaire de constitutionnalité sur le fondement de l'article 61-1 de la Constitution ; que, dès lors, le grief est inopérant. »

¹⁴ Art. L. 312-10. « Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage. Cet enseignement peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage. Le Conseil supérieur de l'éducation est consulté, conformément aux attributions qui lui sont conférées à l'article L. 231-1, sur les moyens de favoriser l'étude des langues et cultures régionales dans ces régions où ces langues sont en usage. L'enseignement facultatif de langue et culture régionales est proposé dans l'une des deux formes suivantes : 1° Un enseignement de la langue et de la culture régionales ; 2° Un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale. Les familles sont informées des différentes offres d'apprentissage des langues et cultures régionales. »

¹⁵ Réponses proposées : le tahitien/ une autre langue polynésienne (marquisien, paumotu, langue des australes) / le français / le mélange français-tahitien / le chinois (hakka, punti, mandarin) / l'anglais / l'espagnol / autre(s) langue(s) (préciser).

¹⁶ La précision français-tahitien n'est toutefois pas exacte, car les formes mixtes peuvent concerner plusieurs langues, mais je voulais faire référence à une forme identifiable socialement, et l'enquête avait lieu à Tahiti ; par ailleurs l'effet est renforcé par l'emploi du défini « le mélange ».

Les politiques linguistiques au Tchad : entre opportunisme de l'État et besoins éducatifs des collectivités

Aminata Diop
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (France)

Abiathar Sanodji
CALF de Sarh (Tchad)

Introduction

À son indépendance, en 1960, le Tchad, avec plus de cent groupes ethnolinguistiques, choisit le français comme langue officielle. En 1982, l'arabe littéraire devient la deuxième langue officielle après un long processus de revendications politico-militaires. Le bilinguisme arabe-français constitue alors l'un des maillons clefs du projet de société du Tchad nouveau. Mais aujourd'hui encore, le bilinguisme institutionnel – et ses impacts en matière d'unité nationale – est loin d'être atteint. Le clivage entre le nord arabophone musulman et le sud francophone chrétien, initié sous la colonisation, est, d'autre part, exacerbé par le clanisme, la corruption et les exactions du pouvoir.

Les politiques publiques obéissent à un certain cycle de vie (élaboration, adoption, évaluation), chaque étape pouvant être l'occasion d'un débat impliquant différents acteurs. Au Tchad, ce cycle vertueux ne semble pas fonctionner. Les politiques publiques, lorsqu'elles existent, sont construites au niveau central et prennent rarement en compte les besoins locaux. Les lois ne sont pas toujours suivies de décrets, de règlements et de budgets permettant leur application effective. La stratégie de l'État consiste plutôt à créer les conditions pour attirer un large panel de bailleurs de fonds en se préoccupant peu de leurs stratégies sous-jacentes notamment en matière linguistique et

culturelle (expansion du français ou de l'arabe littéraire et d'un islam rigoriste).

Depuis 1960, malgré différentes réformes éducatives successives, la scolarisation progresse, mais le système éducatif demeure toujours en grandes difficultés au début du XXI^e siècle (sur les plans quantitatif et qualitatif). Avec des disparités géographiques, sociales et de genre, les insuffisances des services éducatifs de l'État ont pour conséquence l'augmentation du nombre des analphabètes chez les adultes, ceux-là mêmes qui contribuent le plus au développement du pays : le taux d'analphabétisme a même augmenté, passant de 67 % en 2003 à 78 % en 2009 ; l'analphabétisme est plus marqué chez les femmes (86 %) que chez les hommes (69 %) et est plus élevé en zone rurale et au nord (UNESCO, 2012).

Pourtant, le développement d'écoles communautaires gérées de manière privée par des associations de parents d'élèves, plus principalement en milieu rural, témoigne d'une forte demande en éducation et d'une capacité d'initiative des populations face aux faiblesses de l'État (Banque mondiale, 2007). C'est d'ailleurs souvent dans ce cadre qu'ont été menées les premières expériences d'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire. Dans la foulée des états-généraux du français (Libreville, 2003), ces initiatives commencent à être prises en compte dans la définition de l'action publique.

Dans un premier temps, nous présenterons l'action de l'État au travers des différentes politiques linguistiques et éducatives menées depuis l'Indépendance, du point de vue des textes (lois, décrets, règlements et principes directeurs), mais aussi au travers d'exemples de projets. Ce sera l'occasion de montrer comment les instances glottopolitiques mènent simultanément des politiques favorisant l'une ou l'autre langue co-officielle alors que le cadre constitutionnel prône le bilinguisme. Dans un second temps, nous évoquerons l'action glottopolitique au niveau local des acteurs de l'éducation (syndicats, enseignants, parents, apprenants) au travers d'initiatives locales dont certaines poussent à intégrer les langues nationales dans le processus éducatif et véhiculent ainsi un projet de société plurilingue. Enfin sur ces bases, en conclusion nous évoquerons des pistes d'amélioration de la politique linguistique et éducative du Tchad au travers d'éléments de débat collectif.

1. Les politiques linguistiques et éducatives de l'État

Devenu république autonome en 1958, le Tchad accède à l'Indépendance le 11 août 1960. Et comme le stipule la constitution de 1996, « *depuis cette date, il connaît une évolution institutionnelle et politique mouvementée* ». En effet dès 1965, le climat politique se dégrade. Et au sein du budget national, les

dépenses militaires deviennent prioritaires quels que soient les régimes (Tombalbaye 1960-1975, Malloum 1975-1979, Habré 1982-1990, Déby 1990-...) au détriment notamment de l'éducation. La dimension linguistique n'est pas absente des troubles politico-militaires et pèse toujours dans la marche du pays vers la cohésion nationale.

1.1. Vers l'officialisation de la langue arabe

À l'Indépendance, les cadres aptes à faire fonctionner l'administration sont essentiellement des francophones issus du sud animiste et chrétien. En 1958, le taux de scolarisation était de 30 % dans le sud et de 5 % dans le nord musulman. Durant la colonisation, les populations musulmanes du nord et leurs notables avaient refusé l'école des Français préférant l'enseignement arabo-musulman des écoles coraniques ou des médersas d'inspiration soudanaise. Ce phénomène se poursuit après l'indépendance puisque les populations musulmanes refusent toujours d'envoyer leurs enfants à l'école, le français étant la langue d'enseignement, l'unique langue officielle du nouvel État. « *Les musulmans considèrent l'école publique tchadienne comme une institution idéologique d'État cherchant à imposer une culture étrangère* » (Khayar, 1976). Les élites musulmanes nordistes, inquiètes du sort réservé à leur chefferie traditionnelle et à la langue arabe, formèrent un courant politique. Pour tenter de satisfaire ce mouvement naissant, la langue arabe fait son entrée dans le système éducatif, du moins dans les textes.

Le décret n°117 PG-EN du 6 janvier 1962, portant organisation de l'enseignement de la langue arabe dans les ordres du premier et second degré de l'enseignement public, stipule ainsi en son article 1^{er} que « *dans l'enseignement public, qui se donne en langue française, une place particulière est faite à la langue arabe. Cet enseignement est laïque* ». L'enseignement de l'arabe est facultatif, dispensé en dehors des horaires officiels et assuré dans la limite des moyens disponibles (article 2). Cet enseignement représente une moyenne de 12 heures par semaine (article 4) et est assuré par des maîtres bilingues (article 8). Dans ce texte, on saisit en creux que la langue arabe ne disposera pas des moyens humains, techniques et financiers suffisants pour que son enseignement soit effectif. L'absence de financement suffisant alloué à l'enseignement de l'arabe entraîne une frustration des élites musulmanes voire même leur radicalisation. Le Front de libération nationale (FROLINAT) se structure en 1966. D'anciens militants de partis nordistes, des exilés, des étudiants arabisants... se rallient au mouvement. Parmi les revendications du FROLINAT figure la reconnaissance officielle de la langue arabe.

Les luttes armées s'engagent, les services publics, notamment ceux de l'éducation, se dégradent. Parallèlement, le gouvernement continue ses réformes : les écoles et les établissements religieux privés arabes sont reconnus en 1970 ; l'arabe est introduit à l'université en 1972... Cependant, les

intellectuels arabophones ne se sentent pas entendus estimant que les moyens humains et techniques alloués ne sont toujours pas à la mesure des proclamations et des décrets administratifs. En 1977, deux ans après le coup d'État du Général Malloum, un baccalauréat bilingue est créé au lycée franco-arabe d'Abéché, la langue arabe devient première ou deuxième langue vivante dans les lycées et collèges du pays (Alio, 2007). En 1978, à la suite de la défaite de l'armée tchadienne, Malloum, obligé de négocier, signe la Charte fondamentale de la République avec Hissene Habré et Goukouni Weddeye. Cette charte proclame que la langue arabe sera la deuxième langue officielle et reconnaît la valeur et l'intérêt éducatif des autres langues du Tchad.

En 1982, après trois années de guerre civile et la prise de pouvoir d'Hissène Habré, l'Acte Fondamental de la République reconnaît le statut officiel de la langue arabe et le caractère laïque de la république du Tchad. Cependant les langues nationales ne sont plus évoquées, Hissene Habré, en position de force, ne se sent plus l'obligation de ménager les partis politiques du sud. Dès lors les dispositions administratives en faveur de la langue arabe et du bilinguisme arabe-français vont se multiplier : horaires d'enseignement d'arabe et de français équitables dans les écoles francophones et arabophones (1983), formation de professeurs des collèges bilingues (1983), création d'un département d'arabe à l'institut national des sciences de l'éducation (1986), d'un baccalauréat arabe (1987). La constitution de 1990, soumise au référendum en 1989 par Hissene Habré, reprendra les mêmes termes que l'Acte fondamental de 1982 concernant les langues officielles (français et arabe) et le caractère laïque de la République du Tchad. Ces dispositions seront réaffirmées après la prise de pouvoir par Idriss Déby, en décembre 1990.

1.2. Le déséquilibre du bilinguisme officiel

La Conférence nationale souveraine de 1993 regroupant toute l'élite intellectuelle et politique du Tchad a mis en évidence au grand jour les profondes incompréhensions qui existaient sur la question de la langue arabe ainsi que les enjeux politiques sous-jacents. L'ambiguïté du texte de la Charte fondamentale de la République de 1978 officialisant l'arabe apparaissait au grand jour : les populations tchadiennes arabophones croyaient que c'était l'arabe tchadien, alors que les ex-rebelles et les lettrés arabophones savaient que cela ne pouvait être que l'arabe littéraire. Les partisans de l'arabe littéraire, scientifiques, religieux ou politiciens, ont montré combien leur argumentation était idéologique, partielle et tronquée : relecture de l'histoire de l'implantation de l'arabe, dévalorisation de l'arabe tchadien, référence à un complot de l'occident, de la France et de la Francophonie contre la langue arabe et la religion musulmane (Jullien de Pommerol, 1997). Finalement, la conférence nationale souveraine aura permis de montrer combien l'arabe tchadien était devenu une véritable langue véhiculaire du nord au sud du pays et aussi de s'interroger, à l'image du Soudan voisin, sur une instrumentalisation de l'Islam

et de l'arabe littéraire par quelques grandes familles originaires du nord-est du pays désireuses de se maintenir au pouvoir et bénéficier de ses mannes.

Les états-généraux de l'éducation sont réunis en 1994. Officiels, représentants ministériels, syndicats, associations (parents, étudiants, élèves), autorités religieuses, partenaires techniques et financiers internationaux se réunissent pour faire le diagnostic du système éducatif tchadien et fixer des orientations, des objectifs globaux. Les recommandations en matière d'éducation de base, et d'enseignement de l'arabe en particulier, issues de ce séminaire très onéreux paraissent très générales voire incantatoires : *« promouvoir les langues nationales à travers une politique dynamique de recherche linguistique et définir les objectifs généraux du bilinguisme (français et arabe) conformément aux réalités historiques, sociopolitiques, culturelles et économique du pays »*. Nomaye (1998) estime que ce séminaire, sans aborder les besoins spécifiques du Tchad, n'a été en définitive qu'un moyen de soutenir la stratégie Education-Formation-Emploi coordonnée par le PNUD et appuyée notamment par la Banque mondiale et la France depuis 1990 : une façon peut-être de continuer à bénéficier des appuis financiers extérieurs ?

Le décret n° 71 PR-MEN du 9 février 1995 qui abroge le décret n° 117 PG-MEN de 1962 instaure l'enseignement bilingue dans le système éducatif tchadien. Au-delà de stipuler que *« le français et l'arabe sont les langues d'enseignement en République du Tchad »*, l'article 1^{er} précise que *« l'enseignement de la langue arabe est laïque et obligatoire [et] dispensé dans toutes les écoles publiques et privées »*. Les écoles arabophones devenaient ainsi bilingues et devaient introduire l'enseignement du français dès le CE1 ; à partir du CM1, l'enseignement du calcul et des sciences de la nature devait être dispensé en français ; le cycle primaire étant couronné par une épreuve donnant lieu à un certificat bilingue d'entrée en sixième. Ensuite tout au long de l'enseignement secondaire toutes les matières scientifiques devaient être enseignées en français avec à la clef un BEPC et un baccalauréat bilingues. Quant aux établissements francophones, ils devaient introduire le cours d'arabe dès le CE1. Mais évidemment, les ressources humaines, financières et matérielles nécessaires à la mise en œuvre du bilinguisme doivent faire l'objet de décisions gouvernementales. Pour assoir cette politique, il est besoin de le rappeler, l'État doit mettre en œuvre des moyens et mobiliser des financements internes et externes.

En 1996, la Constitution de la République du Tchad réaffirme en son article 9 que *« Les langues officielles sont le Français et l'Arabe. La loi fixe les conditions de promotion et de développement des langues nationales »*. Divers textes, lois, décrets et arrêtés permettent ensuite d'assoir l'organisation, la gestion et l'administration du ministère de l'Éducation (UNESCO, 2010). Mais c'est la loi d'orientation de l'éducation n° 16 du 13 mars 2006 qui, pour la première fois dans l'histoire du Tchad, fixe les missions, les finalités, les objectifs, les structures et l'organisation du système éducatif. Le droit à l'éducation est reconnu à tous sans distinction d'âge, de sexe, d'origine

régionale, sociale, ethnique ou confessionnelle. L'éducation est une priorité nationale absolue. Cette loi a pu être mise en place dans un climat politique apaisé (trêve dans les conflits armés) et économique favorable (premières retombées financières de l'exploitation du pétrole).

La production de textes légaux et réglementaires est aussi le résultat des projets d'appui au secteur éducatif financés par les coopérations extérieures (multilatérales et bilatérales). Mais les indicateurs de l'éducation sont toujours alarmants : quoique le taux brut de scolarisation passe de 88 % à 100 % entre 2003 et 2010 (Banque mondiale, 2007 ; ministère de l'Éducation, 2011), le taux d'achèvement du primaire n'évolue cependant pas et se maintient à 38 %, ce qui explique la progression de l'analphabétisme. Et l'enseignement bilingue reste balbutiant. En 1993, le pays comptait 11 % de personnes alphabétisées : 8,3 % l'étaient en français, 2,2 % en arabe littéraire, 0,1 % à la fois en français et en arabe, 0,4 % dans une autre langue. En 2009-2010, sur les 1 727 030 élèves du primaire, 60 % sont scolarisés dans des écoles publiques, 31 % dans des écoles communautaires et le reste dans des écoles privées (laïque, catholique, islamique, protestante). Mais l'enseignement s'effectue en français pour 90,3 % des élèves, en arabe pour 5,1 % et sous forme bilingue pour 4,6 %.

1.3. Des projets et des bailleurs de fonds divers

Le Tchad a inscrit son action publique dans le cadre de l'atteinte des objectifs du millénaire et de l'éducation pour tous. Il est particulièrement appuyé techniquement et financièrement par l'UNESCO, la Banque mondiale et l'Agence française de développement dans le cadre du partenariat mondial pour l'éducation. Un plan décennal de développement de l'éducation et de l'alphabétisation est d'ailleurs en cours de finalisation.

Si les dépenses publiques en matière d'éducation s'élevaient à 175 millions de dollars en 2010 (République du Tchad, 2012), de nombreux bailleurs de fonds contribuent également à la mise en œuvre de la stratégie nationale. Parmi ceux-ci, il est remarquable de noter l'apparition depuis 2012 d'un nouveau venu, le Qatar, qui se place parmi les principaux contributeurs du secteur. Sur la période 2013-2015, les principaux bailleurs sont la Banque mondiale, le Qatar, la Banque islamique de développement (BID) avec respectivement des contributions de 15, 13 et 5,5 millions de dollars. L'Agence française de développement ne contribuant qu'à hauteur de 1,3 million de dollars. Sur la période 2013-2015, les fonds du Qatar sont gérés par l'UNICEF. Mais on peut supposer que l'intervention du Qatar viendra à terme compléter celle de la BID qui intervient depuis 1998 au Tchad pour appuyer l'éducation arabophone et bilingue au Tchad pour des enveloppes d'environ 6 millions de dollars annuels. Mais avec les montants financiers supplémentaires apportés par le Qatar, les rapports de force linguistiques ne risquent-ils pas d'évoluer ?

La BID a toujours eu pour cible les établissements d'enseignement privés et communautaires qui se situent dans le nord musulman. Elle est accompagnée financièrement dans sa promotion de l'arabe littéraire par les pays arabes, l'UNESCO (formation des cadres et enseignants) et par des ONG islamiques (dons de livres, rémunération des enseignants communautaires), les parents d'élèves (construction et fonctionnement des écoles) et le ministère de l'Éducation (rares affectations de professeurs qualifiés).

La BID intervient selon une approche-projet, donc en lien direct avec le terrain et les populations, alors que la Banque mondiale, le système des Nations unies et la France interviennent selon une approche sectorielle et d'appui institutionnel qui explique les avancées en matière d'organisation du ministère de l'Éducation, de production de textes légaux et réglementaires, ainsi que de recueils de statistiques de l'éducation depuis 2009. Les impacts attendus et les cibles des bailleurs sont donc différents. Si le partenariat mondial pour l'éducation vise les politiques et à terme les populations, la BID et sans doute le Qatar visent les populations et ensuite les politiques.

La croissance des réserves financières accumulées par les pays arabes pétroliers s'est décuplée ces dernières années. Les investissements privés en Afrique devraient, selon des analystes, encore croître. Au Tchad, l'ouverture de nouveaux débouchés commerciaux, l'afflux des institutions, des entreprises privées et de l'argent arabe semble être un moteur encore plus puissant à la promotion de l'arabe littéraire que ne l'est la politique gouvernementale en matière de bilinguisme. Mais l'appui au développement de l'enseignement arabophone, sur financement extérieur, coïncide aussi avec l'influence grandissante de certaines branches fondamentalistes de l'Islam.

À ce jour, le français reste une langue « plus » officielle que ne l'est l'arabe littéraire, même si le gouvernement tente de sauver les apparences : le premier numéro du Journal officiel de la République du Tchad a été édité dans les deux langues officielles (le français et l'arabe) pour la première fois en décembre 2014. Le bilinguisme institutionnel et ses impacts en matière d'unité nationale sont loin d'être atteints. Le bilinguisme tel qu'il est compris et pratiqué aujourd'hui au Tchad, dans le système éducatif, est même facteur de division des jeunes Tchadiens en arabophones et francophones.

