

# La place de l'ethnicité dans l'enseignement/apprentissage du français

*Salima EL KAROUNI*

Maitre-assistante en langue française  
Haute École de la Ville de Liège

---

L'enseignement du français aux élèves "issus de l'immigration" est-il spécifique? À en croire l'éclosion des catégories didactiques à destination des publics "migrants", la réponse ne fait pas de doute: à ces locuteurs est réservé un ensemble d'outils et de contenus d'enseignement inscrits dans les secteurs du français langue étrangère ou seconde et les sous-domaines qui leur sont attachés. La question pourrait donc paraître triviale tant il est évident qu'à la situation sociolinguistique de ce public doit correspondre un corps de mesures qui ciblent ses lacunes ou ses besoins. Ce postulat de ressources linguistiques déficitaires tire son "évidence" de son lien avec l'immigration, qu'on suppose être porteuse de différences linguistiques et il trouve un prolongement dans la prédéfinition des publics concernés. Or, qui sont les élèves "issus de l'immigration"? Il est difficile de trouver une définition univoque tant les représentations sociales interfèrent dans toute tentative d'objectivation du public concerné. Dans le contexte de la Belgique francophone, la catégorie des "élèves issus de l'immigration" est problématique car elle ne se fonde pas sur des critères uniquement objectifs (lieu de naissance des parents et des enfants): les représentations sociales sur l'"origine" des élèves de "troisième (ou quatrième) génération" font écran aux ressources linguistiques objectives, suscitant des recours didactiques potentiellement inadaptés. L'immigration est, en effet, un domaine sensible investi par une virulence de l'imaginaire social telle que cette réalité reste assujettie à des grilles de lecture souvent ambiguës qui ne vont pas sans affecter le secteur de l'enseignement/apprentissage du français. Nous souhaitons ainsi montrer comment la mobilisation, tant explicite qu'implicite, du critère de l'immigration au sein du champ de l'enseignement/apprentissage du français renvoie à la question des représentations de la figure de l'altérité qui a conduit, dans son sillage, à l'ethnicisation des grilles de lecture des besoins en langue.

Pour éprouver cette hypothèse d'une prégnance des représentations au sein du champ didactique, nous reviendrons sur son organisation et nous verrons comment est prise en compte la diversité des contextes et des situations d'enseignement/apprentissage. Après ce développement, nous nous intéresserons à la manière dont est perçue et traitée la sectorisation dominante du champ didactique par deux enseignantes de français exerçant auprès d'élèves "issus de l'immigration" dans des écoles du régime francophone à Bruxelles.

### **Le champ de l'enseignement/apprentissage du français: une organisation sur la base de facteurs de différenciation objectifs et subjectifs**

Comment s'organise le domaine de l'enseignement/apprentissage du français? Et quelle place y occupe le facteur migratoire? Deux plans intimement imbriqués, l'un objectif et l'autre subjectif, sont à considérer pour apporter des éléments de réponse à ces questions.

### ***Le paramètre sociolinguistique comme facteur dominant de différenciation***

Dans son organisation dominante, trois notions structurent le domaine de l'enseignement/apprentissage du français: le français langue maternelle (FLM), le français langue étrangère (FLE), le français langue seconde (FLS). Ces catégories fonctionnent comme trois hypéronymes (Cadet & Guérin, 2012: 3) auxquels sont rattachées, selon les contextes socioinstitutionnels, d'autres catégories. Les définitions des différentes didactiques connaissent des variations et des évolutions (portant sur la terminologie notamment) qu'il n'est pas dans notre propos de développer ici. Nous retenons toutefois que le facteur commun de différenciation entre la didactique du FLM, du FLE et du FLS s'appuie sur un critère sociolinguistique, à savoir "le statut que la langue représente pour l'ensemble des individus à laquelle elle s'adresse" (Corny, S.D.; Dabène 1994; Cuq & Gruca 2002; Defays *et al.*, 2003). La didactique du FLM se préoccupe ainsi du processus de transmission et d'acquisition du français à des élèves dont le français est la langue de première socialisation; la didactique du FLS vise des objectifs similaires à celle du FLM mais s'appuie souvent sur la didactique du FLE car elle concerne les apprenants pour qui le français n'est pas la langue première de socialisation; quant à la didactique du FLE, elle touche un public pour lequel le français est la langue étrangère et dont l'objectif est d'acquérir le français pour une communication quotidienne. Le classement traditionnel s'appuie donc sur des repères prototypiques qui sont de nature sociolinguistique.

### ***La place de la donnée migratoire au sein du triptyque organisateur du champ***

Chaque secteur didactique est également corrélé, peu ou prou, au facteur migratoire. C'est le terme de FLS qui cristallise, selon plusieurs auteurs (Chiss, 2006; Davin-Chnane, 2008; Spaëth, 2008), le lien entre enseignement du français et immigration. Selon Cuq (1991), l'insuffisance des notions de FLM et FLE a justifié l'apparition du FLS dans le contexte de la diversification des publics scolaires et dans les suites de la décolonisation et de la démocratisation de l'accès à l'école (dans les

anciens pays colonisés notamment). 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. 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: 218-19).

Le FLE est également un domaine où s'inscrit la donne migratoire. 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 & Gruca, 2002: 94). Ce secteur de l'enseignement du français peut concerner des contextes institutionnels francophones (le cas des élèves primo-arrivants inscrits en DASPA [Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants, en Belgique francophone] ou non.

Cette attention portée à la diversité des contextes et des situations d'apprentissage a également eu pour effet de bousculer la catégorie "FLM" qui, mobilisée dans les contextes plurilingues contemporains, s'avère peu opératoire d'un point de vue scientifique (Dabène, 1994), car elle ne correspond plus aux descriptions sociolinguistiques des locuteurs concernés (Matthey, 2001). Cette non-adéquation a donné lieu, par exemple, à l'écllosion du concept de français langue première (FLP).

#### *Le traitement de la donne migratoire: une question de paradigme*

##### *- Le paradigme monolingue*

Le paramètre de l'altérité est au cœur de la réification des catégories, celle du FLS en particulier ainsi que le note Spaëth qui souligne que "c'est [...] la question de l'altérité qui délimite les contours du FLS, ainsi que celle, très sensible, de la coupure linguistique et culturelle du sujet" (2008: 66). Castellotti va dans le même sens quand elle s'interroge sur les différences qui créent ces catégories: différence ethnique, éducative (inadéquation des structures, différenciation socioéducative), culturelle (cultures éducatives), linguistique et identitaire (les langues familiales, le bilinguisme), didactique (objectifs d'enseignement, construction des matériaux pédagogiques) ou juridique:

dans tous les cas, sont visées les personnes porteuses de différence, c'est-à-dire qui manifestent, par tel élément de leur histoire, de leur attitude, de leur comportement, un écart par rapport à une norme attendue et jugée seule légitime, de manière dominante, dans l'environnement considéré (2009: 111).

Le paradigme fondateur de la sectorisation dominante du champ didactique est en effet monolingue/mono-normatif et la diversité y est "traitée" pour être "réduite". C'est bien en regard de cette visée que se profile la figure de l'altérité (linguistique) qui est amenée, à travers le processus de transmission/acquisition, à assimiler la *bonne* langue.

