

CONSTRUCTION D'UNE PROFESSIONNALITE EN EDUCATION

L'enseignement du français en contexte scolaire hétérogène. Pour un renouvellement des repères didactiques traditionnels

EL-KAROUNI Salima

Numéro 7– Année 2012

pp.149-165

ISSN Format électronique : 1760-7760

PERMALIEN

<http://rechercheseducations.revues.org/1435>

POUR CITER CET ARTICLE

EL-KAROUNI Salima, « L'enseignement du français en contexte scolaire hétérogène. Pour un renouvellement des repères didactiques traditionnels », *Recherches & Educations*, n°7, octobre 2012, pp.149-165, [en ligne], <http://rechercheseducations.revues.org/1435> (consulté le ...)

L'enseignement du français en contexte scolaire hétérogène Pour un renouvellement des repères didactiques traditionnels

Salima El Karouni

Université de Louvain-la-Neuve, Belgique, CRIPEDIS

pp.149-165

Comment enseigner le français à des élèves dont les connaissances sont, de ce point de vue, insuffisantes ? Telle est la question qui traduit l'inquiétude de nombreux professionnels de l'éducation. Dans le cadre de notre recherche doctorale (El Karouni, 2010), nous avons voulu apporter notre contribution à la compréhension des difficultés d'enseignement en contextes scolaires hétérogènes, lesquels se caractérisent par une fréquentation croissante d'élèves catégorisés comme « issus de l'immigration ». La situation scolaire de ces élèves en Belgique - notamment en ce qui concerne leurs compétences en français - est préoccupante, ainsi que l'illustrent divers indicateurs émanant d'enquêtes (inter)nationales d'envergure (PISA 2003, OCDE 2006, e.a.). Dans ce contexte, nous nous sommes intéressée au traitement des objets de savoir inscrits dans le curriculum du cours de français lorsque leur enseignement s'adresse à des populations scolaires différenciées sur le plan socioculturel. Nous avons ainsi examiné comment les enseignants de français gèrent la transmission de la norme linguistique en regard des ressources linguistiques disponibles. Plus précisément, nous avons formulé l'hypothèse que les représentations du corps enseignant à propos de la situation sociale globale des élèves - notamment leur appartenance ethnique et leur profil sociolinguistique - ont des effets sur le processus d'enseignement / apprentissage en classe de français et constituent un mode de compréhension des difficultés qui l'entravent.

Dans le cadre de cet article, nous souhaitons illustrer cette relation en analysant le choix déclaré de l'affiliation didactique par des enseignants en contexte écologique. Avant d'examiner ces pratiques d'enseignement sous cet angle, nous allons dans un premier temps discuter des repères qui prévalent dans l'organisation de l'enseignement / apprentissage du français sur la base d'une revue synthétique de la théorie existante.

Discussion théorique

Vers un décloisonnement des catégories traditionnelles FLM, FLS et FLE

Le français langue maternelle (FLM)

Dabène (1994) précise que la langue maternelle (LM) est un concept ambigu. Bien que cette notion apparaisse de premier abord évidente - tout individu ne possède-t-il pas une LM qui constitue un des traits de son identité ? -, elle jugule une série d'ambiguïtés qui rendent son usage malaisé, voire problématique. Parmi les critères qui émergent lorsque l'on parle de LM, le premier est celui qui, s'appuyant sur l'étymologie, renvoie à la langue parlée par la mère ou par l'environnement parental immédiat. Un autre critère, lié au premier, est l'antériorité d'appropriation, plaçant la LM en première place dans l'ordre d'acquisition. Le

locuteur dit ainsi natif est supposé dans le même temps faire preuve d'un niveau supérieur de compétence. C'est là le troisième critère. Autre paramètre constitutif de la LM est son mode d'acquisition, qualifié de naturel, c'est-à-dire que l'on apprend sans s'en rendre compte. Ces critères ne résistent pas à l'analyse puisqu'on rencontre des cas où les locuteurs non natifs ont une compétence supérieure au natif ainsi que des cas où l'enfant ne parle pas la langue de sa mère ; de même, l'entourage familial, comme guide de l'apprentissage, et les apprentissages « sur le tas » concernent bien d'autres situations que celles de la LM. En outre, cette notion est connotée idéologiquement, notamment lorsqu'elle manifeste le primat du monolinguisme et la domination linguistique entre la langue de la maison et la langue de l'école, dans des contextes de minorisation culturelle.

Pendant, Cuq et Gruca (2002) considèrent que, bien qu'ambiguë, cette notion conserve son caractère opératoire, justement parce que le critère d'appartenance qui la fonde en grande partie à leurs yeux participe du fondement de l'identité sociale de l'individu et de la délimitation des frontières de son groupe linguistique.