2. Les besoins et les initiatives locales

Que l'approche des programmes et projets d'appui ou de réforme de l'éducation soient de type projet ou sectoriel, il n'est pas certain que les solutions proposées répondent aux besoins des populations, notamment dès lors que les actions sont réfléchies entre experts et décideurs et surtout sans une concertation suffisante avec les acteurs directs du processus éducatif : les

enseignants, les parents et les apprenants. Quoique la décentralisation soit en cours, les régions et les départements ne disposent pas de réels pouvoirs de supervision et de décision en matière éducative.

L'évolution du système éducatif tchadien est aujourd'hui mieux connue du fait de diagnostics réguliers et du relevé d'indicateurs à l'échelle du pays. Ce qui permet de constater, sans cynisme, que les maux perdurent (problématique du taux d'achèvement en primaire). Mais certains maux ne sont pas visibles dans les statistiques éducatives. En effet, à l'instar d'autres secteurs de la société, l'éducation nationale tchadienne se caractérise par un profond développement de la corruption (achats de notes et de diplômes), sur fond d'antagonismes nord-sud, qui s'accompagne d'affrontements violents entre élèves et professeurs et aussi entre élèves eux-mêmes, sans faire l'objet de stigmatisation morale ni de sanctions judiciaires (Arditi, 2003). Pourtant les parents continuent d'envoyer leurs enfants à l'école, et créent même leurs propres écoles, recrutant les enseignants, signe que le besoin en éducation est une réalité.

2.1. L'école vue par les acteurs

En 2007, dans le cadre d'une thèse de doctorat (Sanodji, 2011), des enquêtes ont été réalisées dans la région de Sarh auprès d'enseignants, d'associations de parents, mais aussi d'élèves pour recueillir leur perception du système éducatif tchadien. Chacun s'accorde à reconnaître que la crise du système éducatif est endémique, caractérisée notamment par la corruption. En termes d'infrastructures scolaires, au regard de l'ampleur des besoins, les efforts de l'État sont considérés comme très timides au regard des ressources pétrolières dont dispose le pays.

Au-delà des troubles politiques, la baisse du niveau des élèves serait à mettre en relation avec le faible niveau de recrutement des enseignants. Mais il est vrai qu'on peut assister à une crise de vocation du fait de la faiblesse des salaires et de l'insécurité dont ils sont victimes à l'école (agression des élèves et des parents). Concernant les manuels, si on écarte leur relative inadaptation et leur caractère disparate (et pourtant le centre national des curricula travaille à la création de programmes et manuels uniques), il est noté que les écoles publiques ne disposent pas d'ouvrages en nombre suffisant (un manuel pour 4 élèves). Ce phénomène paraissant cependant récurrent depuis l'Indépendance.

D'autre part, si la gratuité de l'école est inscrite dans les textes constitutionnels, ce n'est pas la réalité sur le terrain pour une population majoritairement pauvre. Les frais d'inscription sont certes de l'ordre de quelques euros annuels, mais il faut aussi leur rajouter les frais de transport, la confection de deux uniformes, les fournitures scolaires. Le cout annuel de la scolarité pour une famille de deux enfants est estimé à un mois du salaire moyen. Enfin la majorité des personnes enquêtées (75 %) s'accordent à

reconnaitre l'importance du principe de laïcité à l'école publique, tout en respectant les traditions.

2.2. Les écoles communautaires

L'apparition d'écoles spontanées n'est signalée en Afrique subsaharienne qu'après les Indépendances. Répondant à l'initiative de parents le plus souvent analphabètes, elle marque une étape dans le passage de la culture orale à la culture écrite, l'alphabétisation étant alors vécue comme une nécessité sociale et économique pour la communauté et comme un impératif pour les enfants (Martin, 2003). Au Tchad, les premières écoles spontanées ou communautaires apparues suite aux événements politico-militaires des années 1970 visaient à compenser la désorganisation des interventions éducatives de l'État. Elles ont connu un développement important dans les années 1980, tout en ne bénéficiant que d'un appui très réservé des autorités académiques. En 1990-1991, sur les 2437 écoles primaires du pays, 1788 sont publiques (73 %), 102 privés (4 %) et 547 communautaires (23 %). En 2003-2004, le nombre d'écoles publiques n'a pas tout à fait doublé, tandis que celui des écoles communautaires a quadruplé. Et en 2009-2010, le nombre d'écoles communautaires est passé à 3934, ce qui représente 31 % des élèves tchadiens (ministère de l'Éducation, 2011).

Ces écoles financées par les parents d'élèves organisés en association sont généralement éloignées d'une école publique, les enfants qui y entrent constituent pour la plupart les premiers scolarisés du village, les conditions d'accueil et d'enseignement y étant précaires. La reconnaissance des écoles communautaires par l'État prendra du temps. En 2000, avec l'appui de la Banque mondiale, une Fédération nationale des associations des parents d'élèves (FENAPET) est créée. En 2001, l'État s'engage à former les associations (gestion des ressources, formation pédagogique des enseignants recrutés) et à accorder une rémunération complémentaire aux maîtres communautaires ayant le niveau du BEPC. Avec la création de l'Agence pour la promotion des initiatives communautaires en éducation (APICED) en 2003, les écoles communautaires sont reconnues officiellement. Le Gouvernement s'engage, dans la proportion de 80 %, à prendre en charge chaque année les primes d'au moins 2500 maîtres communautaires, sous forme de subvention accordée (via l'APICED) à la FENAPET dont la part est de 20 %. Les associations de parents d'élèves financeront 10 % du cout estimé de la construction et/ou de la réhabilitation des salles de classe et des latrines, en espèces ou en nature. Cette option gouvernementale semble justifiée par des raisons financières et stratégiques : même subventionnés par l'État, les salaires des maîtres communautaires restent largement inférieurs à ceux des enseignants fonctionnaires ; ces maîtres employés par leur communauté locale présentent aussi l'avantage de ne pas faire grève comme nombre de leurs collègues fonctionnaires (Diop, 2013).

2.3. L'intégration des langues nationales dans le système éducatif

Au sein de l'éducation nationale, la promotion des langues nationales, au travers d'expérimentations localisées, a été tardive (1990) et correspondait plus à un affichage qu'à une réelle volonté politique de les intégrer dans le système d'enseignement.

Ce sont surtout les organismes non gouvernementaux et/ou confessionnels qui ont toujours accordé une grande importance aux programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Et face aux succès des initiatives de la société civile notamment en milieu rural, l'Etat prévoit depuis 2005 d'accompagner et d'étendre cette dynamique à l'échelle du pays. Il envisage de développer l'alphabétisation fonctionnelle en langues nationales pour les adultes (particulièrement les femmes) ainsi que pour les enfants déscolarisés au sein de centres spécialisés : les centres d'éducation de base non formelle. Au-delà d'une acquisition progressive du français et de l'arabe littéraire partant de l'alphabétisation en langues nationales, la pédagogie convergente leur permettra aussi d'acquérir des connaissances concrètes en santé, en nutrition, mais aussi en matière d'activités génératrices de revenus (agriculture, élevage, menuiserie, couture...).

L'État, faute de pouvoir assumer pleinement ses missions, autorise aussi des structures non étatiques à expérimenter l'enseignement en langues nationales dans le primaire, au sein d'écoles communautaires. Des expériences d'introduction de la langue sar ont lieu ainsi depuis 1991 dans la région de Sarh. Des expérimentations équivalentes d'introduction de langues nationales dans l'enseignement ont été menées avec succès en arabe tchadien, maba, massa, moundang et ngambay dans près de 60 écoles primaires. Sur la base de ces acquis méthodologiques au Tchad et dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne, le ministère de l'Éducation se proposait dès 2005 d'étendre le champ d'expérimentation à 120 écoles primaires publiques, privées et communautaires, en utilisant l'approche de la pédagogie convergente où la langue officielle (français ou arabe) introduite progressivement ne devient médium d'enseignement qu'au niveau du CE2 tandis que la langue maternelle n'est alors enseignée que comme matière. Concrètement, il s'agit notamment de former les enseignants à cette nouvelle pédagogie, développer et distribuer des manuels et matériaux didactiques dans les cinq langues nationales majeures et d'évaluer les conditions de généralisation de l'expérience.

Conclusion

Les différentes politiques linguistiques et éducatives conduites n'ont pas permis à ce jour des avancées significatives du pays vers le bilinguisme arabe-français. L'argent des pays arabes n'a pas encore induit une progression du nombre des écoles arabophones et de leurs effectifs d'élèves. En dépit de l'appui du partenariat mondial pour l'éducation auquel participe la France, si la langue française reste le médium d'enseignement essentiel à l'école, les difficultés du système éducatif demeurent, ce dernier réussissant juste à contenir la poussée démographique. Les expériences d'écoles communautaires symptomatiques d'un besoin d'éducation des populations les plus pauvres et celles d'introduction des langues nationales, solutions potentielles pour une alphabétisation durable, commencent tout juste à interpeler l'État aiguillonné en cela par les bailleurs de fonds internationaux.

Ce n'est que depuis 2006, que le pays s'est doté véritablement d'une loi-cadre pour l'éducation. La loi n° 16 du 13 mars 2006 fixe le cadre juridique et organisationnel ainsi que les orientations fondamentales du système éducatif tchadien. Mais on peut regretter qu'elle ne se préoccupe pas des finalités et des dimensions pédagogiques. Une loi d'orientation doit pourtant fixer un cadre et être le reflet d'une vision, de la manière dont le peuple conçoit son école. Au travers de cette vision, il s'agirait de dessiner la place accordée à l'élève, mais aussi à l'enseignant, aux curricula et au médium d'enseignement. Les problématiques de l'échec scolaire et de l'accès à l'emploi, de la formation des enseignants ne pouvant être occultées. Derrière ses lacunes, transparait la problématique du projet de société pour le Tchad et les Tchadiens, avec en toile de fond, le bilinguisme officiel.

Ce chantier de construction de politique doit passer par une implication active de tous les acteurs de l'éducation. Aujourd'hui, le pays pourrait afficher, si ses dirigeants en ont le courage, dans ses textes constitutionnels, son identité multilingue – sa réalité négro-africaine – et accompagner le phénomène du développement des langues véhiculaires (arabe tchadien et ngambay essentiellement). Cela passera par une nouvelle définition du rôle des langues et à partir de leur statut, à définir une méthodologie d'enseignement-apprentissage. Le but étant une meilleure transmission des savoirs et savoir-faire qui serviront au développement économique du pays.

La redéfinition de la politique linguistique du Tchad passe par celle de son système éducatif dans sa globalité. À cet égard la formation des enseignants paraît fondamentale si on veut impulser un changement dans l'éducation et donc la société. Ce devrait être sans doute le premier chantier de réflexion à enclencher au Tchad. En effet, en matière éducative, l'accent financier ne doit pas obligatoirement être mis sur la construction de salles de classe en durs, l'impact sur les apprentissages n'étant pas avéré et le coût étant plus important que d'autres solutions alternatives (Banque mondiale, 2007).

Sans oublier, les nombreux cas de détournements et de fraude sur les marchés publics de construction. Il paraît plus efficace de privilégier la fourniture de manuels scolaires, l'appui alimentaire, l'équipement de la classe en mobilier ou la formation des enseignants. La rénovation de la formation des enseignants au Tchad devrait s'appuyer sur les référentiels internationaux notamment européens en les contextualisant. Sachant que l'idée serait d'arriver à former des enseignants plurilingues, maîtrisant au minimum une des langues nationales majeures, plus le français et l'arabe. Mais toute politique doit être réaliste au regard des moyens budgétaires disponibles, ce qui implique une gestion raisonnée et raisonnable des deniers publics.

Bibliographie

- Alio, K., (2007), « L'éducation bilingue au Tchad. De la théorie à la pratique », in *Travaux de Linguistique Tchadienne*, n° 10 et 11, FLSH, Université de N'Djaména.
- Arditi, C., (2003), « Les violences ordinaires ont une histoire : le cas du Tchad », in *Politique Africaine*, 91, pp. 51-67.
- Banque mondiale, (2007), *Le système éducatif tchadien. Eléments de diagnostic pour une politique éducative nouvelle et une meilleure efficacité de la dépense publique*, Document de travail n° 110, série : le développement humain en Afrique, 199 p.
- Diop, A., (2013), *La diffusion du français au Tchad. Les centres d'apprentissage pour arabophones*, Paris, Karthala, 336 p.
- Jullien de Pommerol, P., (1997), *L'arabe tchadien. Émergence d'une langue véhiculaire*, Paris, Karthala, 174 p.
- Khayar, I., (1976), *Le refus de l'école. Contribution à l'étude des problèmes de l'éducation chez les musulmans du Ouaddaï (Tchad)*, Paris, Maisonneuve, 140 p.
- Martin, J.-Y., (2003), « Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne. Champ éducatif et contrechamp scolaire », in *Cahiers d'études africaines* n° 169-170.
- Ministère de l'Éducation (2011), *Annuaire statistique de l'éducation 2009-2010*, 157 p.
- Nomaye, M., (1998), *L'éducation de base au Tchad. Situation, enjeux et perspectives*, Paris, L'Harmattan, 218 p.
- République du Tchad, (2012), *Éléments de diagnostic du secteur de l'éducation au Tchad*, 106 p.
- Sanodji, A., (2011), *Enseignement-apprentissage des langues dans le système éducatif tchadien. Quelle politique linguistique pour le Tchad ?*, Thèse de doctorat, Université Paris 3, 508 p.
- UNESCO, (2010), *Données mondiales de l'éducation : Tchad*, 7^e édition, 25 p.
- UNESCO, (2012), *Plan d'action national d'alphabétisation du Tchad (2012-2015)*, Paris, 34 p.

Les obstacles à la gestion éducative de la pluralité linguistique sont-ils politiques ?

Jean-Claude Beacco
Sorbonne nouvelle-Paris III

Dans l'espace européen, mais aussi, suivant des modalités différentes, dans de nombreux autres contextes, la prise en charge de la pluralité linguistique par les systèmes éducatifs peine à s'installer. Ce projet est reçu de manière variable selon les contextes sociolinguistiques et politiques, avec un clivage classique : d'un côté les états ayant une tradition de gestion officielle des différentes langues co-présentes ou co-utilisées, ceci sur une base territoriale (comme, par ex., la Slovénie) ou non territoriale (par ex., Luxembourg ou Malte), de l'autre, les états aux politiques traditionnellement d'orientation monolingue (par ex., France, Grèce, Pologne...), ce qui renvoie à des conceptions distinctes de l'identité nationale et de l'état nation. Ce projet éducatif s'est cependant répandu et le couple de termes *plurilinguisme (individuel)/multilinguisme (sociétal)* est disponible pour le désigner, même s'il n'est pas universellement adopté pour renvoyer à ces réalités ; par exemple, on utilise aussi *multilinguisme* au sens de *plurilinguisme* dans les textes de la Commission européenne.

Ces dénominations, instables et polysémiques, circulent de manière intense dans les discours des didacticiens et dans ceux produits par et à propos des systèmes éducatifs, et ce depuis plus de trente ans. Certains ne s'interdisent pas de penser et de faire savoir, à grands sons de trompe, qu'on est là en présence d'une nouvelle idéologie dominante, à ceci près – ce qui ne relève pas du détail – que ce n'est pas une idéologie, puisqu'elle ne fait pas système : à travers elle, on ne prétend pas (sauf ses thuriféraires naïfs ou acritiques) identifier et apporter des solutions à toutes les problématiques d'équité, de qualité, d'égalité des chances, de droits des apprenants, de réussite scolaire que les systèmes éducatifs ont pour responsabilité de gérer. Et c'est d'autant moins une idéologie dominante qu'elle n'est pas adoptée, loin s'en faut, par les décideurs politiques : la plupart s'en tiennent, pour les langues étrangères, à l'*English only* ou à « l'anglais avant toute chose », de la maternelle à l'université, avec enseignement cache-misère d'une deuxième (et plutôt

seconde) langue : cela constitue l'idéologie linguistique véritablement dominante, l'anglais étant théorisé comme étant définitivement la langue hyper-centrale (De Swaan, 2001), malgré certains scénarios qui en décrivent des évolutions possibles très différentes comme langue globale (Crystal, 1997). Les difficultés actuelles des économies européennes tendent à accentuer la pression pour un enseignement « utile » des langues, en fonction de l'emploi et de la profession et elles accentuent ainsi le mouvement d'expansion de l'anglais, réputé vital pour quelque fonction que ce soit.

Au mieux le *plurilinguisme* est un prêt à penser, manipulé sans assez de prudence par bien des professionnels du domaine de l'enseignement des langues, tout comme les *niveaux de référence* du CECR : ceux-ci ont perdu bien de leur substance descriptive et sont utilisés ordinairement en lieu et place de l'ancienne trilogie *débutants-moyens-avancés*, au point même que personne ne s'étonne de voir circuler des repérages mixtes de type « A2-B1 », qui n'ont aucune valeur opérationnelle. Cette dilution des termes dans les usages qui en sont faits est productrice de flou conceptuel et la prise en charge de la diversité linguistique des apprenants et des territoires donne lieu à des interprétations peu concordantes, qui la délégitime et la rendent suspecte, voire dangereuse.

Cette instabilité du concept n'est cependant pas qu'extérieure. On montrera en quoi le *plurilinguisme* est, en soi, dans bien des contextes un objet dérangent, suscitant ou mobilisant des représentations sociales négatives. Mais qu'il comporte aussi, en interne, des ambiguïtés et des approximations qu'il importe de clarifier, car elles nuisent à la lisibilité de ce projet éducatif qui concerne toutes les variétés linguistiques¹.

1. Les obstacles à la gestion de la pluralité linguistique par l'école

L'État est un acteur fondamental des politiques linguistiques dans la mesure où il est dépositaire de l'autorité. Les mesures concernant les langues et, en particulier, leur enseignement, sont prises au niveau central, par voie législative et mises en œuvre par voie réglementaire par les ministères, mais elles peuvent aussi dépendre d'institutions régionales, locales (communes) ou d'organismes spécialisés (par ex. centres d'élaboration des programmes). Elles émanent, d'une manière non toujours rectiligne, des représentants des citoyens dans les démocraties parlementaires.

1.1. Les décideurs : idéologie ou sens commun ?

Or, dans la plupart des situations à faible conflictualité linguistique, ces décisions sont peu coordonnées, tant les questions de langues présentent des aspects divers. Et elles ne sont pas non plus nécessairement concordantes entre elles, ce qui peut présenter l'avantage de permettre des adaptations à des contextes particuliers. Mais il n'est guère possible de considérer ces mesures, au demeurant peu nombreuses dans l'arc d'une législature, comme constituant une stratégie organisée : elles sont souvent prises au coup par coup et leur logique n'apparaît que reconstruite a posteriori sur la longue durée, dans le meilleur des cas. Le terme de *politique* (au sens de *policy*), c'est-à-dire d'actions convergentes et d'interventions planifiées ne leur convient donc pas, alors qu'il est apte à désigner l'ensemble d'actions spécifiques relatives aux langues menées par différents acteurs sociaux, quels qu'ils soient.