L'étendue et l'ampleur des vagues migratoires, combinées avec la diffusion des recherches sociolinguistiques et la construction européenne, ont ébranlé la conception traditionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues, fondée sur un idéal monolingue. 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 communication.

Le concept de compétence plurilingue et interculturelle que l'on retrouve dans le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, 2001), la notion de contextualisation didactique et celle d'une approche sociodidactique traduisent ce renouvellement théorique. Le plurilinguisme est le principe fondateur des politiques linguistiques éducatives énoncées par le Conseil de l'Europe. Dans la littérature que cet organe supranational produit sur cette question, le CECRL et le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques* (Beacco & Byram, 2003) sont deux instruments qui ont, sans nul doute, légitimé l'avènement du paradigme plurilingue. Le plurilinguisme y est défini comme "la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures" (CECRL: 129). L'objectif visé est l'acquisition d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, dont les caractéristiques ont été définies par de nombreux chercheurs (pour une synthèse, voir Castellotti & Moore, 2011); on peut la considérer comme a) déséquilibrée (une langue peut faire l'objet d'une maîtrise plus grande qu'une autre) et donc partielle (du fait de la dissociation des compétences); b) évolutive car elle relève de la capacité d'apprentissage, qui est innée et à la portée de tout locuteur; c) dynamique, étant en relation avec les trajectoires de vie et les remaniements linguistiques et identitaires; d) unique et complexe, n'étant pas la juxtaposition de plusieurs monolinguisms.

L'approche sociodidactique s'inscrit au sein de ce paradigme en proposant une vision didactique fondée sur la base des spécificités sociolangagières des élèves. Rispaïl (2006: 6) souligne ainsi: "On peut légitimement se demander, quand un apprenant s'engage dans l'apprentissage du français, à quelles autres langues il est exposé dans sa vie; sur le plan de la recherche en quoi la présence d'autres langues peut modifier l'objet d'étude disciplinaire qui est le nôtre". Il est ainsi question d'"une sociodidactique des langues et des contacts de langues" (*ibid.*) en prenant acte de l'ancrage du français dans une situation de plurilinguisme.

Le développement d'une "didactique contextualisée" (Blanchet & Chardenet, 2011) va dans la même logique d'une intégration de la pluralité des langues présentes dans les contextes (El Karouni & Lucchini, 2014). La contextualisation peut être entendue de différentes manières, que nous synthétisons à partir de Rispaïl & Blanchet (2011) comme: a) la didactique qui intègre dans la construction de l'"objet-langue" à enseigner des pratiques sociolangagières plurielles de

référence, sous l'influence des approches actionnelles en didactique des langues; b) la didactique qui intègre dans la construction de l'“objet-langue” à enseigner des éléments de pratiques culturelles et langagières diversitaires des élèves et qui l'adapte en fonction de celles-ci; c) la prise en compte des représentations sociales des enseignants et des élèves concernant les uns et les autres, les langues et ce qui s'y affère, autrement dit des significations attribuées par les acteurs impliqués dans l'enseignement.

Ces orientations didactiques peuvent se résumer ainsi:

*L'objectif est d'inscrire la ou une didactique (pour nous ici, du français) dans une didactique globale de la pluralité linguistique et socioculturelle, c'est-à-dire une didactique de l'utilisation consciente de ressources linguistiques et culturelles diverses, par le développement de compétences métalinguistiques, sociolinguistiques et interculturelles fondées sur des modèles plurilingues, plurinormalistes et interculturels, permettant la variation/covariance et l'alterculturation, pour contribuer à l'adaptation et à l'émancipation individuelle et collective dans la diversité de la vie sociale (Blanchet, 2014: 40, italiques de l'auteur).*

Dans cette approche, la perspective normative et monolingue devient un cas spécifique de gestion de la pluralité et non la logique dominante du champ de l'enseignement/apprentissage du français et des langues. Les frontières entre catégories didactiques deviennent dès lors poreuses et malléables:

Aujourd'hui, c' est par l'effacement de la “frontière” entre “FLM et “FLE/S” et par la circulation des propositions didactiques et pédagogiques dans l'ensemble du champ “des langues” ou mieux, de la pluralité linguistique, que ces propositions s'épanouiront à propos du français (en toute cohérence avec cette approche elle-même) (*ibid.*: 45).

#### - Une logique en tension

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 (El Karouni, 2012). Cependant, si “[e]nseigner la langue a indubitablement un impact sur les usages et les usagers [...]nversement, les usages et les usagers devraient avoir une influence sur l'enseignement de la langue bien que cela semble plus difficilement acceptable à en juger par la lenteur, voire la résistance, des textes officiels à intégrer l'hétérogénéité des/de la langue/s” (Guérin, 2011: 142). L'école peine à intégrer les implications de ce modèle plurilingue, comme celle afférente à “l'acceptabilité sociale face aux diverses formes discursives plurilingues” (Rispaïl, 2006: 12).

La persistance d'une tension entre ces deux approches, pour être comprise, est à relier aux représentations et aux idéologies qu'elles nourrissent, telles qu'elles s'actualisent dans les politiques d'intégration. 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:

[La conception monolingue] vise 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 & Corblin, 2004: 31).

En Belgique francophone, si le modèle assimilationniste a longtemps nourri l'action publique en matière éducative (Verhoeven, 2005), une reconnaissance officielle de la diversité culturelle des élèves est actée à travers notamment la mobilisation du concept d'interculturalité dans les programmes d'enseignement du français en 2000 (Lucchini & El Karouni, 2006). Cependant, la perspective assimilationniste continue 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. Ceci s'observe dans la conception de la diversité qui prévaut au sein du corps professoral qui est sans doute un frein puissant dans la mise en œuvre du paradigme plurilingue. La question du traitement didactique de la diversité linguistique en contexte scolaire est, en effet, en lien direct avec les représentations que s'en font les professionnels de l'éducation (El Karouni, 2015). Il ne faut pas non plus minimiser le manque, voire l'absence, de formation des enseignants à la gestion de la pluralité linguistique.

### ***Le critère subjectif comme facteur décisif de différenciation?***

Définies *a priori*, les catégorisations qui organisent le champ de l'enseignement/apprentissage du français ne sont évidemment pas "neutres" et elles n'échappent pas à des enjeux personnels et/ou collectifs de positionnement (Goï & Huver, 2012; nous reprenons ici les grandes lignes de leur démonstration) de nature idéologique, symbolique ou politique.

