Introduction

Cet ouvrage et cette introduction sont dédiés à Louise – récemment décédée – et Michel Dabène, qui ont tant œuvré main dans la main pour la prise en compte de toutes les langues des élèves en didactique des langues et du français en particulier, et pour le rapprochement de disciplines scientifiques souvent séparées, la didactique et la sociolinguistique, dans un élan généreux et aventureux où nous nous reconnaissons.

Jean-François de Pietro et Marielle Rispaïl

Cet ouvrage répond tout d'abord, et prioritairement, à la volonté de notre association d'aborder son objet – l'enseignement / apprentissage du français – tel qu'il se présente aujourd'hui dans la plupart des contextes, à savoir dans des situations où le français n'est pas la première langue des apprenants : soit parce qu'ils ont émigré d'un pays non francophone, soit parce qu'ils vivent dans un pays, une région, où une langue, voire plusieurs, cohabitent avec lui et sont la / les langue(s) maternelle(s) de plusieurs d'entre eux. Ce faisant, cet ouvrage s'inscrit parfaitement dans l'évolution de notre association qui, en 2003, de DFLM à AIRDF¹, a marqué l'intention de ne plus se limiter aux recherches sur la didactique du français langue maternelle².

À partir du moment où on essaie d'observer de telles situations de français « non maternel », on se trouve devant une multitude impressionnante de cas, difficiles à catégoriser et classifier. Le français peut en effet y répondre à des usages divers, plus ou moins fréquents, cantonnés ou non à des espaces spécifiques ; il y jouit aussi de statuts variables (langue officielle ou non, unique langue de scolarisation ou non, etc.) et rencontre des histoires différentes (langue autochtone, ancienne langue coloniale, etc.) ; il y est l'objet de représentations parfois très divergentes chez les différents acteurs du système éducatif. Et, par ailleurs, on doit aussi se demander si le français « langue maternelle » à

¹ Voir à ce propos le *Supplément* à la Lettre 31, 2002/2. *La Lettre* de l'Association a changé sa dénomination dès le numéro 33, lorsque la décision avait été définitivement avalisée.

² La question des liens entre FLM, FLS, FLE et autres langues avait déjà fait l'objet de diverses contributions – notamment de L. Dabène (Dabène, 1993) et M. Dabène (Dabène & Rispaïl, 2008) – dans *La Lettre*; en 2006, le dossier du numéro 38, coordonné par S. Plane et M. Rispaïl, était déjà consacré à la question de l'enseignement du français dans différents contextes (Plane & Rispaïl (coord.), 2006).

l'école n'est pas finalement un mythe, tant sa forme scolaire diffère le plus souvent des usages familiaux et locaux...

Le présent ouvrage témoigne de cette difficulté et de cette diversité. Toutefois, l'ensemble des textes partagent un même point de vue sur le fait que le français doit être envisagé en tant qu'un élément – dont la place reste à définir – dans un plurilinguisme plus large, dans la construction par les élèves de répertoires langagiers dans lesquels il va devoir s'inscrire. De quels plurilinguismes s'agit-il alors ? Et quelle place y occupe le français ? Les différents textes examinent, sans exhaustivité, divers types de plurilinguismes sociaux qui se répercutent sur les discours et les pratiques scolaires :

- le français dans des classes francophones « ordinaires » mais où les élèves étudient également d'autres langues et où certains d'entre eux en « apportent » d'autres avec eux,
- le français en situation « française » mais non francophone, dans les zones d'outre-mer où de nombreuses langues « premières » sont présentes,
- le français enseigné, dans des pays francophones, aux enfants issus d'immigrations diverses,
- le français dans d'ex-pays colonisés,
- le français en contact avec des langues locales minorées d'apprenants,
- le français langue minoritaire en situation de bilinguisme officiel,
- le français en complémentarité plus ou moins harmonieuse avec la langue des signes française (LSF) ;
- etc.

Les 16 textes présentés portent ainsi sur des contextes variables, de la Guyane – où de nombreuses langues, indigènes ou liées à des migrations, cohabitent avec le français – aux écoles bruxelloises – où ce sont surtout les langues premières des élèves qui sont multiples –, des confins ouest du Canada – où le français est largement minoritaire – à l'Algérie – où le poids de l'histoire reste prégnant. Les auteur-e-s s'intéressent aussi à des types de classes ou d'écoles différents : classes « ordinaires », mais aussi classes d'accueil, classes recevant des élèves sourds ou malentendants, « classes bilingues », écoles privées ou publiques, etc. C'est pourquoi l'ensemble des textes proposent des analyses sociolinguistiques, voire sociodidactiques, approfondies de ces contextes, analyses qui font bien apparaître les enjeux de l'enseignement du français en contexte plurilingue, et qui nous semblent indispensables pour construire une didactique contextualisée du XXI^e siècle.

La notion de contexte

La notion de contexte est à la mode aujourd'hui, à la fois dans le sens commun – comme lorsqu'on dit, à propos de tout et de rien, « ça dépend du contexte... » – et dans nos champs scientifiques, comme en témoignent les nombreux ouvrages qui contiennent ce terme dans leur titre même (cf. Blanchet, 2009 ; Blanchet, Moore & Asselah Rahal (dirs), 2009 ; Coste, 2006 ; Gajo & Mondada, 2000 ; Grossen, 2001, etc.). Mais le terme reste souvent flou, voire peu opératoire. Cette notion mérite par conséquent d'être examinée : que recouvre-t-elle précisément, au-delà des banalités ? Comment la rendre efficiente en didactique ?³... À l'évidence, le contexte n'est pas une simple suite de données objectives qu'il suffirait de lister : éléments historiques, institutionnels, géographiques, sociolinguistiques, etc., d'une situation didactique. Ces données jouent un rôle, certes, mais aussi les représentations – ce que Forget & Sabatier, à la suite de Barré-De Miniac (2008 et 2011b), nomment les « rapports à » –, l'histoire des relations entre les langues en présence, les pratiques effectives qui, en partie au moins, créent ce contexte, ainsi que cela a été souligné notamment par l'analyse conversationnelle, l'ethnométhodologie ou la sociologie interactionniste (cf. Mondada 2006 ; Berger & Luckmann, 1986 ; etc.). Plusieurs contributions abordent cette question, en mettant ainsi en évidence que le contexte n'est jamais donné mais qu'il est façonné par les acteurs du système, sociétal et scolaire.