Le français langue étrangère (FLE)

Le FLE est un concept qui, né dans les années 60, s'est construit par opposition à celui de FLM. Ainsi, une langue ne devient étrangère que par opposition à la langue considérée comme maternelle par le locuteur, « qui s'engage dans un processus d'apprentissage plus ou moins volontaire et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs » (Cuq et Gruca, 2002, p. 94). Contrairement à la LM, la LE n'est pas la langue de première socialisation, elle n'est pas première dans l'ordre des acquisitions linguistiques, le rapport entre apprentissage et acquisition s'inverse au profit du premier et le critère d'appartenance prend moins de place. En outre, selon Nisubire (2003), la LE n'est pas parlée dans la communauté environnante et ne bénéficie pas d'un statut officiel, ce qui a l'inconvénient d'en restreindre son usage, puisqu'une langue peut ne pas être une LE sur le plan institutionnel, mais l'être du point de vue de l'individu qui entre dans un processus d'acquisition de cette dernière. Une LE peut par ailleurs être apprise en dehors de tout cadre institutionnel et ce fait, qu'on nomme acquisition, rapproche la LE d'une LM.

Le français langue seconde (FLS)

En raison de l'insuffisance des notions de FLM et FLE, celle de FLS apparaît à la fin des années 80. L'usage de cette lexie se justifiait en regard de situations où le français n'était, pour des raisons statutaires ou sociales, ni la LM, ni la LE de la majorité des locuteurs concernés. Cette LS est une langue étrangère (« Toute langue non première est une langue étrangère », selon Cuq, 1991, p. 99), tout en jouissant d'un statut privilégié. En outre, le FLS, tout en n'étant pas parlé dans le milieu familial, occupe une double fonction de scolarisation et de socialisation, et se rapproche ainsi du FLM, puisque « la langue est à la fois but et moyen d'enseignement d'elle-même et des autres disciplines » (Nisubire, 2003, p. 218-19). D'autres adjoignent des facteurs sociolinguistiques et psycholinguistiques pour définir le statut du français enseigné (Miled, 2003), ainsi que des aspects liés à l'ordre d'acquisition et au degré de maîtrise de la langue enseignée.

Ne vivant « que d'emprunts » au FLM et au FLE (Vigner, 2001, p. 26), le FLS est, selon Davin-Chnane (2004), interdidactique, transméthodologique, transdisciplinaire et pluriculturel. Le FLS se caractérise aussi dans le caractère mobile de son statut (une situation

de FLS peut passer à celle de FLE dans des contextes où le français cède le terrain qu'il occupe à la langue nationale, par exemple). La diversification du domaine couvert initialement par le FLS et son extension à des situations inclassables rendent ainsi son usage problématique (Defays, 2003). Berrier (2003) en arrive à la conclusion de la spécificité liée à chaque contexte des définitions du FLS et de son enseignement.

Des propositions de substituts

Le constat d'un décalage des catégories avec les réalités censées être cernées a conduit à la relecture critique des acquis et à la perte progressive de la pertinence de l'opposition fondatrice FLM / FLE. La nomenclature existante, loin d'être naturelle, « peut même créer des malentendus (et) constituer des obstacles dans l'enseignement des langues » (Defays & Deltour, 2003, p. 28).

C'est donc dans ce cadre que s'inscrivent les propositions de substituts des désignations classiques, comme langue première (Simard, 1997) par exemple¹ ou des propositions de catégories nouvelles, comme le concept de « FLU » pour Français Langue Usuelle, Français Langue Utilitaire, Français Langue Utile, proposé par Collès (2004) comme possible « intégrateur » des didactiques du FLM et du FLE.

Selon Cuq et Gruca (2002), langue de départ ou langue de référence sont les lexies préférées des didacticiens, car elles présentent l'avantage de mettre l'accent sur l'aspect dynamique de l'appropriation. Dans le développement de la notion de langue de référence, Lucchini, qui s'appuie sur les études de Cummins (Cummins & Swain, 1998 et de Hamers & Blanc, 1983), souligne l'importance des activités métalinguistiques dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, tant en milieu naturel qu'en milieu scolaire. La langue de référence est ainsi définie comme « la langue dans laquelle les capacités métalinguistiques se sont développées et permettent d'élaborer des étalons de mesure par rapport auxquels les autres langues sont analysées, distinguées ou rapprochées » (Lucchini, 2005, p. 306).

Enfin, arrive la proposition du concept de « français langue de scolarisation » qui se définit comme « une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 29). Cette notion ne se veut pas être une catégorie didactique distincte. En effet, la fonction de scolarisation se trouvant dans des situations très composites, « il ne faut pas hésiter à chercher là où ils se trouvent [c'est-à-dire en FLM, FLS, FLE] les principes utiles pour résoudre les problèmes posés par ces situations, et à inventer les autres ! » (Ibid., p. 107). Elle est soumise à un poids institutionnel et social qui en renforce le caractère normatif. Cette notion présuppose qu'il existe une langue préalable des élèves, qui est différente, antérieure ou parallèle.

Les propositions de réaménagement ne manquent donc pas. Cette profusion témoigne, d'une part, du réel problème que pose la nomenclature traditionnelle en termes d'adéquation avec les nouveaux contextes d'enseignement / apprentissage du français et, d'autre part, du besoin d'un renouvellement dans ce domaine. Si le recours à des catégories conceptuelles correspondant au mieux à l'objet d'étude et aux conditions d'enseignement / apprentissage du français est légitime, voire impératif, autre chose est de faire correspondre les changements d'étiquettes avec « des changements dans l'analyse, dans l'approche, dans la pratique

¹. Pour Dufays (2001), le français langue première (FLP) ne se substitue pas au FLM, lequel continue de caractériser de nombreux contextes et de comporter des enjeux spécifiques.

pédagogique » (Defays, 2003, p. 11) du point de vue des contenus et des démarches ; c'est pourtant là la condition de la validité et de la viabilité de toute nomenclature.