Pour Davin-Chnane & Cuq (2009), le champ de l'enseignement/apprentissage du français est présenté sous la forme de catégories étanches: le FLS (avec ses deux sous-catégories que sont le "français langue de scolarisation" et le "français aux migrants") et le FLE (et ses deux sous-catégories: "français sur objectifs spécifiques" et "français langue académique") sont présentés sous leurs traits communs et divergents, mais aussi dans leur homogénéité interne et non dans leur interrelation éventuelle. Verdelhan-Bourgade (2002: 25) défend une conception différente des rapports entre FLM, FLS et FLE sous la forme d'un "continuum de situations" justifié, selon elle, en regard des fonctions sociales remplies par le français (selon plusieurs paramètres, comme le lieu, le statut politique du français, l'environnement, la valorisation sociale, le statut psycholinguistique et sociolinguistique), lesquelles sont figurées par des degrés d'intensité progressifs: du FLE en passant par les différentes situations de LS évoquées (du FLS presque FLE au FLS presque FLM) puis au FLM de situation courante. Représentés sous une forme juxtaposée mais non étanche, les trois ensembles présentent l'avantage de traiter le FLS saisi dans sa transversalité tant avec le FLE qu'avec le FLM. Dans cette approche, ce qui relève de la langue seconde du point de vue du statut politique peut ne pas coïncider avec ce qui relève de la langue seconde du point de vue sociolinguistique ou individuel. Les frontières entre les catégories didactiques

sont ainsi poreuses et relatives et la mobilisation de l'une d'elles est ainsi davantage le fruit d'une interprétation et d'une argumentation que d'une définition *a priori*.

En somme, les statuts des langues, les situations sociolinguistiques et didactiques sont appréhendées à travers le filtre subjectif des acteurs, filtre qui les pousse à s'interroger sur leur propre rapport à l'altérité. Goi & Huver (2012) citent le cas d'établissements qui s'auto-catégorisent comme relevant du FLE (et donc, implicitement, pas dans le FLS), ce qui révèle des représentations de l'altérité où les publics "migrants" (qui relèveraient du FLS) sont distingués des publics "en mobilité", comme les étudiants par exemple (qui relèveraient du FLE). Outre ce type de stratégie de positionnement collectif, on observe l'émergence de nouvelles catégories pour pallier le caractère imprécis du FLS, comme celles de français sur objectifs universitaires ou de français langue académique – présents dans les centres universitaires d'enseignement du français. Sans être pourtant articulées au FLS, ces notions traduisent la même logique de représentations: les étudiants concernés sont envisagés comme spécifiques et distincts, implicitement, des publics migrants considérés ainsi comme faiblement scolarisés. La création du FLI en France (français langue d'intégration) s'inscrit dans cette approche où les frontières d'une notion cernent dans le même mouvement le public qui lui correspondrait : ces frontières permettent ainsi d'associer à ce public "une méthodologie de manière biunivoque, comme si la catégorie engendrait la didactique – ou, dit autrement, comme si le contexte – en tant qu'entité objective et objectivable – conditionnait les pratiques" (*ibid.*: 32). Or les grilles de lecture, et les catégories qui les composent, sont le fruit d'une construction contingente liée à des enjeux de situations et d'histoires. En d'autres termes, une catégorie renvoie moins à un découpage "objectif" de la réalité qu'à une représentation de l'acteur qui catégorise. Dans le cas du FLI, la frontière qu'il délimite répond au souci de légitimer un champ d'intervention.

Ainsi, la 'réalité' n'est pas découpée selon des critères objectifs qui détermineraient des politiques et des didactiques spécifiques, mais également – et réciproquement – selon des projets politiques qui amènent à présenter telle ou telle situation comme distincte d'une autre (alors que d'autres politiques pourraient engendrer d'autres agencements) (*ibid.*: 33).

Ce sont ainsi les enjeux individuels ou/et collectifs, de l'ordre de l'identitaire ou/et du politique, qui contribuent à l'émergence des catégories, lesquelles dès lors ne relèvent plus d'une procédure définitoire "objective".

### ***La construction des publics scolaires dans leur lien (ou pas) avec l'immigration***

Ce qui est explicite dans le champ dominant de la didactique du français, c'est son organisation en lien avec des repères sociolinguistiques. Ce qui est moins explicite, c'est leur corrélation avec le facteur de l'immigration qui n'est pas un paramètre neutre idéologiquement. À la prédominance d'une approche monolingue, s'ajoute également le filtre interprétatif de la personne qui réinvestit les catégories didactiques. Les repères sociolinguistiques structurant le domaine sont ainsi corrélés

à des variables non linguistiques et ils reçoivent alors des acceptions qui les éloignent de leur définition théorique. À cet endroit, l’immigration, et les représentations qu’elle véhicule, joue un rôle catalyseur qui renvoie à la question de la figure de l’altérité. Cette interférence des représentations s’incarne ainsi dans la construction du prototype des locuteurs concernés que les cadres d’action collectifs ont participé à légitimer: la catégorie des “élèves issus de l’immigration” (et ses variantes) qui fait l’objet de deux approches, l’une objective et l’autre symbolique.

Ainsi, dans le registre de la production scientifique, la définition des publics est dite “objective” quand elle se fonde sur la construction des catégories à partir de critères qui tirent leur validité de leur reproductibilité (pays de naissance de l’élève et pays de naissance de ses parents): c’est ainsi que deux “générations” peuvent être distinguées dans le contexte, par exemple, d’études consacrées aux performances scolaires de cette population, comme celles de PISA. Ces enquêtes distinguent les élèves désignés comme étant ceux de la première génération (élèves nés à l’étranger de parents nés à l’étranger) et la seconde génération (élèves nés dans le pays de parents nés à l’étranger). Toutes les données PISA disponibles (2000, 2003, 2006, 2009 et 2012) pour la Belgique attestent de difficultés importantes dans cette catégorie d’élèves, notamment dans la connaissance de la langue scolaire. Nous ne disposons pas de données quantifiables concernant les “générations” suivantes qui, si elles sont naturalisées, sont intégrées dans le groupe des Belges “autochtones”. Pourtant, celles-ci sont désignées, régulièrement, comme souffrant de problèmes scolaires.

En effet, un versant scolaire est attaché au “problème immigré” qui a émergé dans les années 1960 et celui-ci absorbe, plus de cinquante ans plus tard, les générations actuelles en son sein; les difficultés scolaires des premières générations semblent en effet perdurer jusqu’à aujourd’hui, ainsi que le soulignent Martiniello & Rea (2012: 40-41):

Cette situation s’avère être une constante puisque ce qui était vrai pour les premiers immigrés des années 1950 l’est encore actuellement pour les descendants des migrants et les jeunes immigrés, surtout parmi les immigrés marocains et turcs.

Les profils de ces derniers ne sont pas précisés mais ils sont sans doute ceux à qui est consacrée une brochure, intitulée *Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue d’enseignement*, publiée en 2014 par le ministère de l’Enseignement et de la recherche scientifique en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces élèves sont décrits à travers deux profils dominants:

- les élèves allophones:

Il s’agit des élèves qui parlent une langue ‘autre’ que le français, ils sont ‘allophones’. Hormis ce point commun, leur contexte familial, culturel et leur parcours de migration peuvent être très différents (*ibid.*: 6);

- les élèves francophones vulnérables:

Quelle que soit leur origine, les élèves francophones vulnérables se perçoivent souvent comme Belges francophones. Certains d’entre eux ont été primo arrivants et scolarisés



en classe passerelle ou en DASPA, d'autres appartiennent aux 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> voire 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> générations de l'immigration, d'autres encore sont d'origine belge (*ibid.*: 7).