Le / la chercheur-e – didacticien-ne, sociolinguiste... – doit à son tour faire œuvre de contextualisation et choisir autour du sujet observé, et dans le champ de la « focale » comme dit Blanchet, les éléments extérieurs signifiants qui éclairent ce qu'on veut observer. Le contexte, dans cette perspective, est une construction dynamique, un choix, une action ; et les choix peuvent être effectués parmi des éléments sociolinguistiques, mais aussi politiques, économiques, socioculturels, etc., suivant les cas. Autrement dit, c'est le point de vue qui crée le contexte, comme, en linguistique, il crée l'objet.

Nous souhaitons donc, dans cet ouvrage, susciter une réflexion pour une *didactique contextualisée du français*. Mais qu'est-ce à dire si nous ajoutons, de plus, à *l'heure du plurilinguisme* ? Certes, l'enseignement en Suisse – région francophone périphérique, en contact étroit avec l'allemand et les dialectes alémaniques... – ne peut être tout à fait le

³ Blanchet : « on considère en général que le contexte est un donné, le paysage au sein duquel se situe un phénomène sur lequel porte la recherche (autre métaphore : le décor de la scène où se joue ce phénomène), et on le questionne peu, sauf à argumenter globalement sa dissociation ou, à l'inverse, sa mobilisation à des degrés divers par rapport à « l'objet » de la recherche. » (ici-même, p. 45).

même qu'à Paris, le français enseigné aux Antilles – en contact étroit avec les créoles et autres idiomes régionaux – ne peut être exactement le même que celui parlé à Bruxelles ou Montréal. Toutefois, la question de la contextualisation ne se limite certainement pas à remplacer *dîner* par *souper*, *surveiller* par *vigiler* (Congo) ou encore *instruire* par *notifier* (Louisiane). La construction du discours et les contacts entre langues sont également concernés. Qu'en est-il du chiac dans sa relation au français ? du camfranglais ? des créoles ? Comment réagir face aux « mélanges de langues », tels qu'on en trouve partout ou presque, entre français et anglais (voir, ici-même, Forget & Sabatier), entre français et créole (cf. Alby *et al.* ; Souprayen-Cavery), français, arabe et berbère (cf. Benhouhou), français et LSF (cf. Mugnier), français et occitan, français et espagnol (« je vous embrasse à tous », trouve-t-on fréquemment en fin de lettre, chez des scripteurs de la frontière hispano-française, suivant un calque syntaxique de l'espagnol) ?... Ce sont toutes les questions – déjà fort anciennes – de normes d'enseignement qui resurgissent ici sous une forme un peu différente, impliquant des langues différentes.

Pourtant, c'est plus encore à la question *didactique* que nous souhaitons nous arrêter : en quoi la nature même des processus d'enseignement/apprentissage du français est-elle reconfigurée par la manière dont les contextes varient autour de la langue à enseigner ? Dans quelle mesure est-elle définie par leur contextualisation, *à l'heure du plurilinguisme* ?

Les auteur-e-s des contributions qui suivent apportent différentes réponses à ces questions. Ils ou elles sélectionnent des éléments différents de la « réalité objective » pour fonder leurs approches didactiques. Certain-e-s examinent le choix des langues enseignées et la place qu'y occupe le français, notamment dans une perspective curriculaire et de formation des futurs enseignants (notamment Alby *et al.* ; Alby ; Mugnier ; Balsiger *et al.* ; Étienne-Tomasini) ; d'autres cherchent à orienter la didactique en fonction des profils des élèves : comment prendre appui sur leurs répertoires linguistiques, sur les « autres langues » qu'ils possèdent, à des degrés divers (cf. Launey ; Souprayen-Cavery ; Bemporad & Ristea ; Mugnier ; etc.) ? D'autres encore cherchent à définir une nouvelle didactique fondée sur l'idée même de pluralité en tant qu'elle favoriserait la compréhension des phénomènes et leur donnerait sens (cf. Kervran *et al.* ; Balsiger *et al.* ; de Pietro, 2004 ; etc.). Quelle que soit l'option prise, on le voit, toutes et tous visent une didactique plus et mieux contextualisée, voire contextualisante (cf. Forget & Sabatier ; Blanchet).

Il importe, finalement, de souligner que, selon l'option choisie, la pluralité des langues n'est pas seulement pertinente pour les apprenants

plurilingues, mais tout autant pour les élèves qui se conçoivent ou sont conçus par les institutions politiques comme monolingues francophones et pour lesquels la prise en compte de la pluralité peut constituer un outil au service d'une meilleure compréhension des mécanismes à l'œuvre dans le français – notamment dans ce qu'on nomme la variation « intralinguistique ».