L'état est amené à agir pour instaurer les équilibres souhaitables entre les langues du territoire. Et il relève de sa responsabilité d'assurer l'élaboration des décisions de politique linguistique à travers le débat collectif et en fonction des ressources budgétaires rendues disponibles pour ce domaine de la vie sociale. Il a aussi la responsabilité technique, plus ordinaire en quelque sorte, de soutenir la/les langue/s officielle/s. Dans ce domaine, les partis politiques traditionnels ou des associations peuvent s'emparer de questions linguistiques relatives à la « bonne santé » de la langue nationale. Certaines de ces questions sont d'importance, comme celle de la langue utilisée pour la recherche scientifique ou les enseignements de disciplines en anglais, dans un contexte d'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur ou encore le type de maîtrise de langue nationale attendue des candidats à la citoyenneté ou des adultes migrants souhaitant s'installer.

Or, ces décisions n'ont pas toujours une coloration politique marquée, qui permettrait de distinguer des positions antagonistes entre les partis et les citoyens : en France, c'est pendant une présidence « de droite » que le seuil de connaissance du français pour les nouveaux arrivants a été fixé à A1.1 et c'est pendant une présidence « de gauche », que l'on a cherché à étendre les enseignements exclusivement donnés en anglais dans les établissements d'enseignement supérieur. À part ce qui concerne des décisions prises dans le cadre de l'idéologie de l'unité de l'état nation et de la préservation de son identité menacée, les choix de politique linguistique ressortissent à des représentations sociales qui circulent largement dans la sphère du sens commun et qui sont volontiers sollicitées, en lieu et place des avis des experts et des spécialistes, pour orienter les politiques linguistiques éducatives. Les représentants des citoyens et les citoyens eux-mêmes, étant tous locuteurs, disposent de telles « microthéories prêtes à l'emploi », selon l'heureuse formulation de B. Py (2004 : 8), relativement aux langues, à leur utilité intrinsèque, à leur facilité/difficulté d'apprentissage, à leur beauté... et à la menace que constituent des apprentissages diversifiés. On considère assez « spontanément » que les langues doivent être enseignées successivement et séparément, car sinon se créeront des « interférences » dommageables aux apprentissages. Quand les experts en langues sont sollicités, leurs descriptions

des situations sont peut entendues (à la différence des experts en économie, par exemple), comme dans les cas des pratiques plurilingues souhaitables et constatées dans les entreprises par Projet *Dylan* financés par la Commission européenne (Berthoud, Grin & Lüdi, 2013) ou les recherches de C. Truchot (Currivand & Truchot, 2010). De même, la notion de besoins linguistiques nationaux/collectifs n'est jamais vraiment opposée aux choix des familles en ce qui concerne les langues à faire apprendre à leurs enfants. Or, les besoins collectifs ne se confondent pas avec la somme des besoins des familles, qui les appréhendent à travers les représentations sociales de l'utilité supposée de telle ou telle langue pour le devenir professionnel des enfants scolarisés.

1.2. Les croyances des acteurs

La diffusion d'une culture de la prise en charge éducative de la pluralité linguistique est une condition de la réussite des transformations techniques permettant de la mettre en œuvre dans les systèmes éducatifs. Les enseignants sont évidemment au centre de cette dynamique, même s'ils sont loin d'être les seuls concernés par un projet de cette nature : faire accepter la pertinence sociale et éducative de la prise en charge de la pluralité linguistique implique de la faire reconnaître par les responsables d'établissement, des personnels administratifs et techniques, les associations de parents d'élèves... Les enseignants sont les acteurs ultimes de toute action de politique linguistique éducative : leurs pratiques ordinaires sont fondées sur leurs convictions, mais elles dépendent aussi de leurs conditions de travail. Toute réforme envisagée peut susciter des appréhensions à cet égard : par exemple, réduction du nombre d'heures d'enseignement consacrées à leur discipline ou modifications des fonctions des enseignants.

Il est de fait que les systèmes éducatifs mettent les langues en concurrence en les faisant figurer dans les programmes avec des degrés de légitimité hiérarchisés : la première langue proposée dans le cursus des apprenants est aussi celle qui est enseignée le plus longtemps et elle est souvent unique ; la langue proposée ensuite (dite souvent langue 2) intervient plus tard et dispose d'un volume horaire moindre ; globalement les langues sont des matières obligatoires, mais au choix ou sont des matières optionnelles (non obligatoires) à retenir dans un bouquet de cours qui ne comprend pas que les langues. Ce libre marché des langues à l'école introduit de la compétition et conduit communément à faire percevoir leurs apprentissages comme exclusifs l'un de l'autre, voire comme antagonistes.

Cette situation institutionnelle répandue nourrit, le plus souvent, des perceptions négatives quant à la coopération possible entre enseignants de langues diverses, peut-être un peu moins là où il existe un département de langues dans les établissements scolaires (de la fin de l'école obligatoire ou du second cycle), avec un enseignant de langues responsable, qui suscite et coordonne certaines activités (projet plurilingue commun, réponse à des appels d'offre, échanges scolaires) et crée des espaces de dialogue professionnel. Le

plus souvent les enseignants des langues les moins enseignées perçoivent avec méfiance des formes de coopération et se tiennent sur la défensive. Cette posture est confortée par le fait qu'ils partagent la représentation ordinaire selon laquelle les langues apprises ensemble se brouillent l'une l'autre et se mélangent de manière chaotique, facteur contre-productif pour les appropriations. L'épouvantail de « faux-amis » lexicaux est agité, d'ordinaire, en appui à cette thèse : elle a été étendue à l'ensemble des apprentissages langagiers et conduit apprenants et enseignants à une perception de l'apprentissage parallèle des langues comme cacophonie (Castellotti & Moore, 2002). Il s'ensuit que la croyance est répandue qui conduit à estimer que les enseignements de langue ont avantage à être cloisonnés, voire étanches. On connaît bien les réticences à faire appel à la langue première des apprenants (que les enseignants partagent le plus souvent avec eux) (Castellotti, 2001), tabou vivace hérité des temps de l'audiovisuel. Les enseignants, dans la plupart des dispositifs éducatifs, sont très attachés à une identité professionnelle de spécialiste de telle ou telle langue particulière (on se perçoit comme enseignant de français bien davantage que comme enseignant de langues) et ils envisagent mal de convoquer d'autres langues que « la leur » dans leurs pratiques. Au point que la présence même de quelques mots en anglais, mis dans la bouche d'un locuteur dans un dialogue inventé servant de support à une unité dans un manuel de français, peut susciter de vives réactions. Et que la présence et l'utilisation pour l'enseignement des variétés du français des espaces francophones demeurent souhaitées, mais elles ne sont souvent sollicitées que de manière épisodique dans les manuels. Des représentations de ce type sont aussi actives chez les apprenants où elles construisent des attitudes réservées par rapport à l'apprentissage convergent des langues étrangères.

Un tel état de chose n'est pas un destin et les formations initiales d'enseignants ont été activées depuis plusieurs années en ce sens (par ex., Kelly *et al.*, 2004). Mais il est très probable que bien des enseignants n'ont pas encore une perception plus transversale des finalités d'une éducation plurilingue, ce qui constitue sinon un obstacle, du moins un facteur d'inertie à sa mise en place.

2. Les ambiguïtés du concept de prise en charge éducative globale de la pluralité linguistique

Le projet d'éducation à la pluralité a été formulé à maintes reprises. Il suscite une certaine forme de consensus dans le discours didactique, mais, selon les inflexions qui lui sont données à sa définition, il présente des difficultés techniques internes qui sont de nature à compliquer sa mise en place.

2.1. Diversité et convergence

La première sur laquelle s'interroger, à mon sens, est une certaine tension entre un pôle « diversité » et un pôle « convergence », pôles qui se rapportent aussi bien aux compétences des locuteurs eux-mêmes qu'à l'organisation des enseignements.

Si l'on prend les documents du Conseil de l'Europe comme point d'observation, on peut constater que c'est par rapport à la convergence qu'est définie l'approche plurilingue : « [l'individu] ne classe pas les langues et les cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (*Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR) : 11). Cette compétence différenciée n'est pas une addition des compétences monolingues isolées ou parallèles et elle autorise des combinaisons et des alternances (CECR : 105). « L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 12). Le projet est d'assurer le développement de la compétence plurilingue individuelle. Or, celle-ci est largement segmentée entre différentes matières scolaires qui s'ignorent, le plus souvent : il convient de rétablir des cohérences entre les différents enseignements de langue (nationale, maternelle, étrangère, classique...), en parallèle et dans leur succession, et d'intégrer le développement de cette capacité en vue d'une maîtrise de pluralité linguistique. Convergence donc, du point de vue du locuteur et du point de vue de l'organisation des enseignements.

Or, le CECR trouve son aboutissement réel dans son chapitre 8, consacré à la diversification des enseignements. Ce chapitre présente différentes stratégies de construction des curriculums (sous forme de « scénarios curriculaires ») rendant possible une diversification de l'offre en langues de systèmes éducatifs. Il montre le potentiel de modulation que permettent les descripteurs du CECR pour construire des programmes faisant de la place à plus d'une langue enseignée (pôle diversification), mais, à ce stade initial de la réflexion, s'en tient à « inciter à rechercher transparence et cohérence dans la définition des options... » (CECR : 130 ; pôle convergence).

Ce déséquilibre, à peine marqué, prendra toute sa dimension ultérieurement puisque la recherche de diversité (dans l'offre de langues de l'école), encouragée par l'Union européenne (« langue maternelle + deux langues étrangères »), ne s'accompagne pas nécessairement, loin s'en faut, d'une recherche de convergence accrue entre les enseignements langagiers. Et si les enseignants des langues les moins choisies dans un contexte donné s'engagent pour la diversité, c'est sans doute surtout parce qu'ils en escomptent des bénéfices pour « leur » langue et, probablement, fort peu dans l'optique de penser dans les mêmes termes, par exemple, programmes, démarches d'enseignement ou modalités d'évaluation des langues étrangères.

Les enseignants d'anglais, de leur côté, se montrent généralement peu sensibles au discours de la convergence, qui les conduirait à prendre en compte, non seulement la diversité diatopique de cette variété linguistique, mais aussi l'apport des autres langues à l'apprentissage de l'anglais et inversement.

Des formes de convergence possibles ont été identifiées : elles sont constituées par la définition de finalités communes aux enseignements langagiers ou par la spécification d'objectifs d'enseignement au moyen de descripteurs partagés. À un niveau plus opérationnel, la convergence peut se traduire par le recours à la notion de genre de textes ou par la présence d'activités réflexives/métalinguistiques relatives aux langues enseignées (d'allure comparatiste). Le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco *et al.*, 2010) relève aussi que la prise en compte de la variabilité est un axe de transversalité entre les enseignements langagiers.

Cela pourrait conduire à créer chez les apprenants une prise de conscience de la variation des langues, des formes d'exposition du savoir et des discours, des comportements sociaux et des valeurs. Ils pourraient devenir plus sensibles aux formes de ces variabilités et en mesure d'apprendre à les gérer en fonction des contextes, des finalités de la communication ou des formes d'identité assumée (se comporter comme un étranger, chercher à passer inaperçu dans une société autre en adoptant les rituels...). Ils pourraient être plus aptes à identifier les normes qui valorisent certaines variétés linguistiques et certains comportements et en stigmatisent d'autres (pour des raisons de distinction sociale, de pertinence scientifique, d'efficacité fonctionnelle, de valeurs...). Cependant ce même *Guide*, qui se situe hors du champ des politiques linguistiques éducatives, ne met pas explicitement en relation la diversité des langues proposée par l'institution et celles du répertoire des apprenants même s'il ne l'exclut pas.

Le terme *plurilinguisme* est attrape-tout et il renvoie à des projets éducatifs et de politique linguistique compatibles mais distincts :

- développer le répertoire individuel des apprenants en prenant en compte les ressources qu'offre celui-ci et en organisant des convergences entre les enseignements de langue (et non exclusivement entre ceux des langues étrangères) ;
- accroître la diversification de l'offre en langues étrangères de systèmes éducatifs et faire en sorte que cette offre accrue/mieux modulée agisse sur la demande sociale en langues ;
- développer la sensibilité des apprenants aux formes de pluralité et de la variation linguistique comme axe des formations, en particulier pour ce qui concerne la langue de scolarisation principale.

Ces options concernent différemment les apprenants et l'organisation des enseignements et elles sont pas incompatibles, mais, dans les pratiques et les représentations du plurilinguisme, elles ne sont pas nécessairement associées.

2.2. « Plurilingue » : faculté ou compétence ?

D'autres ambiguïtés qui brouillent le « projet plurilingue » tiennent à certaines de ses formulations circulantes. Celles-ci ont été certes mises en évidence et élucidées dans les travaux de didactique, mais la forme compactée dans cette notion est ce à partir de quoi des décideurs prennent position et des acteurs mobilisent des représentations. Dans les textes du Conseil de l'Europe et bien au-delà, elle se présente initialement sous la forme, devenue quasiment canonique, de « compétence plurilingue et interculturelle »².

Une telle formulation renvoie à des réalités distinctes. L'une est effectivement à considérer comme une compétence : communiquer au moyen de plusieurs langues, à savoir la capacité d'un locuteur à tirer profit des ressources langagières dont il dispose. Il s'agit là d'une capacité acquise, à travers les expériences sociales de communication, qui se manifeste de manière observable (comme savoir-faire) à travers des activités décomposables en éléments et qui est considérée comme se manifestant régulièrement pour un individu donné. Mais *plurilinguisme* est aussi facilement entendu comme une « capacité intrinsèque [...] à employer et à apprendre, seul ou par un enseignement, une ou plusieurs langues » (*Guide* p.18). Dans ce cas, on fait aussi intervenir la faculté de langage des êtres humains, comme disposition innée développée par les contextes sociaux, dont la présence n'est pas le produit d'une acquisition à proprement parler, mais d'une activation. De la sorte, on est amené, d'un côté, à promouvoir le projet de plurilinguisme comme compétence à faire acquérir alors qu'il est fondé sur une faculté déjà là. Et, de l'autre on l'interprète comme capacité à apprendre plus d'une langue, alors qu'il s'agit d'apprendre à les gérer. La définition *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco, Byram, Cavalli M. *et al.*, 2010 p. 9) met en évidence « la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières [...] pour faire face à des besoins de communication [...] ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. Mais celle-ci se poursuit en signalant que « la compétence plurilingue renvoie au répertoire de tout individu, composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises »... en adossant la compétence à la faculté, sans autres clarifications.

Ces chassés-croisés n'ont pas contribué à spécifier la compétence plurilingue, à proprement parler, comme capacité à gérer les ressources du répertoire individuel : celle-ci porte sur la nature des stratégies qui organisent le recours au matériel linguistique disponible dans plus d'une langue, ce qui peut permettre des rapprochements éclairants (au niveau sémantique-lexical, morphosyntaxique) ou faciliter les appropriations. Pour ce qui est de l'emploi alterné de différentes langues connues, capacité à gérer l'alternance mentionnée dès les premières apparitions du concept, la description met l'accent globalement sur sa pertinence en fonction des situations de communication et de la manière dont un locuteur entend les conduire en fonction de finalités telles que l'efficacité de la communication, la bienveillance linguistique ou des enjeux identitaires. P. Lenz et R. Berthele (2010), dans une étude souvent citée parce que rare sur ce sujet (l'évaluation

des compétences plurilingue et interculturelles), proposent d'évaluer la compétence plurilingue à partir de *constructs* relatifs aux activités de médiation, d'intercompréhension des écrits et des « dialogues polyglottes ». Ces derniers supposent des compétences d'adaptation de la « langue forte » du répertoire au degré de maîtrise de celle-ci par les destinataires. L'alternance codique est dite par les auteurs : symbolique, thématique, pour répondre à des besoins de production et anticiper les besoins de réception (p. 45) et elle semble obéir à des « règles assez sophistiquées ». Ces dernières « ne sont toutefois pas codifiées », surtout au niveau des micro alternances locales, ce qui en rend délicate la caractérisation et la mesure de leur maîtrise. Tant et si bien que la notion de compétence plurilingue est soit tirée vers la faculté de langage, soit renvoie à des savoir-faire spécifiques qui ne sont pas aisés à spécifier.

2.3. « Plurilingue et interculturel » : des symétries ?

Depuis l'apparition du terme « plurilingue et interculturel », on cherche à souligner systématiquement la symétrie entre ces deux éléments, voire leur identité (ce que peut laisser entendre le *et* qui les connecte). En témoigne le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*³, où cette paire est utilisée sans inquiétude épistémologique particulière. Les temps ne sont pourtant pas si lointains où la lexie *langue-culture*, plus radicale encore dans son propos intégrateur, suscitait perplexités. Le CECR attire, clairement, mais sans doute trop discrètement, l'attention sur cette relation : « la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à [...] insister sur les dimensions pluriculturelles de cette compétence plurielle, sans pour autant postuler des relations d'implication entre développement des capacités de relation culturelle et développement des capacités de communication linguistique » (CECR : 129). Sommes-nous en présence de deux éléments identiques, symétriques ou corrélés ? En tout état de cause, cette relation n'est pas assez explorée, ce qui peut nuire à la lisibilité et à l'opérationnalisation de la notion.

Si l'on se tourne vers l'éducation interculturelle, celle-ci peut être considérée comme un dispositif de formation qui a pour finalité de développer, au sein des enseignements de langues et d'autres matières, des attitudes ouvertes, réflexives et critiques pour apprendre à appréhender de manière positive les contacts avec l'altérité. Elle vise à développer la curiosité pour la découverte et une gestion attentive et bienveillante de l'altérité culturelle. Elle a en partage la responsabilité d'intervenir sur les attitudes, sur les croyances et les valeurs, pour conduire vers des formes d'acceptation attentive de la différence. Les activités destinées à la mettre en pratique vont viser à construire des rencontres avec l'altérité, à susciter des réactions à ces découvertes, qui doivent se manifester verbalement, et à chercher à faire passer les apprenants de réactions spontanées à des réactions contrôlées et réfléchies, dans le but de complexifier les représentations. Ceci implique d'organiser des

activités centrées sur l'accès à des connaissances sociétales nouvelles et sur développement de compétences de sociales (interprétatives, en particulier), de manière essayer d'agir sur les attitudes des apprenants. Ce complexe : connaissances/compétences/attitudes est sollicité surtout pour créer des occasions d'expériences socio-affectives, sans sous-estimer ses bénéfices en termes de connaissances et de compétences. Dès lors, si l'on accepte cette définition, l'on pourra admettre que l'éducation interculturelle n'est ni une variante linguistique du plurilinguisme ni sa version miroir dans le champ culturel, mais bien une démarche éducative spécifique.

3. Pour une éducation plurilingue et une éducation interculturelle

Au terme ce trop rapide parcours de notions centrales pour la prise en charge éducative de la pluralité linguistique, il apparait que les difficultés à installer cette perspective dans les systèmes scolaires sont de nature diverse. Cette multicausalité, au demeurant peu surprenante, invite à identifier, au cas par cas, contexte par contexte, les stratégies d'innovation à développer dans les secteurs reconnus comme les moins résistants à cette forme du changement, qui est une autre manifestation de la mondialisation du monde. Ce combat-là peut toujours se mener sous la bannière d'une *éducation plurilingue et d'une éducation interculturelle*, si l'on demeure conscient que cette formulation n'est pas celle d'un concept, mais celle d'un programme.

