HAL
open science

Apprendre en français au Lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba: une approche sociolinguistique à des fins didactiques

Véronique Miguel Addisu

To cite this version:

Véronique Miguel Addisu. Apprendre en français au Lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba: une approche sociolinguistique à des fins didactiques. Linguistique. Université de Rouen, 2010. Français. NNT : . tel-00495406v1

HAL Id: tel-00495406

https://theses.hal.science/tel-00495406v1

Submitted on 25 Jun 2010 (v1), last revised 30 Jun 2010 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Rouen
UFR des Lettres et Sciences Humaines
Laboratoire LiDiFra EA 4305
Ecole doctorale « Savoirs, Critique, Expertises »

APPRENDRE EN FRANÇAIS AU LYCEE FRANCO-ETHIOPIEN D'ADDIS-ABEBA : UNE APPROCHE SOCIOLINGUISTIQUE A DES FINS DIDACTIQUES

Volume 1

Véronique MIGUEL ADDISU

Thèse de doctorat nouveau régime en sciences du langage

Sous la direction de Claude CAITUCOLI et de Fabienne LECONTE

Soutenue le 22 juin 2010

Jury

Philippe BLANCHET, Professeur, Université de Rennes 2
Claude CAITUCOLI, Professeur, Université de Rouen
Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Professeure, Université de Rouen
François-Xavier FAUVELLE, Directeur de recherche, CNRS/Université de Toulouse
Fabienne LECONTE, Maître de conférence, Université de Rouen
Marielle RISPAIL, Professeure, Université de Saint-Etienne

Photo : Les élèves de primaire vus par les élèves de première : mouvements (2007)

© **www.guebre-mariam.org** , avec l'aimable autorisation du proviseur du Lycée Guebre Mariam

Remerciements

Ce travail n'aurait pas lieu d'être si les élèves du Lycée Guebre Mariam n'avaient pas existé. Remarque banale et qui pourtant prend un sens tout particulier pour moi : c'est parce que de jeunes élèves de toutes les nationalités apprennent en français en Ethiopie que j'y ai un jour atterri, c'est parce qu'ils m'ont accueillie et respectée telle que j'étais que j'y suis restée pendant de nombreuses années, c'est parce qu'ils ne m'ont pas considérée uniquement comme une enseignante que j'ai pu construire mon étude telle qu'elle se présente aujourd'hui. Ils sont nombreux, bien trop nombreux pour les citer mais au-delà des noms, les moments partagés sont autant de cadeaux qu'ils m'ont faits.

Ce travail n'aurait pas pu s'accomplir sans l'aide précieuse que de nombreuses personnes m'ont accordée tout au long de ce cheminement. Je remercie tous les acteurs de la francophonie en Ethiopie, et en particulier mes collègues enseignants, ainsi que les proviseurs successifs du Lycée Guebre Mariam, qui ont toujours accepté de me faire confiance en me permettant d'utiliser des données peu accessibles à l'étranger. Je pense aussi à des chercheurs rencontrés en France ou en Ethiopie pendant ces cinq années de travail : ils sont souvent devenus des interlocuteurs qui, par leur questionnement, m'ont aidée à construire le mien. Je remercie Patricia Lambert, Cyril Trimaille et Cécile Sabatier pour l'accueil qu'ils ont fait à mes questions de doctorante, ainsi que Josée Colin, qui m'a apporté une aide précieuse en m'envoyant, par-delà les mers, nombre de textes nécessaires à cette étude. Je remercie Marielle Rispail, que j'ai d'abord rencontrée par la lecture, et grâce à qui j'ai compris que cette aventure était possible, et Claude Comiti, qui m'a permis de prendre la distance nécessaire avec l'écriture. Merci à François-Xavier Fauvelle, qui m'a donné les moyens de mener ma recherche plus paisiblement à Addis-Abeba, en me soutenant avec rigueur et amitié tout à la fois. Cette thèse n'aurait pu se terminer sans le soutien de toute l'équipe du laboratoire LiDiFra, qui m'a accueillie avec bienveillance en septembre 2009. En me donnant la chance de poursuivre mon parcours professionnel en

France, l'équipe m'a permis de mûrir une réflexion construite dans et par mon terrain de recherche. Distanciation nécessaire s'il en est.

Les deux personnes qui m'ont accompagnée tant en Ethiopie qu'en France, tant sur le terrain de recherche que sur le territoire plus personnel des questionnements réflexifs sont bien sûr Fabienne Leconte et Claude Caitucoli. Fabienne a su me rappeler sans cesse qu'il est nécessaire de veiller à être le plus rigoureux possible dans sa démarche, ce qui est particulièrement important lorsque l'on vit loin du monde universitaire français. Claude m'a donné une permission rare : celle d'avancer au plus près d'une vérité complexe que je découvrais pas à pas. Il m'a ainsi mille fois aidée à dépasser la confusion pour trouver du sens, à dépasser « le » sens pour en trouver la complexité, en acceptant notamment que je construise mon parcours d'une façon parfois peu académique. C'est parce que je me suis sentie à la fois libre et accompagnée que j'ai pu vivre cette aventure comme une chance. Merci.

On dit parfois que la thèse est un long exercice solitaire et égoïste. Il l'est sans doute, parce qu'on y consacre du temps, de la passion, de l'énergie vitale, ce qu'on pense « devoir » à sa famille en tant qu'épouse et en tant que mère. Et pourtant, c'est grâce et avec Berhanu, Helina, Noah et Guelila que j'ai avancé. Parce qu'ici je n'ai écrit qu'en français et que je n'ai pas écrit pour des enfants, ils n'ont jamais lu une page de ce travail. Pourtant, ils en ont fait une aventure familiale, ils m'ont portée et supportée, ils m'ont éclairée. Je leur suis reconnaissante de cette confiance mille fois témoignée.

ELISABETH : y'a moi et mon p'tit frère / on mélange le français et l'amharique / et avec ma mère je mélange le tigrinia et l'amharique /

E : / ah oui ?* / et alors qu'est-ce qu'elle dit ta mère ?

ELISABETH : elle dit « pourquoi tu mélanges ? » *(sourire)* / « c'est pas bien de mélanger » /

E : ah oui ? / donc ça la gène elle ?*

ELISABETH : oui / parce que euh + en mélangeant elle croit pas que + je vais bien apprendre /

E : et ton père il dit rien lui* / et toi qu'est-ce t'en penses ?

ELISABETH : j'pense que + *(sourire)* / j'pense que c'est notre + manière de se comprendre !

(…)

ELISABETH : (…) *(sourire)* dans les cours c'est que le français et dans la cour je mélange tout l'temps / dans la classe je dois m'exprimer d'une façon + je trouve que + le prof doit me comprendre / dans la cour + je mélange hors de la classe pour + je sais + mes amis vont me comprendre !

Elisabeth, élève italo-éthiopienne en seconde

Nous écrivons en présence de toutes les langues du monde,
même si nous n'en connaissons aucune.

Edouard Glissant, 1996,
Introduction à une poétique du divers, Paris, Gallimard, p. 40.

Sommaire

INTRODUCTION 17

Un questionnement sociodidactique… 17

Une méthode ethno-sociolinguistique 21

Construire la lecture d'un terrain 26

PREMIERE PARTIE Le cadre sociolinguistique de notre terrain 31

Chapitre 1 L'Ethiopie aujourd'hui 33

A. Carte d'identité 33

1. Des réalités physiques contrastées 33
2. Des populations nombreuses et rurales 35
3. Un pays en voie de développement 40
4. Un pays multilingue 42

B. Les représentations de l'identité ethnique et nationale 45

1. Une histoire qui fonde l'exception culturelle 45
2. Des représentations d'une exception culturelle revendiquée 48

Conclusion 54

Chapitre 2 Qualifier le plurilinguisme éthiopien 57

A. Plurilinguisme et diglossie 58

1. Bilinguisme individuel et bilinguisme social 58
2. Le concept de diglossie 59

B. Rendre compte d'une dynamique multilingue 66

1. Un modèle gravitationnel 66
2. Fonction vernaculaire et fonction véhiculaire 68

C. Politique et aménagement linguistique 71

1. Quels modèles théoriques ? 71
2. Quelle politique pour les langues minoritaires ? 74

Conclusion 78

Chapitre 3 Multilinguisme et ethnicité en Ethiopie 79

A. Ethiopie et ethnicité 80

1. Qu'est-ce qu'une ethnie ?.....80
2. Un fédéralisme fondé sur des bases ethnolinguistiques 82
3. Multilinguisme et ethnicité 90
4. Le facteur urbain 93

B. Addis-Abeba : une capitale multilingue 95

1. Historique.....95
2. Urbanisation et mixité sociale 96
3. Ville multilingue 99

Et demain ? 103

Chapitre 4 Description et diffusion d'une langue éthiopienne : l'amharique 105

A. Typologie des langues éthiopiennes.....106

1. Eléments de linguistique comparée 107
2. Description linguistique de l'amharique 110

B. La diffusion de l'amharique 123

1. Le Moyen-âge et l'avènement amhara 123
2. Le XIXe siècle et le développement de l'empire 124
3. Le début du XXe siècle ou l'effort d'unification 125
4. L'époque communiste 128

C. L'amharique aujourd'hui.....131

Conclusion 135

Chapitre 5 Politique linguistique et aménagement éducatif : la place du français en Ethiopie 137

A. La naissance de l'enseignement moderne 138

1. La naissance de l'école moderne en français 138
2. L'anglais prend la place du français dans l'enseignement 141
3. Apprentissage et représentation des langues étrangères.....145
4. Les francophones à Addis-Abeba 146

B. La politique linguistique de l'Ethiopie 147

1. Les Textes officiels 147
2. L'aménagement linguistique et éducatif 151

C. La politique de diffusion du français en Ethiopie 157

1. Perspective historique 157
2. Développer l'apprentissage du français : pour quoi ? 160

Le français en Ethiopie : les enjeux 165

Chapitre 6 L'émergence d'une politique scolaire française ouverte au plurilinguisme 167

A. La genèse d'un établissement franco-éthiopien..... 168

1. Un établissement de la Mission Laïque 168

2. Les statuts de 1966 172

B. L'Agence pour l'enseignement français de l'étranger 174

1. Un outil de diffusion du français dans le monde 174

2. Une école française 176

C. Une école implantée en Ethiopie 183

1. Un pays en voie de développement 183

2. Une politique éducative face aux risques du plurilinguisme 184

D. Les orientations pédagogiques de l'AEFE 185

Conclusion 190

Perspectives sociolinguistiques 191

DEUXIEME PARTIE Pratiques et représentations langagières des élèves 195

Chapitre 7 Le Lycée Guebre Mariam : une diglossie institutionnelle 197

A. Le contexte des enseignements 199

1. Les lieux 199

2. Les curricula 200

3. La langue de l'administration 203

4. Les langues des enseignants 204

5. Typologie de l'éducation bilingue 207

B. Les élèves 210

1. Qui étudie au LGM ? 210

2. De quelques indicateurs de réussite 217

Conclusion 223

Chapitre 8 Définir une communauté plurilingue : outils heuristiques 225

A. Une « communauté linguistique » peut-elle exister ? 226

1. Pour une linguistique de la variation 226

2. Le marché linguistique 228

3. L'apport de la linguistique interactionnelle 230
4. La prise en compte des réseaux d'appartenance 231
5. Quelle « communauté linguistique » étudier ? 233
B. Quelles normes en présence ? 234
1. Normes et idéologies 234
2. Normes et contexte plurilingue 240
C. Identité et langage 249
1. Peut-on définir l'identité ? 249
2. Identité et culture 252
3. Une typologie des stratégies identitaires 254
4. Cultures métisses, langages métissés 257
Conclusion 257

Chapitre 9 Méthodologie de la recherche 259

A. Posture de recherche 260
1. Des implications épistémologiques 260
2. Enseignement et recherche au LGM 262
3. L'observation participante 263
B. Le recueil des données : les questionnaires 268
1. De l'élaboration à la passation 268
2. Saisir et interpréter les données 271
C. Les entretiens 275
1. Approche théorique 275
2. Le déroulement des entretiens 278
3. Qui sont les élèves enquêtés ? 280
4. Transcrire : une analyse 284
D. Les représentations 288
1. Les représentations sociales 288
2. Pratiques et représentations langagières 290
3. Outils méthodologiques 291
Conclusion 293

Chapitre 10 Bilinguisme, adolescence et apprentissage 295

A. L'individu bilingue 296
1. Mesurer la compétence bilingue 296
2. Compétence bilingue et compétence stratégique 300
3. Bilinguisme et biculturalisme 304
4. Analyser les pratiques bilingues 308

5. Adolescence et bilinguisme 309

B. L'élève bilingue 313

1. Le bon apprenant 314

2. Les qualités du « bon élève » selon les enquêtés 316

3. Francophonie et apprentissage 319

4. Un atout bilingue ? 320

Conclusion 321

Chapitre 11 Langues de socialisation et langues familiales 323

A. La langue maternelle, une dénomination problématique 324

1. Expliciter les connotations 324

2. Langue maternelle et identité 326

B. Les langues utilisées en famille 328

1. Des familles plurilingues 329

2. Des pratiques différenciées : une synthèse 335

C. L'alternance des langues en famille 336

1. Les élèves « parlent bilingue »… 336

2. … mais dans quel but ? 339

Conclusion 347

Chapitre 12 Les enjeux de la communication entre éleves : langues et interactions 351

A. Les réseaux d'appartenance des élèves 352

1. Avec qui parles-tu le plus souvent dans la semaine ? 353

2. Quelles langues parles-tu avec tes amis ? 355

B. Les langues parlées à l'école 357

1. Quelles langues sont utilisées dans la cour ? 358

2. Une langue des élèves du LGM ? 363

C. Comment les élèves communiquent-ils ? 369

1. Des postures différenciées 369

2. Comment accepter l'autre ? 376

D. Un schéma de la communication entre élèves au LGM 378

1. Une analyse du « choc des cultures communicatives » 378

2. La communication bilingue en contexte exolingue : modélisation 380

Conclusion 386

Chapitre 13 Langues et cultures 389

A. Bilinguisme et biculturalité 390

1. L'identité culturelle 390
2. De la rencontre à la compétence interculturelle 391
3. Bilinguisme et biculturalité 393

B. Les identités culturelles des élèves 395

1. De la variété des appartenances déclarées 396
2. Langue et cultures au LGM 403

C. Les identités plurielles : discours et images 406

1. Auto-représentations 406
2. La diversité culturelle et linguistique au LGM 414

Conclusion 417

Perspectives interactionnelles 419

TROISIEME PARTIE Pratiques et représentations en classe de français 423

Chapitre 14 Des didactiques des langues aux méthodologies : parcours heuristique 425

A. Didactique et didactologie 427

1. L'objet de la didactique des langues 427
2. Deux concepts didactiques fondateurs 430

B. La langue d'enseignement 438

1. Une langue étrangère 439
2. Une langue de scolarisation 440
3. Une langue seconde 443

C. Quelles méthodologies privilégier au LGM ? 449

1. Définir les langues d'enseignement au LGM 449
2. Apports de la psychologie cognitive et sociale 452
3. La didactique du FLS : quelles propositions méthodologiques? 453

Conclusion 458

Chapitre 15 Interactions et apprentissage 461

A. La situation de classe 462

1. La classe comme contexte 462
2. Posture de recherche 464

3. Le cadre de l'interaction didactique 469

B. Apprendre en L2 : les états de la langue 476

1. De la faute à l'erreur 477

2. L'analyse contrastive dans le contexte du LGM 479

3. De l'erreur à l'apprentissage 485

C. L'interlangue : concepts et réalité 487

1. Définition 487

2. La fossilisation de l'interlangue 488

3. L'interlangue en contexte 490

Conclusion 492

Chapitre 16 Langage intérieur et interactions entre pairs en classe de français 495

A. Le langage intérieur 496

1. Une notion heuristique 497

2. Le langage intérieur des élèves 501

3. Perspective didactique 508

B. Les interactions entre pairs dans la classe 509

1. De l'intérêt des pratiques collaboratives pour l'apprentissage 509

2. Les pratiques des élèves 513

3. L'alternance comme aide à l'apprentissage 519

4. Perspective didactique 522

Conclusion 524

Chapitre 17 Interactions et apprentissage : dire et se dire 525

A. Contrat didactique et séquence potentiellement acquisitionnelle 527

1. Enjeux théoriques et pragmatiques 527

2. La négociation des rôles 529

3. Vers une typologie des interactions didactiques 531

4. Présentation de deux corpus 535

B. Analyse de l'interaction didactique 540

1. Evaluation de la tension acquisitionnelle 540

2. L'expression des identités par les choix linguistiques 545

3. Interagir avec l'enseignant 556

Conclusion 561

Chapitre 18 Apprentissages littéraciés : savoir lire 565

A. Définir un objet de recherche en littéracie 566

1. Pratique sociale ou pratique cognitive ? 566

2. Littéracie et didactique 568
3. La littéracie comme pratique socioculturelle 571
4. Pouvoir forger une méthode d'analyse de corpus 574
B. Comprendre un texte écrit 576
1. Présentation du corpus « La poursuite » 578
2. Analyse du corpus « La poursuite » 580
C. Comprendre un récit oral 584
1. Présentation du corpus « conte brésilien » 584
2. Analyse du corpus « conte brésilien » 586
3. Conclusion 591
D. Littéracie scolaire : contact ou conflit de normes ? 592
Conclusion 595

Chapitre 19 Apprentissages littéraciés : savoir écrire 597

A. Savoir écrire en classe de français 598
1. Des implicites de l'écrit d'imitation 599
2. Prolongements didactiques 605
B. Apprendre à écrire, apprendre à se dire 606
1. Ecrire un récit à l'école : entre conformisme et expression de soi 606
2. Présentation du corpus « Je raconte mes vacances » 608
3. Analyse du corpus 608
4. Prolongements didactiques 622
C. Entre le sens et la forme : l'évaluation des enseignants 624
1. Présentation du corpus 624
2. Analyse du corpus 625
Conclusion 628

Chapitre 20 L'enseignant en tant qu'acteur social : ouvertures didactiques 631

A. Enseigner dans un établissement de l'AEFE : une identité professionnelle socio-construite 635
1. Normes scolaires et contexte plurilingue 635
2. Présentation de l'enquête 636
3. La perception d'un environnement sociolinguistique multilingue et diglossique 638
4. La perception de l'hétérogénéité des pratiques langagières des élèves 641
5. La perception du français : entre langue de socialisation et langue de scolarisation 645
6. Biographie langagière et appréhension des élèves 648
7. Le dilemme professionnel comme un choc de cultures 650
B. Enseigner au LGM : culture scolaire et contexte éthiopien 652
1. Présentation de l'enquête 652

2. De l'influence du contexte scolaire sur le questionnement professionnel 654
3. De la réflexion professionnelle au questionnement didactique 659
C. Ouvertures didactiques 660
1. Une didactique fondée sur l'implication sociale du chercheur 660
2. De la didactique de la variation à celle du contact de normes 661
3. L'exemple du traitement pédagogique des emprunts 663
Conclusion 666

Perspectives sociodidactiques 669

POUR CONCLURE 673
Etude ethno-sociolinguistique 675
Implications sociodidactiques 681
Une démarche réflexive 685

REFERENCES 689
Bibliographie 689
Sitographie 727

TABLES 729
Table des tableaux 729
Table des figures 733
Table des annexes (volume 2) 735
Table des matières 736

INTRODUCTION

L'étude que nous présentons ici est, à son humble mesure, un cheminement auquel nous invitons le lecteur : un parcours de recherche sur les pratiques langagières d'élèves adolescents de toutes nationalités scolarisés en français dans un même établissement scolaire en Ethiopie, une recherche qui vise à mieux adapter à ce contexte multilingue l'enseignement du français, une recherche qui nous a conduite à percevoir autrement un contexte sociolinguistique dans lequel nous étions nous-même un acteur social. Notre problématique nous a fait construire une méthode réflexive, qui s'exprime dans l'organisation même de notre texte.

Un questionnement sociodidactique

Par l'étude d'un contexte didactique spécifique, nous cherchons à « créer des ponts entre les chercheurs et les praticiens en rendant mutuellement manifestes les règles et les procédures du discours en classe qui sont constamment mobilisées par les acteurs – en bien et en mal ! -, mais qui échappent à la mémoire déclarative »[1]. Les méthodes de recherche en sociolinguistique permettent d'éclairer un fonctionnement didactique et d'envisager un enseignement plus adapté. En prenant pour objet d'étude le Lycée Guebre Mariam, nous évoquons aussi la question plus large des contacts de normes en milieu

[1] Lüdi G., 2001, « Regards d'un linguiste sur la didactique » dans Marquilló-Larruy M. (éd.*), Question d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Les Cahiers Forell, pp. 301-308., ici p. 305.

scolaire en nous inscrivant dans un champ de recherche déjà largement exploré ailleurs[2]... Dans un monde où il devient urgent de reconnaître la diversité culturelle et linguistique comme un atout – en particulier à l'école –, les questionnements se renouvellent aujourd'hui quant aux catégorisations employées pour donner sens au terrain : qu'en est-il de la notion d'ethnie et du concept de communauté linguistique, de la compétence plurilingue, de l'articulation entre la composante sociale et la composante cognitive de l'interaction verbale pour des élèves adolescents ? Une réflexion sur ces définitions théoriques se nourrit des questionnements sur les méthodes les plus aptes à rendre compte des catégories pertinentes du point de vue des acteurs eux-mêmes. C'est ce que Ben Rampton caractérise comme le passage d'une « recherche objective sur des groupes sociaux et leur style de parole » à « une recherche réflexive politique sur des personnes, leurs pratiques communicatives et leurs représentations idéologiques »[3].

L'originalité de notre projet tient dans le choix d'un terrain qui est lui-même mixte : nous nous situons dans un pays plurilingue non francophone alors que l'établissement scolaire dont nous parlons applique des programmes scolaires français. Contrairement aux situations étudiées dans de nombreuses recherches menées sur la question de l'apprentissage en contexte plurilingue, la langue de la plupart des élèves (l'amharique), langue dominante à Addis-Abeba, n'est pas la langue légitime pour la réussite scolaire. Et pourtant, on attribue au français le prestige d'une langue internationale. Comment les pratiques langagières des élèves s'inscrivent-elles dans cette diglossie ? Peut-on parler de contact ou de conflit de langues pour ces élèves, tout comme on évoque ces modèles à l'échelle de groupes sociaux ? Au sein d'une école, les pratiques langagières des élèves ne sont-elles pas plutôt à appréhender de leur point de vue d'adolescents ? Elles deviennent alors des processus interactionnels complexes qui éclairent les démarches d'apprentissage de la langue scolaire. Notre étude veut ainsi contribuer à l'élaboration des connaissances sur la manière avec laquelle un jeune use de ressources langagières en contexte pour en faire des atouts pour l'apprentissage. Dans cette problématique linguistique s'ancre l'implication didactique de notre projet.

---

[2] Nous pensons par exemple aux travaux de Danièle Moore pour la France, de Monica Heller pour le Canada, de Ben Rampton pour l'Angleterre, de Bernard Py pour la Suisse, de Pierre Dumont pour l'Afrique francophone. Tous ces travaux ont été réalisés au sein d'équipes de recherches plurielles.

[3] Rampton B., 2006, « Language and Ethnicity at School: some implication from theoretical developments in Sociolinguistics », dans *Langage et Société* n° 116, 2006/2, pp. 51-71, ici p. 55: *Overall, this broad shift in sociolinguistics can be characterised as a move away from the production of "objective-research-on-socialgroups- and-their-speech-styles", towards "politically reflexive research on people, communicative practices, and ideological representations"*.

Notre questionnement est en effet parti d'un terrain que nous connaissions bien pour y avoir enseigné depuis de nombreuses années : le Lycée franco-éthiopien Guebre Mariam, à Addis-Abeba (désormais LGM). Cet établissement implanté en Ethiopie depuis 1947 appartient aujourd'hui au réseau de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger (désormais AEFE) et scolarise plus de 1700 élèves, dont 800 environ dans le secondaire, lieu de notre recherche. Plus de trente nationalités sont représentées, il s'agit en particulier d'élèves éthiopiens (65 % environ), d'élèves africains francophones (25 % environ) et d'élèves français (10 % environ). L'Ethiopie, pays dans lequel plus de quatre-vingts langues sont parlées, n'a jamais été un pays francophone mais, conformément aux statuts de l'AEFE, tous les élèves de cet établissement étudient en français et se préparent au baccalauréat. Les élèves éthiopiens ont aussi des cours en amharique et sont scolarisés dans l'établissement depuis l'âge de trois ans. Or, de nombreux enseignants estiment que leur niveau de français n'est pas suffisant, on pense qu'ils ne sont « pas assez francophones ».

En tant qu'enseignante de français dans le secondaire, nous avons vite perçu que la didactique du français langue maternelle ne répondait que partiellement aux besoins des élèves et désirions pouvoir mettre en place une pédagogie plus adaptée ; notre première démarche a été de nous aider d'outils pédagogiques créés pour l'enseignement du français langue étrangère. Mais dans un lycée français de l'étranger, ils ne sont utilisables que de façon ponctuelle et sont parfois mal accueillis par les élèves et par l'institution.

Nous avons alors développé une pratique réflexive et avons relevé des traces d'erreurs linguistiques dans les copies des élèves éthiopiens en faisant l'hypothèse qu'elles étaient surtout des marques d'interférence entre les trois langues les plus parlées au LGM : l'amharique, l'anglais et le français. Notre perspective restait donc celle d'une enseignante, et nous appliquions des catégories assez simplistes en postulant que les langues familiales jouaient un rôle déterminant dans la réussite en français. Cette étude, présentée dans notre mémoire de Master 2, ne nous a pourtant toujours pas permis de proposer des pistes didactiques efficientes pour tous les élèves au LGM, en particulier parce que les erreurs n'étaient pas le fait des seuls élèves éthiopiens, et qu'elles pouvaient avoir des raisons multiples.

Le concept sociolinguistique de diglossie a renouvelé notre regard sur ce contexte d'enseignement : plutôt que de chercher à évaluer un niveau linguistique dans une langue donnée, nous avons voulu comprendre comment les langues s'organisaient au Lycée et en

Ethiopie : ce qui se joue en didactique du français n'est pas tant lié aux langues elles-mêmes qu'aux pratiques et représentations que les élèves en ont :

> *Il nous faut donc concevoir les langues comme des constructions sociales mouvantes, des pratiques fluctuant sans cesse autour de ce que nous pourrions appeler des « noyaux durs », des pratiques en constant changement, en constant mouvement*[4].

Le français attendu par les enseignants, et celui envisagé par les élèves avait des chances d'être deux variétés différentes, dont le contact pouvait se faire de façon conflictuelle ou harmonieuse, et cela sans que nous n'en connaissions les raisons. En effet, nous rencontrions de très bons élèves, quelle que soit leur nationalité, d'autres étaient très faibles en français en sixième et devenaient parfois bien meilleurs deux années plus tard, et nous savions que ce n'était pas directement lié à ce qui se passait en classe. Nous vivions par ailleurs dans un pays où la conscience des identités ethniques était volontairement exacerbée par une politique gouvernementale offensive. Nous voyions aussi des élèves nouvellement arrivés, de famille francophone, souffrir parfois de leurs difficultés d'intégration et avoir de mauvais résultats en français. Nous n'entendions pas souvent parler français dans la cour. De nombreux élèves vantaient le mérite de cet établissement pluriculturel sans que nous comprenions vraiment ce qu'ils entendaient par là. Intuitivement, nous pensions que tout cela devait être lié et que le contexte faisait émerger chez les élèves une compétence spécifique qui n'était ni observable, ni évaluable par les enseignants, et qui était manifestement inégalement partagée par tous ces jeunes.

Notre hypothèse s'est donc déplacée, envisageant la langue avant tout comme un ensemble dynamique de pratiques sociales et de représentations. Elle s'est aussi construite à partir du postulat éthique que les pratiques langagières de ces adolescents sont davantage ancrées dans le contexte scolaire que dans les appartenances ethniques. C'est à cette condition que nous pouvions espérer construire une didactique unifiée :

> *S'interroger sur les contextes en didactique des langues, c'est développer une didactique contextualisée. C'est en somme envisager les phénomènes didactiques non pas en eux-mêmes et pour eux-mêmes (encore faudrait-il pouvoir*

[4] Calvet L-J., 2007, « Pour une linguistique du désordre et de la complexité », dans *Carnets de l'Atelier de sociolinguistique* n°1, mars 2007, pp. 1-69, ici p. 61.

les identifier de façon claire) mais comme participant à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'elles engendrent[5].

Notre hypothèse s'est construite en trois temps :

- les caractéristiques d'un milieu de contact de langues et de cultures influent sur les apprentissages en français de tous les élèves, quelles que soient leurs appartenances familiales et ethniques ;
- les pratiques et représentations des élèves sont fonction à la fois du contexte et de leurs appartenances identitaires multiples, elles peuvent se décliner sur un mode plurilingue ou monolingue, selon des normes qu'il s'agit d'identifier ;
- les apprentissages sont donc aussi les lieux potentiels d'interactions entre ces normes sociolinguistiques et celles de l'enseignant ; chaque élève les convoque de façon différenciée.

Identifier ces liens entre contexte plurilingue, normes et productions scolaires, c'est donc pouvoir comprendre quelles compétences spécifiques ces jeunes mobilisent pour l'apprentissage. Nous espérions en dégager des pistes didactiques claires et transposables dans la classe de français, en montrant notamment comment un élève peut transformer une compétence plurilingue en atout pour l'apprentissage. Les recherches sur le bilinguisme font en effet considérer l'atout bilingue comme « une meilleure perception de facteurs situationnels demandant des changements rapides de stratégie et notamment des choix de langues »[6].