Une réflexion didactique

Les textes figurant dans cet ouvrage témoignent aussi d'une ambiguïté sémantique, à savoir l'éventail de sens que chacun lit dans le mot « didactique ». En effet, cette notion recouvre autant des pratiques de classe et leur analyse que les principes qui président au choix de ces pratiques et à leur tentative de théorisation. C'est donc sur un continuum que se situent les textes : du témoignage d'innovations pédagogiques jusqu'à la nécessaire réflexion conceptuelle désireuse de pouvoir nommer les phénomènes observés, en passant par les considérations théoriques qui s'appuient sur des expériences de terrain. On y trouve ainsi toutes les acceptions de la didactique, depuis les façons d'enseigner ou d'apprendre jusqu'à la recherche abstraite, entre lesquelles toutes sortes de recherches-actions ou d'interventions font passerelle, ainsi que leurs retombées sur la formation des enseignants.

De quelle didactique s'agit-il ? L'ouvrage, à partir d'une intention première dans l'appel initial de se pencher sur la *didactique du français* en situations de plurilinguisme, débouche petit à petit sur une réflexion qui touche la *didactique des langues* en général, et même, pour certains textes, une *didactique non pas « en » mais « du » plurilinguisme*. On assiste là à un véritable changement de paradigme qui se fait peu à peu et remet en question nombre de nos certitudes passées. Cette remise en question touche autant la notion même de « langue » que les compétences visées pour les apprenants, les savoirs et savoir-faire à dispenser en formation d'enseignants, les contenus linguistiques à transmettre progressivement dans les classes et les outils à y utiliser.

Quelle place pour le français ? et autres questions vives

Une telle évolution nous interroge sur ce que devient le français dans ce processus. En effet, on peut avoir par moment l'impression que le français « disparaît » totalement derrière cette didactique du plurilinguisme, derrière une sorte d'éducation langagière générale... C'est la question des finalités de l'enseignement des langues particulières qui est ainsi posée, et surtout du cloisonnement – nécessaire ? inévitable ? néfaste ?... – de ces enseignements.

À travers ces questionnements, l'ouvrage débouche également sur l'examen des représentations – ou « idéologies » – des principaux acteurs (élèves, enseignants, autorités... ; cf. Blanchet ; El Karouni & Lucchini ; Alby *et al.* ; Surian & Gagnon ; etc.), sur l'analyse des apprentissages des élèves (cf. Balsiger *et al.*), sur des interrogations à propos de la place des cultures et des objets littéraires (cf. Lavoie *et al.* ; Schwob), sur des réflexions à propos des pratiques de formation (cf. Étienne-Tomasini), etc.

De ce riche panorama, on ne peut tirer des savoirs ou principes définitifs, qui seraient d'ailleurs contraires à la recherche de variations et de nuances dont font preuve les auteur-e-s – et c'est peut-être leur principal point commun. Nous avons d'ailleurs décidé de laisser à chacun-e sa parole dans le champ ainsi ouvert, et certains propos marquent des différences, voire des oppositions, dont nous faisons volontairement des questions vives.

Le premier questionnement touche au terrain même circonscrit par la didactique : car certains textes (cf. Lavoie *et al.* ; Blanchet ; etc.) montrent combien est fragile la frontière entre didactique et pédagogie, en ce qu'elle touche à la frontière entre les langues, leur enseignement et leur environnement culturel / scolaire. La transmission des savoirs s'inscrit de fait dans des modalités qui peuvent entrer en conflit avec des traditions antérieures, pas toujours explicitées : nous faisons notamment allusion, ici, aux cultures de transmission des savoirs et d'apprentissage des élèves qui s'ajoutent aux différences linguistiques. Cela nous entraîne vers une autre frontière, celle qui essaie de départager les domaines entre langues et cultures : car dès lors qu'on compare, qu'on souligne des ressemblances ou des différences, comment démêler ce qui relève des savoirs, savoir-faire et savoir être linguistiques et culturels ?

Comme évoqué plus haut, se pose alors la question des contenus d'enseignement sur laquelle butent nombre des auteur-e-s ici rassemblé-e-s : faut-il viser, envers et contre tout, un enseignement utile et utilisable socialement du français ? Ou aller vers de nouvelles compétences à définir et ordonner, qui viseraient un savoir-faire plurilingue et consisteraient à savoir circuler entre plusieurs langues et situations plurilingues ?

Il apparaît aussi, dans ce cas, que se cantonner à l'observation de la classe ou des pratiques de formation présente le risque d'un travail en vase clos si on n'élargit pas le regard aux pratiques linguistiques, aux représentations, aux trajectoires des acteurs hors de l'école, voire de la société dans son ensemble. Et prendre en compte toutes ces données mène les chercheur-e-s à pointer et analyser des formes langagières

(variations, formes mixtes ou « interlectales », etc.), des positionnements sociolinguistiques pour lesquels on peut se demander quel statut didactique on va leur accorder : par exemple, faut-il attribuer aux formes mixtes le statut de marchepied vers des formes normées des langues ? ou celui de formes à faire reconnaître et à valoriser ? La réflexion, on le voit, ne peut être exclusivement didactique.

D'ailleurs, nombre d'articles montrent la difficulté à *didactiser* l'acte de contextualisation, présenté – notamment par de fines descriptions du contexte – et considéré pourtant comme nécessaire. En d'autres termes : en tant qu'enseignant-e de français, quelles pratiques précises adopter dans ma classe pour mettre en œuvre une didactique contextualisée ? En revanche, la contextualisation en termes de démarche de recherche apparait sans doute plus clairement.

Un large éventail méthodologique est offert à la recherche tout au long de l'ouvrage : des recherches-actions aux recherches-interventions prônées par certain-e-s, de l'analyse de biographies langagières (ou sociolinguistiques) aux observations d'interactions particulières, dans la classe ou hors de la classe, des analyses historiques ou théoriques aux dispositifs quasi expérimentaux, on voit foisonner les méthodes d'enquête, que la taille des textes proposés ne permettent pas toujours de circonscrire avec précision.