Quelle(s) didactique(s) du français à destination des élèves « issus de l'immigration » ?

Il n'y a pas consensus sur le caractère clairement autonomisé d'une didactique du français destinée aux populations « issues de l'immigration » (Chiss, 1997, p. 72). En France, c'est le FLS qui est institutionnellement présenté comme voie d'approche de l'hétérogénéité. Il est présenté, dans le document d'accompagnement des programmes de français pour le collège, « comme un des moyens de faire face au problème de l'hétérogénéité des publics scolaires d'une part et d'autre part comme base de l'enseignement pour les élèves allophones, souvent plurilingues, inscrits au collège, de la sixième à la troisième » (Cortier, 2003, p. 69). Cette introduction du FLS est révolutionnaire dans le contexte idéologique français fortement unilingue².

Le plus souvent, ce sont des pratiques méthodologiques empruntant aux différentes didactiques qui sont mobilisées en réponse à l'hétérogénéité des profils linguistiques des apprenants. Cette complémentarité de fait conduit Fioux à parler de méthodologie « sans frontière didactique » (2003, p. 95) et soutient par ailleurs la nécessité d'une didactique intégrée des langues.

Plus fondamentalement, c'est le besoin de développer une didactique en phase avec les réalités sociolinguistiques du terrain scolaire dont il est question. La « socio-didactique » propose ainsi une vision didactique fondée sur la base des spécificités sociolangagières des élèves, prenant ainsi en compte le rapport à la langue des enfants issus de classes socio-culturellement défavorisées. Sur quels paramètres ce programme se fonde-t-il ? Boutonne (2003) propose, à la suite de Vargas (1996), une socio-didactique qui serait « basée sur l'interdidacticité », ce qui « implique [...] de proposer aux futurs enseignants des modules concernant le FLE, le FLS, et davantage de sociolinguistique » (p. 22). Cette approche invite, somme toute, à penser différemment les différenciations internes à la didactique. Cependant, l'évolution dont il est question embrasse de plus larges horizons.

« On peut légitimement se demander », souligne ainsi Rispaïl, « quand un apprenant s'engage dans l'apprentissage du français, à quelles autres langues il est exposé dans sa vie ; sur le plan de la recherche en quoi la présence d'autres langues peut modifier l'objet d'étude disciplinaire qui est le nôtre » (2006, p. 6). La complexité des situations sociolinguistiques où s'ancre l'enseignement / apprentissage du français invite donc à interroger les modèles traditionnels de la didactique du français qui ne peut pas ignorer ce cadre ou s'en isoler. Elle engage en fait un changement de paradigme de la didactique du même nom, lequel est seul à pouvoir autoriser un cadre adéquat au traitement des situations scolaires linguistiquement hétérogènes. Rispaïl (2006) parle ainsi d'« une socio-didactique des langues et des contacts de langues » en prenant acte de l'ancrage du français dans une situation de plurilinguisme.

Cette nouvelle orientation implique une redéfinition du statut des langues, de leur gestion au sein de l'école, une meilleure prise en compte du profil linguistique des élèves et une adaptation des pratiques des acteurs de la vie scolaire à ce contexte plurilingue. Dans cette conception de l'appropriation des langues, l'apprenant est « un bilingue en devenir » qui pourrait recourir à son répertoire linguistiquement hétérogène lors de difficultés de

². Ajoutons cependant que l'hétérogénéité reçoit une acception restrictive puisqu'elle désigne « les élèves arrivés de l'étranger en France en cours de scolarisation » ou encore « les nouveaux arrivants ».

communication. L'apprenant « cesse d'être un locuteur-auditeur idéal : il s'incarne dans un lieu, dans une époque, dans une société, dans des interactions qui sont autant de sources potentielles de variation pour la langue » (Francard et Giroul, 2003, p. 44).

En somme, on est passé d'une approche déductive (normative) de la didactique du français en contexte scolaire linguistiquement hétérogène à une approche inductive (et pragmatique) reposant sur une prise en compte des réalités sociolinguistiques. Malgré l'existence de ce glissement paradigmatique, il faut noter la persistance d'une tension entre ces deux approches. L'école peine ainsi à intégrer les implications de ce modèle plurilingue, comme celle afférente à « l'acceptabilité sociale face aux diverses formes discursives plurilingues » (Rispaïl, 2006, p. 12). Cette difficulté, pour être comprise, est à relier aux politiques d'intégration en vigueur. En effet, l'idéologie monolingue, à la base de l'approche de la langue française dans les programmes et des pratiques qui sont chargées de la transmettre, a dans le même temps une vocation intégrative :

« Elle vise [la conception monolingue] à créer du lien social et en tant que telle, elle repose sur une conception unificatrice et tend à l'universel. S'intéresser aux variétés parlées par les élèves comme au plurilinguisme, c'est introduire de la différence, c'est aussi introduire l'altérité » (Bertucci et Corblin, 2004, p. 31).