Cette assertion amène deux réflexions. Tout d'abord, on observe que les élèves sont caractérisés dans un registre plus subjectif qu'objectif: on ne dit pas de ces élèves qu'ils *sont* "Belges francophones" mais qu'ils "se perçoivent" comme tels. Ce qui semble être visé, ce n'est pas un statut administratif – être de nationalité belge est un fait objectivable – mais l'adéquation – moins objectivable car placée sur le plan de la perception – aux caractéristiques du "Belge francophone" qui fonctionne à cet endroit comme une catégorie ethnolinguistique. Le profilage des élèves dans leur lien avec l'immigration (il est question des "2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> voire 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> générations de l'immigration") est donc emblématique de la persistance de représentations figées: la naturalisation, qui a eu impact important<sup>1</sup>, ne modifie pas la perception à l'endroit des personnes "issues de l'immigration": en effet, d'autres critères (comme la langue, le faciès, l'origine ethnique, la religion) émergent pour cerner les populations "immigrées". La naturalisation ne lève donc pas le clivage des origines, ce que note Faux (2010: 3): "les enfants de la troisième génération qui sont Belges à la naissance [...] n'en gardent pas moins toutes les caractéristiques de leurs origines". Or, les générations *issues* de l'immigration ne devraient pas exister sur le plan terminologique. En effet, "le terme 'immigré' s'applique aux personnes qui se sont déplacées plus ou moins *volontairement* d'une société pour s'installer *durablement* dans une autre société, et uniquement à elles" (Sabatier & Berry, 1994: 263). L'extension de sa définition aux générations "issues de l'immigration" qui n'ont pas émigré est abusive. Le problème touche ainsi "le temps de la catégorisation" (Auger, 2008: 206). Quand un élève ou un citoyen  $\lambda$  cesse-t-il d'être "issu de l'immigration"? La catégorie des "élèves issus de l'immigration" connaît donc des frontières symboliques qui ne sont pas liées à un statut administratif (la naturalisation) mais à un renvoi à des origines nationales externes. Ce classement, où un lien avec l'immigration est fondé à la fois objectivement et symboliquement, est donc sensible car il agit potentiellement sur la construction des identités et la détermination des pratiques et des trajectoires des personnes prises dans cette grille de lecture: elles n'ont objectivement pas connu la migration mais elles se voient artificiellement associées aux attributs des immigrés, à savoir, d'une part, "l'illégitimité symbolique de leur présence dans une société qui ne se conçoit plus comme un 'pays d'immigration'" (Simon, 2000: 33) et, d'autre part, aux caractéristiques dites ethniques. En raison de cet aspect névralgique des dénominations, nous adoptons l'une de ces deux mesures: la première consiste à entourer la désignation "issu de l'immigration" par des guillemets pour rappeler l'interférence des représentations dans la définition des grilles de lecture; la seconde consiste en l'adoption d'une formulation susceptible de dépasser les limites de la désignation classique: ces élèves *issus de* l'immigration ont un lien, récent ou pas, réel ou fantasmé, assumé ou refusé, avec l'immigration, mais ils restent, sous l'effet des

---

<sup>1</sup> À titre illustratif, en Belgique, le nombre de jeunes de moins de 18 ans de nationalité marocaine était de 26 179 au 1<sup>er</sup> janvier 1998 et de 5926 en date du 1<sup>er</sup> janvier 2006.

représentations, surtout *associés à l'immigration*. Cette association est réalisée sur des bases “objectives”, celles qui autorisent un traitement scientifique des questions abordées, mais aussi “subjectives” à travers les effets du processus d'auto et d'hétéro-catégorisation qui traversent le jeu social (El Karouni, SP).

Ensuite, une “seconde (ou troisième ou...) génération” ne peut advenir que si les cadres collectifs d'action et de représentation la rendent possible (Simon, 2000: 24) à travers, notamment, la mise en place de dispositifs d'intervention destinés, sur un mode explicite ou implicite, aux “jeunes issus de l'immigration”. La brochure dont il vient d'être question, en légitimant des axes d'intervention didactiques à destination d'élèves caractérisés par leur lien plus perceptif qu'objectif avec l'immigration, participe à rendre légitime cette catégorie “les jeunes issus de l'immigration” (et ses déclinaisons) au sein des représentations du corps social. On nourrit ainsi l'idée que leur situation est spécifique et que des outils spécifiques d'intervention sont nécessaires.

Une question s'impose: pourquoi persister à désigner les élèves sous l'angle de leur origine? On vient de souligner combien circonscrire les populations dans leur lien avec l'immigration est une opération sensible. Si cette approche demeure nécessaire, car elle autorise une analyse des discriminations subies par les citoyens victimes de préjugés liés précisément à leur origine, on peut se demander en quoi la spécification d'un lien avec l'immigration est un élément informatif d'un niveau en langue française. Pour rappel, nous ne disposons pas de données quantitatives informant de l'état des compétences en langue des élèves des “3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> générations” de l'immigration. On ne peut donc pas généraliser, sur une base statistique, des constats localisés de nature qualitative. Or, et nous paraphrasons Simon (2000: 30) qui développe sa réflexion autour de l'ambiguïté de la légitimité du critère de l'origine ethnique pour caractériser les publics dans les politiques publiques en France, à partir du moment où la thématique des besoins en langue en raison de l'origine migratoire s'impose comme axe d'intervention, l'occultation des origines devient impossible à maintenir.

Voyons à présent ce que l'analyse de l'empirie apporte à ce développement réflexif.

## **Analyse du “traitement” des catégories didactiques par des enseignantes de français**

### ***Démarche de recherche et dispositif de recueil des données***

La recherche dont il va être question porte sur le traitement, dans le cadre de la relation didactique, 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. Plus précisément, son objectif est d'examiner la manière dont les enseignants de français gèrent la transmission de la norme linguistique au regard des ressources linguistiques disponibles et dès lors conduisent à la formation de la norme linguistique de réussite. L'objectif de l'étude empirique est d'explorer une nouvelle piste sur la relation entre la pratique d'enseignement (et

donc les apprentissages qu'elle soutient) et les représentations des enseignants à propos de l'identité ethnique et la catégorisation sociolinguistique de leurs élèves. L'étude de la question ethnique ayant souvent été menée, à notre connaissance, dans une inscription a-didactique (Felouzis *et al.*, 2005; Juteau, 1999; Lorcerie, 2003; Rinaudo, 1999), l'originalité de cette recherche exploratoire est d'introduire un niveau d'analyse supplémentaire, en testant l'idée que l'appartenance ethnique des élèves et le profil sociolinguistique qui leur est attribué ne sont pas sans effet sur les attentes du corps professoral et déterminent ainsi le choix des dispositifs d'enseignement/apprentissage qui influent sur l'acquisition de la norme linguistique par les élèves.