Par ailleurs, les allusions aux phénomènes de minorisation des langues ou pratiques langagières gagneraient souvent à être explicitées et détaillées : car aucune situation n'est réductible à une autre, les transferts de résultats ne sont pas automatiques et la prudence est de mise dans toutes les conclusions d'études.

Faut-il voir pour autant dans cet ouvrage de quoi décourager praticien-ne-s et chercheur-e-s en didactique du français et des langues ? Nous sommes, bien sûr, persuadé-e-s du contraire car la richesse des recherches exposées dans les pages qui suivent propose aussi maintes pistes passionnantes à explorer et approfondir. Et il nous semble qu'une sensibilisation féconde et minimale aux phénomènes évoqués n'est pas hors de portée des enseignants, à court terme. On ne s'étonnera pas que nous ayons fait, dans ces pages, le pari de souvent jeunes chercheur-e-s, engagé-e-s dans l'aventure plurilingue, qui prennent des risques scientifiques, conceptuels, didactiques. Nous avons fait le choix de donner sens à leur travail de la façon suivante : une répartition de la réflexion collective en trois volets qui proposent un parcours allant de réflexions théoriques plutôt générales vers des innovations didactiques concrètes, en passant par la présentation minutieuse de contextes particuliers.

Présentation des textes

Revenons plus en détail sur cet itinéraire. La *première partie* fournit quelques « repères théoriques » qui mettent en évidence trois des perspectives qu'on retrouve ensuite, à doses variables, dans la plupart des textes :

- une inscription de la didactique du français dans l'enseignement / apprentissage plus large d'un répertoire langagier pluriel, en lien avec les situations de la vie ;
- une attention particulière portée sur le rôle des représentations⁴ dans l'enseignement / apprentissage du français et des langues, et sur la manière dont la didactique pourrait les aborder afin qu'elles ne constituent plus un frein aux apprentissages ;
- une illustration des possibilités ouvertes par la prise en compte concrète de la diversité linguistique afin d'en faire un atout pour l'enseignement / apprentissage du français.

Ces trois premiers textes illustrent aussi des positions contrastées à propos de ce qu'on pourrait nommer la *langue de scolarisation*, ou la *langue de l'école*, plutôt que « le » français⁵... Enfin ils nous rappellent que notre réflexion se situe au carrefour de disciplines autres que la didactique : la linguistique générale, la sociolinguistique, l'ethnographie de la communication, la psychologie sociale et/ou interculturelle, etc.

L'ouvrage s'ouvre par une contribution de **Philippe Blanchet** (*Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique. Repères théoriques et méthodologiques entre recherche et intervention*) qui cadre l'ensemble des réflexions qui suivent, en retraçant les présupposés qui fondaient la didactique « traditionnelle » (dans son « approche monolingue mononormative ») et en présentant les fondements de ce qu'on nomme aujourd'hui la sociodidactique, fondée sur des modèles plurilingues, plurinormalistes et interculturels. Dans la perspective « radicale » et stimulante de l'auteur, le français – ensemble de pratiques elles-mêmes variationnelles – devient un élément d'un répertoire plus vaste qui contribue « à l'adaptation et à l'émancipation individuelle et collective dans la diversité de la vie sociale » (p. 45).

Le texte qui suit, de **Salima El Karouni** et **Silvia Lucchini** (*Dénominations, représentations et pratiques d'enseignement du français dans le contexte scolaire bruxellois, francophone et plurilingue*), critique lui aussi la

⁴ Certains parlent aussi d'« idéologies ».

⁵ Comme on peut l'imaginer, les anciennes distinctions entre FLM, FLS et FLE sont elles aussi remises en question par de telles approches, confirmant les réflexions qui avaient conduit au changement de nom de l'AIRDF.

perspective monolingue et assimilationniste qui – sous ses deux versants de réduction des différences ou d’accommodation différentialiste – a longtemps dominé dans le système scolaire belge, et met en évidence l’importance des représentations, des enseignants et de la population. Les auteures y réfléchissent aux diverses acceptions possibles de la notion de contextualisation comme rupture avec les assignations identitaires et ouverture – dans et hors de la classe – à des espaces plurilingues. L’école aurait en particulier pour rôle d’aider à valoriser et développer les répertoires linguistiques des élèves dans une visée de formation à la citoyenneté démocratique.

Ces deux textes fournissent un cadre à une part importante des contributions de l’ouvrage (voir en particulier Alby *et al.*, Souprayen-Cavery, Forget & Sabatier, Benhouhou, Kervran *et al.*, Alby, Bemporad & Ristea, Étienne-Tomasini) qui envisagent l’évolution possible de la didactique du français en même temps qu’elles évoquent les obstacles – idéologiques, politiques... – qui, dans nombre de cas, rendent difficile une telle évolution.

Le texte de **Michel Launey** (*De la typologie linguistique à sa déclinaison didactique : pour la maîtrise du langage et de la langue française par l’aide au bilinguisme, en particulier dans les Outre-mer français*) confirme le poids des « positions institutionnelles acquises », les réticences qu’une telle évolution peut susciter et la perspective monolingue qui perdure dans les instructions officielles françaises en particulier. Mais il focalise sa réflexion sur l’apprentissage du français dans les territoires d’Outre-mer où de nombreux élèves arrivent à l’école en ne connaissant qu’une langue autre que celle de scolarisation. À côté de l’enseignement de ces autres langues, l’auteur suggère d’autres voies possibles, en particulier des « activités de langage en langue maternelle, dans la perspective d’un « équilibre » linguistique permettant le bien-être dans le langage par un bilinguisme assumé. » (p. 75) Ce faisant, il souligne l’importance d’une réflexion sur les aspects linguistiques dont il faut tenir compte pour mener à bien une telle entreprise.