Notre approche, essentiellement sociolinguistique, privilégie l'appréhension d'un contexte plutôt que des explications à partir de compétences psycholinguistiques individuelles. Bien que ces deux champs s'éclairent, nous avons voulu ici dépasser la notion de sujet pour envisager les élèves en tant qu'acteurs sociaux. C'est à cette condition qu'il est possible d'envisager des pistes didactiques non discriminantes, tant au LGM que dans d'autres contextes scolaires plurilingues.

Une méthode ethno-sociolinguistique

Ce parcours de recherche (et les résultats que nous présenterons) peut se lire de manières complémentaires, selon que l'on envisage ce cheminement en tant que didacticien ou en tant que sociolinguiste. Il s'agit pourtant bien d'un travail unique, qui

[5] Blanchet P., 2008, « Introduction : pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? » dans Blanchet P., Moore D., Asselah Rahal S. (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF/Editions des archives contemporaines, pp. 9-16, ici p. 10.
[6] Gajo L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier p. 132.

s'est construit dans et par notre expérience ethnographique de terrain et par notre implication en tant qu'enseignante-chercheure : « L'approche ethnographique (…) est une façon de se situer face à la réalité sociale et éducative et face à la connaissance de cette réalité, qui par ailleurs est multiple »[7].

D'une analyse sur la langue, nous sommes donc passée à un questionnement sur les interactions et avons abordé notre terrain sur un mode compréhensif**.** L'élaboration de notre méthodologie s'ancre dans une démarche réflexive. Nous avons sans cesse interrogé et renégocié notre posture de recherche par l'action, par l'analyse mais aussi par l'écriture elle-même. Notre démarche s'est construite par le constant va-et-vient entre l'appréhension d'un terrain spécifique et la réflexion sur ce que ces élèves font percevoir d'une configuration sociolinguistique plus large : celle du contact entre des normes homogénéisantes d'une langue-culture (le français) et des normes que nous appellerons pour l'instant « plurilingues ». C'est donc parce qu'elle s'élabore pour éclairer un terrain « autre » qu'elle se construit avec une méthode de recherche réflexive :

> *La diversité des langues et cultures constitue un riche patrimoine à explorer par les sciences humaines non seulement comme « objets » (…) d'étude, mais comme sources d'inspiration méthodologique et épistémologique. On pourrait aller chercher, dans les cultures, des pratiques de l'autre et donc de soi qui peuvent inspirer le travail du chercheur, dès lors que celui-ci considère que son travail consiste à réfléchir à sa posture face à l'autre et donc face à lui-même*[8].

Nous devions aussi dépasser le paradoxe de notre position d'observante participant à des degrés divers à l'émergence même des données. A l'échelle d'un pays dans lequel nous étions étrangère, nous avons surtout témoigné d'une situation sur laquelle des chercheurs éthiopiens se sont eux-mêmes exprimés. Pour entendre les élèves, nous avons croisé des données recueillies par questionnaires (analyse quantitative) avec celles recueillies dans des entretiens semi-directifs et des observations écologiques, d'autant plus rares et précieuses qu'elles n'ont été possibles que lorsque nous avons quitté l'établissement (analyse qualitative). Postulant que tout pouvait faire sens, y compris ce que nos hypothèses n'envisageaient pas, nous avons volontairement construit un protocole de recherche visant à croiser un grand nombre d'informations pour un même jeune. Nous avons étudié, dans une perspective dialogique, des productions d'élèves de nos propres

[7] Cambra Giné M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Hatier, p. 15.
[8] Robillard D. de, 2007, *op. cit*., p. 18.

classes à différents moments de l'année scolaire. Nous avons donc mis au point une méthodologie plurielle, fondée sur une approche compréhensive.

Comme nous le verrons, cette démarche est risquée car elle est surtout fondée sur l'interprétation subjective des données. Mais elle a selon nous le mérite de permettre de faire émerger des données non prévisibles par un protocole quantitatif rigide. Dans notre cas, ce choix s'est vite avéré absolument nécessaire car nous n'avions pas l'expérience d'une adolescence en milieu de contact de langues et de cultures, ni même d'un plurilinguisme légitimé par les normes sociales. Nous ne savions donc pas comment intégrer les parlers bilingues à un modèle plus global des interactions scolaires. Notre expérience d'enseignante française rendait opaque un certain nombre de faits langagiers que nous apprenions peu à peu à percevoir en vivant en Ethiopie ; nos lectures théoriques nous faisaient envisager les pratiques bilingues comme un ensemble hétérogène, complexe, à appréhender sous l'angle des interactions :

> *Cet accès à la légitimité de la marque transcodique place l'école devant un de ses défis permanents : la reconnaissance et l'intégration des savoirs qu'elle n'a pas inculqués elle-même. Cette difficulté ne découle certes pas d'une mauvaise volonté, mais d'une méconnaissance dont nous sommes tous victimes. Nous ignorons en effet largement la nature et le développement des connaissances vernaculaires en amont de leur éventuelle récupération par l'école. L'apprentissage des langues n'est ici qu'un cas particulier. S'intéresser aux connaissances vernaculaires, les décrire et les interpréter, c'est reconnaître le rôle du contexte dans l'apprentissage*[9].

Notre recherche, considérant les élèves en tant qu'acteurs sociaux, s'ancre donc dans une perspective ethno-sociolinguistique, telle que Blanchet la propose :

> *L'étiquette ethno-sociolinguistique, malgré sa longueur, présente l'avantage majeur de signifier ouvertement le double aspect ethnologique (incluant les questions de communauté ethnoculturelle, d'identité, de représentation du monde par le langage, de micro-interaction) et sociologique (incluant les questions de stratifications sociales, de conflits sociaux, de politiques linguistiques et éducatives, de macro-variations), recouvrant de la sorte l'ensemble du champ des usages des langages humains (notamment les langues)*[10].

---

[9] Py B., 1997, « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues » dans Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.), 2005, *Un parcours au contact des* langues, *textes de Bernard Py commentés*, Paris, Crédif-Didier, pp. 139-148 (parution initiale dans *ELA* n° 108, pp. 495-503). Nous renvoyons ici à la version de 2005 : pp 145-146.

[10] Blanchet P., 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 76-77.

Notre méthode de recherche s'est en réalité construite par le dialogue instauré entre ce que nous donnaient à entendre les élèves et ce que nous donnaient à comprendre nos lectures théoriques. Elle fait émerger une conception de l'interaction en milieu exolingue qui renouvelle la représentation que l'on peut avoir d'une compétence langagière globale et unifiée. Interagir selon des normes plurilingues situées, c'est pouvoir se dire en tant qu'acteur ayant des appartenances plurielles, non stables, mobilisables en fonction des enjeux que l'on perçoit. A l'école, c'est aussi pouvoir se construire une identité d'élève et une identité d'apprenant, dont nous verrons qu'elles ne sont pas identiques pour tous. Pouvoir/savoir interagir en contexte plurilingue et pluriculturel relève pourtant bien du champ de la compétence, notion qu'il est justement nécessaire d'appréhender dans sa complexité :

> *L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné*[11].

La question didactique située que nous avions posée au départ nous a donc renvoyée à une problématique plus large, d'ordre épistémologique, qui se construit par la démarche même du chercheur. Ce dernier vise à donner du sens à ses données, en interprétant et en catégorisant, tout en acceptant d'être lui-même bousculé dans l'établissement de ses propres catégories et de ses schémas d'analyse.

Ce projet convoque nombre de disciplines scientifiques complémentaires ; nous ne citerons ici que les champs que nous explorerons le plus souvent : la sociolinguistique et la didactique du français bien sûr, et les sciences du langage de façon générale. Cette réflexion sera aussi utilement éclairée par les champs de la psychologie sociale, de l'anthropologie culturelle, de l'ethnographie de la communication, des sciences de l'éducation.

Une telle méthode est nécessairement subjective puisqu'elle se fonde sur des catégorisations plus ou moins instables, que seul le chercheur impliqué peut construire, et qu'il lui appartient d'interpréter. C'est cette subjectivité assumée qui en est le premier gage de validité :

---

[11] Coste D., Moore D., Zarate G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 12 ; et Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Paris, Didier, p. 129.

> *L'acteur découpe la réalité en fonction de ses objectifs et de ses capacités d'action, contrairement au chercheur qui tente de décrire et d'interpréter la réalité de l'acteur, en fonction de ses propres buts d'analyse scientifique. (…) Le découpage de la réalité s'effectue en tenant compte de la pertinence du point de vue de l'acteur. Le point de vue de l'acteur est relativisé par la pertinence des objectifs scientifiques du chercheur. [Ne pas respecter la première condition fait que] l'on s'expose à parler d'une réalité sociale qui n'existe pas pour les acteurs. En ne respectant pas la deuxième condition, on s'expose au travers scientifique qui consiste à reformuler les discours naïfs d'acteurs en discours savants de chercheurs, sans parvenir à atteindre les objectifs scientifiques, à savoir contribuer à une meilleure connaissance des réalités humaines par des processus d'abstraction et de mise en relation des différents découpages opérés par les acteurs*[12].

La méthode de recherche se construit donc de façon dialogique, en visant à rendre compte de la complexité des liens entre le tout et les parties, avec un principe de récursivité, l'appréhension d'ensemble nous apprenant ce qu'il en est pour les acteurs, qui eux-mêmes nous permettent de comprendre l'ensemble[13] : « La connaissance complexe vise à reconnaître ce qui lie ou relie l'objet à son contexte, le processus ou l'organisation où il s'inscrit »[14]. Elle intègre le chercheur en tant qu'acteur de la construction de la connaissance : « Si construire l'autre constitue une part de l'activité de recherche, cela signifie donc que la construction de soi en fait partie »[15].

Nous avons découvert sur les élèves mais aussi sur nous-même ce qu'Amin Maalouf dit à propos de son propre parcours : « ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi, à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est précisément cela qui définit mon identité »[16]. Quelles que soient les appartenances culturelles des élèves, cette pluralité se donne à voir dans leur rapport au langage, dans leur rapport aux normes. C'est donc à un regard renouvelé sur cette langue-culture que nous invitons le lecteur francophone : le français envisagé dans une configuration fondée sur l'hétérogénéité, une norme scolaire qui s'observe par le contact qu'elle entretient avec les autres normes en présence. Les pratiques littéraciées des élèves, encore aujourd'hui peu étudiées dans cette perspective, révèleront ainsi comment

---

[12] Matthey M., 1996, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale, sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Berne, Peter Lang, p. 46.
[13] La pensée complexe, selon Edgar Morin, est caractérisée par le principe dialogique, le principe récursif et le principe hologrammatique. Cette définition est reprise dans plusieurs de ses ouvrages, comme par exemple dans Morin E., 2008, *Mon chemin*, pp. 195-196 et p. 230.
[14] Morin E., 2008, *op. cit.*, p. 182.
[15] Robillard D. de, 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérienciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », dans *Carnets d'Atelier de* Sociolinguistique n°1, pp. 1-149, ici p. 23.
[16] Maalouf A., 1998, *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset et Fasquelle, p. 7.

l'élève envisage la norme scolaire et comment il investit ces pratiques pour apprendre en français. De ce questionnement sociolinguistique naîtront nos considérations didactiques, en s'appuyant sur une démarche qui part du global vers l'analytique puis ouvre à une synthèse interprétative.

Construire la lecture d'un terrain

Pour comprendre l'influence du contexte social, nous présenterons donc d'abord le contexte éthiopien et la politique linguistique de l'AEFE, ce qui montrera l'importance de la fonction identitaire du langage. L'étude des pratiques langagières des élèves révèlera qu'ils envisagent cette fonction identitaire comme relativement indépendante de ce qui se passe hors de l'école et que le français n'est qu'une composante d'un répertoire verbal plurilingue auquel on attribue un statut prestigieux. Nous terminerons par l'étude de discours d'élèves en français lorsqu'ils sont explicitement produits pour la classe. Le statut de langue de scolarisation du français renverra alors à la nécessité didactique de définir les composantes d'une langue-culture française que des élèves non français s'approprient pour réussir leur scolarité. Nous verrons alors à quelle condition on peut parler d'atout bilingue pour l'apprentissage : celui-ci n'existe pas en soi mais bien en tant que résultat d'un processus de collaboration qui demande à chacun de reconnaître la légitimité d'exonormes. Cette recherche s'organise donc en trois niveaux :

> *Il s'agit (…) d'essayer de prendre en considération l'intervention du langage dans l'articulation des trois niveaux de contexte sur lesquels se joue la façon dont les élèves construisent les situations et les objets d'apprentissage, que ces objets soient ou non spécifiquement langagiers ou linguistiques : le niveau du macro-contexte socio-culturel, celui du méso-contexte institutionnel et celui du micro-contexte interactif. (…) C'est la compréhension des interactions entre ces trois niveaux dans leurs effets d'apprentissage que la notion de « rapport au langage », comme celle de rapport au savoir, peut être selon nous utile*[17].

Etudier le contexte au LGM, c'est tout d'abord comprendre comment le plurilinguisme se décline en Ethiopie et comment l'AEFE l'envisage dans sa politique éducative. Il était en effet probable que le LGM soit non seulement le théâtre d'enjeux scolaires tels qu'on les envisage en France mais aussi de contacts entre idéologies

[17] Bautier E., 2002, « Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique », dans Pratiques n° 113/114 Delacambre I., Reuter Y. (coord.), *Images du scripteur et rapport à l'écriture*, pp. 41-54, ici pp. 41-42.

plurilingues et unilingues. C'est ce qui fera l'objet de notre première partie. Nous présenterons l'Ethiopie comme théâtre d'une histoire sociolinguistique marquée par des configurations diglossiques souvent conflictuelles. Une langue émerge parmi toutes celles qui sont reconnues par la Constitution éthiopienne : l'amharique. C'est la langue communément parlée à Addis-Abeba, et par les élèves éthiopiens du LGM. Une présentation de son corpus et de son statut montre qu'elle tient une place inégale dans les écoles éthiopiennes : l'enseignement de l'amharique est un enjeu politique. Cela a été le cas du français en Ethiopie au début du siècle, mais aujourd'hui il est marginal même s'il garde son statut prestigieux de langue internationale, alors que l'AEFE l'envisage davantage en tant que langue de scolarisation. Ce parcours au contact d'un Etat fédéral fondé sur des bases ethnolinguistiques montrera notamment que la fonction identitaire d'une langue peut être plus ou moins accentuée selon les contextes. On pourra ainsi mieux comprendre la place que tient l'amharique au LGM, langue symbolique de l'identité éthiopienne face aux étrangers. Lorsque des locuteurs de plusieurs langues sont en contact, ce sont les appartenances culturelles qui sont ainsi questionnées :

> *Appartenance linguistique et appartenance culturelle, qui ne sont que des façons parmi d'autres d'identifier des groupes humains, sont proches mais différentes. Au contraire, se joue alors l'illusion de similarité qui fait ignorer les différences culturelles sous la façade d'une langue partagée : c'est probablement dans ces situations, plus que dans celles marquées par une altérité ostensible, que les enjeux interculturels sont les plus grands*[18].

Les élèves adolescents du LGM ont tous, pour une part, une identité qui se forge au contact de l'Ethiopie, mais aussi dans la famille et au contact des autres membres de la communauté scolaire, en particulier au contact des pairs. Comment parlent-ils entre eux ? Y a-t-il des règles qui régissent ces pratiques ? Comment s'articulent-elles avec l'apprentissage en français ? Pouvoir y répondre suppose que l'on élabore une méthode de recherche nourrie de ce que l'on apprend du contexte lui-même, mais aussi de ce que les recherches dans ce domaine nous apprennent des enjeux potentiels. C'est ce qui fera l'objet de notre deuxième partie. Nous présenterons le contexte diglossique du LGM. Après avoir montré l'intérêt heuristique de la notion de « communauté linguistique » pour parler des élèves du secondaire, nous présenterons notre méthodologie, qui s'est construite autour de l'analyse compréhensive de données quantitatives et de données qualitatives.

[18] Blanchet P., 2007, *op. cit.*, p. 24.

Nous avons exploité 124 questionnaires remplis par des élèves que nous connaissions bien, en veillant à leur expliquer notre démarche. Ils portent sur les pratiques langagières en famille, entre pairs et avec les adultes, les représentations des langues, de l'apprentissage et des cultures. Nous avons pu les éclairer grâce à 29 entretiens semi-directifs avec des élèves volontaires pour expliciter leurs réponses aux questionnaires ainsi que par des observations ethnographiques. Interroger les acceptions d'adolescence, de bilinguisme et d'apprentissage permettra d'identifier les pratiques familiales comme plurilingues, à des degrés divers, et de proposer des catégories sociolangagières différenciées, qui ne recouvrent pas toujours les origines familiales. Nous découvrirons surtout l'importance que revêt le mélange des langues pour les élèves, en famille mais aussi entre pairs. A l'école spécifiquement, la communication est régie par des règles propres aux contextes exolingues, normes qui se fondent essentiellement sur la valeur accordée à la reconnaissance des identités. Le français, l'anglais, l'amharique et d'autres langues africaines forment une configuration globale construite à partir de répertoires inégalement partagés. C'est justement cette hétérogénéité des répertoires qui construit l'identité du groupe. Les identités bilingues ne se disent pourtant pas toujours biculturelles, ce qui nous amènera à examiner quelle place a la culture française dans ces appartenances revendiquées.

Nous aurons alors les outils d'analyse nécessaires pour éclairer le champ de la didactique du français dans une troisième partie. Nous étudierons comment ces pratiques plurilingues interviennent dans la dynamique d'apprentissage lorsqu'on réfléchit et lorsqu'on apprend ensemble. Pour certains il existe un langage intérieur pour apprendre et celui-ci révèle l'importance et le dynamisme de stratégies plurilingues. Au contact des pairs, cette pluralité peut gêner des élèves qui n'utilisent pas ces pratiques bilingues pour apprendre. Une didactique efficiente ne peut donc ignorer ces enjeux. Les identités se donnent à voir aussi dans les interactions unilingues avec l'enseignant, ce qui nous fera considérer le français dans une perspective normative : l'enseignant étaye et oriente les discours vers une norme en français, provoquant ainsi une tension acquisitionnelle que certains élèves utilisent aussi pour se dire. Comment alors évaluer la progression des compétences ? L'analyse comparée de productions d'élèves à plusieurs moments de l'année agit comme un effet de loupe sur la manière avec laquelle les élèves envisagent la forme du texte et de la phrase, comment ils réinvestissent des stratégies de construction du sens de façon non stable :

> *Les littéracies sont des pratiques sociales : les façons de lire, d'écrire et d'utiliser les textes écrits sont liés à des processus sociaux qui ancrent l'action individuelle dans des processus culturels et sociaux… Considérer les littéracies comme plurielles veut dire que l'on reconnaît que la diversité des pratiques de lecture et d'écriture ainsi que les différents genres, styles et types de textes sont associés à plusieurs activités, domaines ou identités sociales*[19].

C'est l'articulation entre une langue présentée comme homogène et des pratiques sociales fondées sur l'hétérogénéité que nous interrogerons en didactique, en nous appuyant notamment sur la perception que les enseignants en ont. Des pistes sociodidactiques émergeront de cette appréhension du français comme une langue qui n'a pas les mêmes attributs selon le statut que ses locuteurs lui concèdent. Nous tenterons alors de dépasser les différentes appellations didactiques telles que « langue seconde », « langue de scolarisation » ou « langue maternelle » pour proposer une sociodidactique d'une langue-culture dont les normes doivent être explicitées pour être intégrées à la pluralité des langues et des cultures des élèves.

C'est donc à la lecture d'un projet ethno-sociolinguistique que nous vous invitons :

> *A un premier degré le projet d'un ethno-sociolinguiste consiste donc (…) à décrire et à comprendre les variétés et variations linguistiques en jeu dans les interactions, les usages en contexte ethno-socioculturel qui en sont faits par les locuteurs ; les interprétations/significations symboliques de ces usages ; ceci en privilégiant notamment la dimension de l'identité culturelle des individus et des groupes en interaction. (…) A un deuxième degré, ce projet est interventionniste (…). Enfin, à un troisième degré, il s'agit de contribuer à l'élaboration progressive d'une théorie intégrante compréhensive en sciences de l'Homme, via une linguistique de la complexité*[20].

---

[19] Martin-Jones M., Jones K., 2000, *Multilingual Literacies*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, pp. 4-5 : *Literacies are social practices: ways of reading and writing and using written texts that are bound up in social processes which locate individual action within social and cultural processes… Focusing on the plurality of literacies means recognizing the diversity of reading and writing practices and the different genres, styles and types of texts associated with various activities, domains or social identities.*

[20] Blanchet P., 2000, *op. cit*., p. 72.

PREMIERE PARTIE

LE CADRE SOCIOLINGUISTIQUE DE NOTRE TERRAIN

Sommaire de la première partie

Chapitre 1 L'Ethiopie aujourd'hui 33
A. Carte d'identité 33
B. Les représentations de l'identité ethnique et nationale.....45
Conclusion 54

Chapitre 2 Qualifier le plurilinguisme éthiopien 57
A. Plurilinguisme et diglossie 58
B. Rendre compte d'une dynamique multilingue 66
C. Politique et aménagement linguistique.....71
Conclusion 78

Chapitre 3 Multilinguisme et ethnicité en Ethiopie 79
A. Ethiopie et ethnicité 80
B. Addis-Abeba : une capitale multilingue.....95
Et demain ? 103

Chapitre 4 Description et diffusion d'une langue éthiopienne : l'amharique 105
A. Typologie des langues éthiopiennes.....106
B. La diffusion de l'amharique 123
C. L'amharique aujourd'hui.....131
Conclusion 135

Chapitre 5 Politique linguistique et aménagement éducatif : la place du français en Ethiopie 137
A. La naissance de l'enseignement moderne 138
B. La politique linguistique de l'Ethiopie.....147
C. La politique de diffusion du français en Ethiopie 157
Le français en Ethiopie : les enjeux 165

Chapitre 6 L'émergence d'une politique scolaire française ouverte au plurilinguisme 167
A. La genèse d'un établissement franco-éthiopien 168
B. L'Agence pour l'enseignement français de l'étranger 174
C. Une école implantée en Ethiopie.....183
D. Les orientations pédagogiques de l'AEFE 185
Conclusion 190

Perspectives sociolinguistiques..... 191

CHAPITRE 1

L'ETHIOPIE AUJOURD'HUI

Pour que les problématiques sociolinguistiques soient bien comprises, c'est à une première découverte de l'Ethiopie que nous invitons ici le lecteur : l'Ethiopie est un pays globalement très pauvre, aux reliefs contrastés, essentiellement rural, dans lequel vivent plus de 80 groupes ethniques aux langues et cultures différentes. Cette diversité exprime pour une part les représentations d'une identité nationale forte, fondée sur une exception culturelle historiquement revendiquée sur la scène internationale.

A. Carte d'identité

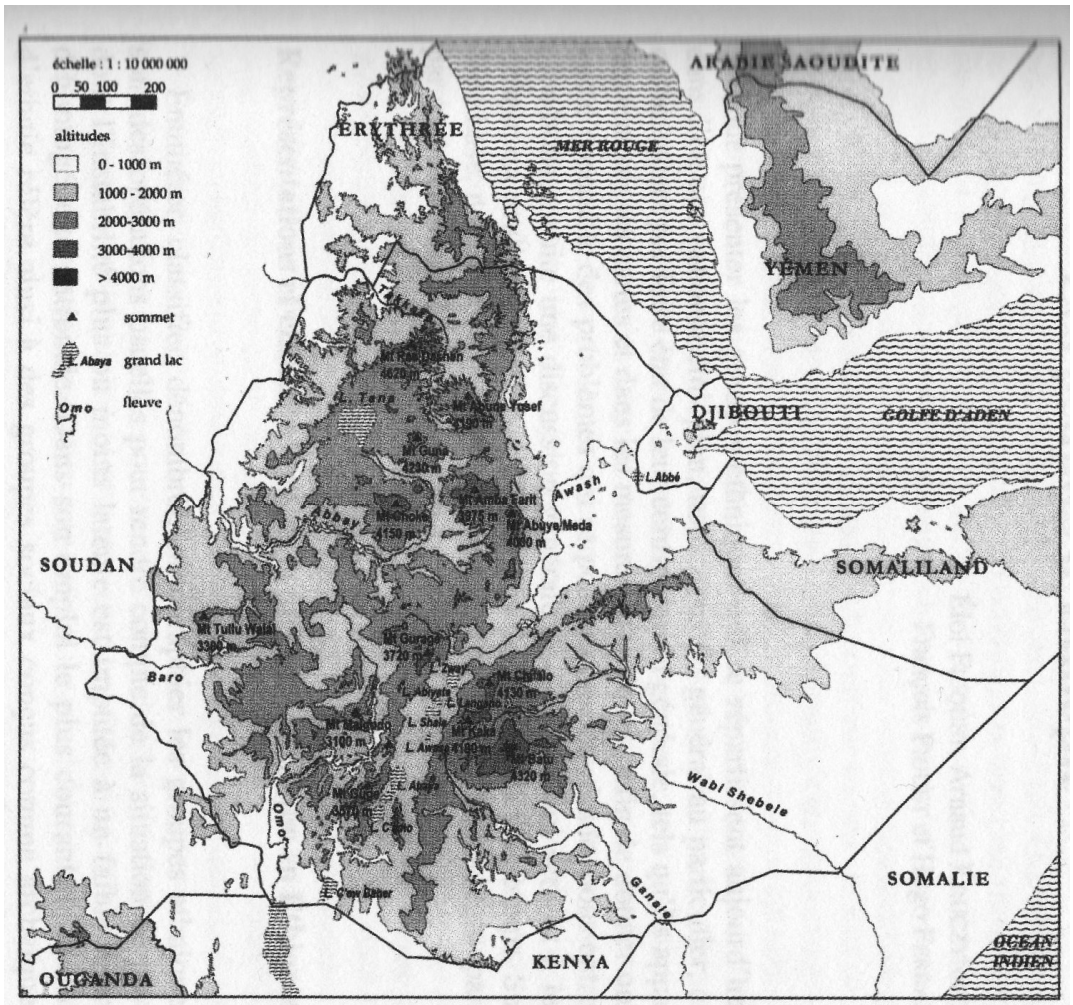
1. Des réalités physiques contrastées

L'Ethiopie est située dans la Corne de l'Afrique. Ses frontières sont communes avec le Kenya et la Somalie (au sud), avec le Soudan (à l'ouest), avec l'Erythrée et Djibouti (au nord et à l'est). Ce pays, qui n'a aucune façade maritime, couvre environ 1 100 000 km.^{2}, ce qui représente plus de deux fois la superficie de la France. La partie centrale du pays est globalement composée d'un vaste ensemble montagneux (altitude moyenne : 2000 mètres), et entourée de basses terres aux climats chauds et humides. Certaines terres sont à 100 mètres au-dessous du niveau de la mer alors que le Ras Daschen culmine à

4620 mètres. Sa capitale, Addis-Abeba, est une ville jeune, fondée par l'empereur Ménélik II en1886.

Figure 1 : Carte de l'Ethiopie, pays de la Corne de l'Afrique[21]

Figure 2 : L'Ethiopie, carte physique[22]



[21] Source : **http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/afrique/ethiopie.htm** .
[22] Source : Ficquet E. *et alii*, 2007, « Les peuples d'Ethiopie » dans Prunier G. (dir.) *L'Ethiopie contemporaine*, CFEE/L'Harmattan, p. 35.

2. Des populations nombreuses et rurales

En 1994, selon les statistiques du gouvernement éthiopien suite à un recensement national, la population était de 53 477 265 personnes (86 % en zone rurale et 14 % en zone urbaine). Un nouveau recensement a été fait en 2006/2007, mais les résultats n'ayant été publiés que partiellement, nous nous appuyons essentiellement dans notre présentation sur les statistiques publiées en 1998/1999 (*The 1994 Population and Housing Census of Ethiopia*, Central Statistics Authority, dorénavant CSA[23]), ainsi que sur les projections faites et publiées en 2004 (*Ethiopia, Statistical Abstract 2004*, CSA). Nous ferons référence, le cas échéant, à la plus récente analyse statistique du gouvernement éthiopien publiée en 2008 sur la base du dernier recensement : *Summary and Statistical Report of the 2007 Population and Housing Census* (mais celle-ci ne traite que de données générales)[24].

Ces documents officiels ont été publiés par la République Démocratique Fédérale d'Ethiopie. Ces sources ne sont pas nécessairement fiables, sachant qu'un Etat peut toujours manipuler ce genre de documents pour des raisons politiques. C'est le point de vue de certains chercheurs à propos de l'Ethiopie, alors que d'autres pensent qu'ils reflètent assez bien la réalité du terrain[25]. Ces données sont le plus souvent présentées en termes de différences ethniques, alors que les Ethiopiens ne se reconnaissent pas toujours dans ces représentations. De même, les questions sur les langues utilisent des termes discutables (« langue maternelle », « langue seconde ») qui ne sont pas clairement explicités. Nous savons par ailleurs que cela peut renvoyer à des réalités très différentes selon les locuteurs et les contextes. Les chiffres donnés par les organismes internationaux (PNUD, UNESCO, Nations Unies, Banque Mondiale…) s'appuient sur les statistiques gouvernementales. C'est ce qui nous amène finalement ici à citer le plus souvent ces sources. En effet, quand la comparaison est possible, les différences ne sont pas significatives. Pour les principaux domaines qui nous intéressent ici (tels les langues parlées déclarées, les appartenances ethniques ou religieuses…), les seules sources disponibles sont les statistiques gouvernementales. Certains indicateurs que nous estimons pertinents ne sont cependant calculés que par des organismes internationaux. Sauf mention

---

[23] Les dates de publication des différents volumes sont variées, l'ensemble des volumes utilisés ici est répertorié dans la bibliographie générale.