La question de recherche à la base de notre projet est la suivante: comment expliquer la variation des normes de réussite en contextes scolaires hétérogènes? L'exploration du terrain s'est déroulée à Bruxelles, où la population scolaire comporte une proportion importante de jeunes "issus de l'immigration" récente mais surtout ancienne (c'est-à-dire les élèves qui sont nés en Belgique et dont les grands-parents, ou parents, ont été les acteurs de l'immigration). Le critère de sélection des établissements secondaires est double: l'effectif scolaire se caractérise par une portion variable de jeunes "issus de l'immigration" et la position des établissements sur le quasi-marché scolaire est contrastée. Ces classes de 5<sup>e</sup> générale (qui est l'équivalent de la 1<sup>re</sup> du lycée dans le système scolaire français) sont les suivantes: la classe MAR (l'origine nationale majoritaire des élèves est marocaine), la classe MIX (caractérisée par la diversité des origines nationales des élèves), la classe MIXBEL (les élèves sont en majorité Belges dits "autochtones" – en d'autres termes, ceux qui n'ont pas de lien "visible" avec l'immigration – dans une école à la composition hétérogène) et la classe BEL (composante dominante belge dite "autochtone"). 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.

La question générale susmentionnée et les questions de recherche qui lui sont liées ont été traitées en deux temps: a) par le biais d'une approche essentiellement quantitative dans une première phase de l'enquête de terrain; b) ces questions ont ensuite fait l'objet d'une exploration qualitative à travers des études de cas menées en parallèle dans deux des quatre classes du premier échantillon sélectionnées à partir des résultats obtenus par les élèves à un test de langue et de la nature des exigences linguistiques manifestées par les enseignants de français lors de cette passation.

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 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 MAR où les critères de correction de

l'enseignante sont particulièrement sévères et la classe MIX pour laquelle l'enseignante montre une tolérance normative dans les corrections. La seconde phase de l'enquête a pour objet de comprendre cette configuration; au 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. Les données ont été recueillies dans les contextes naturels et, pour les récolter, nous avons eu recours essentiellement à deux sources (Marcel *et al.*, 2002): d'une part, l'observation des pratiques et, d'autre part, le discours sur les pratiques déclarées. S'agissant de la première, trois modalités d'observation des pratiques de l'acteur en situation ont été adoptées: a) des observations centrées sur les acteurs et leurs comportements (interactions); b) des observations centrées sur les dynamiques de l'action: les pratiques sont en ce cas appréhendées dans leur "totalité" dans une visée essentiellement descriptive et la connaissance construite se trouve fortement liée à la situation observée; c) des observations par immersion se réfèrent au travail de l'ethnologue qui consiste à utiliser les données recueillies en situation (par entretiens et par l'observation participante) comme ressources pour l'analyse. Quant aux pratiques déclarées et aux représentations, les instruments de recueil mobilisés sont le questionnaire et l'entretien. Ainsi, à la suite de Py (2004: 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, brosons 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 MAR et en Turquie, au Congo et au Maroc pour la classe MIX. Le recrutement sociologique des deux contextes scolaires se fait dans les classes populaires. 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 dans la connaissance de la norme standard – comme le reflètent les résultats aux tests – soient faibles. Quant aux titulaires du cours de français, leur profil est contrasté. L'enseignante de la classe MIX, madame Docr<sup>2</sup>, est Belge francophone "autochtone", avec à son actif une vingtaine d'années dans l'enseignement du français en contextes scolaires hétérogènes. Sa collègue de la classe MAR, madame Sabo, a deux ans d'expérience dans l'enseignement. Cette jeune femme, née au Maroc, est arrivée en Belgique

---

<sup>2</sup> Les patronymes des deux enseignantes ont été modifiés pour protéger leur anonymat.

alors qu'elle était une enfant. 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 le profil sociolinguistique de leurs élèves et les conséquences que ces représentations ont sur la mobilisation déclarée d'un paradigme didactique. Nous formulons ainsi l'hypothèse que la définition des caractéristiques sociolinguistiques des élèves par les enseignantes est indissociable de la formulation d'un lien avec l'immigration, ce qui véhicule des représentations en rapport avec l'altérité.

#### *Les attributs sociolinguistiques attribués aux élèves et les conséquences en termes de paradigmes didactiques mobilisés*

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 MAR, le français est *la* langue de ses élèves. Plus précisément, ces derniers possèdent *deux* langues, toutes qualifiées de *maternelles*. 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, comme est refusée la question de la différenciation de l'enseignement/apprentissage du français. Elle recourt 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 meilleure façon de procéder consisterait en effet, selon elle, à "agir de la même manière en tant que professeur de français [...] quel que soit le public auquel on a affaire"<sup>3</sup>. Il n'y a donc pas lieu de mettre en question une pratique d'enseignement face à "un public d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français". En réalité, sa position s'explique par le lien qu'elle tisse entre un attribut sociolinguistique et un groupe ethnolinguistique; 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", "Ah oui, cet élève-là est basané, je ne devrais pas". La convocation de la différence des origines est synonyme de "discriminations", selon le terme utilisé par madame Sabo, désignant ainsi la non-transmission de savoirs linguistiques en raison d'un ajustement excessif aux caractéristiques sociolinguistiques des élèves. Sa posture est exigeante et se traduit, par exemple, dans ses pratiques évaluatives (qui s'appuient sur des exercices avec un degré de complexité croissant)<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Les propos repris entre guillemets sont ceux énoncés tels quels par les informatrices interrogées.

<sup>4</sup> Nous avons eu l'occasion de développer l'analyse des pratiques d'enseignement des deux enseignantes qui éclaire leur posture de sévérité et de tolérance dans différentes publications auxquelles nous renvoyons pour plus d'explicitations (El Karouni, 2011; 2012; 2015).

Contrairement à l'enseignante de la classe MAR, la titulaire du cours de français de la classe MIX considère qu'elle prend en charge des élèves qui "ne sont pas francophones". Cet attribut sociolinguistique est d'ailleurs considéré comme un des paramètres caractéristiques de son contexte d'enseignement et, plus largement, d'une majeure partie du terrain scolaire bruxellois. C'est donc la langue d'origine qui déteint sur l'identité linguistique qu'elle attribue à ses élèves. Cette caractéristique est 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 – ce qu'elle est elle-même – n'a pas conscience. Pour elle, ses élèves ne sont pas francophones, en dépit de leurs déclarations au cours desquelles ils se positionnent comme tels. Son étonnement face à cette donnée ("et donc ils ont l'impression d'être francophones", réagit-elle) naît de sa conviction d'une différence liée à l'origine nationale des élèves, les Turcs étant plus enclins à pratiquer leur langue d'origine que les Africains ou les Maghrébins.