Les textes qui forment la *2^e partie de l’ouvrage (Des contextes socioculturels pluriels)* proposent une reconfiguration des enseignements de langues dans des situations particulières, représentatives des diverses facettes de la présence du français dans le monde. Plusieurs d’entre eux illustrent avec force le poids des représentations monolingues, voire de l’idéologie monolingue et assimilationniste, qui rendent ce processus difficile.

Sophie Alby, Claire Colombel, Véronique Fillol et Isabelle Léglise (*L’école française face aux plurilinguismes de l’Outre-mer*) décrivent la

situation en Nouvelle-Calédonie et en Guyane – marquées on le sait par une très forte diversité linguistique, notamment chez les publics scolaires – en mettant notamment en évidence des similitudes et des différences entre ces deux contextes. La question de l'introduction des langues des élèves dans le système scolaire est bien sûr au cœur de la question de la contextualisation de l'enseignement et, plus généralement, de la politique linguistique éducative. Divers dispositifs y ont été mis en place ces dernières années, non sans ambiguïté toutefois. Dans les pratiques, cependant, les langues des élèves ne cessent d'être sollicitées dans le cours de français, comme béquilles, comme aides à la compréhension des consignes, pour la gestion de la classe ; les alternances codiques sont fréquentes, de même que le recours à des « experts » (élèves ou intervenants extérieurs à la classe). Ainsi les langues deviennent à la fois des ressources et des stratégies pour les enseignants et pour les élèves. Les auteures regrettent néanmoins que ces pratiques restent ponctuelles : « il ne s'agit pas à proprement parler d'approches didactiques où l'utilisation de ces langues serait pensée en amont de la séance en elle-même. » (p. 103)

Logambal Souprayen-Cavery (*Pour une didactique intégrée du français et du créole en contexte interlectal*) s'intéresse à un autre contexte d'Outre-mer, l'île de la Réunion, et aux questions posées par la présence du créole. Après une analyse de ce qu'elle appelle le macro-système sociolinguistique de la communication réunionnaise, c'est surtout à ce qu'elle nomme l'*interlecte réunionnais* et à son influence sur le système d'enseignement qu'elle s'intéresse : ces « paroles mélangées », encore trop peu étudiées, rendent en effet difficile la délimitation des frontières entre créole et français et imposent de « penser la complexité, le désordre, le chaos. » (p. 107) Autrement dit, chacune des langues ne peut que bénéficier d'un tel travail de comparaison, d'analyse contrastive, et des réflexions métalinguistiques menées dans l'autre langue. C'est ainsi qu'une contextualisation de la démarche d'enseignement pourrait être conduite. Mais, pour cela, un important travail doit être réalisé au niveau des représentations de la population et de la formation des enseignant-e-s ainsi qu'au niveau de la politique linguistique éducative.

Marie-Hélène Forget et Cécile Sabatier (*Contextes et enseignement du français au Canada*) soulignent, pour leur part, le plurilinguisme et la diversité culturelle qui caractérisent la société canadienne (pays officiellement bilingue français-anglais, avec près de 60 langues autochtones et 200 langues issues des migrations...). Elles comparent deux situations d'enseignement contrastées (Québec et Colombie-Britannique). Et elles s'intéressent aux « rapports à », rapports aux langues en particulier, qui sont constitutifs de la compétence langagière,

sur la base desquels les acteurs vont interpréter les situations et tâches auxquelles ils sont confrontés à l'école et agir, d'une manière plus ou moins favorable aux apprentissages. L'objet de leur examen, ce sont dès lors les conditions « dans et par lesquelles apprenants et enseignants construisent des contextes d'appropriation en appui sur une diversité de paramètres présents dans ces milieux et, de ce fait, susceptibles de favoriser l'enseignement-apprentissage du français langue de scolarisation dans des environnements sociolinguistiques et éducatifs variés. » (p. 127) Par rapport au français, on l'imagine, de telles démarches posent la question des liens avec les autres idiomes présents. Les auteures nous invitent ainsi à penser autrement, dans le sens d'une approche décloisonnée, et prônent une didactique contextualisée et, surtout, *contextualisante*, qui viserait à « guider l'E-A [enseignement/apprentissage] du processus même de contextualisation. » (p. 136-137)

Nabila Benhouhou (*École privée, école publique, premiers apprentissages du français pour apprenants plurilingues en contexte algérien*) travaille dans un contexte encore bien différent, l'Algérie, où le français a vu sa place fortement modifiée après la décolonisation. Après avoir retracé l'histoire de cette langue – et des langues premières des élèves, largement rejetées (comme dans nombre d'autres contextes envisagés dans l'ouvrage) quand bien même la situation tend à évoluer aujourd'hui – dans le système éducatif, elle décrit les pratiques langagières actuelles, qui « se définissent par l'usage alterné ou mixé de différentes formes linguistiques issues de plusieurs variétés de l'arabe, du berbère et du français qui entrent en contact et donnent lieu à une langue appelée *arabe algérien, derdja* ou *maghribi* » (p.140). Puis elle compare l'enseignement du français dans deux contextes où il jouit de deux statuts différents : l'école publique, où il est envisagé comme une langue « dite étrangère » (5 heures par semaine), et l'enseignement privé où français et arabe se partagent, de manière stricte et séparée, le temps d'enseignement des différentes disciplines. L'auteure constate alors que, dans l'école publique, l'arabe – langue de l'école – est fréquemment mis à contribution pour construire les savoirs en français. Elle voit naître, dans ce mode de faire, « comme des indices d'une conscience linguistique plurilingue en construction. » (p. 151) et en déduit quelques suggestions concernant des paramètres d'une contextualisation didactique possible.