[24] Ce document est consultable en ligne : **http://www.csa.gov.et/surveys/National%20statistics/national%20statistics%202008/Population.pdf**

[25] Voir par exemple Ficquet E. *et alii, op. cit* : « Ayant comparé ces estimations statistiques à nos observations en diverses localités, nous leur accordons un certain crédit », p. 41.

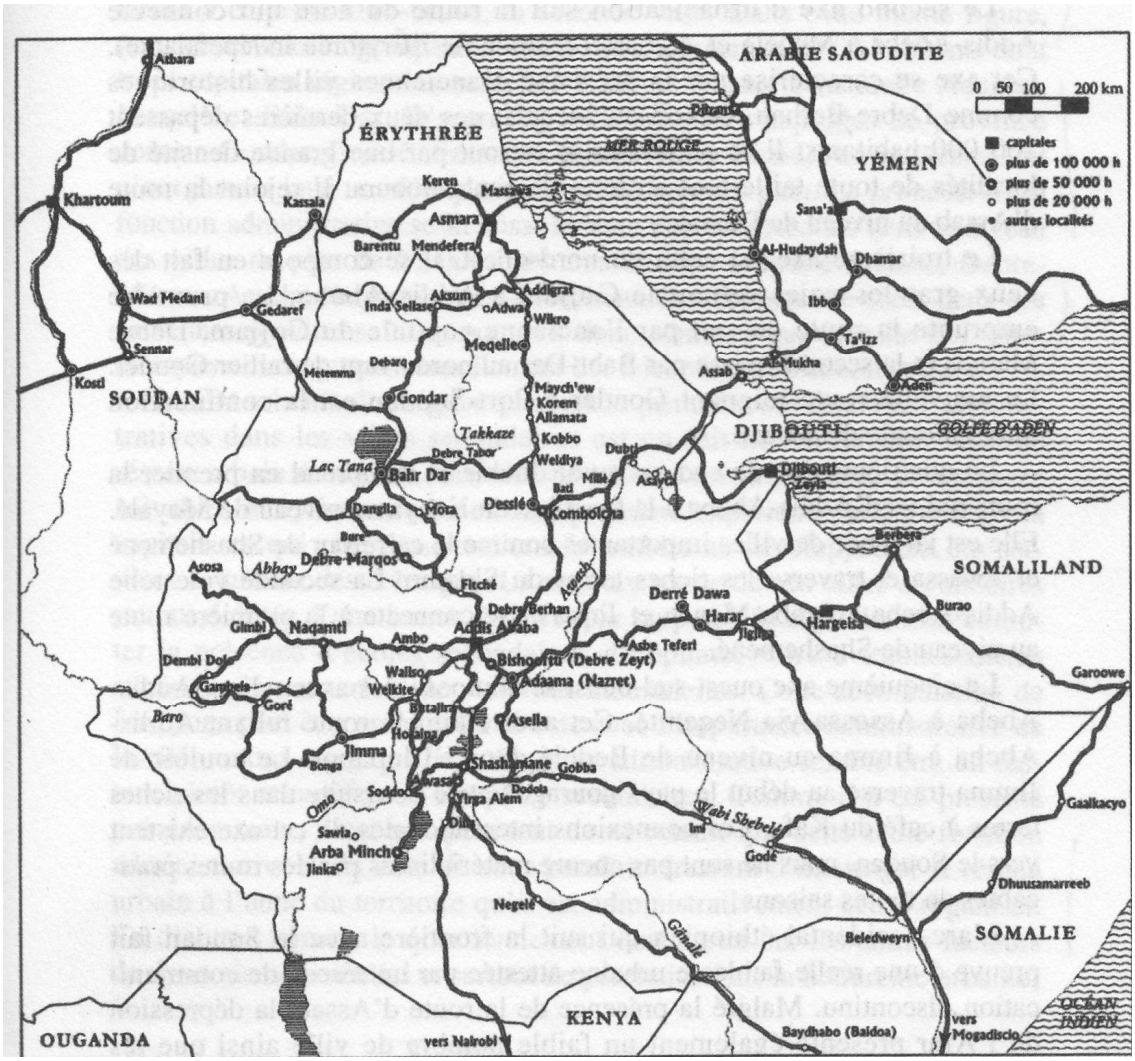
particulière de notre part, ce sont donc sur les statistiques nationales éthiopiennes que nous nous appuyons ici.

Selon ces sources, la population était estimée pour l'année 2007 à 73 918 505 personnes[26], dont 84 % en zone rurale et 16 % en zone urbaine (soit une augmentation de 20 millions en 10 ans). Selon le Centre National des Statistiques en Ethiopie, une ville est une « population agglomérée de 2000 habitants dont la majorité a une profession principale non agricole »[27]. Comme dans de nombreux pays, les villes sont réparties sur le territoire selon les grands axes de communication (peu nombreux) qui partent en étoile de la capitale (au centre du pays). C'est donc un réseau macrocéphale, caractéristique des réseaux urbains d'Afrique Noire, « écrasés par une et plus rarement deux métropoles »[28]. Addis-Abeba (3 millions d'habitants) est en effet 13 fois plus importante que la seconde ville (Dire-Dawa). Bezunesh Tamru commente la carte suivante en dégageant 5 axes principaux d'urbanisation selon les grandes voies routières et les connexions internationales partant toutes d'Addis-Abeba, et identifiant 10 villes de plus de 100 000 habitants[29] : Debre-Zeit et Nazareth (proches d'Addis-Abeba, Nazareth est la capitale de l'Etat Oromo), Dire-Dawa (au sud-est, ville-Etat), Harar (au sud-est, capitale de l'Etat de Harar), Dessié (au nord) et Méquélé (capitale du Tigray), Bahir Dhar et Gondar (au nord-ouest), Jimma (à l'ouest, capitale de l'Etat de Gambella)[30]. Nous verrons que cette répartition démographique trouve son écho dans des pratiques linguistiques différentes selon qu'on se trouve dans une zone rurale ou urbaine, selon qu'on se trouve dans une région possédant un certain nombre de grandes villes ou non.

---

[26] Source PNUD: 78.6 millions.
[27] Source: Bezunesh Tamru, 2007, « Les villes dans l'espace éthiopien », dans Prunier G. (dir.), *op. cit.*, pp. 309-328 (p. 310).
[28] Bezunesh Tamru, *op. cit.*, p316-318.
[29] Certains Etats n'ont aucune ville de cette taille (ce qui correspond aux régions que l'on n'a pas voulu développer par le passé); les statistiques nationales ne sont pas totalement fiables dans le sens où les nouveaux arrivés ne sont répertoriés que dans la mesure où ils se sont officiellement déclarés. Aussi, on peut dire que les villes les plus importantes (et en particulier Addis-Abeba) ont sans doute une population plus importante.
[30] Bezunesh Tamru, *op. cit.*, p. 319.

Figure 3 : Carte des villes et réseaux routiers d'Ethiopie et des pays limitrophes[31].



La population reste majoritairement très jeune (45 % de la population était âgée de moins de 15 ans en 1994 et on l'estime à 45 % en 2007). Moins d'un quart de la population est alphabétisée (environ 30 % d'hommes et 17 % de femmes) mais la différence est grande entre zones rurales et zones urbaines : 31,4 % n'ont jamais été à l'école en zone urbaine, alors qu'en zone rurale, on en compte 85,2 %.

L'Etat fédéral d'Ethiopie étant fondé sur des bases ethniques, les statistiques gouvernementales utilisent constamment ce critère. Nous en discuterons la pertinence et les implications linguistiques dans le chapitre suivant. Nous ne présentons ici que des données générales permettant de comprendre la réalité poly-ethnique et multilingue du pays.

[31] Source: Bezunesh Tamru, *op. cit.*, p. 317.

Tableau 1 : Répartition nationale et taux d'urbanisation dans chaque groupe ethnique[32]

Ethnies recensées	Répartition nationale	Taux d'urbanisation
Oromo	32,20 %	9,50 %
Amhara	30,10 %	19,40 %
Tigréen	6,20 %	20,00 %
Somali	5,90 %	13,20 %
Gurage	4,30 %	29,10 %
Sidamo	3,50 %	2 %
Wolaïta	2,40 %	10 %
Afar	1,80 %	3,00 %
Autres (plus de 70 ethnies)	13,60 %	8,30 %
TOTAL	100,00 %	

Tableau 2 : Répartition de la population en milieu urbain par ethnie

Ethnies recensées	Répartition en zone urbaine
Oromo	22,3 %
Amhara	42,4 %
Tigréen	9,4 %
Somali	5,7 %
Gurague	9,1 %
Sidamo	0,5 %
Wolaïta	1,8 %
Afar	0,4 %
Autres (plus de 70 ethnies)	8,4 %
TOTAL	100 %

[32] Sources : CSA, *The 1994 Population and Housing Census of Ethiopia : Results at Country Level*, Addis-Abeba, vol.1, *Statistical Report* (1998) , pp. 66-67; vol.2, *Analytical Report* (1999), pp. 41-44. Le rapport de 2007 ne permet pas de savoir quel est le taux de répartition en zone urbaine pour chaque ethnie. Les répartitions nationales sont cependant publiées et correspondent à peu près à celles de 1994, exception faite d'une diminution pour l'ethnie amhara (qui représenterait 26.9 % en 2007 au lieu de 30.1 % en 1994) et pour l'ethnie gurague (2.3 % en 2007 pour 4.3 % en 1994) ainsi qu'une augmentation pour l'ethnie oromo (34.5 % en 2007 au lieu de 32.2 % en 1994).

Figure 4 : Taux de répartition de la population éthiopienne par ethnies (1994)

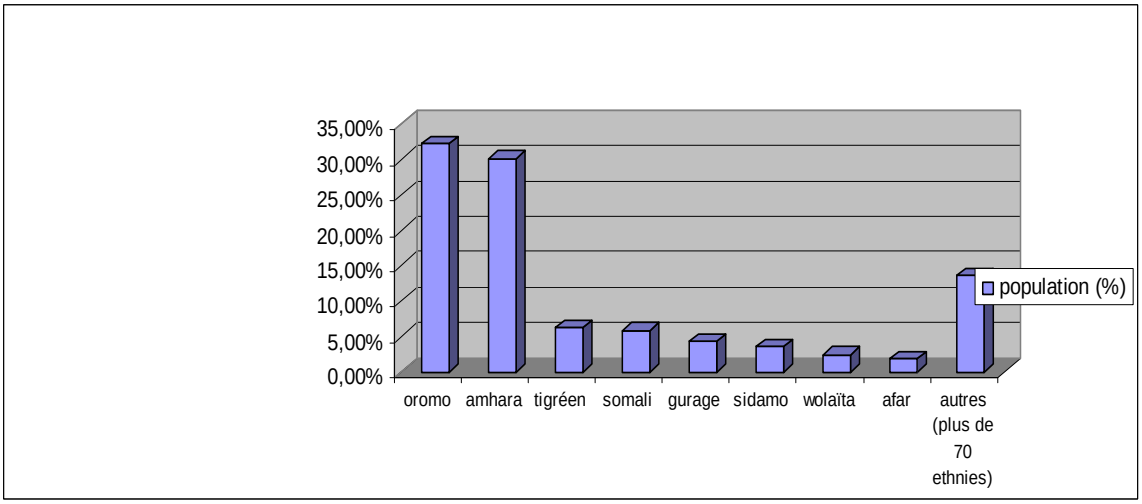
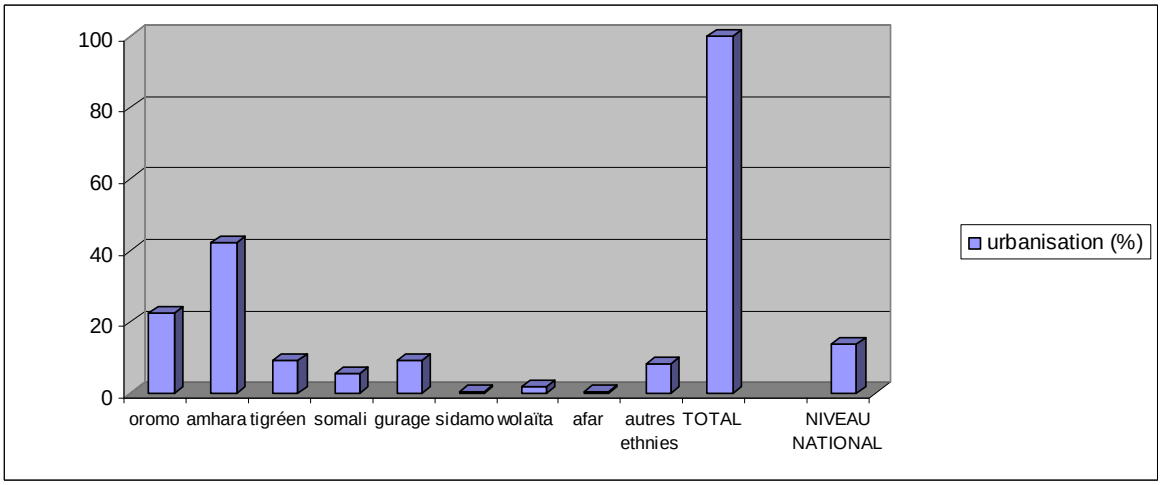


Figure 5 : Taux d'urbanisation par ethnies (1994)



Les réalités entre zones urbaines et zones rurales sont donc différentes : les Oromos sont les plus nombreux, mais se trouvent majoritairement en zone rurale. Les Amharas sont moins de 20 % dans le pays, mais représentent plus de 40 % des citadins. Les Guragues sont plus urbains que ruraux. Les ethnies les moins nombreuses sont aussi les moins présentes en zone urbaine.

Les différences entre zone urbaine et zone rurale sont donc importantes, ce qui se retrouve dans les pratiques langagières, comme nous l'étudierons de plus près dans le chapitre suivant.

3. Un pays en voie de développement

D'un point de vue socio-économique, l'Indicateur de Développement Humain du Programme des Nations Unies pour le Développement Humain (PNUD) classait en 2007 l'Ethiopie parmi les plus pauvres de la planète (169ème/177)[33]. L'indicateur de développement humain est un indicateur composite qui permet d'évaluer le niveau relatif de développement humain. Il comporte trois éléments : la longévité (l'espérance de vie à la naissance), le niveau d'éducation (indicateur combinant le taux d'alphabétisation des adultes et le taux brut de scolarisation combiné), et le niveau de vie (PIB réel corrigé par habitant exprimé en parité du pouvoir d'achat). Le PNUD distingue trois niveaux de développement : développement humain élevé (au-dessus de 0,800), moyen (de 0,500 à 0,800), faible (moins de 0,500). L'Ethiopie a un indicateur de 0,414. Selon ces sources, l'espérance de vie en Ethiopie est de 51,8 ans, le taux d'alphabétisation des adultes est de 35,9 %, le taux brut de scolarisation est de 42,1 %, le niveau de vie est de … [-5] par rapport au seuil de pauvreté ! L'indicateur de pauvreté place le pays au 105ème rang sur 108 pays classés.

Les chiffres présentant les taux d'alphabétisation et de scolarisation (toujours selon le PNUD, qui utilise les données gouvernementales ainsi que les données de l'Unesco), montrent une nette progression. Ainsi, l'Ethiopie est actuellement considérée comme un pays « modèle » dans ce domaine par les Nations Unies, d'autant plus que la part du budget allouée à l'éducation a plus que doublé en dix ans. Le tableau récapitulatif qui suit est donné à titre indicatif. Il s'avère que les comparaisons des différentes sources que nous avons évoquées montre des écarts importants, qu'il ne serait pas pertinent d'étudier ici. Ce qui nous paraît le plus important est que l'effort de scolarisation est manifeste depuis 1991. La disparité entre zones rurales et zones urbaines reste néanmoins très forte, ainsi que l'inégalité entre garçons et filles.

[33] Source : Rapport du PNUD en ligne : **http://hdr.undp. org/en/media/hdr_20072008_fr_indictables.pdf** (site consulté le 20/03/08). A titre indicatif, la France est classée dixième. Nous avons vérifié nos données plus récemment (**http://hdrstats.undp. org/fr/countries/data_sheets/cty_ds_ETH.html** , site consulté le 15 novembre 2009).

Tableau 3 : Scolarisation et alphabétisation[34]

	1985-1994	1995-2005
Taux d'alphabétisation	**33,6 %** - 15.2 % des ruraux - 68,6 % des urbains - hommes 50 % - femmes : 22,8 %	**49,5 %**
Taux net de scolarisation en primaire	**22 %** - 5.5 % des ruraux - 68 % des urbains - garçons : 30 % - filles : 16,8 %	**61 %**

Les deux religions majoritaires sont la religion orthodoxe (église éthiopienne de tradition copte, 43,5 % et en ville 59,1 %)[35] et la religion musulmane (33,9 % et en ville 25,9 %). Une minorité est protestante (18,6 % et en ville 13,5 %), catholique ou animiste. Des pratiques considérées comme animistes se superposent aux grandes religions déclarées. Les fêtes orthodoxes et les fêtes musulmanes sont officiellement chômées. Mais l'Eglise copte éthiopienne reste dans les coulisses du pouvoir, même si l'islam semble prendre davantage d'importance dans le pays. La séparation des pouvoirs ainsi que la liberté de culte sont constitutionnelles.

L'Ethiopie est un pays essentiellement rural, même si le fait urbain a une importance significative. Sa géographie, très contrastée et accidentée, ainsi qu'un réseau de communication très peu développé, font que les habitants des hauts plateaux et ceux des basses terres se connaissent peu. La plupart des Ethiopiens vivent dans une grande pauvreté. Cette insécurité constante (alimentaire, sanitaire, et politique dans une moindre mesure) est présente dans un contexte religieux prégnant qui donne à penser qu'il faut accepter la situation pour « gagner le paradis ». Cela influe notablement sur les attitudes et les comportements. Nos observations empiriques nous amènent ici à mobiliser le concept de « logique conservatoire », introduit dans le milieu du développement par Clair Michalon. Cette logique conservatoire caractérise les sociétés vivant des situations de précarité. Elle s'oppose à la grande sécurité que procure des statuts établis dans des sociétés industrialisées (la sécurité génère une logique évolutive et des objectifs en termes de niveau de vie).

[34] Sources combinées : PNUD et CSA.
[35] Source : CSA, 2007, *op. cit.*, pp. 17-18.

> *[La logique conservatoire] désigne une priorité (la survie) et elle s'appuie sur le respect des pratiques ancestrales dont la pertinence est éprouvée. Ce respect est un moyen. Le principe conservatoire ne s'interdit ni de rêver les changements, ni d'en sentir les opportunités. Mais, il les apprécie avec une distance et un doute qu'explique aisément le contexte*[36].

Nous étudierons plus avant ce concept en lien avec les enjeux des relations interculturelles qui se tissent au sein du Lycée Guebre Mariam, terrain de notre recherche sociolinguistique et didactique. Nous verrons en quoi cela influe sur les pratiques et représentations langagières des élèves, ainsi que sur leurs stratégies d'apprentissage.

4. Un pays multilingue

La Constitution éthiopienne (1995) reconnaît à la fois la diversité des langues et des ethnies. Le constat d'un pays multilingue est fait par tous, mais ce multilinguisme ne s'appuie que sur des langues endogènes. La seule langue étrangère présente sur le territoire est l'anglais (par le biais de l'école), mais nous verrons que cela reste très marginal.

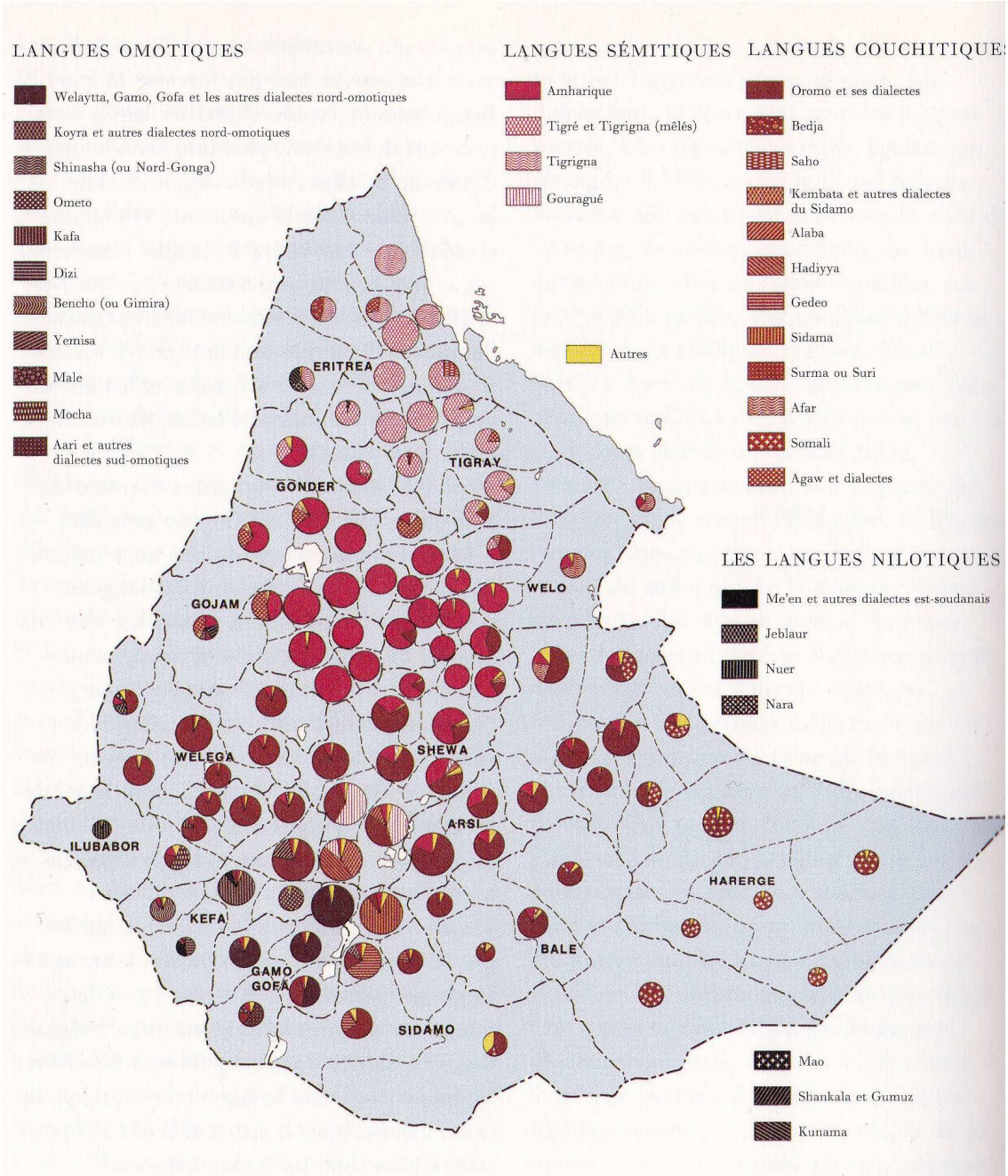
Les statistiques de 1994 évoquent plus de 70 langues éthiopiennes différentes, mais d'autres sources en dénombrent plus de 80, voire même 111[37]! Les différences sont dues aux définitions que l'on peut donner aux termes « langue » ou « dialecte ». On cite traditionnellement deux grandes familles de langues en Ethiopie : les langues afro-asiatiques (ou couchito-sémitiques) réparties en langues sémitiques, langues couchitiques et langues omotiques ; et les langues nilo-sahariennes[38].

Cette carte permet d'avoir un aperçu des langues principales et de la diversité linguistique du territoire.

---

[36] Michalon C., 1997, *Différences culturelles, mode d'emploi*, Saint-Maur, Sepia, p. 17.
[37] Van der Stappen X. (dir.), 1996, *Aethiopica, Peuples d'Ethiopie*, Tervuren, Culture et Communication, p. 219.
[38] Nous reviendrons sur le détail de cette typologie dans le chapitre 4.

Figure 6 : Carte de la répartition géographique des langues[39]



Nous voudrions ici attirer l'attention sur la dénomination des langues présentes en Ethiopie. Dans les statistiques de 1994, on en dénombre plus de 80, et les linguistes éthiopiens s'accordent à dire qu'une même langue peut être évoquée avec des dénominations différentes. Klaus Wedeking le souligne dans son rapport[40] en étudiant la

[39] Source: *National Atlas of Ethiopia*, 1988, Mapping Authority, planche n°27; reproduit dans Van der Stappen X. (coord.), 1996, *op. cit.*, p. 218.
[40] Wedeking K., 2002, *Updating Linguistics Maps*, 2002, SIL International.

carte parue dans *Ethnologue*[41] en 1993. Il en montre les ambiguïtés et propose des pistes de travail pour l'actualiser. Il relève par ailleurs une liste de dénominations multiples pour un même langage. Si cette difficulté à dénommer les langues éthiopiennes est réelle en anglais, elle l'est d'autant plus pour nous en français, puisqu'il nous faut trouver un moyen rigoureux et cohérent de les citer. Bien qu'elles soient évoquées dans un certain nombre d'articles en français, nous n'avons pas trouvé de cohérence réelle entre les travaux. Est-il nécessaire de souligner que « le droit de nommer est le versant linguistique du droit de s'approprier »[42] ? Les Ethiopiens l'ont compris, qui pour certains ont refusé que leur langue soit appelée « orominia » par les Amharas, sur le modèle de « amarinia » ou « tigrinia ». Ce suffixe *–nia* est en effet très productif, mais dénote une vision amhara, que d'aucuns ont qualifié de colonialiste. Pour qualifier toutes les langues présentes en Ethiopie, il aurait donc fallu demander à chaque locuteur quel terme utiliser. Mais le nombre de langues en présence, et le fait que même les locuteurs d'une même langue n'utilisent pas nécessairement les mêmes dénominations nous a fait pencher pour des termes francisés, par lesquels nous avons essayé de garder une certaine neutralité, tout en privilégiant la clarté des termes pour des francophones peu au fait de ces appellations. C'est ainsi que nous conserverons l'acception française « amharique », mais parlerons de l'« oromo », du « tigrinia », du « somali », du « harari »… pour n'évoquer que les langues les plus courantes.

Le rapport statistique gouvernemental définit la langue maternelle comme « une langue utilisée par une personne pour communiquer avec les membres de sa famille ou avec les personnes ayant vécu avec elle pendant son enfance ». Puisqu'une langue maternelle ne correspond pas nécessairement à « la langue de la mère », nous emploierons dorénavant l'appellation « langue première », qui nous semble davantage respecter la complexité des situations en contexte plurilingue[43]. La seconde langue est la deuxième citée par les enquêtés.

---

[41] Ethnologue 1993 – *Ethnologue. Languages of the World*. SIL International, Dallas, B.F. Grimes.
[42] Calvet L-J., 1974, *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*, Paris, Payot, p. 82.
[43] Nous expliquerons et discuterons de ces appellations de façon approfondie à propos des élèves du Lycée Guebre Mariam.

Tableau 4 : Langues parlées en Ethiopie

	L1	L2	L1+L2
Amharique	32,2 %	9,61 %	42,31 %
Oromo	31,6 %	2,9 %	34,5 %
Autres[44]	35,7 %	2,8 %	38,56 %
Langues étrangères	0,04 %	0,43 %	0,47 %
Déclaré sans	0 %	84,2 %	

On pressent la variété des situations linguistiques : la langue parlée majoritairement est l'amharique, mais tout le monde ne la parle pas. Les autres langues sont nombreuses, et les répertoires linguistiques des Ethiopiens peuvent être très variés, selon qu'ils vivent en milieu rural ou urbain, selon qu'ils voyagent ou fondent un foyer avec une personne parlant une ou des langues différentes… Ce pays est multilingue (présence d'un grand nombre de langues sur le territoire) tout en ayant un grand nombre d'habitants monolingues, ainsi qu'un petit nombre d'habitants plurilingues aux profils variés.

Cette présentation soulève à nouveau la question que pose Louis-Jean Calvet :

> *Les pays ou les continents les plus pauvres sont les plus plurilingues. Est-ce un hasard ou une nécessité ? Un effet ou une cause ? (…) Doit-on considérer qu'il y a un lien entre ces trois termes, richesse, ancienneté, monolinguisme ? (…) Ce qui signifierait (…) que les pays en voie de développement devraient tendre vers une forme de monolinguisme, ou du moins auraient besoin d'une langue d'unification*[45].

De fait, la diversité linguistique est liée dans la Constitution éthiopienne à la diversité ethnique. Un parcours historique de cette notion d'identité ethnique semble donc nécessaire.

B. Les représentations de l'identité ethnique et nationale

1. Une histoire qui fonde l'exception culturelle

L'Ethiopie est un pays connu depuis l'Antiquité. Eloi Ficquet en rappelle l'étymologie :

> *Étymologiquement, [ce terme] provient de Aethiopia, toponyme grec, construit sur aithios, signifiant littéralement visage brûlé. Par ce terme les*

[44] Voir la carte plus haut pour un aperçu des langues identifiées.
[45] Calvet L-J., 2002, *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon, p. 174.

géographes grecs désignaient, au sens large, les peuples de peau noire, du sud de l'Egypte jusqu'à l'Inde, et, au sens plus restreint, les peuples habitant les régions du Haut Nil[46].