Références bibliographiques

- Beacco, J.-C. & Byram, M., (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, version intégrale et version de synthèse en français et en anglais*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M. et al., (2010), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_curricula_FR.asp
- Castellotti, V., (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE international.
- Castellotti, V. & Moore, D., (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Centre européen des langues vivantes, *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Graz, CELV. <http://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx>
- Crystal, D., (1997), *English as a global language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- De Swaan, A., (2001), *Words of the World*, Cambridge, Polity Press.

- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. & Mc Evoy, W., (2004), *European profile for language teacher education : A frame of reference*, Bruxelles, Commission européenne.
- Lenz, P. & Berthele, R., (2010), *Prise en compte des compétences plurilingues et interculturelles dans l'évaluation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Py, B., (2004), « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages* 154, pp. 6-19.

Notes

¹ Dans ce texte, comme dans Beacco et Byram (2007), nous avons choisi de nommer variété linguistique tout ensemble linguistique identifié et constitué, quel que soit son statut officiel ou sociolinguistique : langue nationale, officielle, régionale, minoritaire, d'origine (quand on se réfère aux locuteurs adultes migrants), de la famille, dialecte, patois, argot, parler...

² Nous n'entrons pas ici dans la discussion de « compétence plurilingue et pluriculturelle (CECR : 129), alors que des « expériences interculturelles » sont mentionnées dans la définition liminaire (CECR : 11).

³ <http://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx>

VARIA

Compétence(s) interculturelle(s) et culture de l'Autre dans l'enseignement-apprentissage du texte littéraire : cas du secondaire

Thameur Tifour
Université de Laghouat (Algérie)

Abdelkader Ghellal
Université d'Oran (Algérie)

Introduction

La didactique des textes littéraires constitue, toujours, un sujet d'actualité dans les recherches didactiques et la prolifération des projets de recherche : Amor Séoud (1997), Abdelkader Ghellal (2007), Abadallah-Prétceille Martine et Porcher Louis (2001).

L'un des objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère est la formation d'apprenants-citoyens, défenseurs de leur patrie, de leur patrimoine culturel et ouvert sur le monde dans sa diversité. Tradition établie, mais aujourd'hui contestée.

La présente étude, même si elle emprunte à d'autres champs de recherche, s'inscrit dans celui de la didactique des langues vivantes (notamment celui de la didactique de la littérature). Elle s'intéresse à la place accordée aux textes littéraires dans les manuels du cycle secondaire algérien et à l'exploitation didactique de sa potentialité culturelle en classe de FLE.

1. Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?

Le parcours de la littérature autour de la notion du texte littéraire montre qu'il recouvre une réalité très riche et qu'il est aussi difficile d'y donner une seule définition que d'en faire un concept clairement délimité.

Parler du texte littéraire nous mène à parler de la littérature comme concept-clef de notre recherche. Selon Martin Heidegger (1950, 11),

« La littérature [texte littéraire] est art et langage : c'est un système esthétique – le texte – impliquant un registre rhétorique de genres, de styles ou de figures et un régime socio-historique – l'architexte – impliquant un récit constitutionnel (ou un parcours), qui inclut lui-même un discours institutionnel. Qui dit art dit technique ; qui dit langage dit grammaire ; qui dit technique et grammaire dite tekhnê : poiêsis et physis. Le système esthétique fait de la littérature un art ; le régime socio-historique en fait un métier : la littérature devient un art quand les artisans deviennent des artistes ; mais c'est l'origine de l'œuvre d'art qui est l'origine des artistes. »

Selon Ghellal (2007, 186-187), le texte littéraire comporte plusieurs caractéristiques et valeurs :

- L'écriture littéraire favorise la réflexion sur le langage.
- La pratique artistique améliore la communication.
- Le texte littéraire est un laboratoire expérimental.
- Le texte poétique apprend l'art de composer.
- La pratique artistique permet l'humour.

Selon Ghellal (*idem*), le texte littéraire constitue un support riche en raison de la multiplicité de ses caractéristiques nous permettant de réfléchir sur des exploitations diversifiées en classe de langues. En effet, il constitue un terrain sur lequel les didacticiens et les pédagogues tentent inlassablement de projeter des exploitations et des stratégies de lecture à chaque fois renouvelées pour améliorer l'enseignement de la langue étrangère en classe.

Le texte littéraire nous paraît intéressant dans la mesure où il intègre trois dimensions :

1.1. La dimension esthétique : Elle s'apparente au beau et à l'art. Le texte littéraire, en tant que discours de l'inspiration, est une forme d'art d'un monde créé par l'auteur. L'œuvre achevée en représente l'expression de la sensibilité. C'est par cette dimension que le texte littéraire se démarque des autres genres en ce qu'il exerce un pouvoir d'attraction sur les lecteurs.

1.2. La dimension linguistique : Le texte littéraire est reconnu pour la multiplicité interprétative du code sémantique qu'il véhicule. Sa charge linguistique et sémantique est aussi riche que diversifiée à la hauteur des lectures qu'il peut en dégager. Ce support textuel riche en termes de potentialité linguistique et culturelle permettrait la diversification de son exploitation didactique en classe de langues.

1.3. La dimension culturelle : En plus de la charge linguistique propre au texte littéraire, celle de la culture n'en est pas des moindres. La littérature est le porte-parole et le témoin de la culture où elle est ancrée (de leurs us et

coutumes, expériences, idéologies, visions du monde, etc.) Elle perpétue dans le temps et dans l'espace ; ce qui appartient aux peuples comme original et différent. Abdallah-Preteceille et Porcher (1996 : 138) soulignent que :

« La littérature c'est l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu. Il faudrait probablement qu'elle s'enseigne sous des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes aujourd'hui ».

La littérature revêt une importance indéniable par rapport à sa dimension culturelle qui nous amène à des préoccupations didactiques nécessitant des stratégies nouvelles dans le sens où elles tentent d'intégrer une appréhension culturelle des textes littéraires.

2. Place des textes littéraires dans les manuels du cycle secondaire

2.1. Modalités de travail

S'interroger sur la place accordée aux textes littéraires dans les manuels du cycle secondaire nous a amenés à opter, dans un premier temps, pour une analyse des contenus. C'est pourquoi nous avons élaboré une grille de « balayage » des manuels.

Dans notre analyse, nous nous procédons comme suit :

1. Recensement du nombre des textes littéraires présents dans les manuels.
2. La ventilation de la totalité des textes en fonction des critères significatifs (auteur, récurrence (nombre d'extraits),...).
3. Répartition des textes littéraires selon l'époque.
4. Classement des textes littéraires selon le genre.

2.1.1. Corpus étudié

Notre recherche nous a permis de retenir un corpus de trois manuels en usage dans le cycle secondaire (toutes filières confondues) répartis comme suit :

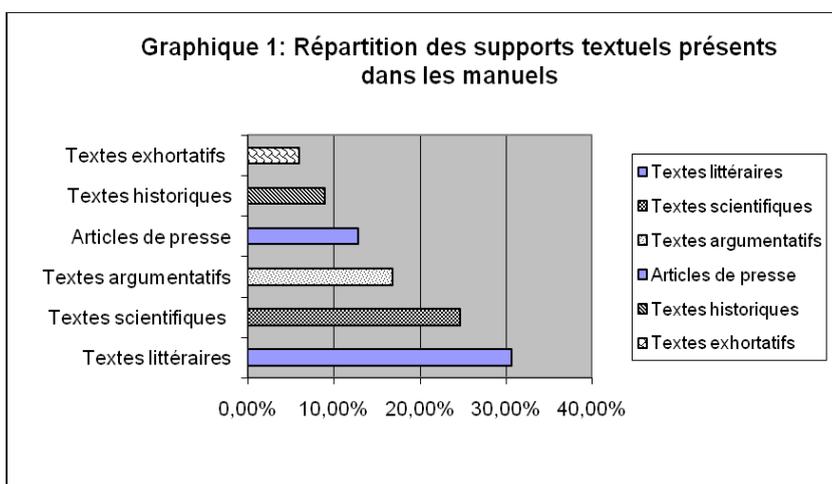
Cycle secondaire	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	Total
Nombre de manuels	1	1	1	3

Tableau 1 : Corpus étudié

2.2. Représentations des textes littéraires dans les manuels

2.2.1. Les supports textuels

Le recensement effectué nous a permis de dégager le nombre des textes littéraires qui figurent dans les manuels du secondaire et leur proportion par rapport au vaste champ des supports textuels à savoir : le texte expositif, le texte argumentatif, les articles de presse, le texte historique,...

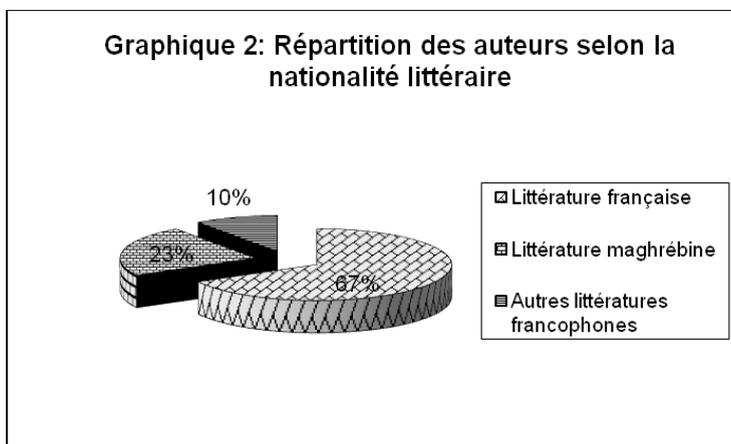


Le recensement effectué révèle que les textes littéraires sont représentés par 93 occurrences, soit 30,69 % de l'ensemble des supports textuels dénombrés dans les manuels inventoriés. Les textes scientifiques (dits expositifs) sont au nombre de 75, soit 24,75 % de la totalité des textes contre 51 occurrences pour les textes argumentatifs, soit 16,83 %. Les articles de presse arrivent en quatrième place avec 39 textes, soit 12,87 % de l'ensemble des extraits recensés. Les textes historiques sont représentés par 27 occurrences, soit 8,91 % de l'ensemble des supports textuels présents dans les manuels analysés. Les textes exhortatifs ne sont représentés que par 18 textes, soit 5,95 % de la totalité des supports textuels.

2.2.2. Répartition des textes littéraires

Nous avons pu répertorier les textes littéraires comme suit :

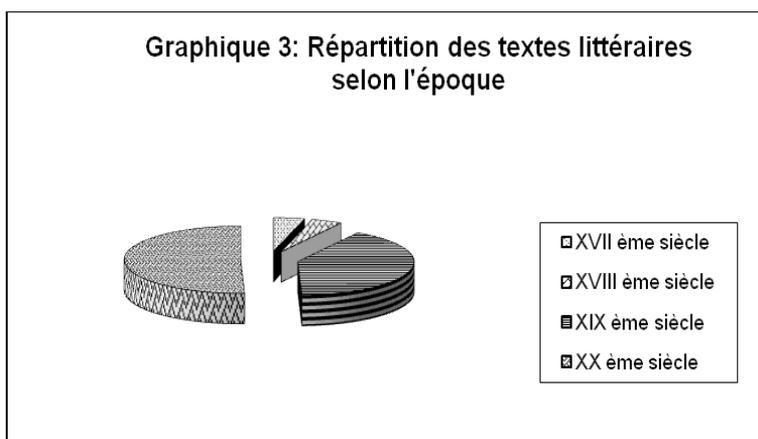
La nationalité littéraire



Pour ce point, les textes littéraires présents dans les manuels dénombrés sont à dominante française, avec 33 textes, soit 66.67 % de l'ensemble des extraits recensés. Les auteurs sont au nombre de 33, soit 56.9 % de la totalité des écrivains. La littérature maghrébine est représentée par 22 occurrences, soit 23.65 % avec 17 auteurs, soit 29.31 % de l'ensemble des écrivains qui figurent dans les manuels du secondaire. Les autres littératures francophones ne sont représentées que par 08 textes soit 09.68 % avec un nombre de 8 auteurs, soit 13.79 % de l'ensemble des écrivains recensés dans les manuels inventoriés.

L'époque

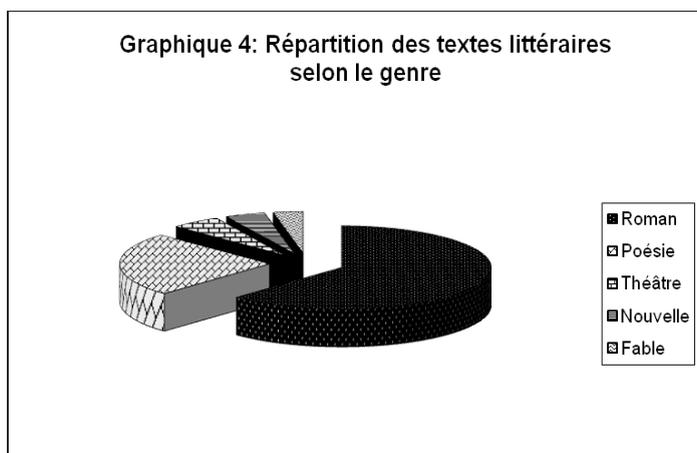
Le graphe ci-dessous présente une répartition globale des textes selon l'époque avec le nombre d'auteurs et leurs occurrences.



La lecture du graphique révèle que la littérature du XX^e siècle est représentée par 47 occurrences, soit 50.54 % l'ensemble des textes littéraires recensés avec un nombre de 34 auteurs, soit 58.62 % de la totalité des écrivains. La littérature XIX^e siècle arrive en deuxième position avec 38 occurrences, soit 40.86 % de l'ensemble des textes littéraires dénombrés et un nombre de 20 auteurs, soit 34.48 % de l'ensemble des écrivains. Les littératures du XVII^e et du XVIII^e siècle ne sont représentées que par 04 occurrences pour chacune, soit 04.3 % de la totalité des textes littéraires inventoriés. Les auteurs sont au nombre de 04 (2 pour chaque littérature), soit 03.45 % de l'ensemble des écrivains recensés.

Le genre

Nous avons pu répartir les textes littéraires recensés selon le genre comme suit :



Dans les manuels destinés à l'apprentissage de la langue française, le genre romanesque arrive en première position avec 58 occurrences, soit 62.37 % de l'ensemble des textes littéraires recensés. La poésie est représentée par 23 poèmes, soit 24.74 % de la totalité des textes littéraires présents dans les manuels du cycle secondaire. Le genre théâtral arrive en troisième position avec 05 occurrences, soit 05.37 % de l'ensemble des textes recensés. La nouvelle n'est représentée que par 4 textes, soit 04.3 % de la totalité des textes littéraires dénombrés. La fable arrive en dernière position avec 03 occurrences, soit 03.22 % de l'ensemble des textes littéraires inventoriés.

2.3. Analyse des données recueillies

Une analyse approfondie et significative des données recueillies nous amène à constater les points suivants :

1. À première vue des données recensées, nous remarquons que le texte littéraire occupe une place reconnue dans les manuels destinés à l'apprentissage du français au cycle secondaire. La légitimité de son

existence est justifiée par son potentiel langagier (un support riche en matière linguistique). Or, le nombre des textes littéraires présents dans les manuels inventoriés ne renvoie pas à sa place réelle parmi le vaste champ des supports textuels recensés. Le genre poétique, à titre exemple, se trouve souvent marginalisé sans questions d'accompagnement et notes explicatives. Nous avons constaté que la grande majorité des poèmes sont souvent relégués à la fin du manuel (comme supports de récréation).

2. Nous avons constaté que le genre théâtral n'est présent que dans le manuel de la deuxième année secondaire contrairement à l'omniprésence du genre romanesque dans les manuels analysés. Selon les concepteurs du programme, ce genre littéraire développe une compétence plurielle chez les apprenants et crée une certaine vitalité de la langue en classe de FLE (le niveau des apprenants y en permet l'intégration).
3. La prédominance de la littérature française reflète la tendance des concepteurs du programme considérant cette littérature comme modèle de la langue des natifs. Or, cette littérature est *neutralisée* de toute culture contrairement à la littérature maghrébine (notamment la littérature algérienne d'expression française) que l'on trouve souvent ancrée dans la réalité culturelle algérienne.
4. Dans une tentative d'actualiser les connaissances des apprenants (en matière littéraire) et de surmonter les difficultés linguistiques relatives le plus souvent à la charge langagière (hors du commun des apprenants) des textes littéraires anciens (du XVII^e au XIX^e siècle), la littérature du XX^e siècle marque une forte présence dans les manuels de français du cycle secondaire.

3. L'exploitation culturelle du texte littéraire en classe de FLE

Dans le cadre de l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE, nous pouvons distinguer trois zones culturelles :

3.1. Zone de résistance culturelle

Tout texte est le produit d'un contexte social ou idéologique bien déterminé. De là, la non-maîtrise des élèves des unités formant le référent et le champ culturels ayant donné naissance à ce produit artistique peut générer une mécompréhension de l'effet de sens encodé par les mots. En guise d'exemple, la non-connaissance des rites sociaux et sociétaux propres à une communauté donnée peut provoquer un quiproquo à la fois linguistique et interprétatif. Nul

n'ignore que la langue est un système de signes conventionnels et, par cette convention, le lecteur doit prendre en considération la charge à la fois sémantique et culturelle accordée à chaque signe linguistique. C'est à cette *signifiance* linguistique et culturelle non-maîtrisée que la résistance culturelle pourrait voir le jour

3.2. Zone de partage culturel

Une zone de partage culturel se construit quand le référent culturel de l'auteur est semblable ou proche de celui de l'apprenant-lecteur. En guise d'exemple, un apprenant algérien est capable de comprendre le sens de tel ou tel texte produit en français par Mohamed Dib, car il maîtrise le référent culturel arabo-musulman d'où émerge ce texte.

3.3. Zone d'interculturalité

La maîtrise du référent culturel d'où émerge le texte littéraire exploité constitue le socle de cette zone d'intercompréhension culturelle (altérité). Une conscience significative de sa propre culture passe par la prise en considération des valeurs d'autrui.

Asgarally I. définit (2005, 35) l'interculturel comme, « la forme civilisée que devrait prendre la rencontre avec l'Autre. Non pas l'incompréhension de l'Autre mais la reconnaissance que l'Autre existe, l'acceptation de sa différence et l'attention portée à ce qu'il peut apporter au patrimoine humain. »

Dans cette même optique, Samir et Khadraoui (2009, 38) ajoutent qu'« être conscient de ses propres valeurs culturelles et prendre conscience de celles des autres constituent les fondements d'une conscience interculturelle capable de franchir les barrières que dresse l'incompréhension de l'autre. Le 'je' ne doit en aucun cas et sous aucun prétexte apparaître comme la négation de l'autre. »

Le texte littéraire est, nous semble-t-il, un support riche en termes de potentiel et en ce qu'il permet d'initier les apprenants à des exploitations diverses en classe de langues. Il est le miroir du soi et de l'Autre, mais il peut aussi subir des transformations par un exercice d'adaptation(s) littéraire(s) et artistique(s) par rapport aux peuples, aux cultures et aux types de lecteurs.