La contribution suivante, de **Saskia Mugnier** (*L'enseignement des langues auprès des enfants sourds : comment sortir d'un bilinguisme institutionnel pour un plurilinguisme de terrain*), porte sur un autre contexte encore : elle examine la situation des élèves sourds ou malentendants et la manière dont leur bilinguisme est – ou non – pris en compte dans le contexte scolaire, en lien avec le français en particulier. Car la pluralité incarnée par

la communauté des sourds est particulière : la langue des signes française (LSF) est transmise selon des modalités uniques, le plus souvent hors de la famille. Et le bilinguisme des sourds présente cette autre caractéristique unique qu'il permet l'utilisation simultanée des deux systèmes en présence, la LSF dans sa modalité visuo-gestuelle et la langue française dans sa modalité audio-vocale. Cependant, la LSF, langue minoritaire, peu reconnue, a longtemps été exclue de l'école ou, au mieux, tolérée en tant que moyen d'accès à la langue française orale (bilinguisme transitoire ?). Qu'en est-il, aujourd'hui, dans les pratiques de classe effectives ? S. Mugnier observe, dans une Classe Inclusion Scolaire de CE2, une pluralité d'usages des différents moyens à disposition des élèves : LSF, français, mais aussi ce qu'elle nomme le « mixte », sans oublier la LPC (Langue française Parlée complétée) qui semble toutefois jouer un rôle secondaire, mais aussi une grande variabilité de ces usages, en fonction des tâches à effectuer, des textes travaillés, des élèves et de leur maîtrise des différents systèmes. Elle propose de prendre en compte l'ensemble des pratiques des enfants, dans un espace-classe envisagé comme un espace potentiellement bilingue et, notamment, « de didactiser l'alternance » (p. 176).

Marc Surian et **Roxane Gagnon** (*Dimensions contextuelles et enseignement du français en classes d'accueil : enquête sur les pratiques au postobligatoire*) offrent une contribution un peu différente en examinant la notion même de contexte et en interrogeant la manière dont elle est évoquée par les acteurs dans le cadre d'un dispositif de formation : les classes d'accueil post-obligatoires, mises en place en Suisse, dans le canton de Vaud, afin d'offrir à des adolescents de 16 et 20 ans, n'ayant pas les connaissances du français suffisantes pour commencer une formation professionnelle, de s'insérer directement dans le monde du travail ou de poursuivre des études grâce à une année de scolarisation. Les auteurs analysent, dans les pratiques déclarées de cinq acteurs de l'institution, la manière dont ces derniers disent prendre en compte certains éléments contextuels (internes, liés au cadre institutionnel ainsi qu'aux caractéristiques des élèves et des enseignants, et externes, liés à des facteurs sociaux, culturels, politiques et administratifs) dans leur enseignement et/ou être contraints par eux, et aussi quelles sont les dimensions contextuelles évoquées et la manière dont, en lien avec ces dimensions, ils conçoivent leur enseignement. Ils font ressortir diverses tensions que ces éléments contextuels suscitent dans le travail des acteurs, confrontés à la diversité des publics et des moyens à leur disposition, à l'absence d'une formation idoine et inévitablement engagés dans un important travail social.

Partant de la description de « contextes » *a priori* fort différents – mais comparables dans un certain déni des langues premières des élèves –, les auteur-e-s de cette 2^e partie mettent pour la plupart en évidence des pratiques de classe qui reviennent à faire des langues premières et du répertoire pluriel des élèves des ressources et des stratégies pour les apprentissages – et, *a fortiori*, pour l’enseignement – des langues (dont le français) et des contenus disciplinaires. Cela, ainsi que le relèvent Alby *et al.*, quand bien même ces pratiques restent souvent insuffisamment reconnues, explicitées et didactisées. Diverses pistes sont néanmoins évoquées pour une contextualisation de l’enseignement-apprentissage, voire pour une *didactique contextualisante*.

Les contributions de la 3^e partie (*Des innovations dans des contextes scolaires diversifiés*) permettent de suivre ces pistes plus avant, de découvrir des démarches et dispositifs expérimentaux mis en place pour une telle prise en compte des langues premières et d’examiner leurs éventuels apports aussi bien que les difficultés et obstacles rencontrés lorsqu’ils sont mis en œuvre. On y trouve des travaux plus directement orientés vers *ce qui se passe dans les classes*, les pratiques mises en œuvre par les acteurs, leur vécu dans le cadre d’enseignements / apprentissages novateurs...

La contribution de **Martine Kervran, Stéphanie Clerc et Claude Richerme-Manchet** (*Des langues d’interface pour l’apprentissage du français : une expérience de recherche à l’école maternelle française*) rend compte d’une expérience de recherche collaborative (enseignants, formateurs et enseignants-chercheurs) dans une classe où le français est langue de scolarisation, dans un contexte où prévaut l’idéologie monolingue et homogéniste. Diverses activités de découverte des langues et des cultures – relevant de l’éveil aux langues – ont ainsi été élaborées et mises en œuvre. Conscience phonologique, discrimination auditive, distanciation métalinguistique, découverte de la variation et construction de la norme y sont abordées, via des démarches didactiques articulées avec les objectifs scolaires de maîtrise de la langue de scolarisation. La recherche met en évidence : la satisfaction des enseignants qui ont modifié leur regard sur les enfants allophones et qui estiment que de telles démarches favorisent leur intégration dans le groupe-classe ; la satisfaction des parents qui voient leur enfant prendre confiance en leurs capacités ; le lien qui peut s’instaurer entre les objets scolaires et le vécu personnel des élèves et qui, donnant du sens aux apprentissages, favorise l’engagement des élèves dans les activités scolaires. A travers de telles recherches, les auteures visent en outre à développer une conception forte du contexte – macro et micro –, « non comme simple cadre pour les apprentissages mais

comme élément intrinsèque fondant la pertinence des énoncés et des actions des interlocuteurs » (p.200).