Il fut traduit en hébreu par *kûsh* et en latin dans la *Vulgate* par *Aethiopia* ; les traducteurs aksoumites ont transcrit *Ityop'ya*, ce qui deviendra [yetiopya] en amharique. Des références bibliques à la région de *kûch* ont été à la base d'une longue tradition chrétienne fondant un pouvoir dynastique de droit divin (le premier roi chrétien Ezana, règne au IVème siècle), et a pu développer le sentiment d'être un peuple élu de Dieu, idéologie qui a été cultivée par l'église copte éthiopienne.

On estime que l'Ethiopie moderne commence en 1889, avec l'avènement de Ménélik II, roi du Choa depuis 1878, qui se proclame *Negus Negast* (Roi des Rois)[47]. Il est amhara, comme la plupart des rois éthiopiens. L'empereur signe un traité avec les Italiens qui délimite la frontière entre l'Ethiopie et la colonie italienne de l'Erythrée. En 1896, les Italiens cherchent à envahir l'Ethiopie par le nord, et les Ethiopiens les repoussent lors de l'éclatante victoire d'Adwa, qui est commémorée aujourd'hui par un jour de fête nationale. Ménélik II annexe certaines régions et fixe les frontières de l'Ethiopie moderne. Addis-Abeba est créée de toutes pièces en plein cœur du pays, et de la région oromo. Ce sera la capitale du pays. Le choix d'un emplacement central est lié à des stratégies militaires et politiques, même si la légende perdure d'un lieu choisi principalement pour les bienfaits de ses sources d'eau chaude, que la princesse Taïtu appréciait particulièrement. La ville s'est peu à peu développée autour de plusieurs quartiers militaires établis par les nobles au service de l'empereur (ou *katama*, terme désignant aujourd'hui les villes). Le pays s'ouvre au progrès et à l'international (téléphone, marchés financiers internationaux, hôpitaux et écoles, chemin de fer…).

Ménélik II meurt en 1906, et après bien des intrigues de palais, c'est finalement le Ras Tafari qui devient régent en 1916 et monte sur le trône en 1926 ; il se nomme dorénavant Haïlé Sélassié (qui signifie *le pouvoir de la Trinité)*, c'est le Négus, le Roi des Rois. Il est amhara, francophone et francophile. Il continue à ouvrir le pays : l'Ethiopie est

---

[46] Ficquet E., 2001, « A la découverte des amhariques, langues et histoires éthiopiennes en regard », dans *Cahiers d'Etudes Africaines* n°163/164, XLI-3-4, 2001, Paris, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, pp. 497-515 (p. 502).

[47] Nous nous appuyons en particulier ici sur deux ouvrages historiques complémentaires, écrits par des historiens éthiopiens: Bahru Zewde, (1991) 2005, *A History of Modern Ethiopia, 1855-1974 (*Addis Ababa, Addis Ababa University Press), et Berhanu Abebe, 1998, *Histoire de l'Ethiopie, d'Axoum à la révolution* (Centre Français de Etudes Ethiopiennes/Maisonneuve et Larose), ainsi que sur l'ouvrage de Paul B. Henze (2000, 2004 pour la traduction française), *Histoire de l'Ethiopie: l'oeuvre du temps* (Saint Rémy de la Vanne, Le Moulin du Pont/Kharthala).

le premier Etat africain à faire son entrée à la Société des Nations en 1924, l'esclavage est officiellement aboli en 1931... Ce monarque éclairé aux yeux de certains a ouvert à Addis-Abeba la première université éthiopienne (en anglais), et signera les accords de coopération bilatérale avec la France, qui ont permis l'ouverture du Lycée Guebre Mariam (en 1947). En 1936 pourtant, Mussolini envahit le pays, qui devint jusqu'en 1941 l'Afrique Orientale Italienne. Ce fut la seule période de l'histoire qui vit l'Ethiopie occupée. L'empereur doit s'exiler à Londres en 1936. En 1940, il reçoit le soutien actif de l'Angleterre et les Italiens se rendent sans condition. Mais la France, occupée à lutter contre le joug de l'occupant, ne lui accorde aucun soutien, et cela portera un coup fatal aux relations politiques privilégiées que les deux pays entretenaient. C'est en 1941 que Haïlé Sélassié rentre à Addis-Abeba en libérateur. L'occupation italienne aura duré cinq ans. En 1963, la capitale devient le siège de l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA, aujourd'hui Union Africaine, ou UA). L'Ethiopie a été choisie car elle est le symbole de l'indépendance et de la résistance à toute colonisation. Mais toutes les velléités d'indépendance des régions sont réprimées dans le sang (dans les provinces d'Erythrée et de l'Oromo en particulier).

La sécheresse de 1973 est dénoncée par les médias internationaux, alors que le Négus, vieillissant, n'est occupé que de la Cour. La rébellion devient générale et des représentants des forces armées constituent le Comité de Coordination des Forces Armées (ou *Derg* en amharique) et contraignent l'empereur à abdiquer (il mourra en 1975). Le socialisme est instauré, tout est nationalisé, mais l'Erythrée reste province éthiopienne. Mengistu Haïlé Mariam est proclamé chef d'Etat en 1977. Il est soutenu par l'URSS et Cuba. Le « Négus Rouge » commence une politique de terreur qui ne fera que se durcir. Une nouvelle famine touche tout le pays en 1984. Les espérances des premières heures sont anéanties et en 1991 les Forces du Front Démocratique Révolutionnaire du Peuple Ethiopien renversent Mengistu, aujourd'hui encore exilé au Zimbabwe.

Mélès Zénawi devient le Premier Ministre d'un gouvernement de transition qui sera reconduit par élections en 1995 (la nouvelle Constitution ne donne que très peu de pouvoirs au président, l'homme fort est le Premier Ministre). C'est la naissance de la République Démocratique Fédérale d'Ethiopie, créée sur la base d'un gouvernement fédéral regroupant des Etats fondés sur un découpage ethnique du territoire. Chaque Etat a en particulier le droit constitutionnel de faire sécession.

L'Erythrée devient indépendante en 1993. La nouvelle Constitution instaure un système d'Etats fédéraux, de façon à concilier les intérêts des nombreuses ethnies qui

peuplent le pays. C'est aussi sans doute une réaction forte aux années terrifiantes d'imposition d'une identité nationale par le sang. De cette priorité donnée à la diversité des cultures éthiopiennes découle une nouvelle politique linguistique et éducative : lors des premières années d'enseignement, chaque Etat pourra faire le choix de la langue maternelle (ou d'une autre langue) comme langue de travail et langue d'apprentissage. La langue de travail au niveau fédéral est l'amharique.

On ne peut pas dire qu'aujourd'hui le pays soit totalement en paix. Bien que les médias nationaux et internationaux n'en fassent mention que de façon très exceptionnelle, les causes de la guerre contre l'Erythrée (1998-2000) sont encore sources de discorde, les combats actuels à la frontière somalie sont constants, les soulèvements sporadiques dans les régions ou en ville sont souvent rapportés de façon informelle. L'Etat fédéral, qui cherche à décentraliser tout en gardant un pouvoir fort, contient ou entretient ces violences tout en faisant en sorte que ses actions ne soient pas médiatisées. Ainsi, des émeutes ayant eu lieu en mai 2005 (en particulier à Addis-Abeba) pour contester les résultats d'élections nationales furent violemment réprimées, et ne se sont pas renouvelées depuis lors. On s'inquiète cependant des prochaines élections en mai 2010.

2. Des représentations d'une exception culturelle revendiquée

Culture et représentations

La construction identitaire d'un individu est fondée tant sur l'interaction que sur l'intériorisation de représentations de soi[48]. Ces dernières peuvent s'avérer plus ou moins stables ou dynamiques, selon les expériences du sujet. Si nous pensons que les pratiques langagières sont définitivement ancrées dans la dynamique interactionnelle de la construction de l'identité, elles ne sont pourtant pas indépendantes de tout un ensemble de représentations véhiculées par le groupe social, et que l'individu intériorise et peut faire siennes. C'est ce que Martine Abdallah-Pretceille souligne à la suite de Carmel Camilleri[49], tous deux marqués par la pensée du sociologue Roger Bastide et de l'ethnopsychiatre Georges Devereux :

> *La culture n'est pas une réalité sui generis extérieure et supérieure aux individus ; en fait, les individus ne réagissent qu'à d'autres individus. Mais il existe*

[48] Une analyse fine des concepts d'identité et de culture sera faite dans la perspective des représentations des élèves du Lycée Guebre Mariam.
[49] Camilleri C. (dir.), 1990, *Stratégies Identitaires*, Paris, PUF, p. 12.

> *un processus psychologique de réification et c'est cette culture réifiée qui exerce une influence sur les personnes, en tant que composante de la personnalité de chacun*[50].

Présenter ici quelques traits que d'aucuns considèrent propres à « l'identité éthiopienne » nous semble fondamental dans notre démarche. Nous avons en effet déjà perçu l'importance de ce concept d'identité dans l'histoire de l'Ethiopie. Comme nous allons le voir, ce concept trouve son actualité aujourd'hui dans l'articulation que ce pays fera entre identité ethnique et identité nationale. A une échelle plus individuelle, ces frottements se déclinent dans chaque individu, et nous verrons dans notre deuxième partie combien ils sont importants dans les stratégies identitaires et les stratégies d'apprentissage des élèves du Lycée Guebre Mariam. Nous rappelons en effet que tous vivent à Addis-Abeba, la plupart depuis de nombreuses années. Par ailleurs, 70 % d'entre eux sont éthiopiens.

Nous ne voulons cependant pas discuter ici de la réalité des images d'une culture éthiopienne dont la plupart de nos élèves se réclament[51]. C'est la raison pour laquelle nous parlerons de représentations, plutôt que de traits culturels proprement dits. A la suite de Denise Jodelet, nous entendons ainsi le terme de « représentation » :

> *C'est un système d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientant et organisant les conduites et les communications sociales (…). C'est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social*[52].

Dans des sociétés modernes – et urbaines –, il s'agit souvent de représentations liées à des classes sociales établies. Dans des sociétés plus traditionnelles, le concept d'ethnie est plus volontiers mobilisé. S'il s'avère pertinent pour comprendre l'évolution de l'Ethiopie d'aujourd'hui (nous le verrons dans le chapitre suivant), nous désirons cependant nous arrêter davantage ici aux représentations complexes – voire contradictoires – que certains chercheurs ont véhiculées, ou identifiées, et qui nous semblent bien rendre compte de cette « unité dans la diversité » dont se réclame ce pays.

---

[50] Abdallah-Pretceille M. (dir.), 2006, *Les métamorphoses de l'identité*, Paris, Anthropos Economica., p. 25. Pour ces questions, voir aussi l'ouvrage de Roger Bastide (1970, *Le prochain et le lointain*, Paris, Cujas) et celui de Georges. Devereux (1972, *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris, Flammarion).

[51] C'est ce qui ressort de l'analyse des questionnaires qu'ils ont remplis, et que nous analyserons dans notre deuxième partie.

[52] Jodelet D. (dir.), 1989, *Les Représentations sociales*, Paris, PUF, p. 36, p. 53.

L'exception culturelle vécue comme une réalité

Dans ses travaux d'anthropologie culturelle, Edward T. Hall[53] analyse en particulier les différences de perception que l'on peut avoir de l'espace et du temps. Louis-Jean Calvet[54] pour sa part montre en particulier combien les manières de dénommer (une personne ou un groupe) sont révélatrices des représentations que l'on peut en avoir.

Nous avons déjà compris que la taille du pays, son histoire et l'inégalité des répartitions géographiques font qu'on se dit éthiopien devant l'étranger, mais que la perception du territoire national ne va pas nécessairement de pair avec un sentiment d'appartenance ethnique ou linguistique[55]. Il est néanmoins clair qu'on est fier d'être « le seul pays d'Afrique à n'avoir jamais été colonisé ». De ce fait sans doute, la perception du temps est officiellement différente du reste du monde, puisque le calendrier éthiopien (tout à fait officiellement utilisé) n'est pas le calendrier « julien » (le nôtre) mais le calendrier « alexandrin », choisi par l'église copte éthiopienne. La différence est réelle puisque les mois sont au nombre de treize, que le nouvel an correspond au 11 septembre, et surtout qu'il y a huit ans de moins que partout ailleurs dans le monde. On a donc fêté l'an 2000 en Ethiopie le 11 septembre 2007. Cela génère évidemment un certain nombre de malentendus dans les relations internationales, mais il n'a jamais été question de changer de calendrier. Pour des raisons historiques du même ordre, on compte les heures en fonction du soleil (à la première heure du jour, il est 7 heures du matin). Ainsi, se donner rendez-vous à 6 heures veut dire qu'on déjeunera ensemble, puisqu'il est peu probable que l'on se retrouve à minuit. Pour l'anecdote, les horloges de l'université sont à l'heure éthiopienne, les montres de certains jeunes élèves le sont aussi, quand ils n'ont pas deux montres leur indiquant l'heure dans les deux systèmes.

Une différence tout aussi grande se retrouve dans la manière de nommer une personne à sa naissance : elle n'a pas de prénom mais un « nom », qui sera accolé au « nom de son père », et le cas échéant au nom de son grand-père. Ce « nom de naissance » est à la fois l'équivalent du prénom dans l'état civil français et du nom sous lequel on connaîtra cette personne dans la vie publique. Ainsi une femme dont le nom de naissance est Bezunesch (et dont le nom du père est Tamru) sera appelée « Madame Bezunech » par

---

[53] Voir en particulier Hall E-T., 1978 [1966], *La dimension cachée*, Paris, Point seuil n°89 et Hall E-T., 1984 [1959], *Le langage silencieux*, Paris, Point seuil n°160.

[54] Calvet L-J., 1974, *Linguistique et colonialisme, petit traite de glottophagie*, Paris, Payot, p. 82.

[55] Voir en particulier l'analyse du géographe Alain Gascon, dans l'ouvrage dont le titre-même est révélateur : Gascon A., 2006, *Sur les hautes terres comme au ciel, Identités et territoires en Ethiopie*, Paris, Publications de la Sorbonne.

tous. Le nom de son père ne sera utilisé que pour la différencier d'une autre personne du même nom. C'est la raison pour laquelle on cite dans les articles scientifiques le nom complet du chercheur éthiopien (nom de naissance et nom du père) sans utiliser d'initiale pour un prénom qui n'existe pas. C'est la convention que nous adoptons donc dans notre travail. Cette particularité, qui n'est d'ailleurs pas vécue comme telle en Ethiopie, fait que certains élèves citent Victor Hugo en le nommant très respectueusement « Victor », que ce soit à l'oral ou à l'écrit…

Ces exemples qui fondent la vie sociale éthiopienne sont particulièrement remarquables dans un contexte interculturel. Mais ils sont aussi la (toute petite) face apparente de représentations complexes d'une identité nationale sur laquelle nombre de chercheurs se sont penchés.

Analyse de Tsegaye Tegemu

Dans son article « Ethiopia : What is it in a name ? »[56], Tsegaye Tegemu fait une analyse raisonnée de cinq types de représentations de la Nation éthiopienne, en tentant d'en dégager les implicites idéologiques. Il s'appuie pour cela sur des textes de chercheurs éthiopisants et/ou éthiopiens parus à partir des années soixante-dix[57]. Dans la mesure où nous retrouvons aujourd'hui chez nos élèves la plupart de ces idées, il nous semble important de les présenter ici. En effet, bien que ce texte soit déjà relativement ancien, l'auteur montre la complexité des identifications, qui sont tout autant nationales qu'ethniques.

Le premier type de représentation d'une nation culturelle complexe s'appuie sur une vision diachronique mythifiée des origines d'une Ethiopie existant depuis le début de l'humanité. Les découvertes paléontologiques récentes (le squelette de Lucy par exemple), les références bibliques (voir plus haut), l'existence d'un système d'écriture ancien et linguistiquement sophistiqué (le guèze), la pratique ancienne et concomitante de deux religions monophysites (le christianisme et l'islam)… plaident en faveur d'une unité culturelle forte, qui ne tient cependant pas compte de la diversité des peuples et des cultures vivant sur ce même territoire aujourd'hui. Cette thèse pose le postulat d'un groupe d'exception, supérieur à tous les autres. On voit ici les limites d'une analyse

[56] Tsegaye Tegenu, 1997, « Ethiopia: what is in a name? » dans *Ethiopia in Broader Perspective, Papers of the XIIIth International Conference of Ethiopian Studies*, Kyoto (vol.2, pp. 158-170).
[57] Sauf exception, nous ne renverrons pas précisément aux ouvrages cités par l'auteur, cela alourdirait de façon inutile notre présentation. Nous renvoyons pour cela à sa bibliographie.

statique, aux dérives racistes potentielles, qui n'intègre pas dans son analyse les évolutions historiques et politiques récentes.

Plus proche de nous, l'ouvrage de Donald Levine paru en 1974[58] défend la théorie de la « Grande Ethiopie », une nation fondée sur l'intégrité territoriale et l'unité nationale. L'auteur présente ici une nation moderne, qui s'est nouvellement construite au XXe siècle. De par sa résistance à l'envahisseur, sa reconnaissance internationale, c'est une nation unie qui s'est révélée, et qui a son identité propre. De ce fait, les différences culturelles et ethniques existantes ne sont pas réellement prises en compte ; elles sont présentées comme évoluant vers une conscience nationale qui irait dans le sens de leur amenuisement. On peut peut-être voir ici l'influence de représentations d'un Etat-nation tel qu'il a pu se construire dans les pays du Nord. Cette approche ne permet pas de rendre compte de la complexité de l'Ethiopie d'aujourd'hui et l'auteur en convient dans une conférence non publiée donnée en 2007 à l'Université d'Addis-Abeba. En tout état de cause, en se proclamant « République Démocratique Fédérale » en 1995, ce n'est pas cette vision d'elle-même que l'Ethiopie d'aujourd'hui privilégie.

On a pu opposer à cela la notion de « Musée de Peuples », par laquelle on considère avant tout l'Ethiopie comme une société multi-ethnique, faite de peuples de nationalités et de cultures différentes. Les études ethnologiques et linguistiques portant sur les divers groupes présents sur le territoire en ont été l'expression. Mais l'implicite idéologique était celui de D. Levine, ou comment un ensemble d'ethnies arrive à créer une nation. Ainsi, on n'a pas tenu compte par exemple des conflits potentiels inhérents au contact de langues et de cultures.

En réaction peut-être à cette vision sans doute trop holistique, et loin des avancées de Barth sur le dynamisme de la conscience ethnique[59], une approche très statique du concept de culture s'est fait jour. On a présenté l'Ethiopie comme un ensemble d'ethnies colonisées et dominées par l'ethnie amhara, qui aurait imposé sa langue et sa culture en niant et déconstruisant tout ce qui n'était pas de son fait. On a été jusqu'à parler d'une « conspiration amhara » existant de façon raisonnée dans les vues du pouvoir depuis des siècles. Le fait que les Amharas aient été longtemps au pouvoir et la diffusion de l'amharique sur tout le territoire étaient des arguments de taille. On peut penser que les

---

[58] Levine D., 1974, *Greater Ethiopia: The Evolution of a Multilingual Society*, Chicago-London, The University of Chicago Press.

[59] Voir chapitre suivant pour une analyse du concept d'ethnicité. Nous faisons référence ici à Barth F., *Les groupes ethniques et leurs frontières*, dans Poutignat P., Streiff-Feinart J., 1995, *Théories de l'Ethnicité*, Paris, PUF (1969 pour la version originale).

Amharas ont envahi les territoires oromos au XIXe siècle. Le fait est avéré que des exactions ont alors été commises à l'encontre des Oromos. Mais Tsegaye Tegemu rappelle que le fait politique ne peut se résumer à une approche qu'il juge simpliste, qui ne rend pas totalement compte selon lui de tous les aléas de l'histoire. Cette représentation nous permet cependant de comprendre en partie pourquoi le gouvernement communiste a refusé d'entrer dans les jeux ethniques. Cela donne par ailleurs un sens particulier au fait qu'aujourd'hui la Constitution reconnaisse officiellement tous les peuples éthiopiens comme participant à l'identité éthiopienne. Cela nous montre que l'usage de l'amharique comme *lingua franca* est l'objet d'un réel questionnement identitaire aujourd'hui.

Pour finir, certains considèrent l'Ethiopie comme la résultante d'une construction coloniale : les Européens auraient décidé au XIXe siècle de garder un territoire neutre, non colonisé, et auraient donné le pouvoir aux Amharas en les manipulant. Cette thèse pose le postulat de la supériorité machiavélique des Européens. Cela montre à nouveau la force d'une vision du monde assez manichéenne, dans laquelle les Ethiopiens seraient les victimes d'agressions potentielles constantes. On peut sans doute voir un lien avec ce que Ficquet *et alii* disent de l'ethos des *habesha* (habitants de l'Abyssinie, l'Ethiopie des hauts plateaux) dans leur article « Les peuples d'Ethiopie » :

> *Dans les rapports sociaux, l'ethos, la manière d'être habesha se manifeste par une attitude de réserve, de distance froide qui a été notée par tous les observateurs de cette société. Les Habesha ont un sens aigu de la civilité qu'ils considèrent comme un trait caractéristique de leur identité*[60].

Nous aimerions rajouter que cela a nécessairement une influence sur les pratiques sociolinguistiques généralement valorisées en Ethiopie dans les interactions verbales : les précautions oratoires sont multiples, la prise de parole est fortement ritualisée et doit rendre compte du respect dû à la personne à laquelle on s'adresse. Cela peut aller jusqu'au choix du silence plutôt que de contredire ce qui vient d'être dit. Bien sûr, cela ne veut pas dire que la contradiction n'existe pas, mais parfois le choix du consensus pourra se faire au détriment de l'expression d'une vérité, nécessairement subjective par ailleurs. Les perceptions de l'étranger sont donc parfois contradictoires : il peut être celui qui menace potentiellement le fonctionnement social, c'est aussi par définition quelqu'un que l'on doit accueillir et respecter. Le paradoxe n'est pas neutre, en particulier dans le contexte d'un lycée français de l'étranger, comme nous le verrons par la suite.

---

[60] Ficquet E. *et alii*, 2007, « Les peuples d'Ethiopie » dans Prunier G. (dir.), 2007, *L'Ethiopie contemporaine*, Paris, CFEE-Karthala, pp. 37-88, p. 51.

Nous sommes d'accord avec Tsegaye Tegemu lorsqu'il conclut ainsi son analyse :

> *Même si dans le contexte éthiopien, l'ethnicité se manifeste par l'appartenance linguistique, les ancêtres communs, et la région d'origine (…), les individus peuvent se définir non pas seulement comme membres de leur groupe ethnique, mais aussi comme appartenant à un groupe plus large, qui peut ne pas avoir les mêmes caractéristiques linguistiques ou géographiques. (…). La question alors ne doit pas être de savoir si l'identité (choisie) est ancienne ou artificielle, mais de comprendre comment se construit cette identité*[61].

C'est bien dans cette démarche dynamique et interactionnelle que nous inscrivons notre recherche. C'est en effet selon nous cette approche qui permet de rendre compte du statut de l'amharique aujourd'hui en Ethiopie. Nous pensons surtout que seule cette démarche permet de mettre à jour la complexité des relations interculturelles au Lycée Guebre Mariam. C'est en passant par une telle approche du contexte que nous pourrons appréhender la fonction identitaire du langage pour ces élèves qui apprennent en français, dans un contexte éthiopien.

Conclusion

On pourrait donc dire très schématiquement qu'après une période d'unification territoriale sous l'égide d'empereurs amharas (qui confondaient sans doute identité amhara et identité éthiopienne), l'Ethiopie a cherché à se construire une identité nationale s'appuyant sur le refus des discriminations (en particulier ethniques)[62]. Mais les maladresses, les dérives, et les exactions qui en ont découlé ont ouvert une nouvelle voie d'identification nationale, qui semble d'abord fondée sur des différenciations ethniques, perçues comme essentielles dans la définition de la Nation.[63]

D'un point de vue sociolinguistique, la première période correspondrait à l'hégémonie d'une langue nationale imposée : l'amharique. Suivraient des efforts pour mettre en place un système plurilingue reconnaissant toutes les langues du territoire, tout en choisissant une langue principale comme *lingua franca* (l'amharique ici). Les orientations actuelles accentueraient la reconnaissance de toutes les langues, sans donner

---

[61] Tsegaye Tegemu, *op. cit*., pp. 169-170: *In the Ethiopian context, ethnicity manifests itself in linguistic affiliation, common ancestors, and region of origin. (…) (Individuals) define themselves not only as members of their ethnic group, but also as members of a larger group which may not correspond to some linguistic, geographical unit. (…) The issue should not be whether there is an ancient or an artificial identity, but on the construction of that identity* (notre traduction).

[62] Le slogan national fédérateur était « L'Ehiopie d'abord ».

[63] Le slogan national fédérateur est « Unité et diversité », ce qui n'est pas sans rappeler celui de l'Union Européenne.

une place particulière à l'amharique (sauf reconnaissance de la nécessité fonctionnelle d'une *lingua franca* pour tout le pays, indépendamment de sa charge identitaire ; auquel cas seul l'amharique aujourd'hui serait viable). C'est la validité de ces hypothèses que nous discuterons plus bas. Pour les vérifier par l'étude des faits en synchronie et en diachronie, il est nécessaire de cerner avec précision les concepts et outils sociolinguistiques qui sont à mobiliser.

CHAPITRE 2

QUALIFIER LE PLURILINGUISME ETHIOPIEN

L'Ethiopie d'aujourd'hui se caractérise par des réalités socioéconomiques spécifiques, liées à une politique ethnolinguistique qui valorise officiellement l'ensemble des langues du territoire. Nous parlerons en ce sens d'un Etat multilingue. Mais le territoire est immense et il est impossible que plus de 80 langues soient parlées par chaque citoyen éthiopien. Dans quelle mesure sont-ils plurilingues ? Entre multilinguisme (plusieurs langues présentes dans une société donnée) et plurilinguisme (plusieurs langues parlées par les acteurs de cette société), on peut décrire et analyser un groupe linguistique de façon différenciée. A l'échelle d'un pays, nous mobiliserons donc tout d'abord les concepts sociolinguistiques qui permettent d'analyser la situation : le concept de diglossie éclairera utilement l'approche fonctionnelle des emplois des langues et de leurs variétés dans un contexte donné. Nous verrons alors comment identifier une politique linguistique et les aménagements qui en découlent.

A. Plurilinguisme et diglossie

1. Bilinguisme individuel et bilinguisme social

Les langues ne sont pas réparties de façon égale dans le monde, il en existe de 4000 à 7000 selon les sources. Pour ne citer à titre indicatif que les données du Summer Institute of Linguistics (2005)[64], 6912 langues sont dénombrées, dont 2092 en Afrique (239 en Europe), ce qui représenterait 30,3 % du nombre de langues dans le monde, pour 11,8 % de locuteurs. La plupart des êtres humains vivent donc dans des sociétés plurilingues aux contextes nécessairement variés, caractérisés le plus souvent par des contacts de langues. Deux approches se complètent : les pratiques langagières individuelles (approche micro-sociolinguistique) ont un lien dialectique avec les tendances langagières d'un groupe, marquées tant par les politiques et aménagements linguistiques *in vitro* que par les comportements et attitudes *in vivo* (approche macro-sociolinguistique). Cette distinction, qui pourrait sembler abstraite, permet cependant d'avoir deux approches complémentaires, dont John J. Gumperz souligne le lien dialectique :

> *Le changement linguistique reflète des modifications fondamentales dans la structure des relations interpersonnelles, plutôt que de simples macro-modifications dans l'environnement extralinguistique*[65].

Pour rendre compte de la situation plurilingue à l'échelle d'un Etat (l'Ethiopie), nous privilégierons une approche globale, voulant préciser le contexte dans lequel ont grandi la plupart de nos élèves, qu'ils soient éthiopiens ou non. Nous parlerons ici de bilinguisme sociétal (« bilinguisme » compris comme pratique d'au moins deux langues, conformément à l'acception utilisée par la plupart des linguistes travaillant aujourd'hui sur le plurilinguisme), à la suite de Josiane Hamers et Michel Blanc :

> *Le terme de bilinguisme inclut celui de bilingualité qui réfère à l'état de l'individu (aussi appelé bilinguisme individuel) mais s'applique également à un état d'une communauté dans laquelle deux langues sont en contact avec pour conséquence que deux codes peuvent être utilisés dans une même interaction et qu'un nombre d'individus sont bilingues (bilinguisme sociétal)*[66].

---

[64] Gordon, Raymond G., Jr. (éd.), 2005. *Ethnologue: Languages of the World*, Fifteenth edition. Dallas, Texas : SIL International. Version en ligne : http://www.ethnologue.com/ (site consulté le 20 mars 2008).
[65] Gumperz J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, La Réunion, L'Harmattan, p. 55.
[66] Hamers J., Blanc M., 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga, p. 21.

La reconnaissance du bilinguisme d'une communauté ne suppose pas nécessairement que tous les individus parlent plusieurs langues. On considère que si des langues différentes sont utilisées dans les interactions, qu'elles soient connues du plus grand nombre ou du plus petit nombre de locuteurs, la communauté est bilingue. Plusieurs typologies des situations de plurilinguisme ont été élaborées et proposent des grilles de lecture complémentaires, qu'il est nécessaire de présenter ici. Une communauté bilingue peut être caractérisée par sa répartition démolinguistique et par la position sociolinguistique des différentes langues en présence. Mais une approche uniquement synchronique serait trompeuse, attendu que tout fait langagier naît de transformations, généralement liées à des facteurs historiquement marqués.