Selon M. Abdallah, L. Porcher (2001, 142), « la littérature est un universel singulier. Elle incarne emblématiquement cette articulation entre l'universalité et la singularité. » En ce sens, il nous semble que toute exploitation didactique du texte littéraire doit se baser sur l'enjeu de ses deux entités constitutives à savoir : son universalité et sa singularité. M. Abdallah, L. Porcher (idem) expliquent cet enjeu en affirmant qu'« un universel singulier est une réalité (matérielle ou symbolique) qui existe partout, et que chaque société interprète pourtant à sa manière, différente de toutes les autres. »

C'est une prise de conscience de la culture de soi et de l'Autre dans le cadre de la compréhension et de l'échange. Travailler sur le texte littéraire dans une approche culturelle ou interculturelle peut se faire par le biais de plusieurs activités basées sur des textes littéraires permettant à l'apprenant d'accroître la langue et d'accéder au référent culturel englobant cette création artistique.

Nous citons, à titre d'exemple, les activités suivantes :

- a. Trouver les différentes appellations de vêtements, de lieux, d'objets dans un texte littéraire pour les remplacer par des appellations relevant de notre société. C'est une sorte de jeu de mots.
- b. Discuter (en s'interrogeant, en commentant, etc.) sur le mode de vie, de penser, etc. d'une société à travers les faits relatés dans un texte littéraire.
- c. Transformer un texte littéraire étranger en remplaçant les noms des personnages par des noms arabes (bien entendu, en effectuant toutes les adaptations nécessaires pour constituer un texte cohérent).
- d. Comparer des textes littéraires traitant le même fait culturel.
- e. Réécrire un texte littéraire traitant un élément culturel différent de celui de l'apprenant.
- f. Reconnaître la société d'où émerge le texte en rassemblant les éléments culturels en présence dans le texte littéraire exploité.

Conclusion

Au terme de cet article, nous pouvons dire que le texte littéraire est le discours du beau, de l'art et de la culture. Ce support-textuel riche en termes du potentiel didactique permet la multiplicité de son exploitation pédagogique en classe de langues. Il permet à l'enseignant de susciter la curiosité de ses apprenants afin de voir le monde dans ses diverses couleurs, de relativiser sa propre vision du monde et d'accepter l'Autre dans sa différence. Ce support textuel peut aider les apprenants à chercher une compréhension plus profonde des textes qu'ils étudient en passant par *le filtre de la culture* ; non pas pour être assimilé(s), mais pour être ouvert(s) à l'Autre et à son existence.

Bibliographie

- Abdelkader, G., (2007), *Lecture-Ecriture en classe de F.L.E*, In *Synergies* Algérie, n° 1.
- Abdallah-Preteceille, M. et Porcher, L., (2001), *Éthique de la diversité et éducation*, Paris, PUF.
- Abdallah-Preteceille, M. et Porcher, L., (1996), *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF.

- Asgarally, I., (2005), *L'interculturel ou la guerre*, Port-Louis (Maurice), Presses du M.S.M.
- Heidegger, M., (1950), *L'origine de l'œuvre d'art*, Dans *Chemins qui ne mènent nulle part*, Paris, Gallimard.
- Samir, A. et Said, K., (2009), *De la sécurisation de l'interculturalité à l'humanisation de la mondialisation* », In *Synergies Algérie*, n° 4.
- Séoud, D., (1997), *Pour une didactique de la littérature* », coll. « LAL », Paris, Hatier-Didier.
- Thameur, T., (2013), « Le texte littéraire : un médium culturel », In *Revue scientifique d'études de la langue française d'Ispahan*, n° 7.

Le rôle crucial de la grammaire dans le paysage actuel de l'enseignement du français langue étrangère

Isabelle Peeters
KU Leuven

Depuis des années, la Flandre mène de vives discussions sur les avantages et les inconvénients de l'enseignement explicite de la grammaire. Elles ont créé de l'incertitude auprès des enseignants et des apprenants. Nous parcourons dans cet article successivement le rôle attribué à la grammaire dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, dans les objectifs finaux, fixés par le gouvernement flamand, et dans quelques manuels de français langue étrangère destinés à l'enseignement secondaire général. Nous défendons une approche combinée, permettant de concilier l'enseignement explicite de la grammaire avec les acquis de l'approche communicative. Elle nous permettra de réaliser l'intégration d'une composante grammaticale systématiquement construite, qui contribue à aiguïser les compétences communicatives des apprenants.

1. La grammaire au cœur des débats

Le rôle de la grammaire figure depuis des années au cœur de nombreux débats sur l'enseignement du français langue étrangère. (Beacco, 2010a, Beacco, 2010b, Carlo *et al.*, 2009). Depuis la fin des années 1970, l'acquisition de compétences communicatives occupe le premier plan dans l'enseignement des langues étrangères en Flandre. Cette approche va à l'encontre des principes de la grammaire pédagogique traditionnelle, qui propose une approche basée sur les parties du discours et les syntagmes, tout en étant principalement axée sur la langue écrite. Cet enseignement explicite des aspects formels de la langue, et plus particulièrement des règles grammaticales, cède la place à une approche implicite pour laquelle la précision formelle se révèle être moins

importante. L'accent se déplace vers la communication orale et l'interaction spontanée.

Au milieu des années 1990, l'approche actionnelle ou l'approche par les tâches occupe le devant de la scène. Elle est promue par le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, qui veut stimuler à long terme le multilinguisme de tous les citoyens, afin qu'ils acquièrent, à côté de leur langue maternelle, des compétences pratiques pour deux langues étrangères. L'apprenant se trouve au centre du dispositif d'apprentissage et devient un acteur social, qui exécute un certain nombre de tâches (linguistiques) concrètes pour aiguiser ses compétences communicatives. En outre, il apprend à travailler avec d'autres personnes en utilisant la langue étrangère. Dans cette optique, la grammaire n'est pas une fin en soi, mais une des composantes de la compétence communicative globale. Elle est devenue un moyen pour atteindre des objectifs communicatifs.

Le *CECR* mentionne l'existence d'une compétence grammaticale, qui fait partie de la compétence linguistique, à côté des compétences lexicale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique. La compétence linguistique est à son tour une composante de la compétence communicative. La compétence grammaticale est vaguement décrite en termes de « connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser. Formellement, la grammaire de la langue peut être considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases). La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. » (Conseil de l'Europe, 2008, 89)

Toutefois, le lecteur ne trouvera pas la réponse à la question de savoir quels éléments linguistiques devraient être enseignés et dans quel ordre. En effet, le *CECR* décrit les niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en termes de compétences et non pas en termes de matière. Les auteurs se limitent à la remarque suivante : « Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas sur quelle théorie grammaticale ils ont fondé leur travail [et quels] (...) éléments, catégories, classes, structures, opérations et relations (...) les apprenants devront manipuler ou dont ils devront être outillés pour le faire. » (Conseil de l'Europe, 2008, 90) Le Cadre n'exprime donc pas de préférence pour une approche grammaticale particulière.

Westhoff (2007a) examine comment la nécessité d'acquérir une bonne connaissance des ressources grammaticales d'une langue peut être conciliée avec le *CECR* qui, comme nous l'avons déjà mentionné, prend les

compétences comme point de départ. Il précise que pour les niveaux inférieurs décrits dans le Cadre, la tolérance d'erreurs est relativement grande, parce que les apprenants qui disposent de ressources assez limitées se concentrent sur le sens. Ces apprenants utilisent le discours stéréotypé (*formulaic speech*), ce qui signifie qu'ils emploient beaucoup de formules toutes faites. Ce n'est qu'à partir du niveau B2 que la connaissance consciente de la langue devient une réalité. Selon l'auteur, l'accent ne se déplace à la *creative speech* que lors de la transition de B2 à C1. Westhoff (2006) souligne à juste titre que l'apprenant ne peut réaliser un tel changement que s'il connaît les règles grammaticales et qu'il soit capable de les appliquer. Ces constatations incitent à la réflexion, en ce sens qu'en Flandre le niveau cible pour le français à la fin de l'enseignement secondaire général est B1. C1 constitue à son tour le niveau final requis des bacheliers universitaires en linguistique appliquée et en langues et littératures.

2. La grammaire dans les socles de compétences retravaillés¹

Les socles de compétences en matière de langues étrangères, c'est-à-dire les objectifs minimaux pour le français qui ont été définis pour l'enseignement secondaire général par le gouvernement flamand, ont récemment été reliés au niveau du *CECR*. Toutefois, une mise en relation étroite s'est avérée impossible. En effet, les objectifs ont été formulés à un niveau d'abstraction plus élevé que les descripteurs du *CECR* afin de faciliter la rédaction des programmes d'études. Cela signifie dans la pratique qu'ils suivent la tendance globale, qui considère la grammaire comme un outil visant à contribuer à une meilleure communication. Les auteurs le posent comme suit : « Het hoofddoel is dus niet wat leerlingen over taal weten, maar wat ze ermee kunnen doen. »² Il ne s'agit donc pas d'accumuler du savoir sur la langue, mais de pouvoir fonctionner tout en l'utilisant dans des situations concrètes. Dans cette vision, la grammaire ne constitue pas une fin en soi, mais elle est considérée en termes de connaissance fondamentale nécessaire.

Le fait que les compétences et le savoir vont de pair et qu'ils doivent, par conséquent, être développés ensemble constitue un des points de départ des socles de compétences. Pour cette raison, le pilier du savoir a été renforcé. Les auteurs partent de l'idée que seule une compréhension approfondie des éléments fondamentaux de la langue peut garantir que l'apprentissage de la langue atteint un niveau élevé. En outre, ils sont convaincus que l'attention que nous consacrons aux formes doit être intégrée dans l'enseignement des compétences. Cela signifie concrètement que le savoir grammatical se construit progressivement par l'intermédiaire de tâches linguistiques. De cette façon, l'enseignement de la maîtrise de la langue contribue au développement

des connaissances. Il importe, dans cette optique, que le niveau de réflexion soit adapté au niveau d'abstraction atteint par les élèves. Tout au long du secondaire, l'efficacité de la communication l'emporte sur la forme correcte. Néanmoins, les auteurs travaillent avec une échelle de progression relative aux structures grammaticales. Plus l'apprenant évolue dans sa carrière scolaire, plus les exigences au niveau du vocabulaire, de la grammaire, de la prononciation et de l'orthographe seront importantes. Les auteurs des socles de compétences ont prévu dans une section séparée, intitulée « connaissances et attitudes », une liste avec entre autres le bagage grammatical nécessaire dont doivent disposer les élèves. Il s'agit du savoir indispensable pour pouvoir effectuer avec succès des tâches communicatives. Les auteurs mentionnent par exemple les outils dont l'apprenant a besoin pour dénommer des personnes, des animaux et des choses ou pour exprimer son avis.

Cette vision, qui constitue la base des socles de compétences, est largement partagée. Nous nous limitons ici à quelques exemples illustratifs. Ainsi, Desmet (2002, 38) précise que la grammaire doit être présentée de telle façon qu'elle constitue un outil utile pour l'apprenant qui veut aiguiser ses compétences communicatives : « Un des défis les plus importants dans ce domaine est sans doute de concevoir la grammaire pédagogique de telle façon qu'elle puisse se manifester comme un outil utile à l'apprenant désireux d'améliorer sa compétence communicative. » Andringa (2007, 23) est sur la même longueur d'onde quand il avance ce qui suit : « Als grammatica-onderwijs wordt ingezet in tweedetaal-leerprogramma's, is kennis van de grammatica zelden een op zichzelf staand doel. Het beoogde doel is meestal taalvaardigheid: het kunnen communiceren in de tweede taal. »³ Selon Ros (2006 : 86), le but principal de la grammaire est d'éviter que la communication devienne impossible à cause des erreurs grammaticales. Il voit la grammaire principalement comme un moyen pour communiquer plus efficacement : « Zijn woorden de bouwstenen van taal, dan is grammatica de mortel die het bouwwerk taal staande houdt en communicatie ondersteunt. »⁴ Cette vision sous-tend les programmes d'études, dans lesquels les objectifs minimaux formulés par le gouvernement ont été incorporés.

3. La grammaire et les manuels de français langue étrangère

Ce qui précède montre clairement que le *CECR*, les objectifs finaux et les programmes d'études sont bien harmonisés. Toutefois, cette constatation ne s'applique pas à toutes les méthodes de français qu'offrent les maisons d'édition. Sur leur site, la plupart des éditeurs attirent l'attention sur le caractère communicatif de leur méthode. Parfois, ils réfèrent explicitement à l'approche actionnelle. Le savoir et les compétences sont intégrés et les

apprenants se voient souvent confrontés à des contextes linguistiques authentiques, qui sont maximale­ment axés sur la culture des jeunes. L'exécution de tâches linguistiques occupe le premier plan. Pour réaliser les objectifs en matière de communication, l'apprenant doit disposer de connaissances suffisantes. Quant à la composante grammaticale, le caractère fonctionnel est primordial.

Ces principes contrastent parfois nettement avec les choix concrets des manuels scolaires au niveau de la grammaire. En effet, la comparaison effectuée par Vanden Bossche (2012) au sujet de la place qu'occupe la grammaire dans quatre méthodes de français couramment utilisées dans les écoles secondaires flamandes révèle que la grammaire joue toujours un rôle de premier plan dans l'enseignement du français langue étrangère. Certaines méthodes présentent la théorie grammaticale et les exercices dans les manuels mêmes. Ils optent parfois pour une section séparée plus ou moins clairement définie. D'autres prévoient des tableaux récapitulatifs, qui proposent les éléments grammaticaux clés d'une manière synoptique. Il existe également des méthodes qui publient un volume séparé, consacré à la composante grammaticale. Nous constatons en outre que le métalangage n'est pas banni et que des traductions néerlandaises sont souvent fournies dans les sections consacrées à la grammaire. De plus, les manuels présentent beaucoup d'exercices de traduction axés sur des sujets grammaticaux.

Quant à l'approche grammaticale proposée, nous devons conclure que le paysage est divisé. Il existe des manuels qui adoptent explicitement une approche fonctionnelle intégrant la grammaire dans les autres compétences. Ils décrivent leur approche comme communicative, dans la mesure où l'accent est mis sur les compétences et l'exécution de tâches langagières où l'apprenant joue le rôle central. La grammaire est présentée implicitement et les auteurs font de grands efforts pour l'intégrer dans les autres compétences, telles que la compréhension écrite et orale. Les méthodes qui choisissent de consacrer un volume séparé à la grammaire traitent ce sujet assez exhaustivement et de manière explicite et souvent plus traditionnelle.

Malgré le fait que tous les documents officiels insistent sur le rôle primordial de la communication et non de la grammaire, nous constatons que la frontière entre la tâche grammaticale et l'exercice de grammaire traditionnel se révèle très mince dans beaucoup de cas. Les manuels comportent souvent des matériaux qui sont axés sur la forme grammaticale et non sur des exercices de type communicatif dans lesquels les apprenants peuvent mettre en pratique leurs connaissances grammaticales.

Cette constatation rejoint la conclusion de Beacco (2010a) que la nature des exercices de grammaire a à peine évolué au cours des vingt-cinq à trente dernières années. En effet, la typologie des exercices de grammaire proposée par Besse et Porquier ou Vigner dans les années 1980 est toujours d'actualité.

Cette observation est assez remarquable, dans la mesure où elle renvoie à une époque où régnait l'approche communicative. Elle montre indubitablement que la grammaire est un domaine où les traditions continuent à peser lourdement. Selon Beacco (2010a, 46), la responsabilité pour le manque d'innovation qui caractérise souvent les cours de grammaire revient en partie aux enseignants, qui subissent toujours l'influence de la grammaire avec laquelle ils ont été confrontés dans leur propre carrière scolaire. L'auteur renvoie à une approche normative de la grammaire, qui vise à prescrire ce qui est correct et ce qui ne l'est pas. Elle peut être qualifiée de conservatrice et elle ne prend pas en compte les dernières réalisations dans le domaine de la linguistique générale et française. Nous voulons par conséquent plaider ici en faveur d'une plus grande attention pour les acquis récents en matière de linguistique au cours de la formation et du recyclage des enseignants.

Enfin, nous tenons encore à préciser qu'en dépit de l'énergie continue consacrée à la grammaire dans l'enseignement secondaire, un sondage officiel⁵ de 2012 pour la maîtrise orale dans le troisième degré de l'enseignement secondaire général en Flandre a montré que seulement 49 % des apprenants obtiennent une note suffisante pour la connaissance de la morphologie. Un sondage précédent, axé sur la compétence écrite, avait déjà révélé le même point problématique. L'intégration des connaissances et des compétences n'est clairement pas achevée, dans la mesure où peu d'apprenants réussissent à mettre en pratique spontanément et fonctionnellement les éléments appris quand ils doivent s'exprimer oralement.

4. Confusion sur le terrain

La grande variété d'approches crée aussi bien auprès des enseignants qu'auprès des apprenants de l'incertitude et de la confusion. En effet, il n'y a pas de consensus sur la méthodologie à suivre pour réaliser d'une manière durable la transmission des aspects formels de la langue. Il n'existe pas non plus de consensus sur l'organisation concrète des sujets grammaticaux à enseigner. Ni le *CECR*, ni les objectifs, ni les programmes d'études ne formulent des suggestions à ce propos.

Même si le fait que la grammaire ne constitue plus une fin en soi dans l'enseignement des langues étrangères en Flandre, mais qu'elle se voit attribuer un rôle secondaire, ne transparait pas toujours clairement dans la manière dont elle est traitée dans les manuels scolaires, il est reflété dans la structure de nombreux manuels de français. En effet, le contenu se construit souvent, comme nous l'avons déjà précisé, autour des actes de langage et des tâches langagières, comme les objectifs finaux le requièrent, et non autour du développement systématique des sujets grammaticaux. Cela signifie

concrètement que les éléments linguistiques sont sélectionnés en fonction des tâches que l'apprenant accomplit. La sélection des contenus d'apprentissage grammaticaux dans les manuels se déroule, en d'autres termes, en fonction de leur pertinence communicative.

Cette approche a pour effet que la nécessité d'étayer les activités d'apprentissage formellement se déplace vers l'arrière-plan et que l'apprenant est peu exposé à des éléments récurrents. Bien qu'on ne puisse pas nier qu'il apprend à communiquer en communiquant, on ne peut pas ignorer non plus que cela est uniquement possible grâce à un bagage grammatical soigneusement construit. Une deuxième conséquence est, à notre avis, la fragmentation funeste du contenu grammatical, qui a comme effet que les apprenants ont une vision fragmentée du système linguistique et non pas une vue d'ensemble. Un cadre de référence général fait défaut, car ils sont de plus en plus souvent confrontés à des éléments dispersés qu'ils n'arrivent plus à relier.

5. Le futur de l'enseignement de la grammaire

Bien que la grammaire n'ait jamais complètement disparu de la scène, nous observons ces dernières années un regain de l'intérêt pour son enseignement. Fougerouse (2001) a déjà souligné le fait qu'il existe une relation évidente entre l'enseignement des aspects formels de la langue et la mise en pratique de ces éléments dans des contextes communicatifs concrets. Une enquête auprès d'enseignants de français langue étrangère en France a montré qu'ils ont tendance à se concentrer sur la communication, mais qu'ils réalisent également que l'enseignement de la grammaire est une nécessité. Quelqu'un qui veut communiquer efficacement en français ne peut pas s'en passer. Les étudiants sont également partie prenante pour cette approche. Toutefois, il est important que les enseignants se rendent compte du fait qu'une approche qui met trop l'accent sur les aspects grammaticaux n'offre aucune garantie pour le développement d'une compétence communicative performante. Une meilleure intégration de la grammaire, par contre, permet de réaliser cet objectif. L'enquête de Damar (2008) montre que 96 % des enseignants interrogés plaident en faveur de l'intégration des activités grammaticales et communicatives.