Constance Lavoie, Marie-Paul Mark et Brigitte Jenniss (*Une démarche contextualisée d'enseignement du vocabulaire : l'exemple des Innus de la communauté autochtone d'Unamen Shipu au Québec*) présentent quant à elles une démarche originale d'enseignement du vocabulaire dans une communauté autochtone du Québec. Après avoir dressé un bref historique de l'enseignement dans ces communautés – de l'époque pré-coloniale aux combats actuels pour une meilleure prise en compte de la situation culturelle de ces communautés et de leurs langues en passant par l'époque de l'école dite formelle et sa visée de francisation –, les auteures décrivent leur recherche-action, qualitative et collaborative, conduite auprès de 30 élèves de maternelle, ancrée dans la sociodidactique, la pédagogie des littéracies multiples et les théories de l'enseignement du vocabulaire. Elles proposent finalement une « démarche optimale » d'enseignement, dans ce contexte précis, appuyée sur diverses activités incluant les élèves et les enseignants, mais aussi les parents et les « sages », une démarche holistique qui réconcilie l'enseignement avec ce qui se faisait autrefois dans ces communautés ; une démarche qui vise certes à faire apprendre du vocabulaire mais aussi à transmettre et préserver certaines pratiques culturelles et à rassembler la communauté. Ces objectifs, en effet, apparaissent indissociables lorsqu'on veut sérieusement prendre en compte le contexte : ce n'est qu'ainsi que la langue du milieu peut soutenir un apprentissage du français ancré socioculturellement et qui ne se fasse pas au prix de la négation de la diversité.

Dans le même cadre du programme Ecolpom déjà abordé par Alby *et al.*, **Sophie Alby** (*Enseignement bilingue et plurilingue en Guyane française*) approfondit, en solo cette fois, la présentation de la situation guyanaise : la conception monolingue y a longtemps justifié l'imposition de la langue française, à côté de certaines langues locales, envisagées de façon cloisonnée et seulement en tant qu'elles pourraient « conforter l'apprentissage du français ». La diversité linguistique y est vue comme « handicap », « barrière », et le bilinguisme des élèves comme un bilinguisme de transition vers le français. Toutefois, l'auteure met en évidence le caractère novateur de certaines pratiques d'enseignants qui, confrontés à la réalité de leurs classes, ouvrent de manière pragmatique des pistes intéressantes pour une prise en compte du plurilinguisme de leurs élèves. Elle y détecte un potentiel pédagogique intéressant et propose de « partir des pratiques des enseignants, en identifiant les usages des langues des élèves qui facilitent effectivement les apprentissages » pour aller vers un décroisement de l'enseignement

des langues pour lequel elle évoque la notion de « translinguaging » proposée, notamment, par García (2007).

S'appuyant sur le nouveau Plan d'études défini pour la partie francophone de la Suisse, **Claudine Balsiger, Dominique Bétrix Köhler** et **Martine Panchout-Dubois** (*Enseigner le français par des approches plurilingues, oui, mais pour qui ?...*) ont élaboré des séquences didactiques centrées sur les genres textuels et diverses questions grammaticales en abordant ces questions dans une perspective plurilingue d'éveil aux langues. L'étude porte sur 200 élèves répartis en groupe expérimental et groupe contrôle. Leurs résultats soulignent que, notamment en ce qui concerne l'identification des genres de textes, une didactique plurilingue semble plus efficace qu'une didactique monolingue. Toutefois, les auteures nuancent ces bénéfices en montrant qu'une telle didactique semble profiter plus aux élèves définis comme « monolingues » qu'aux autres – ce qui, néanmoins, comme le notent les auteures, va à l'encontre des craintes qu'une prise en compte didactique du plurilinguisme des élèves nuisent aux élèves francophones... Les auteures tentent d'expliquer ce résultat, notamment par un éventuel surinvestissement affectif, identitaire, des élèves plurilingues dans des activités qui mettent en jeu leur langue.

Cette contribution illustre bien certains des apports possibles de la diversité linguistique et du plurilinguisme à l'enseignement / apprentissage de capacités langagières (métaphonologiques, métatextuelles, orthographiques, morphologiques, etc.) dans le cadre d'un enseignement du français ancré dans les genres textuels, en adéquation avec les programmes et le Plan d'études suisses. Le plurilinguisme est envisagé ici comme un outil au service de la langue de scolarisation.

Diane Schwob (*Être enseignant-passeur de littératures francophones dans le secondaire français : vers quelles compétences interculturelles pour les classes plurilingues ?*) propose une approche originale de l'enseignement littéraire en classe de lycée (2^e générale), en faisant travailler ses élèves sur des textes francophones « hétérolingues », qui textualisent le contact des langues, qu'il s'agisse de langues différentes ou de variétés internes au français. Elle les invite à y observer notamment le rapport à la norme des écrivains et l'usage qu'ils font d'emprunts à d'autres langues, de « mots étrangers ». En analysant les comportements et attitudes de ses élèves au cours des activités proposées, elle montre ce que la pluralité linguistique et culturelle peut apporter à l'enseignement de la littérature, certes, mais aussi à la construction du groupe classe via ce qu'elle nomme l'interculturalité. L'auteure, en effet, a conduit sa recherche-action dans sa propre classe où elle avait constaté des conflits entre élèves, liés

notamment aux assignations identitaires, aux stéréotypages communautaires, aux options d'études qui avaient conduit à la constitution de réseaux affinitaires antagonistes et aux représentations qui en découlent. Fondé sur une conception sociodidactique et sur une vision dynamique et interactive de l'identité, le dispositif mis en place apparaît de nature à ouvrir « la voie d'une remédiation » (p. 275) tout en favorisant l'acculturation des élèves au langage des œuvres.