2. Le concept de diglossie

Nous devons la diffusion du concept de diglossie à Charles Ferguson qui, dans son article de 1959[67], utilise ce néologisme créé à partir d'une racine grecque, synonyme parfait de « bilinguisme » (racine latine). Son modèle caractérise toute situation plurilingue, dans laquelle deux langues apparentées auraient des usages répartis fonctionnellement dans la communauté. Ainsi, une variété « haute » et une variété « basse » coexistent de façon stable et complémentaire.

Pour caractériser une situation de « diglossique », il présente un certain nombre de critères linguistiques (qui ne seront plus retenus par la suite) et sociolinguistiques (dont le principe sera retenu par ses successeurs). La variété « haute » est codifiée, prestigieuse, transmise par l'école, a un héritage littéraire, et n'est utilisée que dans des situations formelles.

> *La diglossie est une situation linguistique relativement stable, dans laquelle il existe, en plus des dialectes primaires (qui peuvent comprendre un standard ou des standards régionaux), une variété superposée fortement divergente, rigoureusement codifiée (et souvent grammaticalement plus complexe), qui sert de support à de nombreux et prestigieux textes littéraires provenant d'une période antérieure ou d'une communauté linguistique étrangère ; cette variété est principalement apprise par le biais de l'éducation formelle, et elle est utilisée dans la plupart des évènements communicatifs écrits et formels ; mais elle n'est jamais employée, par aucun secteur de la communauté, pour la conversation ordinaire*[68].

[67] Ferguson C., 1959, « Diglossia », dans *World*, n°15, pp. 325-340.
[68] Traduction donnée par Ludï et Py dans *Etre bilingue*, 3ème édition, Peter Lang, p. 11.

La restriction aux langues « apparentées » semblant peu pertinente eu égard à la variété des situations, John Gumperz lui préfère la notion de « répertoire verbal »[69], et Joshua J. Fishman adapte ce concept sans retenir ce critère. Il propose un modèle en montrant les liens existant entre les pratiques individuelles (le « bilinguisme ») et les statuts des langues dans une situation sociale donnée (la « diglossie »)[70]. A partir d'exemples de diverses situations plurilingues, il schématise et conceptualise l'ensemble sous la forme d'un schéma qu'il s'agit de prendre comme une abstraction permettant de mieux comprendre les forces en jeu, et non comme une typologie rendant compte de situations, par essence plus complexes que ce que laisse entendre cette présentation.

Figure 7 : Schématisation des situations diglossiques par Fishman (1971)

		Diglossie	
		+	**-**
Bilinguisme	**+**	1- Diglossie et bilinguisme	2- Bilinguisme sans diglossie
	-	3- Diglossie sans bilinguisme	4- Ni diglossie ni bilinguisme

Ce tableau présente en fait une typologie de quatre situations extrêmes :

- Un groupe unilingue dans lequel aucune variété linguistique ne serait enregistrée (situation 4). Même si on peut penser qu'il existe peut-être encore de par le monde des groupes totalement isolés, les recherches sociolinguistiques sur les variations diastratiques au sein d'une même communauté font penser que cette situation ne peut exister. Si l'on ne tient pas compte des variations inhérentes à un groupe social, on pourrait peut-être rencontrer des situations proches dans le sud de l'Ethiopie, où l'on recense plus de 50 langues différentes, au moins tout autant de groupes sociaux appartenant à des ethnies différentes et vivant selon des structures sociales traditionnelles.
- Une situation diglossique sans bilinguisme, dans laquelle plusieurs groupes parlant des langues différentes se côtoient sans qu'aucun individu ne soit bilingue (situation 3). On perçoit ici un paradoxe : aucune communication n'est possible entre les deux groupes (ni souhaitée ?). A l'échelle de l'Ethiopie, nous verrons que ce paradoxe n'est qu'apparent. Si l'on considère que les groupes

[69] Gumperz J., 1964, « Linguistics and Social Interaction in Two Communities », dans *American Anthropologist*, n°2, pp. 37-53.
[70] Fishman J.A., 1967, « Bilingualism with and without Diglossia, Diglossia with and without Bilingualisms », dans *Journal of Social Issues*, 23:2, pp. 29-38, puis Fishman J.A., 1971, *Sociolinguistique*, Paris, Bruxelles, Labor et Nathan (ici, 1971, p. 89).

linguistiques présents en Ethiopie se côtoient du fait de leur présence sur un même territoire national (même s'ils ne sont pas présents dans les mêmes régions), il est reconnu que nombreux sont ceux qui ne se comprennent pas (rappelons que le recensement de 1994 évoque 84,2 % de personnes monolingues). Nous avons parlé dans le chapitre précédent de l'amharique en tant que *lingua franca* mais nous avons aussi vu qu'elle n'est pas parlée par tous, loin de là. Ainsi, deux groupes linguistiques géographiquement éloignés peuvent parler deux langues différentes, sans en avoir aucune en commun.

- Une situation bilingue non diglossique (situation 2), dans laquelle plusieurs langues seraient utilisées, sans répartition des fonctions de chaque langue. En Ethiopie, ce serait le cas d'un groupe qui utiliserait indifféremment plusieurs langues pour la communication entre pairs ou au marché par exemple. Ce cas semble aussi avéré dans certaines situations : familles issues de mariages mixtes, marchés… les observations de certains linguistes (voir en particulier Cooper[71], 1976, pour une étude sur les marchés et Meyer et Richter[72], 2003, pour l'étude des langues en familles) montrent que plus d'une langue sont utilisées. Cette situation paraît peu stable, d'autant plus qu'elle nous semble d'abord répondre à des besoins de reconnaissance identitaire : le groupe montre ainsi qu'il accepte la langue de l'autre, quelle qu'elle soit. Mais une fois cette reconnaissance acquise, il semblerait logique que les langues se répartissent de façon plus fonctionnelle dans les échanges, ce qui aboutit à une situation de bilinguisme avec diglossie.
- Une situation diglossique et bilingue (situation 1) serait celle d'un groupe dans lequel des individus bilingues utiliseraient différentes langues selon les situations dans lesquelles ils se trouvent. Ainsi, une langue serait la variété « haute » et l'autre la variété « basse ». Cette situation s'apparente à celles que l'on rencontre dans un certain nombre de villes éthiopiennes de régions non amharophones. Les nombreux témoignages que nous avons recueillis vont dans ce sens. Dans certaines régions qui possèdent une langue majoritaire reconnue comme langue de travail, un Additien (amharophone) arrivant dans une petite ville de la région oromo peut communiquer en amharique dans les bars et les

[71] Cooper R.L. *et alii*, 1976, « Language in the Market », dans Bender M.L., Bowen J.D., Cooper R.L., Ferguson C.A., *Language in Ethiopia*, London, Oxford University Press, pp. 244-255.
[72] Meyer R., Richter R., 2003, *Language Use in Ethiopia from a Network Perspective. Result of a sociolinguistic survey among high school students*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

marchés, mais on ne lui parlera qu'oromo dans les bureaux officiels. Dans d'autres régions, l'amharique est circonscrit aux échanges avec l'étranger, et on entend d'autres langues dans la rue (à Arbaminch par exemple, petite ville du sud, sur la route du Kenya).

La variété des contextes en Ethiopie est telle que toutes les situations évoquées théoriquement par Fishman sont l'écho de réalités empiriques. Nous verrons plus loin que cet effort de classification est pertinent pour une analyse fine des choix linguistiques du gouvernement actuel. Il a en effet tenté de concilier dans sa Constitution (1995) et dans sa politique linguistique et éducative (1994) le droit de chacun à utiliser sa langue « maternelle » et la nécessité d'une langue de communication à l'échelle de l'Etat. Le principe est posé, l'aménagement reste complexe, d'autant plus que la situation actuelle hérite d'un rapport conflictuel avec ce qui serait une langue imposée par le pouvoir (comme ce fut le cas de l'amharique). Par ailleurs, on aura compris que l'hypothèse d'un lien fort entre pratiques langagières et degré d'urbanisation est très probable, dans la mesure où la ville favorise le contact de langues, mais que sa présence sur le territoire est un indicateur de choix politique fort de développement.

Louis-Jean Calvet[73] essaie de rendre compte de la dimension conflictuelle des liens entre les langues dans un groupe plurilingue, en proposant une typologie qui part d'une réflexion moins linguistique que sociale. Pour lui, le facteur explicatif fondamental est le rapport de domination qu'exercent les groupes, ce qui se traduit par des pratiques langagières aisément identifiables. S'appuyant sur sa connaissance des situations plurilingues dans des pays anciennement colonisés (Afrique francophone), il distingue cinq situations à l'échelle d'un pays. Nous les lisons ici à l'échelle des Etats fédérés qui composent l'Ethiopie.

- Le plurilinguisme à langue dominante unique existe lorsque celle-ci est parlée par tout le monde ou presque et est la langue maternelle de la majorité de la population ; par ailleurs, elle a un statut sociopolitique reconnu (nous verrons que c'est le cas d'Addis-Abeba ; l'amharique joue ce rôle).
- Le plurilinguisme à langues dominantes minoritaires existe lorsque les « langues statistiquement dominantes sont en fait des langues politiquement et culturellement dominées ». Nous verrons que les choix du gouvernement

[73]Calvet L-J., [1987] 1999a, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette, pp. 51-54.

éthiopien sont fondés sur la reconnaissance d'une telle situation. Pour éviter ces clivages, une légitimité politique et culturelle a été donnée à ces langues.

- Le plurilinguisme à langue dominante minoritaire (domination statistique sans reconnaissance officielle) ne nous semble pas se présenter aujourd'hui en Ethiopie.
- Le plurilinguisme à langue dominante alternative est une situation qui se présente en principe dans les bureaux administratifs de toutes les régions n'ayant pas choisi l'amharique comme langue de travail : tous les Ethiopiens doivent pouvoir être entendus par les instances administratives dans la langue de travail de la région concernée ET en amharique. Autrement dit, tous les fonctionnaires doivent être bilingues, ou proposer la possibilité (rapide, simple et gratuite) d'avoir recours à un interprète. Mais les témoignages recueillis nous font penser que cela est loin d'être le cas. Si jusque dans les années quatre-vingt-dix les documents officiels ne pouvaient être rédigés qu'en amharique, un amharophone a peu de chances de se faire entendre dans une autre région. Le conflit est donc latent entre fonction communicative et fonction identitaire de la langue.
- Le plurilinguisme à langues dominantes régionales (statut des différentes langues selon un principe de territorialité). L'Etat éthiopien ne prévoit pas ce genre de cas, même si la question est largement discutée aujourd'hui dans le pays.

La synthèse de ces deux approches théoriques permet de rendre compte de deux facteurs fondamentaux de la situation : l'Ethiopie est un pays dans lequel plus de 80 langues sont parlées, mais les situations de contacts de langues sont extrêmement variées, et souvent diglossiques (reconnaissance d'une variété « haute » et d'une variété « basse »). Ces situations sont dynamiques, et une analyse plus fine montrerait la pertinence du concept de diglossies enchâssées[74]. Partout où un grand nombre de langues co-existent, une analyse portant sur des groupes restreints rendra compte de situations diglossiques. Une analyse complémentaire et plus globale, voulant rendre compte de l'ensemble des interactions à une plus grande échelle modélisera des situations de diglossies enchâssées :

> *Des hiérarchies existent entre les langues minorées elles-mêmes : cela signifie que sont mises en place institutionnellement des diglossies enchâssées, une*

[74] Calvet L-J., *op. cit.* p. 47.

langue A dominant une langue B qui domine à son tour des langues C et D. Or ces enchâssements ne favorisent pas toujours la même langue minorée[75].

Ces distinctions sur les rapports de domination entre les langues ont le mérite de faire apparaître le dynamisme – voire l'instabilité – de la situation actuelle, en s'appuyant sur les valeurs attribuées aux langues explicitement (par le biais de la politique linguistique) et implicitement (par le biais des représentations et pratiques des locuteurs).

Plusieurs années auparavant, Lambert-Felix Prudent et Andrée Tabouret-Keller avaient émis des réserves quant à la pertinence de la notion de « diglossie » qui leur apparaît ne rien apporter à celle de « plurilinguisme » telle qu'elle est utilisée par les sociolinguistes. Dans une étude célèbre du concept appliqué au contexte créole, Prudent refusait ce terme qu'il estimait être fondé sur une « dichotomie raciale, sociale, linguistique et idéologique »[76]. Tabouret-Keller, quant à elle, pensait que l'utilisation du concept est révélatrice d'une lecture politique des rapports entre les langues, vus comme l'écho de rapports sociaux de domination[77]. Dans leur analyse du bilinguisme, Georges Lüdy et Bernard Py ne retiennent d'ailleurs qu'une définition tout à fait neutre de la diglossie, en tant que « situation d'un groupe social (…) qui utilise deux ou plusieurs variétés (…) à des fins de communication, fonctionnellement différentiées, pour quelque raison que ce soit »[78].

Il nous semble que ce qui est mis en cause ici est davantage d'ordre épistémologique que linguistique. Parler de « diglossie » et penser le conflit comme potentiel ne suppose pas qu'on le fasse exister. Mais « nous ne pouvons pas non plus ignorer que notre pratique descriptive et analytique constitue aussi une intervention dans les niches écolinguistiques, et qu'elle peut les modifier notablement »[79]. Un sociolinguiste éthiopien pourrait désirer utiliser ses recherches pour agir sur les réalités de son pays en tant que citoyen, ce qui serait une sociolinguistique engagée. Pour notre part, en tant que chercheuse étrangère, nous choisissons pour ces premiers chapitres une posture implicationnelle, telle que Philippe Blanchet la définit :

---

[75] Dumont P., Maurer B., 1995, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Paris, AUPELF-EDICEF, p. 87.
[76] Prudent L-F., 1981, « Diglossie et interlecte », dans *Bilinguisme et Diglossie*, Langages, n°61, pp. 13-38, ici p. 33.
[77]Tabouret-Keller A., 1982, « Entre bilinguisme et diglossie : du malaise des cloisonnements universitaires au malaise social » dans *La Linguistique* vol.18, fsc.1, pp 17-43, ici p. 18.
[78] Lüdi G. et Py B., 1986, *Etre bilingue*, Berne/Francfort/New-York, Peter Lang, p. 15.
[79] Calvet, L-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, pp. 288-289.

> *Il s'agit (…) au lieu de laisser n'importe qui s'emparer du savoir produit (ou l'ignorer) pour faire n'importe quoi, d'impulser plus ou moins fortement et explicitement un certain type de suite pratique, de programme d'action, d'en refuser d'autres, dans un certain cadre éthique. Il s'agit d'implication, plutôt que d'application*[80].

Notre choix de chercher à mieux comprendre la situation sociolinguistique du pays dans lequel nous vivions depuis plus de dix ans n'est pas neutre ; le fait d'utiliser des recherches plurielles – mais surtout françaises – n'est pas un hasard pour nous. Il est l'expression de notre implication, et de notre non-engagement. Dans la suite de notre travail, nous montrerons que notre position d'enseignante auprès des élèves que nous avons écoutés, et dans un système scolaire dont nous sommes une actrice, nous placera alors en position de « participante observante », ce que nous analyserons plus précisément dans la deuxième partie.

Utiliser le terme de « diglossie » rend donc compte de facteurs propres à un conflit latent ou ouvert entre des groupes (qui sont aussi des communautés linguistiques et sociales), sans pour autant le faire exister. Une lecture assez radicale de la diglossie en tant que l'expression dynamique d'un conflit a été amplement théorisée par la suite dans les recherches des sociolinguistes dits « catalans » et « occitans ». La définition la plus connue du conflit linguistique reste celle du Congrès de Culture Catalane qui a eu lieu en 1978 :

> *Il y a conflit linguistique quand deux langues clairement différenciées s'affrontent, l'une comme politiquement dominante (emploi officiel, emploi public) et l'autre comme politiquement dominée. Les formes de la domination vont de celles qui sont clairement répressives (…) jusqu'à celles qui sont tolérantes sur le plan politique et dont la force répressive est essentiellement idéologique (…). Un conflit linguistique peut être latent ou aigu, suivant les conditions sociales, culturelles et politiques de la société dans laquelle il se présente*[81].

Cette théorie suppose que l'on reconnaisse (ou que l'on postule) que certaines langues sont minorées alors que d'autres sont majorées. Le conflit (aigu ou latent, intériorisé par les locuteurs) peut aboutir à :

- la standardisation : la langue dominante s'impose dans tous les usages, unifiée par les institutions ;

---

[80] Blanchet P., 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 91.
[81] Cité dans Boyer H. (dir.), 1996, *Sociolinguistique : territoire et objet*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 120.

- la normalisation : la langue minorée s'impose comme modèle prestigieux, à la fois dans les pratiques et dans les choix politiques.

Dire que les « langues s'affrontent » nous semble être une allégorie qui peut prêter à confusion, au détriment d'autres facteurs qui entrent en jeu lorsqu'on étudie le lien entre sociétés et langages. Mais l'histoire de l'Ethiopie nous montre qu'il y a eu des tentatives de standardisation de l'amharique par la force, et que les réactions – parfois violentes – ont abouti à l'effort actuel de normalisation des langues éthiopiennes. Dans les faits pourtant, la situation reste instable. On peut remarquer une importance croissante des représentations sur les langues en tant qu'attributs de la fierté ethnique, ce qui peut faire penser qu'un « plurilinguisme harmonieux » reste encore à inventer. A Addis-Abeba par exemple, un nombre non négligeable de personnes oromos ou tigréennes redécouvrent leur langue d'origine et veillent à la pratiquer entre pairs. Sur le campus universitaire, nombre d'enseignants ont remarqué que les langues nationales sont bien plus parlées par les étudiants qu'auparavant. Mais d'autres estiment que l'importance donnée à l'ethnicité est surfaite, que la valeur ethnique attribuée aux langues éthiopiennes n'est pas du fait des locuteurs, mais d'une volonté politique imposée.

B. Rendre compte d'une dynamique multilingue

1. Un modèle gravitationnel

Dans son effort pour proposer des modèles qui aident à décrire de façon problématisée une situation de plurilinguisme, Louis-Jean Calvet propose quatre axes d'étude qui nous semblent complémentaires et qui nous aideront à rendre compte des situations que nous présentons ici[82]. Après avoir pris la précaution de rappeler que les modèles sont des métaphores ou des abstractions qui donnent une vision construite d'un terrain donné[83], nous resituons cette analyse des rapports entre les langues dans la perspective de liens qui émanent avant tout de rapport entre les personnes : « Les langues n'existent que par leurs locuteurs, elles sont réinventées, renouvelées, transformées, dans chaque interaction, chaque fois que nous parlons »[84]. Cependant « la notion de langue est une notion abstraite, utile pour le linguiste, et qui n'a pour fondement que la régularité de

[82] Calvet L-J., 1999b, *op. cit.*.
[83] Calvet L-J., 1999b, *op. cit.*, p. 15.
[84] Calvet L-J., 1999 b, *op. cit.*, p. 16.

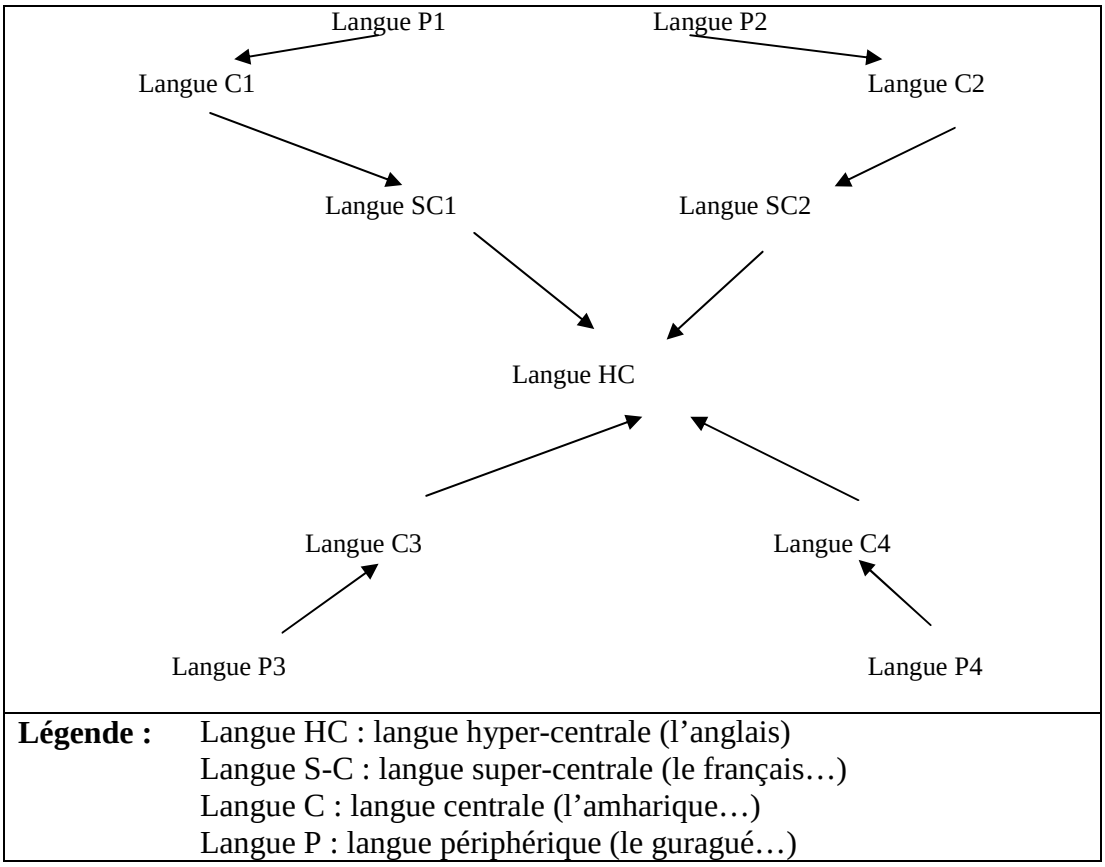
certains traits, de certains procédés, que l'on peut repérer dans les productions des locuteurs »[85].

Cherchant un modèle qui rend compte du choix d'un locuteur d'utiliser une langue plutôt qu'une autre, Calvet propose une analogie avec les lois physiques de la gravitation (d'où le nom de « modèle gravitationnel ») et montre que selon le statut des langues en présence, le locuteur a un comportement différent. A l'échelle de la planète, il existe une galaxie des langues : la langue hyper-centrale est l'anglais ; Calvet recense une dizaine de langues super-centrales telles que le français, l'arabe, le russe, le chinois… ; viennent ensuite cent à deux cents langues centrales (le wolof, le bambara…) et enfin quatre à cinq mille langues périphériques. Ce sont les bilingues qui font le lien entre ces langues en les apprenant (librement ou non). La tendance (et non la règle) est que le locuteur d'une langue plus périphérique cherchera à apprendre une langue plus centrale, une langue d'un « niveau immédiatement supérieur ». C'est ce qu'il appelle le bilinguisme vertical. Le bilinguisme « horizontal » caractérise le fait de parler deux langues de niveau équivalent. Mais à l'intérieur de cette galaxie, il y a des constellations dont le noyau peut être une langue centrale ; le rapport entre les langues en est complexifié, et le principe d'attraction aussi. Plusieurs facteurs tels que les politiques linguistiques, les représentations et pratiques *in vivo* entrent en jeu pour rendre ce modèle dynamique.

Cette tendance générale de l'attraction fait donc que le locuteur d'une langue hyper-centrale a tendance à être moins bilingue que le locuteur d'une langue périphérique. L'auteur applique son modèle à l'écologie des langues du monde ; nous présentons ici une forme schématique de la galaxie des langues. Nous n'avons pas reporté les relations « horizontales » entre les langues d'un même niveau par souci de clarté.

[85] Calvet L-J., 1999 b, *op. cit.*, p. 14.

Figure 8 : La galaxie des langues selon Louis-Jean Calvet[86]



Ce schéma ne peut rendre compte d'une réalité que s'il est construit à partir de données empiriques objectives et construites (telles que la vitalité linguistique d'une langue, les phénomènes de transmission, la transmission intergénérationnelle, les représentations des locuteurs sur ces langues…). Pour rendre compte d'une situation dans un contexte donné, il appartient au chercheur de mesurer l'importance de ces facteurs. Avant de proposer un modèle pouvant rendre compte des situations en Ethiopie, il est donc nécessaire d'interroger toutes ces données, et en particulier les fonctions que les locuteurs attribuent aux différentes langues présentes sur le territoire éthiopien.

2. Fonction vernaculaire et fonction véhiculaire

Cet effort de typologie descriptive n'a pas masqué la composante nécessairement dynamique des pratiques langagières dans une situation plurilingue et polyglossique. Si la

[86] Schéma adapté du modèle présenté dans Calvet L-J., 1999_b, *op. cit*., pp. 75-81.

sociolinguistique ne permet pas de prophétiser quant à l'avenir d'une situation étudiée, certaines tendances dynamiques ont cependant pu être observées et analysées.

Les descriptions faites précédemment s'appuient toutes sur la différenciation (soit pensée en termes d'opposition, soit pensée en termes de complémentarité) entre plusieurs langues en présence. Aux deux pôles, l'une serait une langue à fonction véhiculaire dont Calvet donne la définition suivante : « Une langue utilisée pour la communication entre locuteurs ou groupe de locuteurs n'ayant pas la même première langue ». Une autre langue aurait une fonction vernaculaire, en tant que « langue utilisée dans le cadre des échanges informels entre proches du même groupe, comme par exemple dans le cadre familial, quelle que soit sa diffusion à l'extérieur de ce cadre »[87] (qu'elle soit ou non véhiculaire). L'attribution d'une fonction à une langue particulière est la résultante d'un processus observable : la fonction véhiculaire est liée à des besoins de communication entre plusieurs groupes (pour des raisons commerciales le plus souvent), et la langue vernaculaire d'un groupe peut donc avoir une fonction véhiculaire pour d'autres. Calvet propose d'ailleurs de calculer le « taux de véhicularité » d'une langue à un instant T. On calcule le rapport entre le nombre de locuteurs de la langue concernée et le nombre de locuteurs l'utilisant comme langue vernaculaire. Appliqué à l'amharique et à l'oromo (les deux langues les plus parlées dans le pays), voici ce que l'on obtient :

Tableau 5 : Taux de véhicularité de l'amharique et de l'oromo[88]

	Amharique			**Oromo**		
	pays	**zones rurales**	**zones urbaines**	**pays**	**zones rurales**	**zones urbaines**
Nb de locuteurs L1 déclarée	17372913	13243219	4129694	16777976	15510667	1267309
Nb de locuteurs L2 déclarée	5104150	3348639	1755511	1535434	990363	545071
Nb de locuteurs L1+L2 déclarées	22477063	16591858	5885205	18313410	16501030	1812380
Taux de véhicularité	**23 %**	**20 %**	**30 %**	**8 %**	**6 %**	**30 %**

En 1994, les deux langues les plus parlées en Ethiopie n'étaient donc pas des langues clairement majoritaires. L'amharique et l'oromo avaient une fonction véhiculaire plus importante en ville que dans les campagnes. Mais même si l'amharique semble une langue moins vernaculaire que l'oromo, elle reste cependant avant tout la langue de

[87] Calvet L-J., 1997, articles « Véhiculaire » et « Vernaculaire » dans Moreau M-L. (éd.), 1997, *Sociolinguistique, concepts de base*, Mardaga, Liège, pp. 289-292.
[88] Source des données : CSA 1999.

communication entre pairs. Il semble cependant que ces calculs ne reflètent qu'imparfaitement la situation actuelle, qui serait liée à un taux de véhicularité de l'amharique beaucoup plus important que celui de l'oromo, tout au moins dans les villes, et hors de l'Etat oromo. Seules des études sociolinguistiques précises sur le terrain, croisées avec les résultats statistiques du dernier recensement (chiffres à venir) pourraient confirmer cette hypothèse. En tout état de cause, même si l'amharique est considéré aujourd'hui comme la *lingua franca* en Ethiopie, cette langue n'a sans doute pas (et n'a peut-être jamais eu ?) une vitalité telle qu'elle pourrait être considérée sans discussion comme la langue dominante unique en Ethiopie. Ce qui n'est d'ailleurs le cas d'aucune langue aujourd'hui dans ce pays.