Westhoff (2008, 15) précise également qu'après une période d'incertitude sur le sens ou le non-sens de l'enseignement explicite de la grammaire, nous assistons depuis quelques années à un appui grandissant en faveur de la connaissance explicite des règles grammaticales. Des expériences ont en effet montré que les apprenants qui ont pu profiter d'un enseignement explicite de la grammaire progressent plus rapidement, obtiennent un niveau final plus élevé

et sont capables de produire des énoncés plus complexes, tout en commettant moins de fautes de langue. En outre, il s'avère que l'explicitation des règles grammaticales est plus efficace pour les apprenants plus avancés que pour les débutants. Nous estimons que pour être efficace, un faisceau riche de données doit être combiné avec suffisamment d'attention pour les aspects formels de la langue. L'auteur définit l'objectif ultime de l'enseignement de la grammaire en termes de la sensibilisation de l'apprenant pour les aspects formels. Plus il est confronté à la langue, plus il bénéficie de l'attention portée à la forme grammaticale. Westhoff (2007b) met dans ce contexte également l'accent sur l'importance du feedback correctif afin d'attirer l'attention sur la forme. Les formes les plus explicites de feedback semblent avoir le plus grand impact.

Une composante grammaticale, qui combine la grammaire traditionnelle avec une approche fonctionnelle, tout en mettant l'accent sur la communication dans des circonstances authentiques et sur le sens, est compatible avec l'approche communicative. La recherche sur l'acquisition des langues étrangères a entretemps démontré qu'on obtient de meilleurs résultats en associant un enseignement explicite de la grammaire et des objectifs axés sur le sens (Norris & Ortega, 2000 ; Lightbown, 2000 ; Andringa, 2007). Cette approche combinée devrait conduire à de nouvelles pratiques pédagogiques en conférant une attention particulière au sens et à la communication en contexte. La composante linguistique ne constitue pas une fin en soi, mais l'utilisation en contexte fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Un sujet grammatical peut être introduit par le biais d'un document réel et peut ensuite être exercé dans des situations authentiques afin de faciliter l'intégration. À cela, Damar (2008) ajoute encore l'importance d'activités interactives comme condition pour réaliser une communication authentique. Les apprenants qualifient ces activités généralement de motivantes, dans la mesure où elles leur font comprendre qu'un solide bagage grammatical leur permet de mieux communiquer et d'accroître leur autonomie dans la vie réelle. Ce type de démarche confère du sens à l'enseignement de la grammaire et augmente par conséquent son impact.

Il est également essentiel que l'enseignant accorde l'attention nécessaire au développement systématique des connaissances linguistiques, de sorte que les apprenants développent progressivement un cadre de référence global. Il n'y a en effet pas de compétences sans savoirs. De cette façon, il réalise une approche communicative, tout en ne perdant pas de vue la progression linguistique. L'intégration de la grammaire se fait par le biais de tâches communicatives orientées sur l'action. En outre, nous tenons à attirer l'attention sur l'importance de l'utilisation ciblée du métalangage, de sorte que la grammaire soit non seulement présentée implicitement, mais que les apprenants se familiarisent aussi progressivement avec les concepts.

Un autre élément motivant dans ce contexte est que les sujets grammaticaux enseignés prennent comme point de départ l'utilisation réelle de

la langue. Il faut, en d'autres termes, qu'ils soient conformes à la réalité linguistique. Desmet (2002) a déjà suggéré de sélectionner les sujets grammaticaux en fonction de leur pertinence pour l'apprenant et de leur fréquence. Cela peut concrètement se faire en utilisant un corpus. Une telle approche assure que les éléments avec la plus haute fréquence reçoivent le plus d'attention. De cette façon, l'enseignement de la grammaire est automatiquement mieux axé sur la réalité communicative. Enfin, nous tenons encore à mettre en évidence l'importance de la répétition pour garantir l'acquisition durable de la compétence grammaticale, un élément qui est également abordé dans Vigner (2010).

Pour prêter l'oreille à toutes ces préoccupations, il est indispensable que les formations des enseignants attachent l'importance nécessaire à l'enseignement systématique des sujets de grammaire. En outre, nous plaidons en faveur d'une étroite collaboration entre les enseignants, les linguistes et les concepteurs des méthodes de langues. Nous estimons que les linguistes peuvent aider les auteurs et les enseignants à opérer des choix cohérents et à procéder avec méthode pour organiser la matière de façon systématique.

Bibliographie

- Andringa, S., (2007), Grammaticaonderwijs en de ontwikkeling van tweedetaalvaardigheid. *Levende Talen Tijdschrift*, 8 (1), pp. 23-29.
- Beacco, J.-C., (2010a), « La 'question de la grammaire' dans l'enseignement du français comme langue étrangère. Nouveaux contextes, nouvelles perspectives ». Dans Galatanu, O., Pierrard, M., Van Raemdonck, D., Damar, M.-E., Kemps, N. et Schoonheere, E., *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruxelles, Peter Lang, pp. 41-51.
- Beacco, J.-C., (2010b), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier.
- Besse, H. et Porquier, R., (1984), *Grammaire et didactique des langues*, Paris, CREDIF-Hatier.
- Carlo, C., Granget, C., Kim, J.-O., Prodeau, M. et Daniel, V., (2009), *Acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Paris, Didier.
- Conseil de l'Europe (2008), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- Damar, M.-E., (2008), « Les représentations des pratiques grammaticales en français langue étrangère : une enquête en Belgique francophone ». *Revue de l'AIRDF*, 1, pp. 289-313.
- Desmet, P., (2002), « Le rôle de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ». Dans Binon, J., Desmet, P., Elen, J., Mertens P., et Sercu, L., *Tableaux vivants. Opstellen over taal- en -onderwijs, aangeboden aan Mark Debrock*, Leuven, Universitaire Pers Leuven, pp. 35-59.
- Fougerouse, M.-C., (2001), « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », *ELA*, 122, pp. 165-178.
- Lightbown, P. M., (2000), « Classroom SLA research and second language teaching », *Applied Linguistics*, 21, pp. 431-462.
- Norris, J.M. et Lourdes, O., (2000), « Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis ». *Language Learning*, 50, pp. 417-528.

- Ros, H., (2006), « Het grote misverstand. De plaats van grammatica in de eindtermen », *Impuls*, 37 (2), pp. 85-89.
- Vanden B., Sylvie, (2012) *La place et le statut de la grammaire dans l'enseignement secondaire général en Flandre : une étude comparative de quatre manuels français*, Bruxelles, Hogeschool-Universiteit Brussel (mémoire de master).
- Vigner, G., (1984), *L'exercice dans la classe de français*, Paris, Hachette.
- Vigner, G., (2010), « Quelle grammaire ? Pour quels publics ? » In Galatanu, O., Pierrard, M., Van Raemdonck, D., Damar, M.-E., Kemps, N. et Schoonheere, E., *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, Peter Lang, pp. 33-39.
- Westhoff, G., (2006), Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 1: Inzichten uit de taalverwervingstheorie, *Levende Talen Magazine*, 8, pp. 14-17.
- Westhoff, G., (2007a), Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 2: De ontwikkeling van vormbewustzijn: van chunks naar regels, *Levende Talen Magazine*, 1, pp. 8-11.
- Westhoff, G., (2007b), Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 3: Implicaties voor de praktijk. *Levende Talen Magazine*, 3, pp. 10-13.
- Westhoff, G., (2008), *Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Enschede, NaB-MVT.

Notes

¹ Le lecteur trouvera les socles de compétences sur <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/index.htm>

² Les connaissances qu'ont les élèves de la langue ne constituent pas l'objectif principal, mais bien ce qu'ils sont capables d'en faire concrètement. (Traduction de l'auteur)

³ Dans les programmes d'enseignement de la langue seconde, la grammaire est rarement un objectif en soi. Le but est dans la plupart des cas la maîtrise de la langue, c'est-à-dire le fait d'être capable de communiquer dans la langue seconde. (Traduction de l'auteur)

⁴ Si les mots forment les fondements de la langue, la grammaire est le mortier qui assure la stabilité de la construction et qui sous-tend la communication. (Traduction de l'auteur)

⁵ Le lecteur pourra consulter les résultats du sondage sur <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/peiling-frans-in-de-derde-graad-aso-kso-en-tso>

Écrire dans la langue de l'Autre : l'imaginaire linguistique dans les littératures émergentes camerounaises

Martine Fandio Ndawouo
Université de Buea, Cameroun

Introduction

La problématique de la relation entre langue et pensée s'est, depuis Platon et le mythe de la caverne, ancrée dans l'imaginaire des peuples au moyen des mythes et de la littérature. Tout individu se forge une vision du monde sur la base d'une langue, mode d'expression d'une culture. Dans la création littéraire par exemple, écrire dans l'autre langue, pour une frange d'écrivains africains francophones, c'est exprimer une vision du monde en une autre vision du monde. Ce sentiment semble de plus en plus présent dans les écritures émergentes africaines, voire camerounaises. En posant ainsi la problématique de la traduction de la pensée dans l'autre langue, plusieurs textes manifestent pour l'exalter et, sous des formes toutefois différentes, le rapport particulier que l'écrivain entretient avec la langue d'écriture, rapport que Anne-Marie Houdebine-Gravaud ainsi que ses épigones appellent imaginaire linguistique. Cette étude entend analyser le rapport du sujet écrivain à la langue, à partir d'un corpus constitué de *Les Imparfaits* (2012) de Clément Dili Palaï et *Les femmes mariées mangent déjà le gésier* (2013) de Marcel Kemadjou Njanke, deux textes qui représentent, comme on le verra, deux tendances complémentaires des littératures émergentes camerounaises. La réflexion voudrait montrer combien écrire dans la langue de l'Autre peut cacher un dilemme dans la quête d'identité. Elle s'interroge ainsi sur les usages faits de l'écriture comme moyen d'influence et sur la manière dont la langue d'écriture, outil de création, est traitée par les écrivains dont elle n'est pas la langue native. Dans quelles mesures peut-on considérer le texte littéraire contemporain d'expressions françaises comme l'expression d'un véritable « drame linguistique » (Gauvin, 2010) ? Quelles sont les différentes images que les auteurs se font de la langue d'écriture et d'eux-mêmes à travers cette

langue ? En quoi cette langue est-elle source d'inventivité ou de traumatisme pour le geste créatif de l'artiste ? Telles sont quelques-unes des questions auxquelles nous tenterons de répondre. Nous attacherons par ailleurs une place importante à la question du « devoir de mémoire » rendu possible par l'écriture. Les travaux sur l'imaginaire linguistique (Houdebine-Gravaud, 1993, 2002 ; Nglasso, 2010) ainsi que ceux sur la sociologie de l'identité (Pizzorno, 2000) guideront notre réflexion.

1. L'imaginaire linguistique : un concept et une pensée

Le mot *imaginaire* s'emploie à la fois comme adjectif et comme substantif. Dans le premier cas, il a le sens de « qui est fictif, qui existe seulement dans l'imagination ». Comme nom, imaginaire désigne à la fois la faculté d'imaginer et l'ensemble des produits de l'imagination, images et représentations incluses. Dans le processus imaginatif, il y a un lien nécessaire entre une image réfléchie, une imagination réflexive et un imaginaire réfléchissant, en rapport avec la langue, la culture et l'identité ethnique ou nationale. L'imagination, moteur de création, est aussi le point de départ des inventions et innovations dans les domaines scientifiques et techniques, permettant de voir la réalité autrement que de la manière dont on la voit habituellement. Son impact n'épargne pas le domaine de la langue et du discours. Là se trouve le fondement de l'imaginaire linguistique.

1.1. Le concept

La notion d'imaginaire linguistique s'est imposée depuis quelques années dans le champ de la sociolinguistique en même temps que l'intérêt porté aux questions en rapport avec les attitudes et les représentations. En France, la théorisation de cette notion est due à Houdebine-Gravaud (1993) et a pour objectif de mieux comprendre le mécanisme linguistique ainsi que les sources internes et externes de la variabilité linguistique. Ce concept aide alors à décrire les variétés linguistiques et leurs causalités tant internes qu'externes. À cette fin, des attitudes (ou idéologies linguistiques) sont autant à prendre en compte que les différents facteurs socio-économiques. Houdebine-Gravaud souligne que ce concept réfère au

rapport du sujet à la langue, à la sienne et celle de la communauté qui l'intègre comme sujet parlant-sujet social ou dans laquelle il désire être intégré, par laquelle il désire être identifié, par et dans sa parole ; rapport énonçable en termes d'images, participant des représentations sociales et subjectives, autrement dit d'une part des idéologies (versant social) et d'autre part des imaginaires (versant subjectif) (Houdebine-Gravaud, 2002 : 10).

Au regard de cette aperception, l'on comprend que l'imaginaire linguistique se rapporte à l'ensemble des sentiments et images que les locuteurs se forgent au contact et à l'endroit des langues qui occupent leur environnement linguistique. Ainsi, toute langue comprend une capacité de mise à distance, permettant une sorte de récursivité sur elle-même et partant sur les sujets de la langue, leurs discours et ceux d'autrui. L'imaginaire linguistique recèle ainsi la possibilité pour toute langue et pour tout fait de langue d'être observés, décrits, classés, évalués et pour tout sujet parlant ou écrivain, de contribuer à l'élaboration, à la (re)création des formes de la langue qu'il pratique. Pour Ngalasso Mwatha Musanji, l'imaginaire linguistique est associé au double rapport de la langue à la pensée et à la création. En effet, « si nous pensons à partir des catégories grammaticales et lexicales des langues naturelles, l'exercice de la pensée s'effectue concrètement dans la dimension du discours individuel, oral ou écrit. D'où l'idée selon laquelle l'art de bien parler, ou de bien écrire, et l'art de bien penser n'en font qu'un » (Ngalasso (2010 : 16). Cette perspective s'inscrit dans la conception des philosophes du langage de l'école allemande au XVIII^e et XIX^e siècle qui défendent la thèse de la langue-miroir-du-peuple. Pour eux, toute théorie, toute construction intellectuelle sont d'abord rendues possibles par le langage : penser, c'est nécessairement penser dans une langue ; une pensée *de* la langue est impossible sans une pensée *dans* la langue. L'imaginaire linguistique permet donc de montrer autant le travail de la pensée dans la langue que celui de la langue dans la pensée. Du lien de la langue à la pensée est induit le lien de la langue à la littérature : il n'y a pas de littérature sans langue. La langue fait la littérature qui, à son tour, travaille la langue en la mettant en scène.

1.2. Écrire, avec ou sans la langue de l'Autre

Une des caractéristiques des littératures dites « francophones »¹, c'est d'être « à la croisée des langues »² : elles sont produites par des auteurs dont le français n'est pas l'unique langue, mais plutôt une langue seconde (Ngalasso, 1992). C'est le cas des écrivains africains en général et camerounais en particulier. Quand on observe le mode d'énonciation de leurs œuvres, on constate que Marcel Kemadjou Njanke et Clément Dili Palaï, par exemple, ont des liens identitaires différents à la langue d'écriture. Cette divergence apparente semble trouver des fondements dans l'évolution de la langue française dans l'écriture africain, une évolution entachée de crises.

D'un point de vue historique, l'on sait que le colonisateur, dans l'intention d'imprimer sa culture au colonisé, lui a imposé sa langue. Le français va alors servir de « cordon ombilical » entre Africains. Il devient ainsi pour le colonisé, la langue de création littéraire et le médium de la communication. Par cette langue, celui-ci peut communiquer avec l'Autre, partager son point de vue, produire à l'écrit tout ce qui était latent en lui. Or, en même temps qu'il se saisit de cette langue, le Colonisé en est impressionné, et

l'utilise en la célébrant, en se conformant aux règles d'usages à l'écrit comme à l'oral. Ainsi, l'idéalisation de la langue française et surtout l'enseignement des textes français comme modèle à l'école vont inciter l'Africain à se lancer dans l'écriture et à produire des textes de références stylistiques européennes. Les textes produits sont alors caractérisés par un certain académisme, le respect scrupuleux des structures de la langue apprise. C'est dire que le premier temps du discours sur la langue française en Afrique peut se lire comme un discours dans lequel le colonisé a vocation à s'absorber dans la seule langue du colonisateur, ce qui rend unimaginable toute véritable problématique de l'identité culturelle.

Puis viendra entre autres ruptures³, celle des années 1980, période d'appropriation et surtout de création. L'écriture du « moi africain » est alors caractérisée par un goût prononcé pour les africanismes. On va assister à ce que Labou Tansi appelle la tropicalisation du français qui va démystifier la langue de Molière et permettre à l'écrivain de l'adapter au rythme de la sensibilité du lectorat africain. Il s'avère ainsi indispensable pour l'écrivain de se débarrasser du français d'emprunt pour se forger un français nouveau pour se départir de toute crispation dans son mode d'écriture. Il fallait en finir avec l'expansion du « moi vital » de l'Autre et opter pour un français de plus en plus accommodé aux réalités africaines. Les écrivains pensent alors que parler une langue académique trahit la non-appropriation de cette dernière et que le gage d'appropriation se mesure à la quantité de transformations qu'on fait subir à la langue européenne. Ainsi, la littérature africaine, mimétique à ses débuts, va progressivement se dépouiller du style emprunté à autrui pour adopter un autre contour identitaire qui, aux yeux de la nouvelle génération, semble mieux rendre compte des réalités africaines. Des premiers romanciers assimilationnistes aux romanciers de la contestation et ceux d'après indépendance, en passant par les poètes de la négritude, il s'est opéré une série de ruptures stylistiques relevant chacune d'une quête identitaire. Les textes africains, en l'occurrence ceux de la postcolonie, restent ainsi un carrefour linguistique. Concomitamment à l'émergence du sentiment identitaire négro-africain, on voit se constituer un clivage entre ceux qui opposent l'identité africaine à la langue française, et ceux qui prétendent se servir du français pour accéder à une identité nouvelle qui n'est plus ni celle de la France, ni celle de l'Afrique traditionnelle. Dans un cas comme dans l'autre, il est question pour les écrivains de créer, sans nier l'héritage culturel.

Ces deux perspectives d'écriture présentées sont caractéristiques des écritures émergentes camerounaises. On peut valablement ranger dans la première tendance *Les pièges* (2008) de Robert Fotsing Mangoua, *Le Cri muet* (2010) de Guillaume Nana, *Singuliers destins* (2011) de Prosper Talom, *Les Imparfais* (2012) de Clément Dili Palaï, etc. Au rang des textes émergents matérialisant une écriture caractérisée par une surconscience linguistique, on peut citer *Temps de chien* (2001), *La Joie de vivre* (2003) de Patrice Nganang, *Moi Taximan* (2002), *Les Vins aigres* (2008) de Gabriel Kuitche Fonkou,

Bouillons de vie (2005) d'Angeline Solange Bonono, *Je vous souhaite la pluie* (2006) d'Isabelle Tsoungui, *Je vois du soleil dans tes yeux* (2008) de Nathalie Etoke, *Dieu n'a pas besoin de ce mensonge* (2009), *Les Femmes mariées mangent déjà le gésier* (2013) de Marcel Kemadjou Njanke, etc.