En Belgique francophone, le modèle assimilationniste a longtemps nourri l'action publique en matière éducative (Verhoeven, 2005). Cette philosophie d'intégration a connu un infléchissement important dans le sens d'une reconnaissance officielle de la diversité culturelle des élèves, qui s'est traduit notamment dans la mobilisation du concept d'interculturalité dans les programmes d'enseignement du français en 2000 (Lucchini & El Karouni, 2006). Le paradigme de l'intégration interculturelle est ainsi celui qui se trouve en congruence avec la démarche plurilingue décrite à l'instant (Perregaux, 2001). L'inscription dans ce paradigme est à la fois une condition de la mise en place d'une gestion sociolinguistique renouvelée des ressources linguistiques et une conséquence de son acceptation et de sa mise en œuvre. Cette approche est pourtant loin d'être embrassée dans les faits.

La perspective assimilationniste continue ainsi d'irriguer les conceptions dominantes et tend à contrarier, non pas tant la reconnaissance de la pluralité normative et linguistique, mais son intégration dans l'espace scolaire et plus encore, sa valorisation et sa prise en compte dans les missions que se fixe l'école. Cette tension, qui signe la prégnance du paradigme monolingue, est perceptible, nous semble-t-il, dans les modalités de construction du champ didactique. La didactique du français, en développant sa différenciation interne sur la base de repères sociolinguistiques prototypiques (et dont on a souligné les insuffisances dans les contextes d'enseignement / apprentissage contemporains) est pour cette raison distinctement socioculturelle. Mais cette donnée, qui reproduit une distance entre un profil de pratique en langue française et la pratique d'un français correct, est prise en compte dans l'objectif de la réduire. La mesure de la diversité se heurte donc à une conception unifiante de la langue. La connaissance de la « bonne langue » demeure ainsi, dans l'état actuel des choses, sociologiquement impérative. Les pratiques d'enseignement du français - quelle que soit l'inscription didactique déclarée ou effective - ne peuvent donc pas l'ignorer.

Volet empirique

Démarche de recherche et dispositif de recueil des données

En Belgique francophone, tout professionnel de l'enseignement exerçant dans des classes où la population scolaire est issue massivement de l'immigration est confronté à deux constats : 1/ les compétences scolaires, notamment en ce qui concerne la connaissance de la norme linguistique, sont problématiques pour beaucoup de ces élèves, 2/ malgré cet état des lieux, nombre d'entre eux obtiennent leur diplôme leur donnant accès à la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. Ces faits autorisent deux observations : 1/ la norme de réussite est « indigène », c'est-à-dire qu'elle épouse une forme locale, et 2/ cette norme est en deçà des exigences que les élèves auront à affronter dans leur cursus post-secondaire. De ces faits, découle la question de recherche à la base de notre projet : comment expliquer la variation des normes de réussite en contextes scolaires hétérogènes ?

Cette question générale et les questions de recherche qui lui sont liées ont été traitées en deux temps. Dans un premier temps (caractérisé par une approche essentiellement quantitative), l'exploration s'est déroulée dans quatre classes de 5^e générale³ d'établissements secondaires du régime francophone à Bruxelles, sélectionnées à partir du critère de l'appartenance socio-ethnique des élèves, mobilisé en cohérence avec notre principale hypothèse de travail (laquelle souligne un impact de l'hétérogénéité linguistique et culturelle de la population scolaire, saisie sous l'angle socio-ethnique, sur les pratiques d'enseignement). La taxonomie « ethnique », mobilisée dans la continuité du constat de l'ethnicisation des grilles de lecture des réalités scolaires (Felouzis et alii, e.a.), est censée refléter des composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population scolaire bruxelloise. Les classes du premier échantillon sont les suivantes : la « Classe marocaine » (l'origine nationale majoritaire des élèves est marocaine), la « Classe mixte » (caractérisée par la diversité des origines nationales des élèves), la « Classe belge mixte » (les élèves sont en majorité Belges autochtones dans une école à la composition hétérogène) et la « Classe belge » (composante dominante belge). Les deux premières classes appartiennent à des établissements inscrits en « discrimination positive », lesquels se caractérisent par l'appartenance des élèves à des quartiers défavorisés qui présentent un indice socioéconomique faible.

L'enquête a consisté à établir des constats objectifs concernant les pratiques d'enseignement et les tendances normatives que ces pratiques soutenaient en regard des compétences langagières des élèves. Le choix des deux classes où la seconde phase de l'enquête a eu lieu s'est basé essentiellement sur les résultats obtenus à une évaluation diagnostique des savoirs acquis en français chez les élèves. L'administration d'une épreuve en langue comportant deux volets (rédaction d'une lettre argumentative et connaissances linguistiques décontextualisées) a permis de mesurer les comportements linguistiques normés ou non normés des élèves et de révéler le positionnement normatif des enseignants par rapport aux compétences linguistiques manifestées par les élèves à cet exercice. Ce sont ainsi les exigences linguistiques des enseignants qui ont permis la restriction du champ d'observation.