Mais les analyses peuvent parfois être contradictoires selon le modèle que l'on applique. Plusieurs linguistes ont proposé d'autres modes de calculs de cette vitalité, tenant compte d'une constellation de facteurs différents et complémentaires[89]. En s'appuyant sur les statistiques gouvernementales de 1994, Daniel Aberra a appliqué à l'amharique en 1997[90] la formule proposée par Ferguson[91] et conclut sur le fait que l'amharique a été *de facto* la langue de travail de l'Ethiopie, même si l'on ne peut augurer de l'avenir, soumis aux changement politiques potentiels[92]. Comme nous le verrons, le facteur principal de la véhicularisation de l'amharique a été politique (et idéologique pour certains), mais l'effort actuel de normalisation des langues vernaculaires vise en effet à leur donner un prestige habituellement réservé aux langues les plus partagées. Par ailleurs, les migrations vers la ville ont l'effet inverse, puisque la langue véhiculaire du nouveau citadin (ici l'amharique) devient peu à peu sa langue vernaculaire, alors que la langue d'origine tend à disparaître de ses pratiques verbales. Ces processus de véhicularisation/vernacularisation sont le fruit de deux forces conjuguées qui poussent le locuteur à « choisir » (il ne s'agit généralement pas de choix conscients et raisonnés) entre la langue des origines et la langue de l'intégration. Sans se lancer plus avant dans l'étude de ces phénomènes, Ferdinand de Saussure parlait de « l'esprit de clocher » et de « force

[89] Pour une présentation, voir par exemple Calvet L-J., 2002, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon (chapitre 3).
[90] Daniel Aberra, 1997, « Language Situation of Ethiopia in the 1990s: A Sociolinguistic profile » dans *Ethiopia in Broader Perspective, Papers of the XIIIth International Conference of Ethiopian Studies (PICES*), Kyoto (vol.21) pp. 431-440.
[91] Ferguson C., 1966, « National Sociolinguistic Profile Formula » dans Bright (éd.*), Sociolinguistics Conference*, The Hague, Mouton Press, pp. 304-324.
[92] Daniel Aberra, *op. cit*, p. 439.

d'intercourse »[93]. Calvet analyse ces processus en veillant à mettre en valeur l'importance de la variété des contextes :

> *Cette tension entre le [vernaculaire] et le véhiculaire pourra aboutir à la disparition progressive de l'un des pôles, lorsque l'appartenance au sous-groupe apparaîtra comme moins importante que l'appartenance au groupe*[94].

La politique linguistique de l'Ethiopie fait que chaque Etat a choisi une langue de travail différente. Les réalités varient donc selon les lieux. Une analyse globale de cette situation permet d'en cerner les enjeux. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de ne présenter que quelques indicateurs particulièrement remarquables pour l'appréhension générale de la situation sociolinguistique de l'Ethiopie aujourd'hui, en nous penchant ensuite plus particulièrement sur Addis-Abeba, lieu de vie de nos élèves, et zone urbaine aux caractéristiques de ce fait spécifiques.

C. Politique et aménagement linguistique

1. Quels modèles théoriques ?

Bien que politique linguistique et planification linguistique aient sans doute existé de tout temps, Einar Haugen a théorisé en 1959[95] le fait que les hommes puissent désirer avoir une action sur les langues, c'est le « language planning ». En 1970[96], Joshua Fishman différencie la planification de la politique linguistique en parlant de « language policy ». Dans son acception générale, Louis-Jean Calvet[97] définit la « politique linguistique » comme « l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale ». Didier de Robillard précise cette étape comme une « phase d'une opération d'aménagement linguistique la plus abstraite, consistant en la formulation d'objectifs, postérieurement à l'évaluation d'une situation faisant apparaître des aspects perfectibles, soit dans le corpus d'une langue (…) soit dans le statut des langues » [98]. La planification linguistique est donc la recherche et mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique. Ce processus suit « logiquement la phase d'élaboration d'une

---

[93] Saussure F, 1916, *Cours de Linguistique générale*, Paris, Payot, paragraphe 295/1.
[94] Calvet L-J., 1999_a, *op. cit.*, p. 94.
[95] Haugen E., 1959, « Planning for a Standard Language in Modern Norway » dans *Anthropological Linguistics*, vol.1, n°3, pp. 8-21.
[96] Fishman J., 1971, *Sociolinguistique*, Paris, Nathan et Bruxelles, Labor.
[97] Calvet L-J., 1999_b, *op. cit.*, pp. 154-155.
[98] Robillard D. de, 1997, « Planification » dans Moreau M-L. (dir.), *op. cit.*, p. 229.

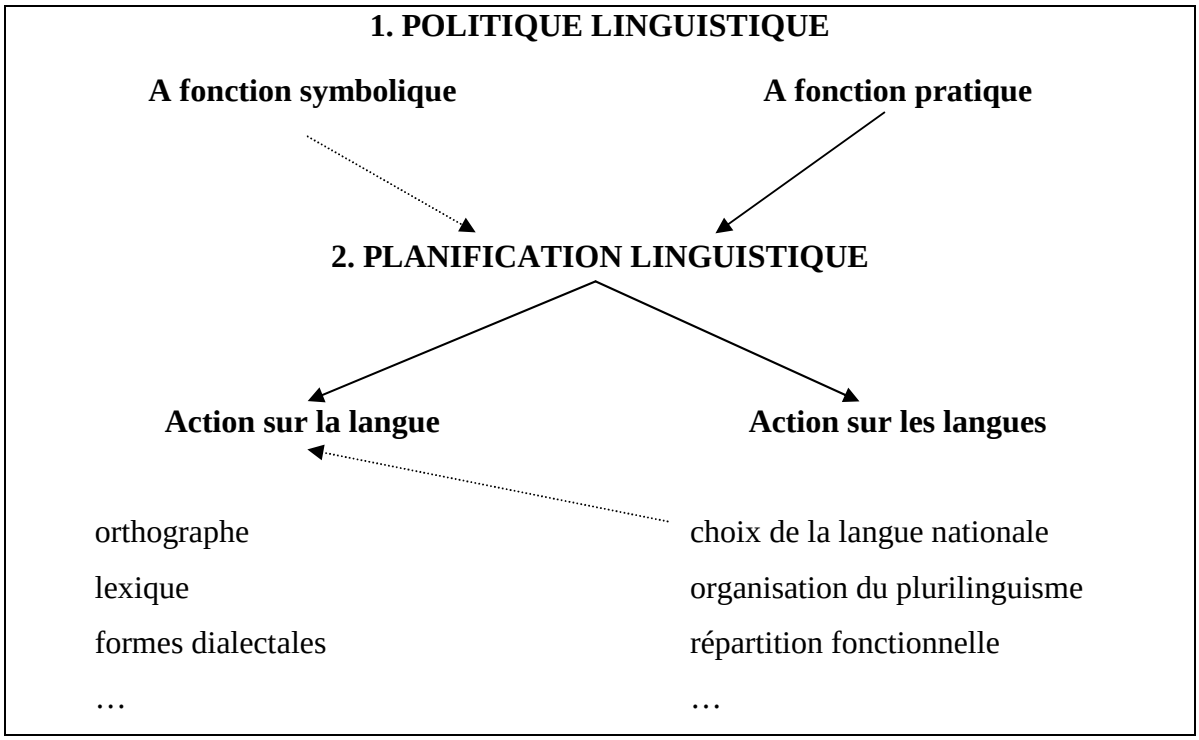
politique linguistique et consiste à traduire celle-ci en une stratégie d'ensemble composée d'actions viables, programmées dans le temps, dont les agents sont identifiés, les moyens prévus »[99]. Ainsi, la politique linguistique instaure un cadre, et la planification donne des directives pour appliquer les grandes orientations choisies. Mais l'aménagement en est l'application concrète, et doit tenir compte « en temps réel » des réactions des locuteurs concernés, ce que Henri Boyer et Xavier Lamuela (linguistes catalans) rappellent ainsi :

> *Les représentations qu'ont les usagers de leur langue et de la langue avec laquelle celle-ci est en concurrence/conflit et les attitudes ainsi générées sont autant d'éléments déterminants dans l'évolution de la concurrence/du conflit et la réussite ou l'échec d'une politique linguistique même très offensive*[100].

Une politique linguistique peut avoir une fonction symbolique (sans planification officielle) ou une fonction pratique. Dans ce cas, elle peut porter sur le corpus ou sur le statut des langues. A partir de la terminologie de H. Kloss[101], Calvet propose un schéma théorique qui permet de visualiser les liens pouvant exister entre politique et planification linguistique (voir schéma page suivante). La fonction symbolique se reconnaît généralement à l'absence de planification, ou à l'absence de moyens dégagés pour sa mise en œuvre. Les pays du tiers-monde illustrent souvent le cas de politiques réfléchies, affichées comme ayant des visées pratiques, mais ne débouchant sur aucune action concrète, soit que les buts implicites ne soient pas ceux affichés, soient que les moyens financiers et humains ne soient pas disponibles.

[99] Robillard D. de, *op. cit.*, p. 228.
[100] Boyer H., Lamuela X., 1996, « Les politiques linguistiques », dans Boyer H. (dir.) *Sociolinguistique, territoire et objets*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, pp. 147-177, ici p. 152.
[101] Kloss H., 1969 : *Research Possibilities on Group Bilingualism : A Report*, Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme (C.I.R.B).

Figure 9 : Schématisation des rapports entre politique et planification linguistique[102]



Pour que la fonction pratique d'une politique linguistique puisse être suivie d'effets, les actions doivent porter tant sur le corpus (action sur la langue) que sur le statut des langues en présence (action sur les langues). Nous retenons ici la définition de Didier de Robillard qui présente le corpus d'une langue en tant qu' « inventaire des règles et formes constituant un système linguistique et permettant son fonctionnement comme système sémiotique »[103]. Le statut d'une langue est sa « position (…) dans la hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique, cette position étant liée aux fonctions remplies par la langue, et à la valeur sociale relative conférée à ces fonctions »[104]. Le statut attribué à une langue par les locuteurs et son statut officiel peuvent évidemment être différents, voire contradictoires dans un contexte donné, ce qui peut générer des conflits au lieu de les apaiser, comme ce devrait être les buts et finalités de toute politique linguistique.

[102] Calvet L-J., 1999_b, *op. cit.*, pp. 157.
[103] Robillard D. de, 1997, « Corpus » dans Moreau M-L. (dir.), *op. cit.*, p. 102.
[104] Robillard D. de, 1997, « Statut » dans Moreau M-L. (dir.), *op. cit.*, p. 269.

2. Quelle politique pour les langues minoritaires ?

Dans le cas d'un pays plurilingue, les choix politiques possibles peuvent se placer sur un continuum entre :

- l'imposition d'une langue nationale et d'une seule, au détriment des autres langues présentes sur le territoire, ce qui va dans le sens d'un monolinguisme présenté comme la meilleure chose (le cas de la France au XIXe siècle en particulier). Si cette option paraît efficace en termes d'intercommunication, elle peut aussi générer des conflits, suscités par des revendications identitaires ;
- et un plurilinguisme « égalitaire » choisi et revendiqué : toutes les langues ont le même statut. On reconnaît par là le droit de chacun à parler sa langue. Mais si aucune langue véhiculaire n'est choisie, cela pose des problèmes pratiques d'intercommunication. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, certains pensent que la politique linguistique actuelle de l'Ethiopie peut générer ce type de situation.

Entre les deux pôles, on cherche à valoriser une langue de communication, tout en respectant le droit de chacun à pratiquer sa langue maternelle (valorisation du corpus et du statut des langues concernées). On pense ici en particulier aux pays d'Afrique francophone, qui recherchent encore souvent le moyen d'aménager concrètement ce choix.

Ces décisions se fondent sur un effort pour s'appuyer tout à la fois sur ce que William Mackey a appelé le « principe de personnalité » (le choix de la langue relève des droits personnels de l'individu) et le « principe de territorialité » (le droit pour l'individu de bénéficier des services dans sa propre langue se limite à certaines régions définies)[105]. Autrement dit, on cherche à tenir compte tout à la fois de la composante sociale et de la composante individuelle du bilinguisme. En Ethiopie, tout individu a en effet le droit de pratiquer sa langue première et peut être jugé par exemple dans sa langue sur tout le territoire. Dans les faits, cela s'avère impossible aujourd'hui, même pour un locuteur amharophone. Pour bien comprendre ce qui se joue ici, nous verrons dans le chapitre suivant quels aménagements linguistiques sont en place en Ethiopie aujourd'hui et comment les Ethiopiens les comprennent. Nous verrons plus particulièrement ce qu'il en est de l'école, puisque c'est sans doute là que se fondent les pratiques langagières de demain.

---

[105] Mackey W., 1976, *Bilinguisme et contacts des langues*, Paris, Klincksiek, pp. 82-85.

Du fait du grand nombre de langues « périphériques », « minorées » voire même « en voie de disparition » ; et du fait de la constitution qui reconnaît toutes les langues comme « langues nationales », des 11 Etats qui ont chacun une langue de travail différente… mais surtout des rapports de force que les langues entretiennent (schématisées par exemple dans les constellations d'un modèle gravitationnel) il est nécessaire de présenter une typologie possible de cette variété, telle que Fishman l'a étudiée, désirant présenter un outil d'analyse diagnostique de situations de renversement de l'assimilation linguistique (*Reversing Language Shift* ou R.L.S.). Cette analyse se justifie sans nul doute pour comprendre les modes d'influence sur les langues en présence dans un contexte comme le nôtre : les langues éthiopiennes ne se parlent qu'en Ethiopie ou presque, et à ce titre la politique linguistique du gouvernement est un indicateur majeur. L'ethnicisation de ces questions suppose qu'il s'agit en effet de situations où des individus ou des groupes seraient engagés dans une lutte pour la survie d'une langue menacée de disparition. Selon cette perspective, les membres de ces groupes sont destinés à être toujours « bi- ou trilingues, chacune de leurs langues – même la plus puissante d'entre elles – n'accomplissant que des fonctions spécifiques et complémentaires ». Cet outil nous semble d'autant plus intéressant qu'il s'appuie sur le lien intergénérationnel, alors même que l'on sait que ce lien est influencé par les pratiques langagières que l'école génère. La politique linguistique actuelle a été pensée en effet dans le but de refuser l'hégémonie de l'amharique, qui menaçait l'intégrité identitaire de nombre de groupes ethniques.

> *[Cela] requiert un très grand sens de l'équilibre, un sens extrêmement fin de la définition des limites et de l'analyse des fonctions (…), une constante reconnaissance des priorités, telle que l'action bonne à réaliser n'est bonne que dans la mesure où elle est réalisée au bon moment et dans la bonne séquence par rapport aux autres actions*[106].

Marise Cavalli présente un instrument de mesure qui permet de définir le degré de bouleversement intergénérationnel de la langue menacée : le *Graded Intergenerationnal Disruption Scale* ou G.I.D.S. On y identifie 8 stades, de la situation la plus défavorable (stade 8) à la situation la plus favorable (stade 1) pour une langue minoritaire. Même si les stades 1 à 4 définissent des situations moins « graves » que les stades 5 à 8, l'assimilation linguistique ne peut être renversée sans adhésion effective des locuteurs de la langue minoritaire : un engagement dynamique, effectif et émotionnel, que l'on peut traduire en

[106] Cavalli M., 2003, *Education bilingue et plurilinguisme des langues, le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier, p. 8.

facteurs de vitalité ethnolinguistique, et qui se conjuguent avec une reconnaissance effective de la langue concernée par l'extérieur. Aux extrêmes du continuum se trouvent les langues qui sont sur le point de disparaître (présentes en Ethiopie mais qui ne nous intéressent pas directement ici) mais aussi les langues les plus parlées en Ethiopie, puisque le statut de langue majoritaire dépend des régions (voir tableau page suivante)[107].

Ce tableau est empreint d'une idéologie qui laisse songeur : il s'agirait de lutter contre la « mort des langues » à tout prix, ce qui nous semble idéologiquement assez contestable : une langue n'est pas une vie humaine, et le passage de la métaphore à l'identification pure est trop facile. Par ailleurs, nous sommes d'accord avec Calvet qui souligne une étrange contradiction :

> *En culpabilisant les locuteurs des « petites » langues, en les exhortant de ne pas les abandonner, ne manifeste-t-on pas le désir de les maintenir dans leur périphérie, réservoir d'une diversité que le centre [i.e. les langues majoritaires] appelle de ses vœux ?*[108]

[107] Cavalli M., *op. cit.*, p. 41.
[108] Calvet L-J., 2002, *op. cit.*, p. 118.

Tableau 6 : Echelle graduée du bouleversement intergénérationnel[109] (le tableau est à lire de bas en haut, conformément aux recommandations de Fishman)

Stades identifiés	**Caractéristiques de la situation de la langue minoritaire**	**Langues concernées en Ethiopie (exemples)**
Stade 1	Quelques emplois de la langue minoritaire sont disponibles dans l'enseignement supérieur, dans le travail, dans le gouvernement central et dans les médias nationaux.	C'est en partie le cas de toutes les langues de travail choisies par les Etats. Aucune n'est utilisée comme langue d'enseignement dans l'enseignement supérieur (mais peut l'être comme matière) ; toutes sont utilisées officiellement dans les bureaux fédéraux des Etats, quelques-unes sont utilisées dans les médias nationaux : le tigrinia, l'afar, le somali, l'oromo, l'amharique (cette langue serait majoritaire dans les Etats l'utilisant comme langue de travail, mais en passe de devenir minoritaire dans les autres Etats).
Stade 2	Les services administratifs de base et les moyens de communication sont disponibles dans la langue minoritaire.	C'est le cas des langues de travail de chaque Etat (voir plus haut), ainsi que le harari, le anuak, le nuer (nombreux locuteurs) dans les régions concernées.
Stade 3	La langue minoritaire est utilisée dans certains domaines du travail moins spécialisé et à l'extérieur de la communauté, ce qui implique l'interaction avec les locuteurs de la langue majoritaire.	C'est le cas des autres langues éthiopiennes, lorsque de nombreuses langues sont reconnues dans un même Etat (en particulier le SNNPS et le Beni Shangul), cela correspond à une réalité spatiale des limites de l'Etat concerné.
Stade 4	Des cours sont dispensés dans la langue minoritaire au niveau de l'école de base dans les écoles publiques sous le contrôle du groupe majoritaire. Des écoles en langue minoritaire existent et sont sous le contrôle du groupe minoritaire.	C'est en principe le cas de toutes les langues éthiopiennes. Mais le critère de la scolarisation laisse en suspens un certain nombre de situations dans lesquelles les locuteurs eux-mêmes refusent que cette langue soit langue d'enseignement, choisissant consciemment la langue majoritaire. Cela serait un indicateur sociolinguistique d'une langue minorée de fait, même si la planification linguistique voulait changer ce statut.
2. Inversion de l'assimilation linguistique visant à dépasser la diglossie, après l'avoir atteinte		
1. Inversion de l'assimilation linguistique visant à atteindre la diglossie (clarification idéologique préalable)[110]		

[109] Adapté de Cavalli M., *op. cit*, p. 41, à partir des tableaux de Fishman, 1991 (dans *Reversing Language Shift*, Clevedon, Multillingual Matters) et 2001 (dans « From Theory to Practice (and Vice Versa): Review, Reconsideration and Reiteration », dans Fishman J. (éd.), 2001, *Can threatened languages be saved ?* Clevedon, Multilingual Matters, pp. 451-483.

[110] Lors d'une conférence faite à l'Université d'Addis-Abeba en mars 2008, Zelealem Leyu estimait que 66 % des locuteurs en Ethiopie parleraient une langue « en danger » ou « en voie d'extinction », alors que 34 % parleraient une langue « sauvée ».

Conclusion

Même si les objectifs d'aménagement présentés peuvent prêter à discussion (ce qui n'est pas notre finalité ici), cette présentation a le mérite de montrer la pluralité des contextes dans lesquels une politique unifiée doit trouver son application. Nous verrons dans le chapitre suivant que les aménagements trouvés à l'échelle d'un Etat sont variés, et qu'ils peuvent être lus par tout un chacun tantôt comme la voie à l'unification plurielle dont se réclame l'Ethiopie, tantôt comme le masque d'une hégémonie gouvernementale visant à diviser pour mieux régner. Le modèle gravitationnel de Calvet permet donc pour une part de rendre compte de la complexité de la situation, mais ne peut l'illustrer avec précision.

Notre position d'étrangère ne nous permet pas d'avoir d'avis tranché, notre approche de sociolinguiste nous pousse à chercher à comprendre quels facteurs peuvent influer sur l'évolution de la situation dans les années à venir.

CHAPITRE 3

MULTILINGUISME ET ETHNICITE EN ETHIOPIE

Parce que le multilinguisme de l'Ethiopie est aujourd'hui très officiellement lié à des représentations identitaires fondées sur l'ethnicité, il est nécessaire de cerner ce que recouvre ce terme, en lien avec les langues nationales. Comme nous l'avons vu en effet, les politiques et aménagements linguistiques d'un pays influent de façon non négligeable sur les pratiques et représentations de ses habitants. Les notions théoriques présentées plus haut nous aideront à dégager les caractéristiques de la diglossie éthiopienne. Nous pourrons alors comprendre les spécificités des pratiques langagières dans des milieux urbains, et présenter plus particulièrement le lieu de vie des élèves du Lycée Guebre Mariam (désormais LGM) : Addis-Abeba.

A. Ethiopie et ethnicité

1. Qu'est-ce qu'une ethnie ?

Si le concept d'ethnie a été abondamment analysé et discuté, nous en retiendrons l'analyse que Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fenart[111] en font à la suite de l'anthropologue norvégien Fredrik Barth, qui a renouvelé la vision par trop statique et essentialiste qu'on pouvait en avoir[112]. Nous reprenons des idées fondamentales que les auteurs explicitent en contexte, et qui nous semblent particulièrement pertinentes.

Après avoir fait une mise en perspective historique des recherches faites sur ce concept, les auteurs s'accordent à dire avec Barth :

> *L'ethnicité est une forme d'organisation sociale, basée sur une attribution catégorielle qui classe les personnes en fonction de leur origine supposée, et qui se trouve validée dans l'interaction sociale par la mise en œuvre de signes culturels socialement différenciateurs*[113].

Mais les frontières ethniques sont mouvantes, et un groupe peut adopter les traits culturels d'un autre groupe comme la langue ou la religion et continuer néanmoins à être perçu et à se percevoir comme distinctif :

> *La croyance à l'origine commune qui substantialise et naturalise les attributs tels que la couleur, la langue, la religion, l'occupation territoriale, et les font percevoir comme des traits essentiels et immuables d'un groupe*[114].

Ainsi, ni le fait de parler une même langue, ni la contiguïté territoriale, ni la similarité des coutumes ne représentent en eux-mêmes des attributs ethniques. Ils ne le deviennent que lorsqu'ils sont utilisés comme des marqueurs d'appartenance par ceux qui revendiquent une origine commune[115].

> *L'ethnicité est donc un mode d'identification parmi d'autres possibles : elle ne renvoie pas à une essence qu'on possède mais à un ensemble de ressources*

---

[111] Poutignat P., Steiff-Fenart J., 1995, *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF.
[112] Barth F., 1969, *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. « Introduction », Oslo,Scandinavian University Press, traduit en français dans l'ouvrage de P. Poutignat et J. Steiff-Fenart (*op. .cit.*).
[113] *op.cit.*, p.154.
[114] *op.cit.*, p.177.
[115] *op.cit.*, p.178.

disponibles pour l'action sociale ; et selon la situation l'individu active un attribut plus fort qu'un autre[116].

C'est le principe de saillance. Même si ce n'est pas le terme *ethnie* qui est utilisé dans la Constitution de 1995, l'article 39.5 définit cependant le concept de « Nations, Nationalités et Peuples » en termes de traits objectivement identifiables :

> *Une « Nation, Nationalité ou Peuple » est un groupe de personnes ayant ou partageant en grande partie une culture commune ou des traditions communes, une langue mutuellement intelligible, la croyance en des identités communes ou apparentées, des traits psychologiques communs, et qui habite sur un territoire identifiable et commun*[117].

Les définitions de ces trois termes sont fluctuantes, et ce sujet pourrait constituer à lui seul une recherche approfondie. En utilisant trois noms différents, propres à définir un groupe national en Ethiopie, on a sans doute cherché à tenir compte des représentations de chacun. Selon le Petit Robert en effet, une « nation » se définit avant tout par la conscience d'une unité, et par la volonté de vivre ensemble. Une nationalité serait un ensemble de personnes qui fondent leur appartenance nationale sur des critères clairement territoriaux, linguistiques et culturels, et qui expriment des aspirations communes. Un peuple partagerait une même culture, se définirait par un lien social établi et des institutions communes. En cas de demande de sécession, ces différences pourraient être de réelles questions à débattre, mais il nous intéresse ici davantage de voir qu'un ensemble de critères communs est donné : culture et traditions, langue intelligible, croyance en une identité commune, traits psychologiques, territoire. Cette définition s'inscrit en fait dans la continuité des travaux de Staline[118], qui définit ainsi la nation : « une communauté stable, historiquement constituée, née sur la base d'une communauté de langue, de territoire, de vie économique et de formation psychique qui se traduit par une communauté de culture ». Connaissant l'histoire de l'Ethiopie, cette parenté n'est pas étonnante, mais elle est déclinée en termes ethniques puisque les « nationalités » répertoriées par l'Institut des

---

[116] *op.cit.*, p.182.

[117] Constitution de 1995, article 39.5: *A "Nation, Nationality and People" for the purpose of this Constitution, is a group of people who have or share a large measure of a common culture or similar customs, mutual intelligibility of language, belief in a common or related identities, a common psychological make-up, and who inhabit an identifiable, predominantly contiguous territory*. La Constitution éthiopienne est disponible en version bilingue (anglais-amharique). Nous traduisons la version anglaise.

[118] Staline K., 1913, « Le marxisme et la question nationale » ; ce texte parut pour la première fois dans les numéros 3-5 de la revue *Bolchévik Prosvéchtchénié* sous le titre « La question nationale et la social-démocratie ». L'article complet est consultable en ligne (**http://www.contre-informations.fr/classiques/staline/stal4.pdf**), nous citons ici la page 5 de cette version.

nationalités sont à la base de l'organisation géographique actuelle. La définition du terme « ethnie » donnée dans les rapports nationaux de statistiques pour le recensement de 1994 fait en effet un lien clair entre ces deux notions :

> *L'identité ethnique d'une personne se définit par son origine nationale ou tribale. Pour aider les employés au recensement à enregistrer l'information, était fournie dans leur manuel une liste détaillée des groupes ethniques dans le pays, réalisée par l'Institut des Etudes des Nationalités*[119].

Cette conception fonde aujourd'hui les orientations politiques de l'Ethiopie et de ce fait, il transforme aussi les représentations et attitudes de ceux qui y vivent. Mais si ce principe de l'existence de la conscience ethnique est essentiel, ce que nous venons de voir s'applique tout autant aux rapports entre personnes en situation de contacts de langues et de cultures, en particulier dans un contexte comme celui du Lycée Guebre Mariam. Nous y ferons donc de nouveau référence plus tard, de façon à mieux comprendre les liens interculturels qui se tissent entre élèves.

2. Un fédéralisme fondé sur des bases ethnolinguistiques

D'un point de vue politique, l'Ethiopie est une donc jeune « République Démocratique Fédérale ». Sa constitution est publiée en 1995, après quatre années d'un gouvernement de transition formé à la suite du coup d'Etat visant à renverser la dictature socialiste au pouvoir depuis 1974. Les choix politiques liés à une représentation ethnique des groupes présents en Ethiopie ont eu pour conséquence un découpage du territoire en 11 *kellel* (unité territoriale pouvant se traduire par « région » dans son acception administrative ou par « Etat » dans son acception politique)[120], qui ont des caractéristiques différentes :

- les Etats amharas, oromo, afar, somali, harari, et celui du Tigray correspondent à un groupe ethnique majoritaire ;
- les Etats urbains de Dire-Dawa et Addis-Abeba ont une unité fondée sur des critères d'urbanité plutôt que sur des critères d'ethnicité ;

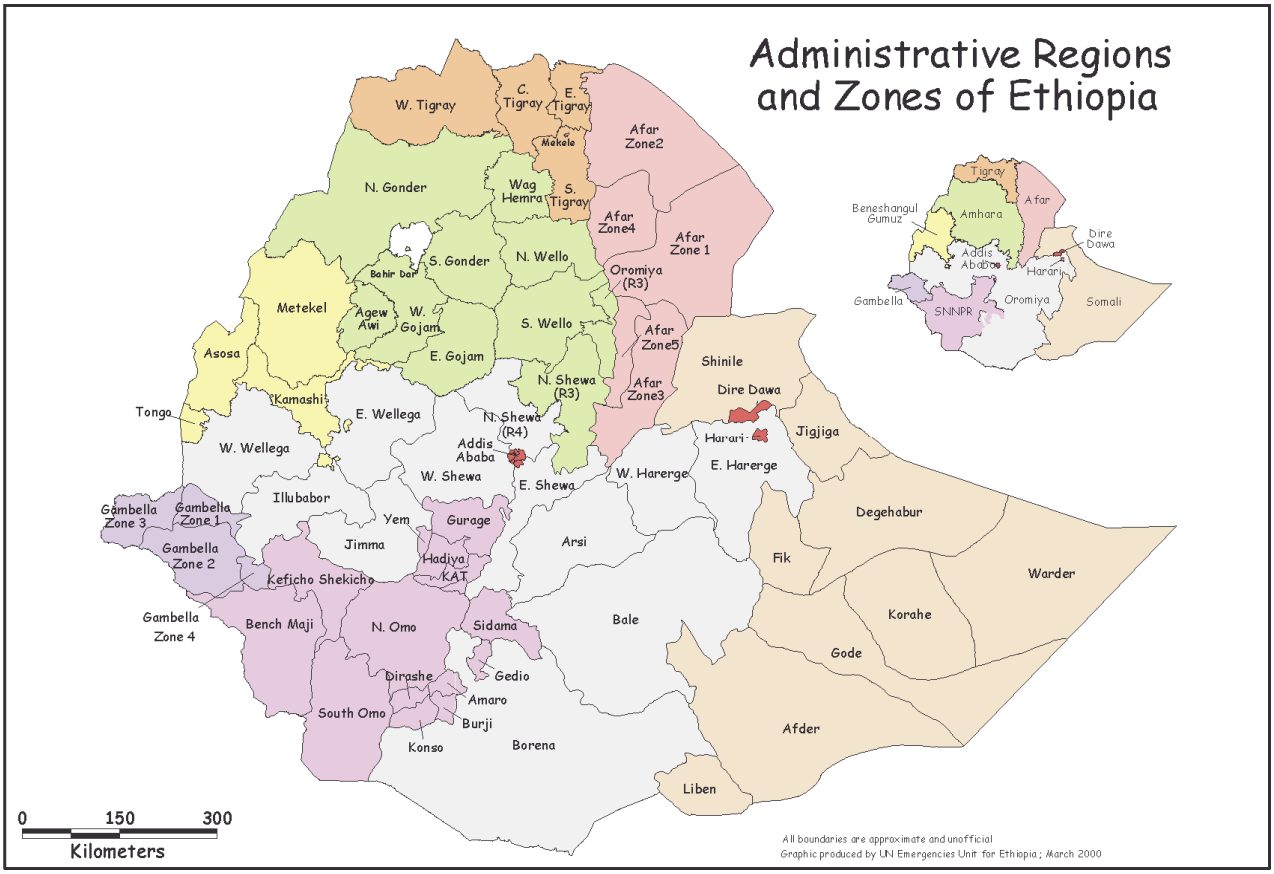
---

[119] CSA, 1998, *op.cit.*, p.11: *Ethnic identity of a person is traced trough his/her national or tribal origin. To assit the enumerators in recording the information, detailed list of ethnic groups in the country, obtained by the Institute of Nationalities Study, was provided in the census enumerator's manual*.