Dans le cadre d'une réflexion comme la nôtre qui s'inscrit dans la problématique des « écritures émergentes et nouvelles marges au Cameroun »⁴ (Fandio, 2015), le cas de Marcel Kemadjou Njanke et de Clément Dili Palaï nous a semblé intéressant à plus d'un titre. Ils écrivent à partir de plusieurs angles d'écriture. Marcel Kemadjou Njanke est traducteur, chroniqueur, promoteur culturel, poète, nouvelliste, et par-dessus toutes ces casquettes, il revendique le métier de commerçant. Écrit en medumba, sa langue maternelle, en français et en espagnol, il ne fait pas seulement le choix de proposer une écriture débridée : il théorise sa propre écriture. De même, Clément Dili Palaï est poète, dramaturge, nouvelliste, essayiste en plus d'être critique littéraire. Comme on peut le déduire, ces deux auteurs mènent de front le travail de théorisation, de critique et de création littéraires. Et, parce que *Les Imparfais (LI)* et *Les femmes mariées mangent déjà le gésier (Les femmes)* résument en les consacrant les deux tendances présentées supra qui ont marqué l'imaginaire linguistique des auteurs africains et camerounais contemporains, nous les avons choisis comme corpus. Par le biais de la perception et du rapport que ces auteurs entretiennent avec la langue d'écriture, c'est l'imaginaire linguistique de l'écrivain émergent camerounais en général que nous voulons construire, son rapport et sa gestion de l'altérité linguistique dans un souci de construction identitaire.

2. La dynamique linguistique dans les littératures émergentes camerounaises

L'expression dynamique linguistique réfère ici au processus qui marque une évolution, au frein ou à l'accélération des innovations, à la valorisation fictive d'une langue, au profit d'une autre. S'intéresser, au-delà de ce qui est dit, à la manière dont c'est dit ou écrit, aux outils de communication et d'expression du message, c'est tenter une analyse des mécanismes intra et extralinguistiques conduisant à la production du dit. Nous voulons ainsi scruter les mécanismes de mise en mots du langage dans le texte littéraire.

2.1. Écrire dans la langue l'Autre : soumission ou subversion

LI, c'est l'histoire de quatre années juvéniles de l'auteur (du cours élémentaire I au cours moyen II), passées à l'École Pilote de Pitoa, au Nord-

Cameroun. Dili Palaï, en promenant son lecteur sous le regard d'un narrateur qui est un jeune enfant, semble proposer une écriture « embryonnaire », placée sous le signe de la soumission. Quoi de plus normal que la langue d'un bon élève⁵ évoluant dans un milieu scolaire fermé⁶ caractérisé par « une discipline de fer » (*LI*, 89) soit normée. Cette option linguistique est perceptible dès le titre même du recueil de nouvelles.

Par « Les Imparfaites », Dili Palaï installe d'emblée son lecteur dans une salle de classe. Cet univers, comme on le sait, présage le respect des consignes, l'exactitude des réponses et surtout la fidélité aux modèles prescrits. On pourrait également voir en ce titre, une leçon de conjugaison, autrement dit, l'un des moments spécifiques du processus d'apprentissage de la langue qui exige des apprenants une grande concentration et surtout de la subtilité, vu le caractère hautement prescriptif et même proscriptif de l'exercice. Dans la nouvelle qui donne son titre au recueil, le narrateur présente ces moments à la limite traumatisants pour les jeunes apprenants :

Au Cours élémentaire deuxième année, notre maître mettait un accent particulier sur la grammaire et la conjugaison des verbes en français. Les cours de grammaire avaient lieu les mardis à dix heures et les cours de conjugaison, les vendredis à seize heures. A chaque séance, monsieur Libong commençait par nous transmettre quelques connaissances théoriques [...] Trente minutes après, nous passions inévitablement aux exercices d'application. *Cette deuxième phase était particulièrement douloureuse. [...] Personne parmi nous ne souhaitait être interrogé. La moindre erreur était réprimée avec rigueur et brutalité* (c'est nous qui soulignons) (*LI*, 37).

Comme on peut le déduire, *LI* est plus proche des « classiques » français. L'on peut, à partir de plusieurs mécanismes d'écriture observés, dire que Dili Palaï témoigne d'une certaine fidélité au « style écrit ». Ce qui frappe justement dans ce texte, c'est le récit de l'enfance, raconté dans une langue rigoureuse, claire et limpide. Les marques linguistiques de ce style sont une syntaxe et une orthographe strictement réglées, dépouillées de tout particularisme régional ou social et de toute singularité individuelle. Un échantillon de phrases prises au hasard, montre bien cette forme caractéristique de l'usage écrit en français :

Nous restâmes donc à l'écart de l'eau. [...]. Il nous racontait par exemple que le radier abandonné était redouté de tous les villageois, [...] ou alors il nous mettait en garde contre toute déclaration médisante sur ce cours d'eau, au risque de se voir dévorer mystérieusement par ces femmes au tronc humain et à la queue poisson, les *mami-wata* (*LI*, 60).

Le marché de Pitoa était situé à cent mètres de l'Ecole. [...] Ceux qui y arrivèrent pour la première fois étaient frappés par la rigueur qui caractérisait la gestion et l'organisation de l'espace par secteurs d'activités [...]. Le prolongement abritait les vendeurs de canne à sucre. Les cannes spéciales semblables aux tiges de mil et appelées *tchibé*. Un peu plus au fond, on retrouvait des propriétaires et des réparateurs de bicyclette (*LI*, 77).

Le procédé formel d'ordre grammatical et énonciatif confirme le caractère écrit du recueil : le temps du récit est rigoureusement le passé simple, l'imparfait et parfois le subjonctif imparfait, qui renvoient tous à des moments successifs de l'histoire, appuyé par l'évocation fréquente des dates les plus

marquantes : « Après la rentrée scolaire 1978-1979, le tout premier samedi arriva » (*LI*, 59), etc.

À la différence de cette écriture, témoin du style écrit, *Les femmes* milite en faveur de certaines formes d'« écriture parlée » développées, à la suite de Louis-Ferdinand Céline et Raymond Queneau, par des auteurs négro-africains comme Ahmadou Kourouma, Sony Labou Tansi, Florent Couao-Zotti, entre autres. Kemadjou Njanke, en faisant promener son lecteur sous le regard d'une foultitude de narrateurs mâturs, opte pour une forme d'écriture frappée du sceau de la subversion. Le travail sur la langue, comme participation à son élaboration et à son enrichissement, se note chez Kemadjou Njanke par le refus de la langue classique, excessivement normée, au profit de la langue vivante propre au milieu de l'écrivain.

Voilà. Je disais bien que mon coq savait bien que j'étais photofieur mais quand je suis entrée chez lui, il a commencé des coutumes de jalousies que ma tête ne comprenait pas [...]. On dit que le derrière de la femme Bamoun démange beaucoup et je vois que c'est vrai (*Les femmes*, 16).

Ma femme aussi avait changé [...] Une fois par semaine, elle me faisait même ma nourriture préférée qui est le ndoh keuloh ne sireu. Vous connaissez même ça ? (*Les femmes*, 106).

Ces extraits dénotent une volonté affichée de recourir à la langue courante en usage par une certaine catégorie sociale, notamment les dé- ou sous-scolarisés, une langue qui ne craint ni l'emprunt, ni le calque, ni les particularismes. *Les femmes* peut être considéré, à juste titre, comme un échantillon de la variété camerounaise du français. À l'image du premier des extraits, on y constate beaucoup de calques, témoins de la transposition en français de la syntaxe des langues locales. On a des expressions comme 'quand je suis entrée chez lui' et 'le derrière de la femme Bamoun démange beaucoup' employées en lieu et place de 'quand je me suis mariée' et 'la femme bamoun est très volage' respectivement. Participant de la même option linguistique que *Les femmes*, des textes comme *Je vois du soleil dans tes yeux*, *Temps de chien*, *Je vous souhaite la pluie*, etc., parce qu'ils s'offrent à apprécier comme de véritables centres linguistiques, consacrent cette domestication de la langue française⁷.

Il ressort de ces deux perspectives d'écriture que l'imaginaire linguistique est quelque chose qui évolue et qui est pris dans le flux de l'histoire. L'écrivain est une personne au carrefour de plusieurs dimensions dont aucune ne l'épuise, et son écriture ne le projette pas comme un banal utilisateur de telle langue qui bornerait son imaginaire. Chez Kemadjou Njanke et Dili Palaï, l'écriture apparaît non seulement comme l'expression d'une identité culturelle, mais elle est aussi une transmission de la mémoire collective, comme dit d'ailleurs le narrateur de Kemadjou Njanke : « Le raconteur est aussi témoin de son présent et de celui des autres » (*Les femmes*, 6). De ce fait, il paraît plus intéressant de se pencher sur le corpus pour faire émerger le lien qui se tisse entre représentations sociales et mémoire collective et individuelle.

2.2. Écrire, le lieu de la mémoire

Le lien le plus explicite entre mémoire et représentation sociale s'élabore dans le corpus par l'historicité qui imprègne tout le texte de son contexte social. Les connaissances préalables constituent le socle des représentations sociales qui s'y dégagent, toutes empreintes d'imaginaire linguistique. Au moyen de l'écriture, Dili Palaï, par exemple, semble manifestement faire la promotion de la littérature orale. Universitaire camerounais, Dili Palaï a fait de nombreux travaux sur la littérature orale dont une thèse *Conte et parémie Moudang : production et figuration* et plusieurs ouvrages et articles sur le même sujet. Comme chercheuse, Dili Palaï milite manifestement contre la disparition des récits oraux traditionnels. De multiples chants qui jonchent la culture camerounaise et partant, africaine sont ainsi repris tout au long de *LI*. De toutes les leçons enseignées au narrateur et à ses condisciples, une priorité est accordée à chaque fois aux chants.

« Nous nous attendions à recevoir un devoir de calcul de Jacquet. Arrive un homme. [...] Il entre dans notre salle de classe. [...] : - Je suis votre nouveau maître, dit-il. Je m'appelle Claude Koumaï. Prenez vos cahiers de chant. [...] Notre maître aimait beaucoup les chants » (*LI*, 32-33).

Imbriquer des chants dans sa narration, n'est-ce pas une façon de pérenniser en la valorisant cette tradition camerounaise, une tradition de poésie au sens originel du terme ?

Dili Palaï semble par ailleurs se donner comme objectif de restituer l'histoire de l'enfance du narrateur. *LI* retrace, sur le mode de la fiction, ces moments de candeur passés à l'École Pilote de Pitoa, où la joie du vivre ensemble et du succès côtoie les frustrations et les traumatismes de la naïveté infantiles alors étouffés par l'autorité ou la tutelle. Dans *LI*, le récit réécrit l'Histoire, selon la propre lecture de l'auteur, une lecture d'un être à la fois gai et frustré. À travers l'histoire de son enfance, l'écrivain se donne pour objectif de raconter l'histoire des « enfants de tous horizons du Nord-Cameroun » (*LI*, 7). En faisant sa biographie, c'est le « je » qui va donner légitimité à son discours sur l'Histoire avec grand H. Ainsi, connaître l'identité de soi, semble insinuer Dili Palaï, c'est pouvoir répondre aux questions telles que : qui suis-je ? À quel groupe appartiens-je ? Le passé émouvant et parfois douloureux des scènes d'humiliation au dortoir ou de séparation, les moments traumatisants de leçons de grammaire vécus par le narrateur appartiennent à la mémoire collective. La forte occurrence des temps du passé dans *LI* permet à Dili Palaï d'intégrer le rêve dans le récit : le rêve de voir l'École Pilote de Pitoa, restaurée. La fonction de l'écriture semble être alors véritablement la résurrection. L'écrivain voudrait ressusciter les oubliés de cette histoire en leur donnant leur identité. Ce rêve non seulement exprime l'inconscient de l'écrivain, comme dirait Freud par exemple, mais il est une stratégie qui permet d'introduire d'autres voix. Il entraîne une dramatisation, une révélation des idées latentes reliées à un désir. L'histoire dans le corpus, c'est aussi celle du Noun (les Bamoun), « un grand et bon pays, un pays comparable à une

bonne vieille dame chargée de douceurs de la générosité des siècles » (*Les femmes*, 9). *Les Femmes* est en effet une forme de portrait de la culture bamoun, une culture particulière, où Bitacola, l'héroïne, n'est pas une personne individuelle dont on suivrait les (més) aventures sur la durée d'une courte vie, mais, c'est bien une collectivité (la famille ébranlée), un peuple tout entier (les Bamoun de l'Ouest-Cameroun) dont on découvre le trajet sur la longue durée transcendant les générations que Kemadjou Njanke donne à apprécier dans *Les femmes*.

Les objectifs de nos écrivains semblent ainsi clairement affichés : exercer un droit et surtout un devoir de mémoire, réhabiliter l'histoire et la culture d'un peuple à qui les auteurs veulent fournir des repères identitaires. Mais les créateurs n'ont pas la prétention d'être des historiens. Ils sont des romanciers et leurs œuvres sont avant tout de la fiction, une création à part entière. Il s'agit moins de l'histoire de l'enfance et du Noun que d'une histoire de l'enfance et d'un Noun respectivement. En plaçant l'histoire dans la bouche des personnages intra diégétiques, les écrivains veulent sans doute donner une garantie de subjectivité à leur récit, prévenir qu'ils pourront déformer ou enjoliver, de quelque manière que ce soit, la geste qu'ils se proposent d'écrire.

Une étude attentive des thèmes abordés dans les textes d'auteurs émergents camerounais révèle, notamment à travers les titres, un imaginaire particulièrement débridé. Il s'agit, pour les écrivains, de caractériser ou de stigmatiser, d'un mot/d'une expression ('Les Imparfaites', 'Le cri muet', 'Les pièges', etc.) ou d'une phrase ('Les femmes mariées mangent déjà le gésier', 'Je vois du soleil dans tes yeux', 'Dieu n'a pas besoin de ce mensonge', 'l'Exil est comme la langue du mouton', etc.), la dégradation permanente de la société camerounaise.

Dans *LI* par exemple, l'École Pilote de Pitoa, hier symbole de fierté pour tout un peuple, parce qu'accueillant sur concours et pour les former les meilleurs élèves de la République, est aujourd'hui l'ombre d'elle-même, sinon disparue : la littérature a ainsi cette vertu qu'elle fait exister ce qui n'existe plus par le biais de l'imaginaire. L'imaginaire linguistique, très souvent arrimé au réel dans *LI*, permet d'écrire ce qui est irrémédiablement perdu :

Qu'est devenue l'École Pilote de Pitoa ?

À vous, lecteurs, je pose la question

À vous, Pilotiens et Pilotes, je pose la question [...]

À vous, élite du Nord-Cameroun, je pose la question [...] (*LI*, 127).

Un sentiment d'amertume anime ainsi le narrateur dans l'épilogue de *LI*. Le texte réfléchit les traces que déposent les souvenirs de l'enfance dans la mémoire du narrateur, un espace de nostalgie, cette très complexe maladie de retour qu'évoquait superbement le philosophe Vladimir Jankélévitch. L'écriture de Dili Palaï dit alors la révolte, en même temps qu'elle la conjure, s'y confronte, y confronte le lecteur.

De même, la famille, socle sacré (au sens biblique) de toute société qui se veut dynamique se trouve totalement ébranlée dans *Les femmes*.

Il y a beaucoup de faux problèmes sur la terre parce que les gens ne sont pas en paix dans leur maison. Si tu n'as pas la paix avec ta femme, si tu n'as pas la paix avec ton mari, si tu n'as pas la paix avec ton enfant, même si tu es dur comme le caillou et glissant comme le nkwi, tu ne peux rien faire de bon parce que tu marches avec les problèmes au bout des ongles (*Les femmes*, 98).

La « conférence matrimoniale souveraine » organisée dans le texte de Kemadjou Njanke en vue de rendre au couple Bitacola- Petit-Bonheur son harmonie d'antan se veut une tentative de restaurer l'équilibre familial en tant que pierre angulaire de toute harmonie sociale. Kemadjou Njanke semble lui aussi, au moyen de l'allusion à ce forum ainsi évoqué, convoquer pour la ressusciter l'histoire du Cameroun. L'on se souvient que l'Afrique, dont le Cameroun, a connu, autour des années 1990, des revendications politico-sociales, du fait du vent de la démocratie qui y a soufflé. On a alors assisté à des revendications de conférences nationales souveraines, autorisées et tenues dans certains pays africains. Elles avaient pour but de conjurer via des séances de catharsis publiques, tous les crimes et délits politiques en vue de procéder à la réconciliation nationale. L'on peut saluer ce qu'elles ont apporté de bon dans un pays comme le Bénin qui est aujourd'hui un exemple de réussite démocratique et de vivre ensemble dans la région. Avec *Les femmes* particulièrement, on peut même dire que l'écriture anticonformiste observée présage la révolution thématique annoncée dès le titre du recueil de nouvelles.

Kemadjou Njanke pointe du doigt ce que les courants féministes appellent la toute-puissance masculine. Car, dans le texte et contrairement à la devise des sociétés phallogocratiques où le destin d'une femme est d'être continuellement à la merci des désirs et de la volonté des hommes (pères ou époux), les femmes apparaissent comme une espèce affranchie : elles « mangent déjà le gésier ». Quand on sait que, dans l'imaginaire collectif camerounais, le gésier est la partie du poulet qui, parce que réservée exclusivement aux hommes, relève du sacré, on peut déduire que, le manger, pour une femme relève de l'audace. Pire, le manger de la part d'une femme mariée, c'est un acte dissident qui consacre ainsi un renversement de rôles au sein même d'une société où la femme peine encore à avoir voix au chapitre. Données ainsi pour iconoclastes, les femmes brisent les tabous culturels, transgressent des lois, prennent en main leur histoire personnelle. Elles peuvent vivre leur vie comme elles l'entendent. Dès lors, le texte en dit long sur la force et la violence des préjugés qui hantent chaque vie de femme. Et Kemadjou Njanke semble soutenir que la femme n'est pas condamnée, de toute éternité, à subir la domination masculine.

Écrire dans la langue de l'Autre décline ainsi une sorte de violence du langage qui se manifeste concrètement par une véritable intrusion dans la « langue de l'Autre », une forme de pénétration, par effraction, dans le corps des mots et des sens. C'est dire que les écritures émergentes camerounaises

mettent en mot un imaginaire linguistique décelable dans certaines formes d'altérité qui est, pour ainsi dire, l'une des modalités de la construction du sens dans le corpus.