Retenons, parmi les résultats majeurs obtenus, que la situation, du point de vue des performances objectives, est « dualisée » : les classes avec des élèves « issus de l'immigration » d'un côté enregistrent les performances les plus faibles et les classes avec des élèves belges « autochtones » de l'autre sont manifestement les plus performantes. Le second enseignement important est que les enseignants manifestent des positionnements normatifs

³. L'équivalent de la classe de 1^{re} du lycée dans le système scolaire français.

contrastés par rapport aux performances de leurs élèves. Deux classes ont ainsi été retenues pour le deuxième temps de l'étude de terrain : la « Classe marocaine » où les critères de correction du professeur sont particulièrement sévères et la « Classe mixte » pour laquelle le professeur montre une tolérance normative dans les corrections. La seconde phase de l'enquête a pour objet de comprendre cette configuration ; en regard de cet objectif de compréhension, l'approche du sujet a été exploratoire et a convoqué la mobilisation d'un cadre qualitatif interprétatif d'inspiration ethnographique qui accorde une large place à la description. Ce choix de paradigmes méthodologiques n'autorise donc pas une généralisation statistique des connaissances produites (les deux pratiques d'enseignement ne prétendant à aucune représentativité de ce point de vue) mais bien une portée localisée.

L'analyse émane par ailleurs d'études de cas menées en parallèle dans les deux contextes et les données ont été recueillies dans les contextes naturels. Le matériau d'analyse est constitué des questionnaires, des observations directes des pratiques d'enseignement et des entretiens semi-directifs conduits avec les enseignantes et les élèves. Ainsi, à la suite de Py (2004, p. 6), « nous admettons par hypothèse que le discours est le milieu naturel par excellence des représentations sociales ».

Analyse des résultats

Avant de procéder à l'analyse des représentations des enseignantes à travers leurs discours, brossons à grands traits les deux contextes. Les élèves de deux classes - nés en Belgique pour la plupart - ont des parents nés, dans leur grande majorité, au Maroc s'agissant de la « Classe marocaine » et en Turquie, au Congo et au Maroc pour la « Classe mixte ». Avec une moyenne d'âge de 16,6 ans pour la « Classe marocaine » et de 16,9 ans pour la « Classe mixte », le taux d'élèves « en retard » est important⁴. Le recrutement sociologique des deux contextes scolaires est populaire. Tous les élèves déclarent parler couramment le français, ainsi que la langue familiale pour la majorité, et s'y sentir -relativement à l'aise, bien que leurs compétences objectives - comme le reflètent les résultats aux tests - soient faibles. Quant aux titulaires⁵ du cours de français, l'enseignante de la « Classe mixte » (Madame Docr) est Belge francophone « autochtone », munie d'une expérience confirmée, d'une vingtaine d'années environ, dans l'enseignement du français en contextes scolaires hétérogènes. Sa collègue de la « Classe marocaine » (Madame Sabo) est une jeune femme née au Maroc ; elle est une enfant lorsque sa famille s'installe en Belgique. Elle se déclare bilingue français / arabe marocain et elle remplit la profession d'enseignante depuis deux ans à l'époque de l'enquête.

Dans les paragraphes qui suivent, nous allons prendre connaissance de la façon dont les enseignantes perçoivent leurs élèves et les conséquences que ces représentations ont sur la mobilisation déclarée d'un paradigme didactique (et donc la part effective d'enseignement réservée à l'objet linguistique). On peut en effet formuler l'hypothèse que plus les élèves manifestent des compétences linguistiques problématiques, plus les enseignantes vont axer leur enseignement sur l'acquisition du code linguistique en opérant des choix didactiques, relevant notamment du FLES, mettant en valeur cet objet.

⁴. La situation est plus préoccupante dans la « Classe mixte » puisque le taux d'élèves « en retard » touche près de deux tiers des élèves (cf. Les indicateurs de l'enseignement, 2006).

⁵. Le patronyme des enseignantes a été modifié.

Le français, les francophones et ceux qui ne le sont pas

Les deux enseignantes font état de difficultés sérieuses rencontrées dans la pratique du français par leurs élèves. Convergentes à ce propos, leurs appréciations divergent par contre concernant les attributs sociolinguistiques qu'elles leur associent. Ainsi, pour l'enseignante de la « Classe marocaine », le français est la langue de ses élèves. La langue d'origine ne doit pas être mobilisée dans la définition d'une identité linguistique. Ses élèves sont donc francophones et tout soupçon à cet endroit est rejeté. Par principe, la possibilité des positionnements différenciés des sujets par rapport au français est évacuée.