L'un des effets concrets de la conscience du profil sociolinguistique de ses élèves 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. S'ajuster aux caractéristiques des élèves serait de faire le choix d'une didactique du FLES dont elle a mobilisé les outils dans les débuts de sa pratique d'enseignante dans l'établissement car, selon elle, elle offrait le cadre adéquat à la transmission des savoirs. Face à des apprenants non-francophones, il importait, pour assurer le processus d'enseignement, de combler le fossé socioculturel qui la séparait de ses élèves. Le FLS est ainsi conçu comme un dispositif d'action sur un corps culturel qui ne correspond pas aux attentes de l'institution. Dans son approche de l'enseignement du français, il existe des cours de français pour les francophones et des cours de français pour ceux qui ne le sont pas, ces derniers se distinguant des francophones en raison de leur lien avec l'immigration. On peut donc souligner l'association qui est faite entre l'origine migratoire et nationale des élèves, l'anticipation des besoins qui sont les leurs et les outils didactiques requis. C'est le constat que cette orientation "n'était pas plus fructueu[se] que d'autres cours traditionnels" qui la conduit à examiner de manière critique ces didactiques. Son propos ne veut pas "nier cette différence mais le fait d'en tenir compte et d'adapter [s]on cours à cette différence n'est pas porteur".

Sur la base des ressources linguistiques qu'elle attribue à ses élèves, elle est habitée par la conviction que ses élèves ne vont pas progresser dans leurs connaissances de la langue et elle va s'adapter en proposant, par exemple, une évaluation plus tolérante car ajustée au fait que ses élèves ne sont pas francophones, selon elle.

### *Une question de rapport à/représentation de l'altérité*

La question du rapport à/des représentations de l'altérité apporte de l'intelligibilité à cette logique différenciée. L'expérience de madame Sabo l'amène ainsi à rejeter toute désignation des élèves par leur origine migratoire et à revendiquer dans le même temps son refus d'être elle-même assignée à ses origines:

[Q]u'on arrête de dire qu'ils sont issus de l'immigration [...] certains ne connaissent pas autre chose. Je tombe de haut quand on me dit "Oui, j'adore votre pays" en me parlant d'un pays lointain que personnellement je n'ai jamais connu puisque que j'ai toujours grandi ici. Non, on n'a pas d'autre pays, notre pays c'est la Belgique.

Madame Sabo *a vécu* en tant qu'élève et *vit* en tant qu'enseignante la différenciation sur la base des origines.

En tant qu'enseignante d'abord, son positionnement est mis à mal à deux niveaux. La lecture ethnique suscite des commentaires de la part de collègues, comme: "Ça fait bizarre un prof de français d'origine arabe", "Nos élèves, eux, ils disent que eux-mêmes, s'ils sont naturalisés Belges, ils se sentent plus Arabes que Belges. Est-ce que toi aussi tu as ce rapport-là?". L'enseignante est assimilée, au sein du corps enseignant, au pôle des élèves en raison de la donne migratoire qu'elle partage avec eux. Par ailleurs, face à ses élèves issus, comme elle, de l'immigration, la difficulté qu'elle relève est de s'imposer en qualité de professeur: par leur attitude, ceux-ci manifestent une propension à ébranler cette fonction pour des raisons liées à l'existence de lieux communs car elle "ne correspond pas au prototype de ce que les élèves ont comme image du professeur de français". Elle relève que des élèves tentent de jouer sur cette donne commune ("on a vécu les mêmes choses") et de personnaliser ainsi la relation: elle devrait donc "être plus cool avec eux". Elle s'y refuse. Pour contrer tout débordement, l'enseignante a d'ailleurs adopté une démarche stricte de recadrage de la relation (qui exclut toute allusion à la question des origines) dès le début de l'année scolaire. Son souci est de se faire reconnaître dans sa qualité professionnelle et de ne pas laisser d'autres paramètres parasiter les termes de cette reconnaissance.

En tant qu'élève ensuite, elle a expérimenté un traitement différenciateur sur la base de ses origines, qu'elle refuse d'appliquer à ses élèves. Elle se permet ainsi de faire référence, de temps à autre, à son expérience personnelle. Porter à la connaissance des élèves qu'elle a "le même parcours qu'eux" a pour visée de leur faire réaliser "qu'ils sont aussi capables que n'importe qui s'ils ont la volonté". Elle a poursuivi ses études universitaires sans avoir étudié le latin auparavant. En outre, personne ne lui a dit, dans son parcours scolaire, "qu'il faut se préparer"; en effet, "dans ce type d'école on n'imagine pas que les élèves vont faire des études supérieures et encore moins universitaires". Aux représentations peu stimulantes du

corps professoral à leur rencontre, parce qu'ils sont ce qu'ils sont, c'est-à-dire "issus de l'immigration", sont associées des pratiques qui n'ont pas soutenu les apprentissages nécessaires à la poursuite d'études supérieures.

Ces propos sont intéressants: l'enseignante reconnaît appartenir à la même catégorie que ses élèves et, pour cette raison, elle a subi les effets de représentations négatives qu'elle souhaite ne pas reproduire pour ses élèves; elle va tenter de les neutraliser en désactivant le ressort qui les nourrit: la référence à l'immigration.

Le positionnement de madame Docr est radicalement différent, puisque c'est bien en tant que membre d'une catégorie ethnolinguistique bien définie qu'elle agit: les francophones sont forcément belges "de souche" et les élèves, en raison de leur lien avec l'immigration, ne sont pas pleinement francophones. Cette approche différenciatrice traverse la lecture que produit madame Docr de la situation scolaire problématique de ses élèves. Outre qu'elle s'appuie sur une différenciation sociolinguistique et nationale, elle intègre deux paramètres caractéristiques de son contexte d'enseignement. Le premier est social en ce que le contexte scolaire dans lequel elle exerce diffère de celui dans lequel elle a poursuivi sa scolarité et de celui dans lequel ses enfants (adolescents) poursuivent la leur; il inclut l'ingrédient socioéconomique puisque le milieu d'origine des élèves, avant et après la migration de leur famille (en particulier celles en provenance de Turquie), est qualifié de "défavorisé". Le second facteur est culturel: l'enseignante de la classe MIX souligne ainsi un conflit entre le corps enseignant et les familles "dont les valeurs ne sont pas les nôtres toujours". Les deux univers sont conçus comme clos et hermétiques. Ainsi, si son contexte d'enseignement est spécifique, c'est par contraste par rapport à un cadre scolaire qui ne l'est pas. Quel est-il précisément? Il est celui où les élèves présentent un profil d'accointance socioculturelle prononcée avec l'institution scolaire. Elle évoque certains de ses collègues qui "sont frustrés parce qu'ils voudraient des élèves blonds aux yeux bleus qui ont les mêmes valeurs qu'eux, qui comprennent tout comme eux [...] j'assiste régulièrement à des réflexions très désobligeantes [...] vis-à-vis des élèves qui trouvent leur origine dans ça", c'est-à-dire l'absence de connivence socioculturelle. Les représentations, tout autant que les attentes et les prédictions, sont porteuses d'une charge négative: "De toute façon vous serez des chômeurs, c'est pas la peine d'étudier", "Rentre chez toi" sont des propos qu'elle entend au sein du corps professoral.