2.3. Écrire dans la langue de l'Autre, une écriture de l'altérité

Nous nous intéressons exclusivement ici à toute (r)évolution stylistique en termes de contravention aux normes linguistiques et esthétiques⁸, observable dans le mouvement de la création littéraire et sentie comme coupure, discontinuité, saut qualitatif. L'altérité, dans le cas de cette analyse, réside dans le refus du conformisme, l'ébranlement des habitudes acquises, l'acceptation de la différence. C'est un acte de libération de l'écriture de toutes les formes d'enchaînement ou d'enfermement, que ce soit par la tradition, par la religion ou par l'idéologie. Le corpus consacre en effet une écriture de la rupture à plusieurs niveaux. *Les Femmes* manifeste une écriture où l'altérité est pleinement à l'œuvre par la mise en relation de plusieurs voix. La succession des voix à laquelle on assiste dans le recueil de nouvelles s'accompagne, comme conséquence évidente, d'une rupture au niveau du style d'écriture. La langue est relativement soignée, selon que le récit proposé est vu par Moomdayié, Ngadam, Bitacola, Wangissi ou Petit-Bonheur. L'écrivain revendique son moi et le besoin d'appartenance à une culture plurielle :

Le raconteur s'exprime à la première personne du singulier. Mais il s'agit d'un je inclusif, d'un je-toi qui dit l'autre pour exprimer les nœuds de sa propre personne. [...] Le raconteur est donc narrateur et acteur. Il déplace les autres personnages à sa guise en vue de bâtir son histoire et se déplace avec eux. Ils sont lui, il est eux. Le raconteur se sert donc de la langue, de son parler, de son dit comme plateforme (où se libère la douleur muselée, les réflexions rejetées et la joie emprisonnée) [...] qui sert d'espace d'expression à ceux qui subissent le poids de l'opinion dominante (*Les Femmes*, 6).

On trouve ainsi dans le texte écrit en français une grande quantité d'éléments discursifs provenant d'autres langues, vectrices de cultures. Le recueil regorge de plusieurs cas d'alternances codiques qui sont la manifestation ordinaire de la double compétence⁹ du sujet écrivant dans deux ou plus de deux langues.

Kemadjou Njanke, tout comme nombre d'écrivains camerounais émergents, participe visiblement des « écrivains africains de la quatrième génération » (Wabéri, 1998 : 8) dont l'écriture est caractérisée par une prédominance des formes syntaxiques originales générées à partir de la structure canonique du français. Véritablement, l'écriture de Kemadjou Njanke manifeste une « surconscience linguistique » (Gauvin, 1997). Selon l'auteur de *L'écrivain francophone à la croisée des langues*, la notion de (sur)conscience linguistique renvoie à un surplus de travail d'écriture en une langue seconde parfaitement maîtrisée, travail dans lequel se révèle inévitablement l'imaginaire qui habite la langue première. On peut comprendre pourquoi

Kemadjou Njanke place la langue d'écriture sous le signe de l'expression d'une identité plurielle ainsi qu'il théorise :

La langue du racontage c'est le français multiplié par le nombre de souffles humains qui l'habitent plus au moins une langue locale ainsi que les différents pidgins des lieux qui l'expriment. Ce français [...] connaît les éléments de base du français-école et se promène de régions territoriales en régions lexicales, et va de champs émotionnels en champs syntaxiques pour glaner des mots et des constructions qui disent le vécu du raconteur (*Les femmes*, 4-5).

Freud montre bien l'importance du sentiment d'appartenance chez l'être humain qui constitue une force inconsciente, productive et propre aux nombreuses catégories sociales. Freud (1976 : 157) considère que :

Chaque individu fait partie de plusieurs foules, présente les identifications les plus variés, est orienté dans ses attaches dans des directions multiples et a construit son Idéal du moi d'après les modèles les plus divers. Chaque individu participe ainsi de plusieurs âmes collectives, de celle de sa race, de sa classe, de sa communauté confessionnelle, de son État.

Chez Kemadjou Njanke, le moi individuel est en constante interaction, entre sa particularité subjective et identitaire et son instance sociale. La personne, dans la perspective de cet auteur, s'identifie à une autre en tant qu'ego idéal qu'elle veut être. L'écrivain est partagé entre la volonté de défendre sa culture spécifique et ses langues nationales, et le désir d'illustrer une authentique créativité littéraire en une langue seconde nécessairement enceinte de structures propres à la langue maternelle. Comme l'écrit Makhily Gassama (1995 : 43) :

Tout francophone hors de l'Hexagone, en écrivant pour son peuple, en respectant la couleur des milieux que traversent les personnages, en dévoilant l'âme et en pénétrant le cœur des êtres et des choses, en circonscrivant l'action romanesque dans le temps et l'espace, est soumis à l'effort et à la contrainte de faire subir des entorses à la langue française.

On peut par ailleurs remarquer que l'énonciation littéraire dans *LI* participe également de cette écriture de l'altérité. L'une des nouvelles de *LI* s'intitule « Living together », qu'on peut traduire par « vivre ensemble » (est-ce un simple fait de hasard ?). Dans cette nouvelle, Dili Palaï fait l'apologie du multiculturalisme. « Living together » est l'un des morceaux choisis qui manifestent à suffisance l'alternance codique français-anglais. En plus des récits oraux, caractéristiques de la tradition africaine qui y sont enseignés, cette nouvelle consacre l'acceptation de la différence, l'ouverture à l'Autre. Il y est question d'un tableau des cours d'anglais, une autre « langue de l'Autre » donc. La conséquence en termes d'impact sur le plan culturel, c'est qu'un autre élément nouveau entre ainsi dans l'identification des élèves. Mieux, le processus d'identification des individus est des plus significatifs à ce titre : les élèves ont, dans « Living together », la possibilité d'avoir plusieurs identités. Le maître décide « de rebaptiser chacun de nous [les élèves]. Ainsi je devais m'appeler désormais John [...] Tous les élèves de notre classe changeaient de nom au cours d'anglais » (*LI*, 43).

Les choix des auteurs du corpus semblent être de se situer alors dans un espace « entre-deux langues » dont parle Assia Djebar (1999 : 30) : « Entre-

deux langues, pour un écrivain ne pouvant être autrement qu'écrivain, c'est se placer dans l'aire nerveuse, énervée, désénergée, douloureuse de toute langue : situation souvent fréquente pour les écrivains ex-colonisés ». Étant donné que cette forme d'écriture dominée des configurations discursives référant aux langues parlées au Cameroun est caractéristique de toute une génération d'auteurs émergents, l'on peut dire, à juste titre, qu'à l'image des Africains francophones, les écrivains camerounais émergents, en adoptant la langue française comme langue d'écriture, la plie aux exigences de leurs propres besoins d'expression. L'altérité permet de marquer l'écart que suscite l'écriture en le creusant au sein du texte, pour l'imposer au lecteur. Dans cette activité de mise en mots et de figuration de la langue, il est aussi question, pour la plupart des auteurs camerounais dont Kemadjou Njanke et Dili Palaï, de livrer un sentiment de la langue, une pensée de la langue, un imaginaire de la langue.

2.4. Écrire, une attitude envers l'Autre et son parler

À observer le corpus, on note une présence simultanée des langues du milieu socioculturel de l'auteur dans sa conscience linguistique. *Je vois du soleil dans tes yeux* ou *Temps de chien* déjà évoqués peuvent être considérés comme des échantillons, car ils déploient sept et dix langues respectivement. Cette conscience plurilingue se reflète dans le corpus à travers toutes sortes d'incursions, comme on vient de le voir. Cette option linguistique traduit par ailleurs une sorte de distanciation vis-à-vis du français. L'écrivain l'utilise, le pratique, mais à chaque fois s'arrête pour signaler son statut de langue étrangère. Il s'agit « d'utiliser une langue certes étrangère, mais qui est appelée à devenir graduellement moins une « contrainte » et davantage un médium au service de l'expression de l'imaginaire africain » (Biloa, 2010 : 79). La texture de *Les femmes* donne à soutenir que pour certains écrivains émergents, la langue française sert à exprimer la sensibilité en échappant en même temps au piège de l'aliénation, laquelle pourrait conduire à une forme d'acculturation.

Postuler ainsi la prééminence subjective de la langue locale identitaire dans un texte écrit de toute évidence en français, c'est faire entendre une autre voix qui, à priori, aurait été éteinte par la langue étrangère, mais qui, en réalité, n'en est que plus bavarde. Dans le corpus, cette question s'intègre dans le processus global d'une problématique des rapports à la fois culturels et linguistiques du français et des langues identitaires locales. Soit ces occurrences :

Je parlais de mon grand-père mais normalement je devais dire le successeur de mon grand-père [...]. Pourquoi dois-je dire les choses en détails ? C'est le français des gens de la grammaire qui aime tout découper [...]. Le français a trop de règles, trop d'interdits et de limitations [...]. Et comme le cœur humain est un muscle qui n'aime pas la fausse tranquillité des lois [...]. La condamnation tombe rapidement : c'est le faux français, ce n'est pas digne de quelqu'un qui a fait les bancs (*Les femmes*, 12).

Ce discours sur la langue française donne à apprécier des jugements évaluatifs en faveur d'une forme d'écriture hybride, alors présentée comme la langue de l'expression de la fraternité, de l'affectivité ou encore de la sensualité. Cette démarche relève, selon Chantal Zabus (1992 : 194) « de la volonté chez l'écrivain francophone de restaurer et de réactiver ce que Derrida a appelé 'la figure originelle' dont l'effigie a subi une 'usure' ». Ces occurrences rendent parfaitement compte de la relation à la représentation de l'environnement linguistique premier d'une part et de la langue française d'autre part. Claude Uwiringiyimana (2005 : 95) estime justement que

Penser dans la langue maternelle et écrire dans une langue autre pose beaucoup de difficultés pour un écrivain francophone. Le premier problème résulte d'une énonciation littéraire « diluée » parce que relevant du métissage des langues et des cultures. Ce métissage aboutit à une sorte de création d'une langue dans une autre.

L'expression « faux-français » permet de retenir que l'attitude envers la langue de l'Autre pose un problème de norme. Le concept de norme, entre autres acceptions, est à appréhender comme un système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socio-culturel. La norme implique l'existence d'usages proscrits. La langue française dont se sert l'écrivain camerounais émergent, au regard de ces extraits, se pose à la fois comme prescriptive et subjective. Prescriptive parce que, comme le narrateur le fait remarquer dans l'un des extraits, elle tend à s'imposer dans sa rigidité, sa rectitude et l'écrivain a l'obligation de jouer avec ce matériau normatif pour produire son texte. Le « français-école » (*Les femmes*, 4), parce qu'il a « trop de règles » devient traumatisant, non seulement pour les apprenants fictifs comme ceux de *LI* de Dili Palaï, mais aussi pour le geste créatif qui, au contraire, doit « quitter les supermarchés des dictionnaires pour s'inventer une fraîcheur qui dit mieux nos réalités que toutes les académies de la terre » et pour exprimer « la spontanéité de l'émotion et de l'extase dirigée vers la beauté » (*Les femmes*, 8). La langue française est, par conséquent, « subjective » parce que l'écrivain n'hésite pas à mettre en scène une autre langue française qui devient « sa » langue, c'est-à-dire qui s'écarte de celle dite 'standard', en tant que révélatrice d'un usage spécifiquement camerounais.

Conclusion

Le discours littéraire réfléchit l'imaginaire de l'écrivain, en ce qu'il devient le lieu où ce dernier exprime sa relation vis-à-vis des langues qu'il pratique, dans une recherche identitaire. Dans notre corpus, tandis que Clément Dili Palaï fait le choix d'écrire dans une langue normée, Marcel Kemadjou Njanke, lui, affiche sans complexe son refus de tout classicisme et sa volonté d'adapter le français à des manières de parler camerounaises. En réalité, il

s'agit dans les deux options, d'une recherche continue en vue de renouveler les canons linguistiques et esthétiques. On a constaté comment *LI* et *Les femmes* créent des effets formels les plus frappants sans trop chercher à faire violence à la langue ou en cassant la langue, respectivement. Que l'écrivain soit conscient ou non, qu'il le revendique ou non, écrire dans la langue de l'Autre, c'est toujours créer à partir d'un lieu (dont on illustre la culture et la vision du monde) et d'un vécu personnel (fondé sur toutes sortes d'influences). Si *Les Imparfais* et *Les femmes mariées mangent déjà le gésier* illustrent à merveille deux tendances perceptibles dans l'écriture camerounaise des années 2000, ils traduisent de manière exemplaire combien écrire dans la langue de l'Autre cache un dilemme dans la quête de l'identité. Les récits de Dili Palaï et Kemadjou Njanke déroulent ainsi une identité plurielle et adjacente, au travers d'un imaginaire et d'une sensibilité dans lesquelles se retrouvent bien de Camerounais voire d'Africains contemporains.

Références bibliographiques

Corpus

- Dili Palaï, C., (2012), *Les imparfaits*, Yaoundé, CLE.
 Kemadjou Njanke, M., (2013), *Les femmes mariées mangent déjà le gésier*, Yaoundé, Ifrikiya.

Ouvrages consultés

- Beniamino, M., (1999), *La francophonie littéraire : essai pour une théorie*, Paris, L'Harmattan.
 Biloa, E., (2010), « L'imaginaire linguistique dans le discours littéraire », dans Ngalasso Mwatha, M., (dir.), *L'imaginaire linguistique dans les discours littéraires, politiques et médiatiques en Afrique*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 97-114.
 Combe, D., (1995), *Poétiques francophones*, Paris, Hachette, coll. « Contours littéraires ».
 Djebbar, A., (1999), *Ces voix qui m'assiègent*, Paris, Albin Michel.
 Fandio, P., « Écritures émergentes et nouvelles marges au Cameroun », <http://www.izuba.info/info/ecritures-emergentes-et-nouvelles-marges-au,4113171.html>.
 Freud, Sigmund, (1976), *Essais de Psychanalyse*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.
 Gassama, M., (1995), *La langue d'Ahmadou Kourouma ou le français sous le soleil d'Afrique*, Paris, Karthala.
 Gauvin, L., (1997), *L'écrivain francophone à la croisée des langues*, Paris, Karthala.
 Gauvin, L., (2000), *Langagement, l'écrivain et la langue au Québec*, Montréal, Boréal.
 Houdebine-Gravaud, A.-M., (1993), *L'homme et son langage, Introduction à la linguistique*, Lyon, Fred Poché, Chronique sociale.
 Houdebine-Gravaud, A.-M., (dir.), (2002), *L'imaginaire linguistique*, Paris, L'Harmattan.
 Moura, J.-M., (1999), *Littératures francophones et théorie postcoloniale*, Paris, PUF.
 Ngalasso Mwatha, M., (1992), « Le concept de français langue seconde », *Études de linguistique appliquée*, n° 88 (coordonné par Henri Besse, Mwatha Musanji Ngalasso et Gérard Vignier), pp. 27-38.
 Ngalasso Mwatha, M., (dir.), (2010), *L'imaginaire linguistique dans les discours littéraires, politiques et médiatiques en Afrique*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.

- Pizzorno, A., (2000), « Identité et action collective » propos recueillis par Cabin Philippe, *Sciences humaines*, n° 108 août-septembre, pp. 6-7.
- Uwiringiyimana, J.-C., (2005), « Indocilité linguistique et nomination dans la langue de l'autre », in *Notre Librairie, Langues, langage, Inventions*, n° 159 juillet-septembre, pp. 98-103.
- Wabéri Abdourahman, A., (1998), « Les enfants de la postcolonie : esquisse d'une nouvelle génération d'écrivains francophones d'Afrique noire », *Notre Librairie*, n° 135, septembre-décembre, p. 8.
- Zabus, C., (1992), « Le palimpseste de l'écriture ouest-africaine francophone », dans Bouygues, C., (éd.), *Textes africains et voies/voix critiques*, Paris, L'Harmattan.

Notes

- ¹ Sur la francophonie littéraire lire notamment Beniamino (1999), Combe (1995) et Moura (1999).
- ² Voir le titre d'un ouvrage de Lise Gauvin (1997).
- ³ La crise de la norme dans l'écrire africain révèle quatre ruptures, mais, pour les besoins de la cause, nous n'en présentons que deux ici. Cf. Martine Fandio Ndawouo (2014). On peut tout aussi lire, entre autres, l'excellent dossier consacré à l'écriture d'Ahmadou Kourouma, *Présence francophone* n° 59 dès 2002
- ⁴ Pour ces questions, voir l'argumentaire de « Écritures émergentes et nouvelles marges au Cameroun », <http://www.izuba.info/info/ecritures-emergentes-et-nouvelles-marges-au,4113171.html>.
- ⁵ Dans la nouvelle « Séparations », l'on apprend qu'après publication des résultats du concours d'entrée au Collège, il est classé troisième.
- ⁶ Le séjour à l'Ecole Pilote se passe à l'internat.
- ⁷ Certains auteurs africains à l'instar d'Ahmadou Kourouama n'ont pas hésité à parler de « dompter » la langue française, de l'« acclimater », bref de l'« adapter » à leur vécu en vue de lui apporter le renouvellement nécessaire au sein de la communauté francophone mondiale.
- ⁸ Nous laissons de côté ici toute (r)évolution chronologique, thématique ou même structurelle.
- ⁹ Des énoncés en langues nationales (medumba (p. 22), Pidgin-English (p. 41), bamun (p. 37), etc., joutent des énoncés en français.

POUR S'ABONNER

NOM
Prénom
Adresse (n°, rue, ville ; code postal, pays ; selon l'ordre en usage chez vous)

Je souhaite m'abonner à DIALOGUES et CULTURES n° 62-2016 (un numéro par an) et je verse la somme de 10 € (en version numérique uniquement).

— par virement au compte bancaire de la FIPF : FR76-30788-00100-1028542000151 – CODE BIC NSMBFRPPXXX à la BANQUE NEUFLIZE OBC – 3 avenue Hoche – 75008 PARIS

— par virement au compte postal de la FIPF : FR25 2004 1000 0101 4535 3Y02 057 – CODE BIC : PSSTFRPPPAR

— par chèque français adressé à la FIPF

FIPF – 101 boulevard Raspail – 75270 PARIS cedex 06 –
Tél : 33 (0)1 42 84 91 27

— par la plateforme FIPF en carte bleue :

<http://fipf.org/federation/boutique-en-ligne>

ANCIENS NUMÉROS DE DIALOGUES ET CULTURES

D'anciens numéros de *Dialogues & Cultures* peuvent être commandés à l'adresse et aux conditions mentionnées ci-dessus :

- 61 *La formation initiale des enseignants de français langue étrangère*
- 60 *La scolarisation dans les langues sans tradition scolaire : conditions d'une réussite*
- 59 *Usages pédagogiques du site de TV5 MONDE*
- 58 *Présences haïtiennes*
- 57 *Dites-m'en des nouvelles*
- 56 *La francophonie en Europe*
- 55 *Actes du Congrès de Québec, 2008 (3 volumes)*
- 54 *Le cadre européen, une référence mondiale*
- 53 *Actes du Congrès de Vienne, 2006*
- 52 *Le français au cœur des Amériques, une langue de partage*
- 51 *Didactiques et convergences des langues et des cultures*
- 50 *Actes du 11^{ème} congrès mondial de la FIPF (avec CD) – Atlanta – 2004*

*du n° 50 au n° 60 (version papier au prix de 20 € ou version numérique au prix de 10 €)

**à partir du n° 61 (uniquement version numérique au prix de 10 €)



LE FRANÇAIS DANS LE MONDE le seul magazine pour les professeurs de français langue étrangère



Papier + numérique ou 100% numérique
Vous avez le choix !

www.fdlm.org

+33 (1) 72 36 30 67

abonnement@fdlm.org



REVUE DE LA FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

665105 - Juillet 2016
Achévé d'imprimer par



ISBN : 978-2-8066-3570-9

www.eme-editions.be

20 €



9 782806 635709