Contrairement à l'enseignante de la « Classe marocaine », la titulaire du cours de français de la « Classe mixte » considère prendre en charge des élèves qui « ne sont pas francophones »⁶. C'est donc la langue d'origine qui déteint sur l'identité linguistique qu'elle attribue à ses élèves. Cette caractéristique sociolinguistique est d'ailleurs explicative de la situation d'échec scolaire d'une grande partie des élèves « issus de l'immigration ». Selon Madame Docr en effet, une pratique correcte de la langue française exige la mobilisation de compétences complexes dont un francophone – dont elle est – n'a pas conscience, sous-entendant au passage que ses élèves ne sont pas francophones. Sa lecture se précise quand elle convoque les différences d'origine nationale. S'agissant ainsi des élèves turcophones, leurs difficultés dans la pratique du français sont associées à la structure de la langue turque, qui les handicape par rapport à la construction des phrases en français. Toujours selon l'enseignante, les Marocains et les Africains rencontrent moins cette difficulté en raison de l'histoire de l'Afrique et du Maghreb, « très liée à l'histoire de la langue française » précise-t-elle. À cette différenciation sociolinguistique, s'adjoint donc une différenciation d'ordre national.

La question de l'affiliation didactique « déclarée »

La conscience du profil singulier de ses élèves (et singulièrement de leurs caractéristiques sociolinguistiques) a des effets concrets dans les choix d'enseignement de Madame Docr. Le premier, c'est d'inscrire le processus d'enseignement / apprentissage du français dans le cadre de la didactique du FLM ; elle a « considéré le fait qu'ils n'étaient pas francophones et le fait que la meilleure façon de leur apprendre la langue française était de leur donner un enseignement similaire à celui qu'on donnerait à un francophone ». Il s'agit, par ce choix paradigmatique, de ne pas travailler directement l'objet linguistique (comme ce serait le cas dans le cadre des didactiques du FLES) et de privilégier des contenus qu'elle associe à la didactique du FLM. Les savoirs d'obédience culturelle dominant ainsi le cours qu'elle a dispensé, la langue française comme objet d'enseignement/apprentissage n'occupant que 18 % du temps d'instruction (dont 11 % sont des exercices de déblocage de l'expression).

Sa première stratégie d'adaptation est donc la non-adaptation de son cours au contexte multiculturel où elle enseigne. Dans les débuts de sa carrière d'enseignante, Madame Docr a eu recours au cadre de la didactique du FLS. Face à ses apprenants non-francophones, il importait, pour assurer le processus d'enseignement, de combler le fossé socioculturel qui la séparait de ses élèves : la condition « était de créer un pont d'ordre culturel entre les élèves et moi » nous dit-elle. Le FLS est ainsi conçu comme un dispositif d'action sur un corps culturel qui ne correspond pas aux attentes de l'institution. Rien de plus parlant que de montrer l'exemple : l'enseignante a manifesté de l'intérêt pour la culture des élèves, attendant – en retour – que ces derniers fassent preuve d'un intérêt pour la sienne. Sur le plan humain,

⁶. Les propos repris entre guillemets sont ceux énoncés tels quels par les informateurs interrogés.

l'expérience semble avoir porté ses fruits, mais en termes d'apprentissage « de la syntaxe et de l'orthographe », le bilan est négatif. Elle relativise aussi le gain sur le plan de la reconnaissance réciproque : « j'avais l'impression que je ne faisais que renforcer leur isolement culturel ou leur repli sur eux-mêmes ».

Son jugement est donc critique vis-à-vis des outils fournis par les didactiques du FLES. Elle pense qu'en ne tenant pas compte de l'hétérogénéité du public scolaire, elle encourage chez ses élèves « une démarche dont ils feraient l'économie si moi je la faisais ».

Le positionnement de l'enseignante de la « Classe marocaine » est différent. Bien que non formée aux didactiques du FLES, elle refuse par principe la question de la différenciation de l'enseignement / apprentissage du français. Il n'y a donc pas lieu d'interroger une pratique d'enseignement face à « un public d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français ». Elle recourt donc au cadre de la didactique du FLM auquel elle associe une conception exigeante de l'enseignement du français. Le savoir linguistique occupe ainsi 57 % du temps d'instruction et embrasse un panel varié d'objets complexes.

La non-prise en compte du profil sociolinguistique des élèves apparaît donc comme une condition de sa pratique professionnelle. En réalité, sa position s'explique par le lien qu'elle tisse entre un attribut sociolinguistique et une identité ethnique ; elle poursuit en ces termes : « je ne devrais pas tenir compte de cela et me dire ah oui cette élève-là elle est noire de peau donc le français ne doit certainement pas être sa langue maternelle ». Madame Sabo s'insurge contre la lecture qui intègre la question de l'origine migratoire (et donc nationale) des élèves. En effet, lorsque se trouve convoquée cette différence, émerge une discrimination qu'elle dénonce avec force.

Animée par un idéal égalitariste, la titulaire du cours va jusqu'à estimer que le cours de français « devrait être le même partout en Belgique » pour tendre vers l'objectif de moins de discriminations et « moins d'erreurs de français dans les copies ». Dans les faits, son attitude est cependant plus pragmatique dans la définition de son programme des activités avec les élèves. Lorsque l'une de ses élèves lui demande « ça veut dire quoi madame l'ère [atomique] ? », ces difficultés d'ordre lexical ne rendent pas viable son projet d'enseignement : « il faut en tenir compte ».