### ***La question du lien entre les paramètres sociolinguistiques et migratoires***

Pour les deux enseignantes, les attributs sociolinguistiques des élèves sont associés à la donne migratoire. Madame Docr catégorise les profils linguistiques de son public selon les origines nationales et madame Sabo refuse d'associer ses élèves à une pratique linguistique donnée pour éviter que ne soit activée la donne des origines migratoires. L'hypothèse que nous formulions est donc confortée: le repérage des ressources linguistiques est articulé au paramètre de l'immigration (les différents secteurs de la didactique du français fonctionnent d'ailleurs comme des catégories ethnolinguistiques) et, dans la continuité de cette corrélation, les



représentations en rapport avec l'altérité sont centrales dans les logiques mises en œuvre.

La question des représentations de l'altérité et de son expérience explique ainsi le traitement qui sera réservé à cette donnée: madame Docr fait partie du groupe des dominants et dit être témoin de représentations négatives à l'endroit des populations "issues de l'immigration"; madame Sabo a fait partie du groupe des dominés et dit avoir subi les effets de représentations négatives parce qu'elle est "issue de l'immigration". Si le paradigme didactique qui soutient les pratiques d'enseignement est le même (le FLM), le traitement des objets de savoir est radicalement différent et engage des postures, chez l'enseignante de la classe MAR, de sévérité car ses attentes sont animées par l'acquisition des savoirs linguistiques nécessaires à la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur et, chez sa collègue de la classe MIX, de tolérance, car ses attentes, nourries par la conviction que ses élèves ne vont pas progresser, s'appuient sur les savoirs linguistiques disponibles.

### **En quoi l'enseignement du français aux élèves "issus de l'immigration" est-il didactiquement spécifique et en quoi ne l'est-il pas?**

Les spécificités didactiques de l'enseignement du français aux élèves "issus de l'immigration" sont censées répondre aux spécificités de la situation sociolinguistique des apprenants concernés, spécificités qui tirent leurs caractéristiques de leur lien avec l'immigration. On nourrit de cette façon la représentation selon laquelle les locuteurs qui ont un lien avec la migration présentent une différence (linguistique) qui est à traiter. Or, mettre l'accent sur une telle corrélation pose question pour trois raisons.

Tout d'abord, l'immigration n'est plus un élément informatif d'un rapport à la langue française dans les réalités sociolinguistiques du terrain scolaire contemporain (El Karouni, 2012; El Karouni & Lucchini, 2014) tant elle connaît un visage pluriel dans un contexte de mobilité accrue. La complexité des situations sociolinguistiques est telle qu'il est impératif, selon nous, de dissocier, dans les représentations du corps professoral, toute donnée afférente à l'immigration avec une hétéro-catégorisation unilatérale des performances en langue.

Ensuite, ce qui est problématique, ce n'est pas l'existence de catégories didactiques à destination de publics migrants (bien que leur émergence ne soit pas neutre idéologiquement), mais c'est la définition même des publics migrants sur laquelle s'appuient ces catégories. En effet, l'approche de l'enseignement du français et son organisation en catégories en rapport avec l'immigration génère et nourrit un classement des locuteurs autour de la catégorie "les jeunes issus de l'immigration" dont on ne sait trop qui ils sont, tant les critères mobilisés pour les cerner sont diversifiés et investis d'une forte subjectivité. Ainsi, en dépit des "évidences", il n'est pas aisé de saisir les contours du public cerné par la dénomination "élèves issus de l'immigration". On observe que les critères objectifs (tels le lieu de naissance de l'élève, celui de ses parents) définissent deux générations liées à l'immigration, mais au-delà, l'intégration des populations, notamment à

travers l'acquisition de la nationalité belge, n'autorise plus une approche pleinement "objective" des publics concernés. Pourtant, ces derniers continuent à être hétéro-catégorisés comme "issus de l'immigration" en raison de la mobilisation de critères subjectifs (les personnes peuvent se vivre comme "issues de l'immigration" et le revendiquer comme telles) et symboliques (le facteur religieux, entre autres, est devenu un facteur puissant de différenciation symbolique).

Enfin, à partir du moment où, au sein du domaine didactique, des axes d'intervention se justifient en raison de l'origine migratoire des publics, l'occultation des origines devient impossible à maintenir (Simon, 2000). De fait, la définition des publics par cette entrée entraîne dans son sillage la mobilisation de représentations sociales en lien avec l'ethnicité, qui est le revers de la différenciation des profils d'apprenants sur la base de l'origine migratoire. L'activation de cette donnée ethnique est pourtant risquée, car elle catégorise les locuteurs au sein de schémas stéréotypés et homogènes et elle nourrit un rapport à la différence culturelle dont on sait combien il est pétri de courants idéologiques contradictoires, dans un contexte où la virulence de l'imaginaire social afférente à l'immigration est exacerbée.

On voit combien, par ces trois considérations, le champ de l'enseignement/apprentissage du français aux élèves "issus de l'immigration" est "sensible" et prête le flanc à l'interférence des représentations dans son exploitation, ce qui n'est pas sans effets à deux niveaux: sur la construction linguistique et identitaire de ces élèves, tout d'abord, et dans les effets escomptés en termes d'acquisition par les élèves concernés (qui risquent, en l'absence d'outils adéquats, de figer la situation sociolinguistique imputée à tort) ensuite. La non-problématisation de l'interférence des représentations sur les pratiques apparaît ainsi comme une question épistémologique urgente pour la didactique du français.

La nature des spécificités de l'enseignement du français aux populations associées à l'immigration n'est donc pas seulement didactique, ce qui nous ramène au titre qui figure à l'entame de notre réflexion: "la place de l'ethnicité au sein du champ de l'enseignement/apprentissage du français". Si les références aux origines (migratoires, nationales) des uns et des autres perdurent pour justifier des axes d'intervention et si cette évocation, qui véhicule des schémas représentationnels stéréotypés, s'inscrit au sein d'un paradigme monolingue à finalité assimilationniste – où la différence est à traiter pour être "réduite" et, de ce fait, est *visible* – l'ethnicité risque, elle aussi, de garder sa visibilité.

## Références bibliographiques

- AUGER, NATHALIE. 2008. Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. CHISS, JEAN-LOUIS (dir.). *Immigration, école et didactique du français*. Paris: Didier, 187-230.
- BEACCO, JEAN-CLAUDE & MICHAEL BYRAM. 2003. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques*. Conseil de l'Europe (version 1).
- BERTUCCI, MARIE-MADELEINE & COLETTE CORBLIN. 2004. *Quel français à l'école? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris: L'Harmattan.
- BLANCHET, PHILIPPE. 2014. Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique. Repères théoriques et méthodologiques entre recherche et intervention. DE PIETRO, JEAN-FRANÇOIS & MARIELLE RISPAIL (dirs.). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*. Namur: Presses Universitaires de Namur et AIRDF, 33-48.
- BLANCHET, PHILIPPE & PATRICK CHARDENET (dirs.). 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- CADET, LUCILE & EMMANUELLE GUÉRIN. 2012. Présentation. *Le français aujourd'hui* 176, 3-8.
- CASTELLOTTI, VÉRONIQUE. 2009. Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories?. *Le français aujourd'hui* 164, 109-114
- CASTELLOTTI, VÉRONIQUE & DANIELE MOORE. 2011. La compétence plurilingue et pluriculturelle: genèse et évolution d'une notion-concept. BLANCHET, PHILIPPE & PATRICK CHARDENET (dirs.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 241-252.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.
- CHISS, JEAN-LOUIS. 2006. Le français langue seconde en France: aspects institutionnels et didactiques. CASTELLOTTI, VÉRONIQUE & HOCINE CHALABI (dirs.). *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris: L'Harmattan.
- CORNY, LAURENCE. Sans date. *FLE/FLM/FLS/FLSco*. URL: <http://casnav.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article329>. Consulté le 22/8/2016.
- CUQ, JEAN-PIERRE. 1991. *Le français langue seconde*. Paris: Hachette.
- CUQ, JEAN-PIERRE & ISABELLE GRUCA. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- DABÈNE, LOUISE. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