[120] C'est la raison pour laquelle certains chercheurs étrangers utilisent le terme « état », d'autres le terme « région » ou encore « région-état ». Nous préférons ici « Etat », qui rend compte implicitement des pouvoirs partagés entre l'Etat fédéral et les Etats fédérés.

- les Etats de Gambella, du SNNPS et du Beni-Shangul sont en fait des regroupements d'ethnies dont aucune n'est dominante, en particulier sur le plan linguistique.

Figure 10 : Carte des Etats fédérés d'Ethiopie[121]



Ces différences ont une influence importante sur les aménagements linguistiques et éducatifs, sur les pratiques langagières et les représentations que l'on a de l'amharique, de l'anglais, des langues vernaculaires, et de la politique gouvernementale. Mais les choix politiques déclinent avant tout un choix de parier sur la légitimité des Etats à se fédérer selon des considérations ethniques autour d'un pouvoir central qui respecterait le droit de chaque Etat à se gouverner lui-même (article 39.2 de la Constitution). Concernant les langues et les cultures, les libertés constitutionnelles sont détaillées ainsi :

> *Chaque Nation, Nationalité et Peuple en Ethiopie a le droit de parler, d'écrire et de développer sa propre langue ; d'exprimer, de développer et de promouvoir sa culture ; et de préserver son histoire*[122].

[121] Source : **http://www.reliefweb.int/mapc/afr_ne/cnt/eth/ethiopia_zone.htlm**

Comme nous l'avons vu plus haut, la définition de l'ethnicité est généralement liée à des indicateurs linguistiques : appartiendraient à une même ethnie des personnes parlant la même langue. Même si le lien entre langue déclarée et identité ethnique est bien plus complexe et mouvant qu'il n'y paraît, en particulier en milieu de contacts de langues, c'est essentiellement cet indicateur qui a été utilisé pour créer les Etats fédéraux d'Ethiopie. Eloi Ficquet *et alii* le rappellent ici :

> *Parce que (en Ethiopie) des méthodes très sophistiquées ont été mises au point pour distinguer une langue d'une autre, regrouper celles qui sont apparentées en famille et décrire les variations dialectales de chacune, l'indice linguistique est considéré comme le plus fiable pour tracer les contours de groupes ethniques et les classifier*[123].

Le découpage régional de 1995 s'est fondé sur deux cartes existantes. Une carte fut élaborée par des linguistes à la suite d'une vaste enquête sociolinguistique menée en 1968-1969 et publiée en 1976[124]. L'autre carte fut produite en 1987 par l'Institut pour l'étude des nationalités qui, « à partir de 1983, avait été chargé par le Comité organisateur du parti des travailleurs éthiopiens d'établir sur des bases scientifiques les contours des groupes ethniques en vue de réformer les découpages territoriaux »[125].

Cette carte répertorie 74 nationalités. Selon Jacques Bureau, elle a le mérite d'être *la* « première représentation éthiopienne détaillée de la diversité culturelle de ce pays » [126], mais elle a deux défauts majeurs : ne pas tenir compte du phénomène d'urbanisation et s'appuyer sur des définitions discutables des groupes ethniques. La réserve sur laquelle nous insistons (et non la moindre, qui est de fait inhérente au travail de cartographie) est que l'ensemble est représenté comme des groupes homogènes et distincts, alors que nous savons que les situations en milieux de contacts de langues sont beaucoup plus complexes. Gideon Cohen[127] souligne d'ailleurs que ces découpages administratifs ethniques fondés

---

122 *The Constitution of the Federal Democratic Republic of Ethiopia*, 1995, Addis Abeba, article 39.2: *Every Nation, Nationality and People in Ethiopia has the right to speak, to write and to develop its own language; to express, to develop and to promote its culture; and to preserve its history.*

[123] Ficquet E. *et alii*, 2007, « Les peuples d'Ethiopie » dans Prunier G. (dir.), 2007, *L'Ethiopie contemporaine*, CFEE-Karthala, pp.37-88, ici p.43.

124 Bender M.L., Bowen J.D., Cooper R.L., Ferguson C.A., 1976, *Language in Ethiopia*, London, Oxford Universty Press.

[125]. Bureau J., 1994, « A propos de l'inventaire des nationalités éthiopiennes » dans Lepage C. (éd.), *Actes de la Dixième Conférence Internationale des Etudes Ethiopiennes (1990)*, vol.1, Paris, Société française pour les études éthiopiennes, vol.1, pp. 501-511, ici p.501.

[126] Bureau J., *op.cit.*, p. 501.

[127] Voir Cohen G., 2006, « The development of Regional and Local Languages in Ethiopia's Federal System », dans Turton D. (éd.), 2006, *Ethnic Federalism, The Ethiopian Experience in comparative Perspective*, Eastern African Studies, Addis Abeba, pp.165-180, ici p.166.

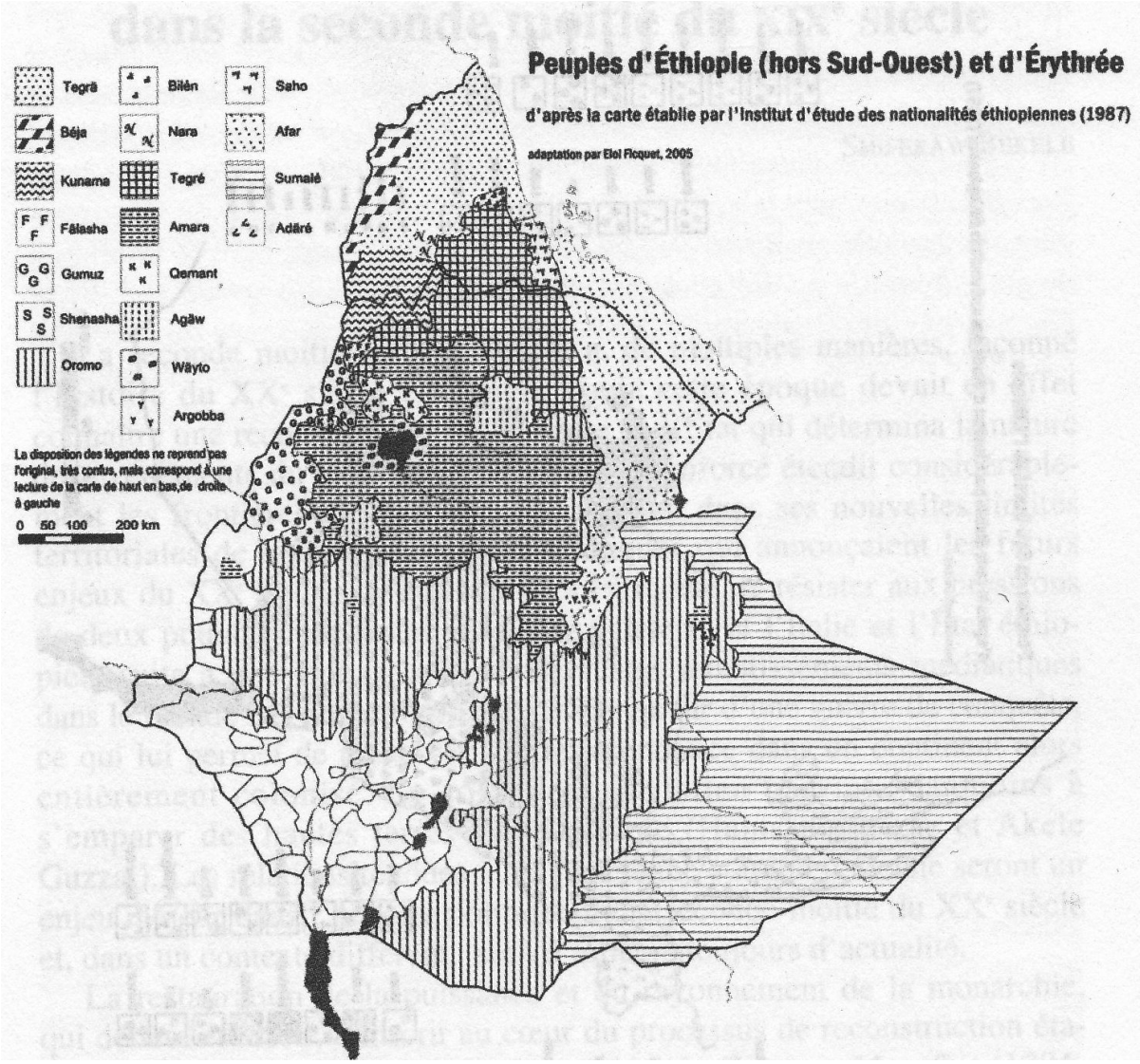
sur la pratique de langues déclarées a pu amener les décideurs de chaque Etat à redessiner leurs frontières (et cela se reproduira sans doute encore dans l'avenir), mais aussi à adapter parfois à de petites zones le choix d'une langue d'apprentissage locale différente de celle choisie à l'échelle de l'Etat.

Nous verrons plus bas quel est le choix des langues de travail dans les Etats urbains (en particulier à Addis-Abeba) et comment cela s'articule avec les pratiques langagières des locuteurs. Le choix de lier l'appartenance ethnique aux langues déclarées, et de présenter ces groupes comme étant stables et clairement identifiés a été à l'origine de la carte fédérale actuelle de l'Ethiopie. La superposition des deux cartes originales révèle à la fois de grandes zones congruentes, et des zones qui ne coïncident pas, « des zones d'incertitude, de mixité, de mouvement »[128]. C'est sur la base de ces différences que nous pourrons interroger l'efficience de la politique linguistique éducative choisie par le gouvernement actuel.

Les statistiques de 1994 présentent plus de 70 groupes ethniques différents, et tout autant de langues différentes (mais chaque langue n'est pas nécessairement liée à un groupe ethnique). Les trois cartes que nous présentons ici montrent l'adéquation relative entre « ethnie », « langue déclarée » et « limites administratives des Etats ». Notons que la première et la troisième cartes datent d'avant la sécession de l'Erythrée et qu'elles montrent donc au nord des limites qui ne correspondent pas à la carte 2. Ainsi le Tigré (région d'Erythrée dans laquelle on parle le tigréen et non le tigrinia) n'apparaît pas comme entité administrative.

[128] Ficquet *et alii*, 2007, *op.cit.*, p.40.

Figure 11 : Carte des Peuples d'Ethiopie[129]



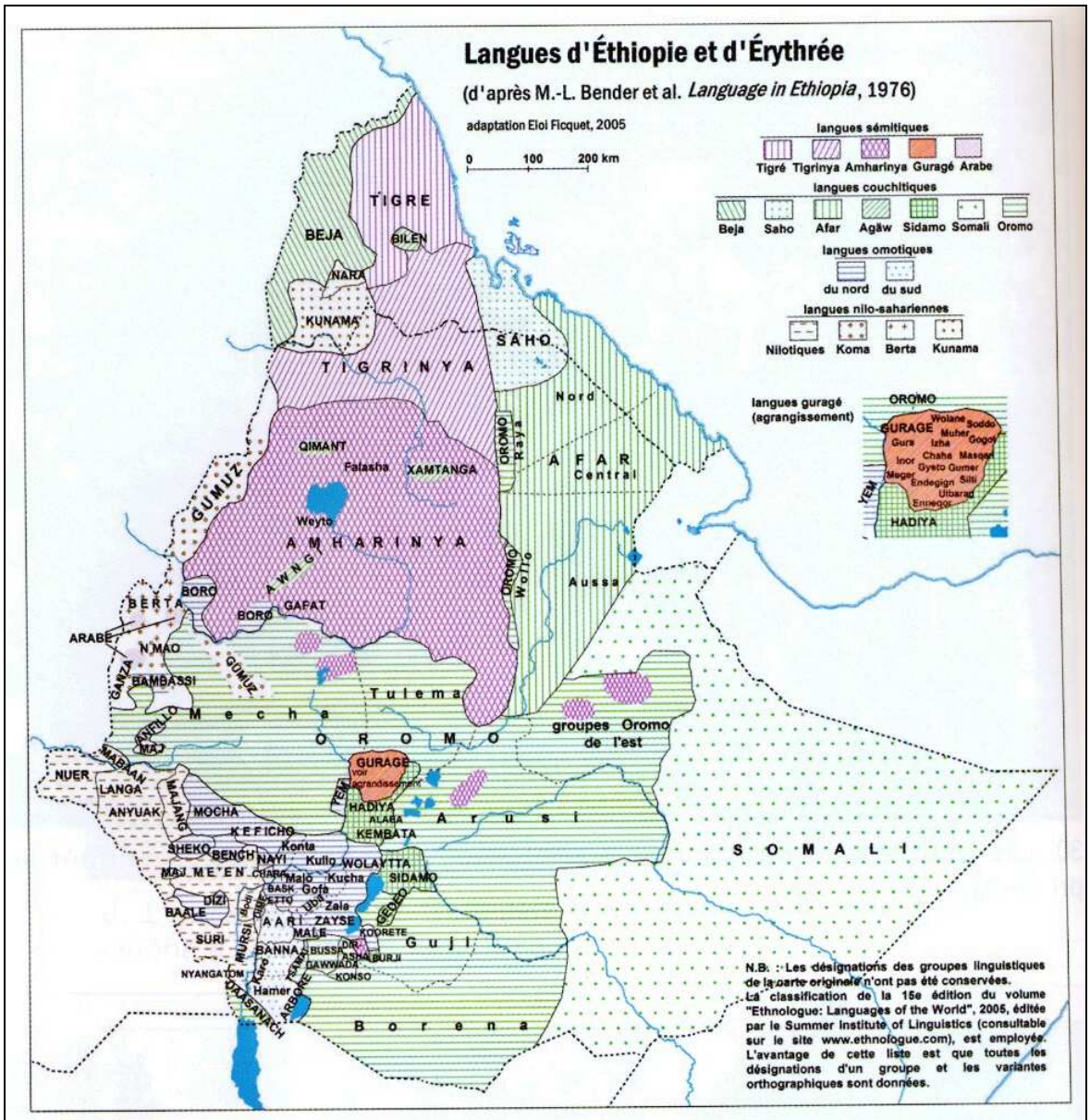
Selon la Constitution, l'Ethiopie est aujourd'hui composée de 9 Etats autonomes et de 2 cités-Etats dépendant directement du gouvernement fédéral (Diré-Dawa qui compte 200 000 habitants et Addis-Abeba, capitale de 3 millions d'habitants).Chaque Etat a le droit de choisir « ses langues de travail respectives »[130]:

[129] Source : Ficquet *et alii*, 2007, *op.cit.*, p.87. Cette carte (comme la carte linguistique présentée ci-après) a été établie avant la sécession de l'Erythrée. Il faut donc tenir compte ici de la nouvelle frontière au nord (que l'on voit clairement sur la carte des Etats fédérés).

[130] Constitution de 1995, article 5: *Languages: 1. All Ethiopian languages shall enjoy equal recognition. 2. Amharic shall be the working language of the Federal Government. 3. Members of the Federation may by law determine their respective working languages.*

Toutes les langues éthiopiennes jouiront d'une égale reconnaissance de l'Etat. L'amharique est la langue de travail de l'Etat fédéral. Les membres de la Fédération peuvent déterminer légalement leurs langues de travail respectives.

Figure 12 : Carte des langues en Ethiopie[131]



32. Carte des langues d'après Bender (adaptation par E. Ficquet).

[131] Source : Ficquet *et alii*, 2007, *op.cit.*, planche n°32. Nous rappelons qu'une autre carte linguistique a été présentée dans le premier chapitre, qui montrait la complexité des situations. Nous préférons ici la carte de E. Ficquet, qui permet une comparaison plus aisée entre les zones de peuplement, les Etats et les langues déclarées, même si les zones de contacts de langues (nombreuses) sont peu visibles.

Ces cartes montrent que dans certains Etats, l'adéquation est relative mais réelle entre appartenance ethnique, découpage géographique et première langue parlée déclarée. Nous pensons ici en particulier (environ 73,8 % de la population totale) :

- au Tigray (*kellel* 1 ; au nord, dont sont originaires la plupart des membres du parti au pouvoir ; la langue de travail est le tigrinia ; représente 6 % de la population environ),
- à l'Etat Afar (*kellel* 2 ; au nord-est, qui regroupe un peuple nomadisant entre l'Ethiopie, la Somalie, Djibouti ; la langue de travail est l'afar ; représente 1,8 % de la population environ),
- à l'Etat Amhara (*kellel* 3 ; au nord-est, dont l'ethnie majoritaire a gardé le pouvoir jusqu'au coup d'Etat de 1974 ; la langue de travail est l'amharique ; représente 25 % de la population environ),
- à l'Etat Oromo (*kellel* 4 ; au centre, dont l'ethnie majoritaire est aussi la plus nombreuse dans le pays, et qui n'a jamais accédé au pouvoir ; la langue de travail est l'oromo ; représente 35 % de la population environ),
- à l'Etat Somali (*kellel* 5 ; au sud-est, dont la population nomadise entre l'Ethiopie et la Somalie ; la langue de travail est le somali ; représente 6 % de la population environ).

D'autres Etats ont manifestement des réalités différentes. Nous pensons ici en particulier aux Etats urbains (4,8 % de la population environ) tels que :

- Harar (*kellel* 13, à l'est, ancien royaume musulman indépendant ; la langue de travail est le harari ; représente 0,3 % de la population environ).
- Addis-Abeba (la capitale, *kellel* 14, au cœur de la région oromo ; la langue de travail est l'amharique; représente 4 % de la population environ),
- Dire-Dawa (*kellel* 15, à l'est ; la langue de travail est l'amharique ; représente 0,5 % de la population environ).

D'autres Etats sont marqués par la variété des peuples qui y habitent (21,4 % de la population environ). Ils ont la particularité de tous se trouver sur de basses terres, et aux frontières du territoire :

- l'Etat du Béni-Shangul et Gumuz (*kellel* 6, à l'est, état-tampon entre le Soudan et la région Oromo ; la langue de travail[132] est l'amharique; représente 1 % de la population environ) ;
- l'Etat des Nations, Nationalités et Peuples du Sud – SNNPRS – (regroupement des *kellel* 7/8/9/10/11 ; au sud, regroupe de nombreux peuples différents, généralement nomades, qui se déplacent aussi sur les territoires kenyans ; la langue de travail est l'amharique; représente 20 % de la population environ) ;
- l'Etat de Gambella (*kellel* 12, est peuplé majoritairement de deux groupes ayant des langues couchitiques, et non sémitique ; la langue de travail est l'amharique; représente 0,4 % de la population environ).

Alors même que les réalités sont très différentes selon les régions (et selon leur degré d'urbanisation, comme nous le verrons plus bas), l'Ethiopie fait donc face à la gageure de créer une république fédérale qui serait fondé sur « l'unité dans la diversité », ce qui se traduit par un choix linguistique officiel marqué par la variété : la télévision et la radio émettent dans 5 langues éthiopiennes (l'amharique, l'afar, le somali, le tigrinia, l'oromo), mais aussi en anglais. La radio propose aussi de façon ponctuelle d'autres émissions dans d'autres langues étrangères (dont le français). Les journaux sont en amharique et en anglais à Addis-Abeba. Les discours officiels adressés aux habitants sont en amharique, mais les langues de l'école dépendent des choix des Etats. On pourrait approfondir l'analyse en s'appuyant sur des données plus nombreuses, ce qui confirmerait la tendance globale d'utiliser plusieurs langues et non seulement l'amharique.

Lorsque la France diffuse les représentations d'un Etat-Nation fondé sur une culture, une langue et un territoire commun partagés, la question de l'ethnicité est donc fondamentale dans le contexte éthiopien. Elle fonde en particulier les représentations d'une identité nationale que l'on associe à un multilinguisme caractéristique d'un groupe dans lequel plusieurs langues sont parlées (ce qui n'est évidemment pas synonyme de plurilinguisme individuel).

[132] Conformément à la Constitution, chaque Etat choisit une « langue de travail », qui est la langue administrative et parfois aussi la langue d'enseignement (voir plus bas pour une étude plus approfondie de cette notion).

3. Multilinguisme et ethnicité

D'un point de vue sociolinguistique, la complexité de la situation du pays et son influence sur les pratiques langagières à Addis-Abeba (capitale du pays et lieu de vie de tous les élèves du Lycée Guebre Mariam) fait comprendre dans quelle mesure on peut parler de plurilinguisme, ou de diglossie, en tant que situation potentiellement conflictuelle. Nous verrons en quoi Addis-Abeba diffère dans ses pratiques langagières déclarées.

Pour comprendre comment les gens vivent ce multilinguisme officiel, nous nous appuyons sur nos observations empiriques, mais aussi sur les seules statistiques fiables dont nous disposons (recensement de 1994, CSA), même si elles sont sans doute maintenant anciennes.

Dans le questionnaire de 1994, les questions du recensement national (urbain et rural) portant sur les langues parlées étaient libellées sous une forme permettant aux recenseurs de se positionner le plus objectivement possible quant aux définitions sous-jacentes des termes employés. Les questions étaient posées dans la langue majoritaire de la région concernée, le questionnaire devait être rempli par les recenseurs.

> *Quelle est _____ langue maternelle ? La langue maternelle est première langue parlée dès l'enfance ? Parle _____ une autre langue ? Si oui, recensez la langue la plus fréquemment utilisée. Si la personne parle plus d'une autre langue, recensez la langue la plus fréquemment utilisée. Sinon, écrivez « ne parle pas ». Quel est _____ groupe ethnique ?* [133]

Le recensement était évidemment fait dans différentes langues selon les personnes recensées, les résultats nationaux ont été publiés en anglais et en amharique. Nous utilisons la version anglaise. L'analyse des réponses met clairement en évidence une différence entre les zones rurales et les zones urbaines (différences sans doute encore accentuées aujourd'hui). C'est ce que nous pouvons voir dans les tableaux ci-dessous. Comme nous pouvons le constater, la langue majoritaire à Addis-Abeba (ville qui nous intéresse en priorité ici) est l'amharique. Nous avons donc choisi de ne présenter ici que les résultats concernant cette langue, pour tenter de comprendre quel est son statut aujourd'hui.

---

[133] CSA, 1998, p.207: *What is ____ mother tongue? Mother tongue is the language that was first spoken as a child. Does ___ speak another language? If yes state the most frequently used additional language. If person speaks more than one additional language state the most frequently used additional language. If no write « do not speak » (p217). What is ___ ethnic group?* (traduction anglaise disponible dans l'ouvrage cité).

Tableau 7 : Langues parlées déclarées (sources : CSA, 1994)

	1968[134]	**1994**[135]	**2005**[136]
Population générale	25 millions ou 20 millions	53.5 millions	73.1 millions (projection de 1994 pour 2008 à 79.2 millions)
Personnes déclarant parler amharique (L1 ou L2)	De 6 à 10 millions (chiffres très vagues)	42 %	?
Personnes déclarant être monolingues		84 % (dont 32 % amharophones)	?
Zone rurale	**92 %**	**86 %**	**84 %**
Personnes déclarant parler amharique (L1 ou L2)	Proportion moins grande qu'en zone urbaine ; résistance	**32 %**	?
Taux de ceux déclarant être monolingues		**88 %** **29 % amharophones**	?
Zone urbaine	**8 %**	**14 %**	**16 %**
Personnes déclarant parler amharique (L1 ou L2)	Proportion plus grande en zone urbaine qu'en zone rurale ; diffusion	**80 %**	?
Personnes déclarant être monolingues		**60 %** **56 % amharophones**	?
Addis Abeba	(statistiques de 1984 : 1.4 millions)	2.1 millions (taux de croissance démographique : 3.8 % sur les dix années précédentes)	4 millions[137]
Personnes déclarant parler amharique (L1 ou L2)	?	**97 %**	?
Personnes déclarant être monolingues		**58.3 %**	

Nous avons présenté sous forme de graphique les différences qui nous semblent les plus révélatrices d'un écart déjà patent entre la ville et la campagne : les pratiques langagières varient et l'on peut voir se profiler deux groupes de locuteurs. Une forte majorité des Ethiopiens vit en milieu rural, ils sont le plus souvent monolingues et parlent différentes langues selon les zones. Les citadins, peu nombreux, sont essentiellement amharophones et monolingues, même si les bilingues sont plus nombreux qu'en milieu rural.

---

[134] Sources : Bender *et alii*, 1976, *op.cit.*, p.192 et Chauvin M., 1980, « Politique linguistique du gouvernement impérial éthiopien », dans Tubiana J. (éd.), *Modern Ethiopia*, Rotterdam, pp. 425-446 (p. 430).
[135] Sources : CSA, 1999, *op.cit.*, vol.2: *Analytical Report*, pp. 46-48.
[136] Sources : CSA, 2004.
[137] Source: Shinn D., Ofcansky T., 2004, *Historical Dictionary of Ethiopia*, Lanham, The Scarecrow Press, p. 6.

Figure 13 : Taux comparés de la répartition de la population (1968, 1994, 2005)

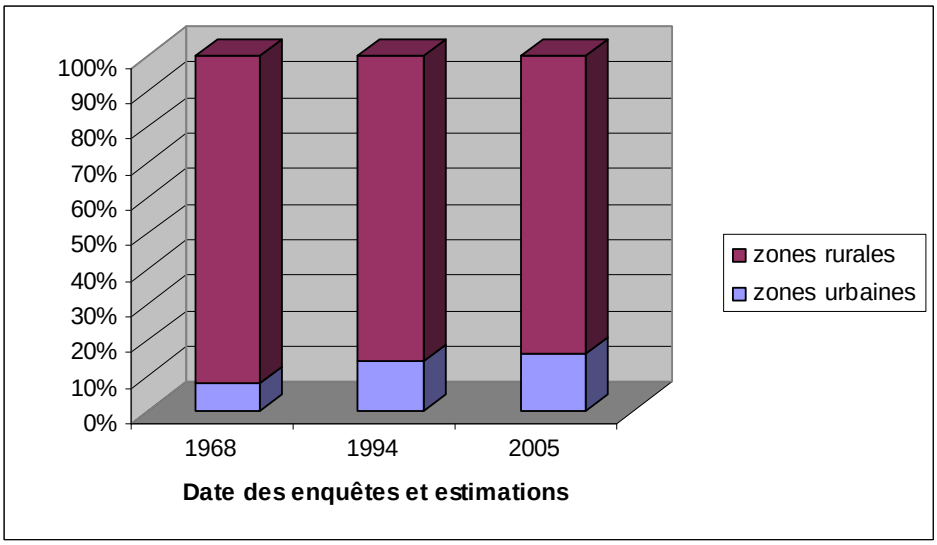
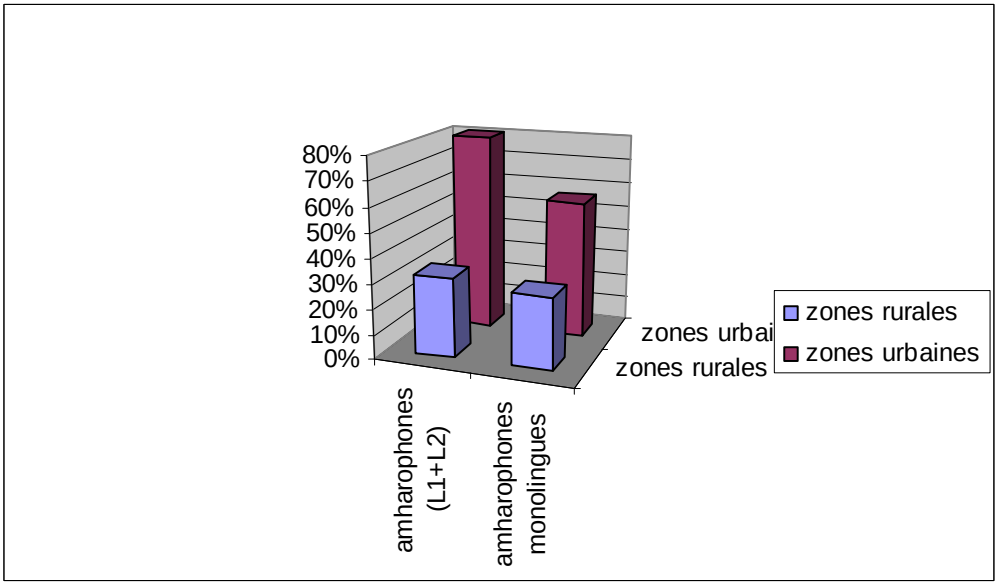


Figure 14 : Taux de locuteurs amharophones en zones urbaines ou rurales (1994)



On voit que les pratiques langagières ne sont pas nécessairement plurilingues, mais le grand nombre de langues parlées déclarées (plus de 70) justifie l'appellation de pays multilingue. Même si la population urbaine est peu nombreuse, « son importance est significative, en raison de son implication dans les activités modernes et les organes du pouvoir à travers tout le territoire. Plus des deux tiers (70 %) des personnes exerçant une activité dans les secteurs tertiaire ou secondaire vivent en ville »[138]. Les concepts

[138] Ficquet *et alii, op.cit.*, p. 47.

mobilisés par les recherches actuelles en sociolinguistique urbaine sont donc d'une réelle utilité pour mieux appréhender notre terrain.