L'hypothèse d'une adaptation aux besoins linguistiques des élèves soulevée plus haut se confirme donc de façon contrastée. Les démarches d'adaptation tentent ainsi de répondre à des besoins de catégories différentes : elles relèvent des ressources linguistiques nécessaires à une insertion socio-professionnelle dans le cas de Madame Sabo et des ressources linguistiques disponibles dans le cas de Madame Doctr. En d'autres termes, s'adapter aux élèves, c'est faire preuve d'exigence dans le premier cas, et de tolérance dans le second.

Par ailleurs, dans les deux contextes analysés, les élèves ne font pas ou peu de progrès dans leurs connaissances linguistiques au terme d'une année d'enseignement. Si de multiples facteurs interfèrent pour produire ce résultat, il est clair que la non-prise en compte des profils sociolinguistiques des élèves - et donc de leurs besoins réels en termes d'apprentissage linguistique - participe de l'inefficience des dispositifs mis en place.

Conclusion

On peut d'abord s'accorder sur la présence et le recouvrement des facteurs ethnique et sociolinguistique dans la description du profil des élèves par les enseignantes. L'origine nationale représente ainsi un point de repère dans l'organisation du champ sociolinguistique. Bien qu'elles n'épousent que des généralités, ces attributions ne peuvent être comprises - et acquises en quelque sorte - que dans leurs relations avec une histoire (sociale, migratoire,

idéologique) qui contextualise et situe des repères de tous ordres, dont ceux afférents à la pratique linguistique.

Les deux enseignantes refusent pourtant de considérer la différenciation du profil sociolinguistique des élèves pour conduire leur enseignement en considérant que leurs élèves sont francophones (même s'ils ne le sont pas selon Madame Doer), c'est-à-dire qu'ils sont assimilés au groupe des Belges « autochtones ». Leurs pratiques d'enseignement épousent ainsi le paradigme, selon leurs dires, de la didactique du FLM. Ce choix, conçu comme celui de la non différenciation au profil présumé des élèves, est interpellant. En effet, en dépit du principe de centration sur l'apprenant, les deux enseignantes se décentrent de leurs caractéristiques (sociolinguistiques notamment) pour conduire leur enseignement. En refusant de différencier le pôle des élèves, elles invitent à problématiser l'ingrédient qui a conduit, historiquement, à la sectorisation de la didactique du français. En effet, comment peut-on penser enseigner le français à des sujets dont on ignore le positionnement par rapport à cette même langue ?

On observe par ailleurs le partage d'une même grille de lecture qui établit un lien entre les outils du FLES et les besoins des populations « issues de l'immigration ». Madame Sabo ajoute à cette relation une appréciation stigmatisante des étiquetages FLS ou FLE. Outre ce lien, les deux enseignantes considèrent que l'inscription dans ces didactiques est inefficace en termes d'apprentissage de la norme scolaire.

Cette représentation abusive nous invite à souligner un des grands enseignements de notre étude : si l'émergence des cadres didactiques classiques s'est fondée sur la différenciation des profils sociolinguistiques des apprenants (laquelle est en lien avec la diversification des populations scolaires induites notamment par les vagues migratoires), il importe à présent, selon nous, de dissocier la nature des besoins linguistiques de l'origine nationale des élèves. Cette dernière donnée n'est plus signifiante dans l'évaluation des rapports à la langue française dans les contextes scolaires contemporains. Autrement dit, les performances linguistiques des Belges « autochtones » peuvent justifier le recours à des outils du FLS, voire du FLE et celles des élèves « issus de l'immigration » peuvent être d'un niveau tel que la mobilisation de ces mêmes outils serait contre-productive. Si le statut d'immigré ou d'immigré par ascendant a longtemps déteint sur les compétences en français associées, dans l'imaginaire, à ces statuts, la complexité des situations sociolinguistiques est telle qu'il est impératif de dissocier, dans les représentations du corps professoral, toute donnée afférente à l'immigration avec une hétéro-catégorisation unilatérale des performances en langue.

Les enseignantes de notre panel d'étude établissent donc un lien entre les outils d'enseignement du français (et donc les besoins de leurs élèves en cette matière) et le profil socioculturel imputé aux élèves ; la posture de sévérité adoptée par l'une et de tolérance adoptée par l'autre corrobore donc l'hypothèse d'un effet de représentation autour de l'origine migratoire des élèves sur les choix d'enseignement. Cette dernière observation souligne l'importance d'une objectivation des représentations qui guident l'agir professoral et d'un état des lieux circonstancié des ressources linguistiques disponibles. La complexité sociolinguistique du terrain pose également la question des critères qui doivent prévaloir dans l'organisation du domaine de l'enseignement / apprentissage du français. Si sa résolution invite à une réflexion profonde, il se confirme toutefois la nécessité d'une intégration des différentes didactiques en maintenant des pôles qui servent de repères dans le positionnement des élèves par rapport à la langue française (correspondant à des stratégies didactiques particulières). Nous avouons toutefois la timidité de cette revendication. On ne peut en effet qu'espérer que cette réorganisation interne au champ didactique du français sera l'occasion de s'ouvrir à la mise en place d'une didactique des langues en contact, qui découle de la gestion

de la diversité linguistique des contextes scolaires contemporains. Encore faut-il, pour ce faire, que les voix dominantes s'inscrivent dans une logique d'acceptation de la diversité comme une donnée, voire une ressource - et non comme un obstacle - du contexte d'enseignement.