La contribution qui suit concerne les pratiques de littératie, « pratiques langagières liées à la socialisation par la langue écrite, en production comme en réception » (p. 287). Élargissant cette notion aux littératies plurilingues, **Chiara Bemporad** et **Paula Ristea** (*Appropriation des littératies en français : quelles ressources mobiliser ?*) s'intéressent aux ressources que deux étudiantes de FLE mettent en œuvre dans l'appropriation du français et, en particulier, à celles construites dans leur langue première et qu'elles transfèrent d'une langue à une autre et d'un contexte à un autre – qu'elles définissent comme des *ressources plurilingues* prenant place dans le répertoire global des apprenant-e-s. C'est en étudiant les biographies langagières de ces étudiantes que les auteures mettent au jour – sous la forme de pratiques déclarées – les ressources qu'elles mobilisent dans leur première langue et qui, dans la mesure où elles suscitent la réflexion, voire la conscientisation des apprenant-e-s, peuvent contribuer au développement de nouvelles compétences langagières, notamment littératiées, dans une autre langue. Dès lors, une didactique plurilingue contextualisée pourrait se donner comme objectif la construction chez les apprenants de ressources plurilingues et le développement de pratiques réflexives leur permettant d'identifier leurs propres ressources et leur potentiel pour s'approprier de nouvelles langues – en l'occurrence le français.

Et la formation ?

Plusieurs des contributions de l'ouvrage évoquent l'importance de la formation si l'on souhaite mettre en place une didactique contextualisée, prenant en compte la diversité des langues et des cultures dans la classe. Toutefois, elles ne traitent pas directement ce que pourrait être une telle formation. **Delphine Étienne-Tomasini** (*Apprendre à enseigner le français/la langue de scolarisation dans un contexte plurilingue : de nécessaires prises de conscience pour des ressources professionnelles à construire*), au contraire, présente un dispositif mis en place à la Haute école pédagogique de Fribourg (Suisse), contexte bilingue (français - allemand) très spécifique, pour préparer les futurs enseignants à enseigner en contexte plurilingue, et notamment à « construire des ressources professionnelles adéquates en vue d'enseigner le français/la langue de scolarisation dans un contexte

plurilingue. » (p. 301) C'est là un défi, pas si simple à relever, dans la mesure où la formation à l'enseignement des langues était auparavant centrée sur les langues envisagées de manière séparée, sans interaction entre elles. L'étude est articulée autour du dispositif suivant : un stage professionnel au cours duquel chaque futur enseignant, francophone ou germanophone, va enseigner dans l'autre région linguistique, notamment sa propre L1 qui est L2 pour les élèves. Suite à son étude longitudinale auprès des stagiaires, l'auteure note qu'il ne suffit pas de vivre une telle expérience pour que les ressources visées puissent être construites : une prise de conscience est nécessaire pour que les constats puissent « se muer progressivement en ressources pertinentes pour la profession d'enseignant. » (p. 301) Au final, l'évaluation est positive. Il semble bien qu'un tel stage fait évoluer les représentations des enseignants, qu'il les empêche désormais de « penser leur pratique professionnelle en référence à un imaginaire social exclusivement monolingue (p. 312) » et leur permet de construire les ressources nécessaires pour, à l'avenir, « enseigner le français ou l'allemand, langue de scolarisation, dans une perspective ouverte à d'autres langues » (p. 313).

Conclusion

Toutes les analyses et réflexions présentées dans l'ouvrage montrent que ce qui pouvait apparaître comme minoritaire – notamment dans une didactique qui s'accrocherait à l'idée de « français langue maternelle » – est peut-être bien la majorité de demain, et que nous ne pouvons échapper, où que nous soyons, au contact des langues, voire à leur confrontation, dans nos classes et formations. Il y va sans doute, dans cette reconnaissance lucide, de la validité de notre discipline, de sa pertinence, mais aussi, et plus encore, de la réussite du plus grand nombre, de chances plus égales données au maximum d'élèves, donc de la mission de l'école dans la construction de la justice sociale. Car reconnaître ainsi les langues et parler de tous, c'est refuser l'exclusion et donner à tous une place dans l'école et la société de demain.

Une didactique du français – notre objet de départ – reste ainsi largement à inventer, qui s'appuierait sur l'ensemble des répertoires des élèves et transformerait ce qui apparaît encore trop souvent aujourd'hui – à l'heure, pourtant, du *plurilinguisme* – comme un obstacle en un atout au service du développement des compétences communicatives, (inter)linguistiques et (inter)culturelles des élèves⁶, au service aussi des

⁶ Compétences qui incluent bien sûr ce que Forget et Sabatier nomment des *rappports à* : rapport au plurilinguisme, aux langues, au français en particulier, et aux normes qui en imprègnent les usages.

apprentissages cognitifs et sociaux, quels qu'ils soient. Les textes de l'ouvrage, nous l'espérons, esquissent pour le français quelques contours de cette didactique contextualisée à venir.

info@pun.be

<http://pun.be/fr/livre/?GCOI=99993100362130>