- DAVIN-CHNANE, FATIMA. 2008. Les dispositifs d'accueil et leurs orientations didactiques. CHISS, JEAN-LOUIS (dir.). *Immigration, école et didactique du français*. Paris: Didier.
- DAVIN-CHNANE, FATIMA & CUQ, JEAN-PIERRE. 2009. FOS – FLS: des relations en trompe l'œil? *Le français aujourd'hui* 164, 73-86. URL: [www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-1-page-73.htm](http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-1-page-73.htm). Consulté le 15/12/2015.
- DEFAYS, JEAN-MARC, BERNADETTE DELCOMINETTE, JEAN-LOUIS DUMORTIER & VINCENT LOUIS. 2003. *Didactique du français langue maternelle, langue étrangère et langue seconde: vers un nouveau partage?* Cortil-Wodon: Éditions modulaires européennes.
- EL KAROUNI, SALIMA. 2012. L'enseignement du français en contextes scolaires hétérogènes. Pour un renouvellement des repères didactiques traditionnels. *Recherches & Éducatives* 7, 149-165.
- EL KAROUNI, SALIMA. 2015. La mise à l'épreuve du *contrat didactique* comme outil de mesure de l'impact des représentations dans l'action didactique. CUET, CHRISTINE & DELPHINE GUÉDAT-BITTIGHOFFER (dirs.). *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*, 132-137. URL: <http://www.projetpluri-l.org/component/k2/item/116-actes-2014>. Consulté le 1/7/2015.
- EL KAROUNI, SALIMA. Soumis pour publication. Des élèves *issus de* ou *associés à* l'immigration? Analyse des enjeux de désignation des populations catégorisées comme issues des migrations en Belgique francophone. *Éducation & Minorité*.
- EL KAROUNI, SALIMA & SILVIA LUCCHINI. 2014. Dénominations, représentations et pratiques d'enseignement du français dans le contexte scolaire bruxellois, francophone et plurilingue. RISPAIL, MARIELLE & JEAN-FRANÇOIS DE PIETRO (dirs.). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée*. Namur: Presses universitaires de Namur, coll. "Recherches en didactiques", 49-63.
- Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement*. 2014. URL: <http://www.enseignement.be/index.php/index.php?page=27052&navi=362>.
- FAUX, JEAN-MARIE. 2010. Belges issus de l'immigration. Les défis de la société ethnique. Bruxelles: Centre Avec. URL: <http://www.centreavec.be/site/sites/default/files/pdfs/Belges%20issus%20de%20l'imigration.pdf>. Consulté le 25/6/2016.
- FELOUZIS, GEORGES, FRANÇOISE LIOT & JOËLLE PERROTON. 2005. *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris: Éditions du Seuil.
- GOÏ, CÉCILE & EMMANUELLE HUVER. 2012. FLE, FLS, FLM: Continuum ou interrelations construites, négociées, imaginées? CADET, LUCILE & EMMANUELLE GUÉRIN (dirs.). *Enseigner le FLM/FLS/FLE: convergences et divergences*. *Le Français aujourd'hui* 176, 25-35.

- GUÉRIN, EMMANUELLE. 2011. Sociolinguistique et didactique du français: une interaction nécessaire. *Le français aujourd'hui* 174, 139–144.
- JUTEAU, DANIELLE. 1999. *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- LORCERIE, FRANÇOISE. 2003. L'effet "outsider": en quoi l'ethnicité est-elle un défi pour l'école? *VEI Enjeux* 135, 86-102.
- LUCCHINI, SILVIA & SALIMA EL KAROUNI. 2006. L'enseignement du français dans le contexte linguistiquement hétérogène de la Belgique francophone et de Bruxelles en particulier. RISPAIL, MARIELLE & SYLVIE PLANE (dirs.). *L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques* 38, 24-29.
- MARCEL, JEAN-FRANÇOIS, PAUL OLRY, ÉLIANE ROTHIER-BAUTZER & MICHEL SONNTAG. 2002. Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie* 138, 135-170.
- MARTINIELLO, MARC & ANDREA REA. 2012. *Et si on racontait... une histoire de l'immigration en Belgique*. Bruxelles: Communauté française de Belgique.
- MATTHEY, MARINETTE. 2001. Didactique des langues et recherches sur le bi/plurilinguisme. MARQUILLÒ LARRUY, MARTINE (dir.). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers: Les Cahiers Forell, 181-189.
- NISUBIRE, PROTAIS. 2003. Problématique sociolinguistique et didactique du français langue seconde en Afrique. DUMORTIER, JEAN-LOUIS, JEAN-MARC DEFAYS, BERNADETTE DELCOMINETTE & VINCENT LOUIS. *L'enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques*. Cortil-Wodon: Éditions modulaires européennes, 209-232.
- PY, BERNARD. 2004. Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages* 154, 6-19.
- RINAUDO, CHRISTIAN. 1999. *L'ethnicité dans la cité: jeux et enjeux de la catégorisation ethnique*. Paris: L'Harmattan.
- RISPAIL, MARIELLE. 2006. Le français en situation de plurilinguisme: un défi pour l'avenir de notre discipline? Pour une sociodidactique des langues et des contacts de langues. *L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques* 38, 5-12.
- RISPAIL, MARIELLE & PHILIPPE BLANCHET. 2011. Principes transversaux pour une sociodidactique dite "de terrain". BLANCHET, PHILIPPE & PATRICK CHARDENET (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 65-70.

- SABATIER, COLETTE & JOHN BERRY. 1994. Immigration et acculturation. BOURHIS, RICHARD Y. & JACQUES-PHILIPPE LEYENS (dirs.). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Liège: Mardaga.
- SIMON, PATRICK. 2000. Les jeunes issus de l'immigration se cachent pour vieillir. Représentations sociales et catégories de l'action publique. *VEI Enjeux* 121, 23-38.
- SPAËTH, VALÉRIE. 2008. Le français "langue de scolarisation" et les disciplines scolaires. CHISS, JEAN-LOUIS (dir.). *Immigration, école et didactique du français*. Paris: Didier.
- VERDELHAN-BOURGADE, MICHÈLE. 2002. *Le français de scolarisation: pour une didactique réaliste*. Paris: Presses Universitaires de France.
- VERHOEVEN, MARIE. 2005. Les leçons de la comparaison. *TRACeS de Changements*. URL: <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article691>. Consulté le 15/6/2008.