Bibliographie

Berrier, A. (2003). Le FL2 veut-il d'un partage ou son autonomie ? In J.-M. Defays, B. Delcominette, J.-L. Dumortier, V. Louis (Eds.), *Didactique du français langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* (pp. 63-77). Cortil-Wodon : Editions modulaires européennes.

Bertucci, M.-M. & Corblin, C. (2004). *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan.

Boutonne, L. (2003). Un exemple d'interdidacticité : l'enseignement de la grammaire en ZEP. In V. Louis, J.-M. Defays, B. Delcominette et J.-L. Dumortier (Eds.), *Langue et communication en classe de français. Convergences didactiques en langue maternelle, langue seconde et langue étrangère* (pp. 13-24). Cortil-Wodon : Editions modulaires européennes.

Chiss, J.-L. (1997). Éléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves non francophones. In D. Boyzon-Fradet & J.-L. Chiss (Eds.), *Le français en classes hétérogènes. École et immigration* (pp. 55-76). Paris : Nathan.

Collès, L. (2004). Français et insertion : synthèse et mise en perspective. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 15, 345-358.

Cortier, Cl. (2003). FLE/FLS/FLM ? Quelles répartitions et quelles transitions pour la scolarisation des élèves allophones et leur intégration dans les classes ordinaires du cursus français ? In J.-L. Dumortier, J.-M. Defays, B. Delcominette, V. Louis (Eds.), *L'enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques* (pp. 59-83). Cortil-Wodon : Editions modulaires européennes.

Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

Davin-Chnane, F. (2004). Le français langue seconde (FLS) en France : appel à 'l'interdidacticité'. *ÉLA*, 133, 67-77.

Defays, J.-M. (2003). FLE, FLS, FLM : quelles didactiques pour quels enseignements à quels publics ? In J.-M. Defays, B. Delcominette, J.-L. Dumortier, V. Louis (Eds.), *Didactique du français langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* (pp. 9-15). Cortil-Wodon : Editions modulaires européennes.

Defays, J.-M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Sprimont : Mardaga.

Dufays, J.-L. (2001). Didactique du français et réflexion épistémologique : où en sommes-nous, que voulons-nous ? In M. Marquillò Larruy (Ed.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (pp. 309-318). Poitiers : Cahiers Forell.

El Karouni, S. (2010). *Les compétences en français d'élèves « issus de l'immigration » : une conséquence des effets de représentation ?* Thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve.

Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Editions du Seuil.

Fioux, P. (2003). Une situation clef pour l'étude des clivages didactiques : la scolarisation de l'enfant. In J.-L. Dumortier, J.-M. Defays, B. Delcominette, V. Louis (Eds.), *L'enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques* (pp. 85-99). Cortil-Wodon : Editions modulaires européennes.

Francard, M., & Giroul, V. (2003). En (socio)linguistique. Pour un dialogue renouvelé entre linguistique et didactique. In L. Collès, J.-L. Dufays & C. Maeder (Eds.), *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien* (pp. 43-46). Bruxelles : De Boeck-Duculot.

Les indicateurs de l'enseignement, n° 1 (2006), Ministère de la Communauté française, ETNIC.

Lucchini, S. (2005). L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence. *Enfance*, 57, 4, 299-315.

Lucchini, S., & El Karouni, S. (2006). L'enseignement du français dans le contexte linguistiquement hétérogène de la Belgique francophone et de Bruxelles en particulier. In S. Plane & M. Rispaïl (Eds.), *La lettre de l'AIRDF, L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques*, 38, 24-29.

Miled, M. (2003). Quelles spécificités didactiques dans un contexte de français langue seconde ? In J.-L. Dumortier, J.-M. Defays, B. Delcominette, V. Louis (Eds.), *L'enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques* (pp. 197-207). Cortil-Wodon : Editions modulaires européennes.

Nisubire, P. (2003). Problématique sociolinguistique et didactique du français langue seconde en Afrique. In J.-L. Dumortier, J.-M. Defays, B. Delcominette, V. Louis (Eds.), *L'enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques* (pp. 209-232). Cortil-Wodon : Editions modulaires européennes.

Perregaux, C. (2001). L'intégration sociale et scolaire, aussi une histoire de langue(s). In Chr. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza, P. Dasen (Eds.), *Intégrations et migrations. Regards pluridisciplinaires* (pp. 317-335). Paris : L'Harmattan.

Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154, 6-19.

Rispaïl, M. (2006). Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? Pour une socio-didactique des langues et des contacts de langues. In S. Plane & M. Rispaïl (Eds.), *La lettre de l'AIRDF, L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques*, 38, 5-12.

Simard, C. (1997). *Eléments de didactique du français langue première*. Paris-Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Vargas, C. (1996). Grammaire et didactique plurinormaliste. *Repères*, 14, 83-103.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris : Presses Universitaires de France.

Verhoeven, M. (2005). Les leçons de la comparaison. TRACeS. <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article691>

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Clé International.