4. Le facteur urbain

Jacques Bureau en 1994[139] estimait déjà que dans son travail de cartographie, l'Institut pour l'étude des nationalités éthiopiennes avait sous-estimé l'impact du phénomène de l'urbanisation. Il s'appuie en particulier sur ce que disait Asmarom Leguesse en 1973 à propos du phénomène d'urbanisation en Ethiopie :

> *A mesure que la migration urbaine augmente, que la population née en ville s'accroît et se régénère d'elle-même, le sentiment d'appartenance ethnique tend à céder la place à d'autres formes associatives : les réseaux de nature féodale dans un premier temps, puis les regroupements professionnels ou de classe dans un second temps. (…) Avec le temps on peut s'attendre à ce que l'éthique des fidélités de classe se substitue aux clivages ethniques*[140].

Même si leur intérêt porte essentiellement sur des villes appartenant au monde « développé », les chercheurs français en sociolinguistique urbaine nous proposent certains concepts qui nous permettent d'aller plus loin dans l'analyse de la situation qui nous intéresse. Dans son ouvrage fondateur, Louis-Jean Calvet décline en termes sociolinguistiques cette constante des métamorphoses que le milieu urbain engendre :

> *Les parlers urbains sont sans cesse travaillés par ces deux tendances, à la véhicularité et à l'identité, parce que la ville est à la fois un creuset, un lieu d'intégration, et une centrifugeuse qui accélère la séparation entre les différents groupes*[141].

Notre approche, sociolinguistique, ne prétend pas rendre compte de la réalité sociale et sociétale d'une ville. En effet, Médéric Gasquet-Cyrus rappelle à la suite de Calvet que donner une définition linguistique de la ville n'aurait aucun intérêt ni aucun sens car « la définition de la ville est avant tout économique, sociale, voire politique. C'est parce qu'elles sont parlées par des locuteurs socialement différents que les langues sont amenées à jouer un rôle social, mais elles ne régulent aucunement les villes : elles sont régies par les structurations sociales urbaines »[142].

---

[139] Bureau J., *op.cit.*, p. 14.
[140] Asmerom Leguesse, 1973, « The Genesis of Ethiopian Urbanism », dans *Third International Congress of Africanists*, Addis-Abeba, décembre 1973, pp. 5-7.
[141] Calvet L-J., 1994, *Les voix de la ville, introduction à la sociolinguistique urbaine*, Paris, Payot, p. 13.
[142] Gasquet-Cyrus M., 2002, « Sociolinguistique urbaine ou urbanisation de la sociolinguistique. Regards critiques et historiques sur la sociolinguistique » dans *Lieux de ville : langue(s) urbaine(s), identités et*

Dans le contexte éthiopien d'un pays (rural) en voie de développement, l'importance économique et sociale de la ville – et d'autant plus pour la capitale – est avérée, tant dans les faits que dans les représentations des habitants. Pour mieux comprendre l'influence sociolinguistique des villes en Ethiopie, nous nous appuyons sur les résultats d'une enquête quantitative publiée en 2003 et réalisée en 1997/1998 par une équipe éthio-allemande de chercheurs pilotée par Ronny Meyer et Renate Richter[143]. Le but était de comprendre en quoi l'urbanisation peut changer les pratiques langagières en milieu de contact de langues. Un groupe de 3579 élèves et étudiants fut interrogé dans 35 villes différentes (dont Addis-Abeba), choisies de façon à avoir un échantillon représentatif de l'ensemble du pays. Des personnes scolarisées en effet ont les compétences pour répondre à un questionnaire de cette sorte, et ils peuvent être originaires de toutes les régions du pays (les étudiants ne choisissent pas leur université, c'est l'Etat qui les y assigne). Le questionnaire comportait trois sections : données démographiques, histoire familiale, langues déclarées et représentations linguistiques. La majorité des jeunes interrogés avaient entre 14 et 20 ans. Conformément aux différences de scolarisation entre filles et garçons dans le pays, une forte majorité était masculine. Nous ne reprendrons pas en détails les résultats conformes à ce que nous avons déjà observé (prégnance de l'amharique, 12 autres langues répertoriées…). Les conclusions principales vont cependant dans le sens de nos hypothèses :

- il existe une très forte corrélation entre le lieu de résidence et le nombre de langues parlées par un individu ;
- 70 % des étudiants venant d'Addis-Abeba sont monolingues ;
- 75 % des étudiants venant de la région amhara sont monolingues ;
- tous les étudiants provenant d'autres régions sont majoritairement bilingues ou plurilingues.

Nous voyons ici l'illustration empirique des relations entre les langues mises en évidence par la modélisation de Calvet (voir chapitre précédent). Par ailleurs, l'étude des langues parlées déclarées dans les familles montre que globalement, les étudiants sont moins plurilingues que leurs parents. Il semble que plus les parents ont fait d'études,

---

territoire. Perspectives en sociolinguistique urbaine, *Marges linguistiques* n°3, mai 2002, Saint-Chamas, MLMS Editeurs, pp.54-71, ici p. 57.

[143] Meyer R., Richter R., 2003, *Language Use in Ethiopia from a Network Perspective. Result of a sociolinguistic survey among high school students*, Frankfurt am Main,Peter Lang.

moins les enfants sont plurilingues. Ce qui tendrait à montrer que dans un pays tel que l'Ethiopie, le plurilinguisme est associé à une situation socio-économique défavorable, contrairement aux représentations d'un bilinguisme d'élite que l'on peut avoir dans un pays comme la France. Mais on a relevé que la proximité linguistique de deux langues n'est pas une variable significative, contrairement à ce que des études sur les langues romanes ont mis en évidence[144]. Cela tendrait à montrer que les facteurs sociaux sont plus importants que les facteurs linguistiques proprement dits pour expliquer l'évolution des pratiques langagières dans un contexte donné. Renate Richter conclut son article en insistant sur le rôle fondamental des villes dans une société multi-ethnique ; celles-ci peuvent être à l'origine de transformations significatives dans les régions concernées[145].

Nous présentons plus particulièrement Addis-Abeba en tant que théâtre de pratiques sociolinguistiques dont les élèves du Lycée Guebre Mariam et leurs familles sont des acteurs à part entière.

B. Addis-Abeba : une capitale multilingue

1. Historique

Addis-Abeba, fondée en 1886 par Ménélik II, était au départ un ensemble de campements, qui se rejoignirent pour former une ville qui se développa très rapidement. La ville se trouve au centre de la région oromo, et au centre du pays. La région, appelée *Finfine* (*source chaude* en oromo), devint la ville d'Addis-Abeba (*Nouvelle Fleur* en amharique). Son développement particulièrement rapide, est dû à plusieurs facteurs socio-économiques et politiques. En 1896, la victoire de Ménélik contre les Italiens confère à la ville un véritable statut de capitale. Elle acquiert encore de l'importance en 1917, avec l'arrivée du Chemin de Fer la reliant à Djibouti. En 1936, les Italiens la modernisent, et essayent d'en faire une ville selon des schémas coloniaux (plan élaboré sur des critères ethniques et raciaux). Mais ils quittent le pays en 1941, avant d'avoir pu mener leur tâche à bien. Haïlé Sélassié veut en faire une ville internationale, et il la développe dans ce sens. C'est en partie la raison pour laquelle l'Organisation de l'Unité Africaine y installe son

[144] Voir par exemple Blanche-Benveniste C. et Valli A. (coord.), 2007, *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, dans Le Français dans le monde n° spécial, janvier 2007.

[145] Les résultats complets de cette enquête ont été publiés en 2003 (Meyer R., Richter R., 2003, *Language Use in Ethiopia from a Network Perspective. Result of a sociolinguistic survey conducted among high school students*, Frankfurt am Main, Peter Lang. Nous reprenons ici un résumé paru dans un article de Renate Richter : Richter R., 2006, « A Study in Urban Multilingualism », dans Siegbert Uhlig (éd.) *Proceedings of the XVth International Conference of Ethiopian Studies*, Hambourg July 20-25, 2003, Wiesbaden, Harrassowitz Verlag, pp.831-842.

siège en 1963. Sous la période du *Derg*, une loi foncière a pour conséquence la mixité des habitats sur une même parcelle, et un même quartier abrite des personnes appartenant à des classes sociales très différentes.

Cette ville ne correspond donc pas tout à fait au développement que Calvet présente comme typique d'une ville africaine[146]: si certains quartiers sont aujourd'hui « ethniques » (il existe en effet des regroupements ethniques dans certains quartiers), cela n'a pas été le principe fondateur de la ville.

2. Urbanisation et mixité sociale

Les gouvernants successifs ont toujours voulu en faire une capitale d'exception. Elle l'est à plus d'un titre. Depuis 1963, elle est considérée par certains comme la « capitale de l'Afrique ». Sont installés aujourd'hui le siège de la Commission Economique pour l'Afrique (CEA) et de nombreux bureaux des Nations Unies. De ce fait, un nombre conséquent d'ambassades sont aussi présentes. A l'échelle des autres villes éthiopiennes, c'est une mégapole qui attire et absorbe un nombre non négligeable d'Ethiopiens venus d'autres régions[147]. De par son évolution, elle a surtout la particularité d'être faite de quartiers mixtes, dans lesquels toutes sortes d'habitats se mêlent. La mixité sociale et fonctionnelle est donc constitutive de son identité. Certains pensent que c'est la raison pour laquelle elle est préservée des violences urbaines que l'on peut vivre dans d'autres grandes villes. Dans leur article « Addis-Abeba au risque de la modernisation », Dominique Couret et Bezunech Tamru soulignent que sa forme urbaine est particulière :

> *[Elle est composée d'] un noyau central où la population à faible revenu est nombreuse et vit en proximité quotidienne avec les classes les mieux loties (…) et d'une auréole périphérique majoritairement constituée de villas privées réalisées sur des parcelles individuelles et quelques quartiers issus des lotissements associatifs de la petite classe moyenne*[148].

Mais la politique de développement urbain volontaire annoncée en 2003 par le gouvernement change chaque jour un peu plus le paysage : de grands axes routiers se développent, de nouvelles constructions sociales, des immeubles de standing… l'inflation est galopante, les classes moyennes construisent leur maison dans ce qui sera bientôt de

---

[146] Calvet L-J., 1994, *op.cit.*, p.62.
[147] Nous ne pouvons cependant pas citer ici de chiffres officiels car ce phénomène n'a pour l'instant jamais pu être quantifié précisément.
[148] Couret D., Tamru B., 2004, « Addis-Abeba au risque de la modernisation », *Annales de la Recherche Urbaine* n°97, décembre 2004, Orléans, pp.141-149, ici p.143.

vraies banlieues, et les plus défavorisés vivent dans des conditions sanitaires déplorables dans ce qu'on pourrait appeler des bidonvilles, ou commencent à émigrer vers les zones périphériques. Couret et Tamru insistent cependant sur le fait que le gouvernement, conscient de ces enjeux, fait des choix qui visent à juguler « la menace d'une ville à deux vitesses, ville des riches, ville des pauvres, produisant de la croissance économique mais aussi de la nouvelle pauvreté »[149].

Figure 15 : Photo du bâti urbain, mixité et changements

Le Lycée Guebre Mariam est implanté au coeur de la ville et son environnement illustre bien la morphologie typique d'un quartier d'Addis-Abeba : l'entrée principale donne sur la plus grande avenue, qui relie la partie sud de la ville à la partie nord (Churchill Road), et il se trouve pourtant au milieu de quartiers généralement populaires, voire miséreux, dans lesquels on peut voir des villas construites manifestement par des familles ayant des revenus moyens[150].

[149] Couret et Tamru, *op.cit*, p.148.
[150] Nous nous devons cependant de noter que de nombreuses constructions sont démolies, et de nouveaux immeubles construits, ce qui changera bientôt radicalement sans doute les caractéristiques de ce quartier.

Figure 16 : Photo d'une vue du Lycée et au loin de grands hôtels

Figure 17 : Photo prise devant l'entrée du Lycée, maisonnettes en terre battue

Les familles de nos élèves, issus généralement des classes moyenne ou supérieure, vivent dans des quartiers très divers. Ils peuvent être propriétaires ou locataires, peuvent vivre très près du Lycée ou très loin (jusqu'à une vingtaine de kilomètres). Les modes de vie changent depuis quelques années, tout comme la ville change : on fait construire en périphérie, on déménage plus loin à cause de l'inflation des loyers… et peu à peu des quartiers résidentiels et peu mixtes se créent. Cette évolution nous intéresse en tant que pratiques influençant les pratiques langagières de ces familles (et des élèves).

3. Ville multilingue

Fonction véhiculaire

Addis-Abeba est donc aujourd'hui la ville des brassages culturels et sociaux, c'est aussi le lieu de pratiques linguistiques fortement marquées par les caractéristiques de l'urbanisation. De ce fait, elle ne fait pas exception à ce que Calvet en dit (voir plus haut).

On y voit des tendances conjuguées à la véhicularisation, en particulier avec l'emploi généralisé de l'amharique, comme le confirment les résultats statistiques présentés ici.

Tableau 8 : Comparaison entre les langues déclarées à Addis-Abeba et dans le pays[151]

Langues principales déclarées	Pays L1	Addis-Abeba L1	Pays L2	Addis-Abeba L2
Amharique	33 %	73 % (répartition à peu près équivalente dans tous les quartiers)	10 %	24 %
Oromo	31 %	10 %	3 %	5 %
Tigrigna	6 %	6 %	0.3 %	2 %
Autres langues nationales	30 %	11 %	2 %	4 %
Langues non nationales	0.04 % (dont anglais 0 %)	0.6 % (dont anglais 0.006 %)	0.4 % (dont anglais 0.32%)	5.5 % (dont anglais 5 %)
Pas de L2			84 %	58 %

Si l'on compare les groupes ethniques aux langues déclarées, on voit en effet que l'amharique est la langue la mieux partagée par tous les habitants d'Addis-Abeba. Toutes les ethnies recensées dans le pays sont représentées. La tendance à la véhicularisation telle qu'elle est définie par Calvet semble donc bien se vérifier ici :

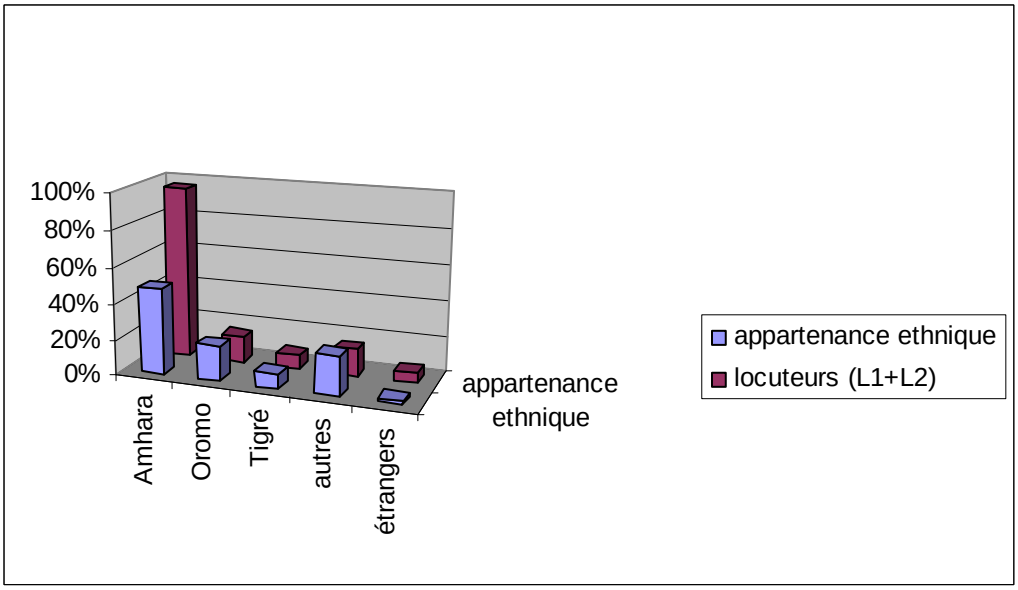
> *Cette tension entre le grégaire et le véhiculaire pourra aboutir à la disparition progressive de l'un des pôles, lorsque l'appartenance au sous-groupe apparaîtra comme moins importante que l'appartenance au groupe : le véhiculaire, considéré comme la forme neutre, non marquée, deviendra le point de convergence vers lequel iront se fondre les différences grégaires*[152].

[151] Source: CSA 1995: *Results for Addis Ababa, vol.1 : statistical report*.
[152] Calvet, L-J. [1987]1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette, p. 94.

Tableau 9 : Ethnies déclarées et langues déclarées à Addis-Abeba, comparaison[153].

	Appartenance ethnique	Locuteurs de la langue ethnique(L1+L2)
Amhara (amharique)	48 %	97 %
Oromo (oromo)	20 %	15 %
Tigré (tigrinia)	8 %	8 %
Autres (divers)	22 %	15 %
Etrangers	2 %	5,5 %

Figure 18 : Taux comparés des ethnies et des langues déclarées à Addis-Abeba (1994)



L'amharique est bien entendu la langue la plus parlée par les élèves du Lycée, quelle que soit leur ethnie d'origine.

Fonction vernaculaire

Les données statistiques que nous utilisons sont déjà relativement datées, et si nos observations empiriques confirment globalement le fait que « tout le monde parle amharique à Addis-Abeba aujourd'hui », de nombreuses personnes interrogées (collègues et amis éthiopiens) remarquent qu'on entend de plus en plus souvent diverses langues dans la rue et sur le campus universitaire. Les locuteurs semblent utiliser de plus en plus souvent un parler bilingue (amharique/anglais, mais aussi amharique/autres langues éthiopiennes). Emergent aussi d'autres langues nationales en tant que langues à fonction vernaculaire, en particulier dans les milieux lettrés. Certains répertoires verbaux

[153] Source: CSA, 1995, *op.cit.*

différenciés en amharique apparaissent dans les médias (xénismes, parlers « jeunes »). Par ailleurs les marques transcodiques[154] sont fréquentes (amharique/anglais), et normalisées au point qu'elles peuvent ne pas du tout être perçues par les locuteurs eux-mêmes. Nous voyons sans doute ici l'influence de la politique ethno-fédérale en vigueur depuis 1991.

Notre position d'étrangère ne nous a pas permis d'étudier ces phénomènes du parler de façon rigoureuse, et il n'y a pas à notre connaissance d'étude sur ce sujet, même si l'on a relevé nombre d'emprunts aux langues étrangères en amharique, ce que nous présentons dans le chapitre suivant. Nos observations empiriques vont cependant dans le sens des recherches actuelles en sociolinguistique urbaine. Gabriel Manessy (cité par Calvet) montre que les processus de véhicularisation d'une langue en ville plurilingue sont l'émanation de bouleversements sociaux qui poussent le citadin à se choisir le prestige ou le profit individuel, au détriment des solidarités traditionnelles.

> *Les langues qui se trouvent privilégiées ne sont plus celles de la vie affective (langue du père, de la mère, du village), mais celles qui permettent le plus de contacts, qui ouvrent sur la réussite. (…) Lorsqu'il existe une ethnie dominante, c'est assez naturellement sa langue qui va remplir la fonction véhiculaire. Mais lorsqu'il y a, face à cette langue d'une ethnie dominante, une langue véhiculaire (non ethnique) concurrente, c'est toujours cette dernière qui s'impose. (…) C'est à dire que la tendance est à adopter une langue « neutre », non soumise à des conditions d'emploi selon les circonstances et le statut des locuteurs, comme dans la vie traditionnelle*[155].

Pour le cas qui nous intéresse, la langue dominante à Addis-Abeba est aujourd'hui l'amharique. Marcel Chauvin le remarquait déjà dans son analyse portant sur les années 70[156], Alain Gascon le souligne à son tour[157]. Mais si elle a été pendant un temps la langue de l'ethnie dominante, ce n'est plus le cas. On pourrait donc penser qu'elle a aujourd'hui le statut de « langue neutre » en milieu urbain, même si elle reste la langue des Amharas. Les pressions gouvernementales ne vont cependant pas dans ce sens puisque l'enseignement en langues maternelles a été généralisé dans le pays. Nous verrons plus bas quelles sont les conséquences de cette politique éducative pour l'ensemble du pays. Mais une fois de plus, Addis-Abeba se distingue puisque la ville a choisi comme langue

---

[154] Nous inspirant de la définition donnée par Georges Lüdi et Bernard Py (2003, *Etre bilingue*, Bern, Peter Lang, p.142), nous parlons ici de marques transcodiques pour désigner tout observable, à la surface d'un discours en une langue donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue.
[155] Calvet L-J., *op.cit*, p. 65.
[156] Chauvin M., *op.cit.*, p. 431.
[157] Gascon A., 2006, *Sur les hautes terres comme au ciel, Identités et territoires en Ethiopie*, Paris, Publications de la Sorbonne, p. 135.

de travail l'amharique. Il semble donc que d'une langue au statut ethnique, elle soit devenue une langue non connotée pour les Additiens aujourd'hui, qui lui reconnaissent une fonction véhiculaire, mais aussi vernaculaire. On serait alors passé d'une situation diglossique conflictuelle (imposition raisonnée de la langue dominante) à une situation plus harmonieuse de plurilinguisme. C'est en tout cas ce que leurs pratiques déclarées suggèrent.

Les observations faites précédemment sur l'expansion d'Addis-Abeba font penser que nous vivons peut-être à un moment intermédiaire entre ces deux périodes dont parle Calvet :

> *A la période de croissance maximale correspondent à la fois le plurilinguisme et l'émergence véhiculaire (…), on vient perdre sa langue à la ville. Dans la période de stabilisation, les nouveaux arrivants ont peut-être plus de chances de conserver leurs langues. En effet, il n'y a plus d'enjeu véhiculaire, le statut de la langue véhiculaire et/ou nationale est assuré et les particularismes linguistiques et culturels peuvent se transmettre. Mais la langue est alors le lieu d'un autre enjeu, et d'une autre fonction : la fonction identitaire*[158].

Dans cette ville plurielle, dans laquelle résident des habitants de tant d'origines différentes, nous avons pu aussi observer ce qui nous semble être l'expression plurilingue de la « compétence de catégorisation » que définit ainsi Lorenza Mondada :

> *La vie dans une société urbaine demande ce que nous avons appelé une « compétence de catégorisation » (…) qui permette au locuteur d'identifier de manière adéquate la catégorie de l'interlocuteur auquel il a affaire, le contexte dans lequel ils agissent ensemble, le type d'activité dans lequel ils sont engagés, les façons de parler et les formes linguistiques propres à chacun. La tradition de l'Etranger amène ainsi à reprendre la question des compétences et des répertoires langagiers rendant possible la rencontre en ville*[159].

Ce regard particulier porté sur autrui revêt une importance spécifique lorsque la notion d'ethnie fonde les représentations :

> *Dans les pratiques de code-switching (…) ce qui est précisément en jeu est la production d'une catégorie identitaire basée sur une exploitation particulière des répertoires langagiers. L'enjeu est ici pour les locuteurs autant de contester les catégories établies, celles par exemple qui séparent nettement les appartenances ethniques et qui relèvent d'une conception essentialiste de l'identité, que d'en*

---

[158] Calvet L-J., *op.cit*, pp. 61-62.

[159] Mondada L., 2002, « La ville n'est pas peuplée d'êtres anonymes : Processus de catégorisation et espace urbain », dans Bulot T., 2002, *Lieux de ville et identité, Perspectives en sociolinguistique urbaine*, vol.1, Paris, L'Harmattan, p. 78.

> *proposer de nouvelles, à la lumière desquelles leurs pratiques ne sont pas des jeux gratuits ou aléatoires mais des activités langagières ordonnées et reconnaissables*[160].

Ces hypothèses sur les pratiques urbaines trouvent un écho remarquable dans les données sur les pratiques langagières familiales déclarées par les élèves dans les questionnaires que nous analysons dans la deuxième partie de notre étude.

Par ailleurs, même si l'on parle peu l'anglais, cette langue est davantage développée à Addis-Abeba que dans le reste du pays. C'est la langue utilisée dans l'enseignement supérieur, et dans une moindre mesure dans l'enseignement secondaire. Mais pour des raisons structurelles, elle est très mal apprise. Nous montrerons son importance toute relative dans le chapitre suivant.

D'un point de vue plus théorique, il est évident que les pratiques langagières à Addis-Abeba varient selon les milieux socio-économiques des personnes concernées, selon leur lien à leur groupe d'appartenance, selon le nombre d'années passées à la ville. La question de l'influence de l'exode rural sur les pratiques et représentations des langues reste en suspens, en particulier parce que nous ne fréquentons pas (ou très peu) les milieux très modestes voire très pauvres. Le modèle gravitationnel de Calvet nous permet de présenter une situation dans laquelle l'amharique serait la langue hyper-centrale, les langues centrales seraient les langues les plus parlées en Ethiopie (l'oromo, le tigrinia, le somali) et les langues périphériques seraient les langues minoritaires (et peut-être minorées à Addis-Abeba). Le développement de l'anglais, langue étrangère que peu parlent aujourd'hui, pourrait transformer les pôles de cette modélisation. Ces questions mériteraient une enquête plus approfondie, qu'en tant qu'étrangère nous ne sommes pas à même de mener seule.

Et demain ?

L'Ethiopie de façon générale, et Addis-Abeba en particulier sont des territoires où se tissent des rapports diglossiques entre les langues, en tant que lieux de conflits potentiels, liés aux représentations sur l'ethnicité, mais aussi à l'enjeu majeur du développement.

Bien que la population éthiopienne soit majoritairement rurale, les villes prennent une importance grandissante et leur influence fera peut-être disparaître certaines langues aujourd'hui minoritaires. Ce serait le processus de « glottophagie » abouti, tel que le présente Calvet :

---

[160] Mondada L., *op.cit.*, p. 80.

> *La langue dominante s'impose selon un schéma qui passe par les classes dirigeantes, puis par la population des villes et enfin par la campagne, ce processus s'accompagnant de bilinguismes successifs, là où la langue dominée résiste. Mais la disparition d'une langue (la glottophagie réussie) ou son contraire dépendent de nombreux facteurs non linguistiques, en particulier des possibilités de résistance du peuple qui parle cette langue*[161].

La particularité du cas de l'Ethiopie réside justement dans cette ambiguïté : la langue véhiculaire n'est pas la langue qu'impose le gouvernement. Sa politique ethnique devrait logiquement développer le nombre de locuteurs d'un certain nombre d'autres langues. Mais si cette politique de plurilinguisme égalitaire ne reste que symbolique, elle provoquera une impossibilité à communiquer à l'échelle du pays, ce que d'aucuns dénoncent déjà. L'importance de ces enjeux nous a poussée à étudier l'amharique de plus près, pour tenter de savoir si cette langue peut aujourd'hui jouer le rôle d'une *lingua franca* de prestige en Ethiopie.

A Addis-Abeba, si l'on considère la mixité sociale comme inhérente à l'identité de ses habitants, l'évolution d'une ville qui développe les inégalités et la ségrégation sociale irait dans le sens de pratiques très différenciées selon les classes sociales. Si la ville conserve des lieux de vie mixtes, les représentations d'une norme langagière seront peut-être plus unifiées. La capitale est aujourd'hui en pleine mutation, et l'on ne peut vraiment prévoir ce qu'il en sera demain, tant pour les familles des élèves que pour le Lycée. On voit les deux forces à l'œuvre : cristallisation identitaire et tendance à la véhicularité. Les tendances qui ressortiront des statistiques officielles à paraître montreront sans doute si les sentiments d'appartenance ethnique deviennent plus forts (ce que nous avons remarqué, même si cela est encore marginal selon nous), auquel cas Addis-Abeba aura les caractéristiques d'une ville plus plurilingue qu'elle ne l'a été. Mais aujourd'hui c'est bien l'amharique qui est la langue la plus communément partagée dans la capitale. Quels que soient les choix de ses habitants, nous espérons qu'ils sont la voie d'un équilibre dynamique et pacifique entre identité urbaine, appartenance ethnique et appartenance nationale.

---

[161] Calvet L-J., 1974, *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*, Paris, Payot, p. 112.

CHAPITRE 4

DESCRIPTION ET DIFFUSION D'UNE LANGUE ETHIOPIENNE : L'AMHARIQUE

Les langues en Ethiopie sont nombreuses[162], elles sont réparties inégalement sur le territoire, et sont parlées par un nombre inégal de locuteurs, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents. Pour des raisons historiques, politiques et sociolinguistiques, c'est cependant l'amharique qui est la langue la plus généralement parlée, en particulier à Addis-Abeba. L'anglais a une place importante, si ce n'est dans les faits du moins dans l'imaginaire des locuteurs : officiellement langue d'enseignement à partir du secondaire, elle a le prestige d'une langue de savoir, alors même qu'une minorité d'Ethiopiens sont scolarisés. Le français reste aujourd'hui une langue très marginale, même s'il a eu son heure de gloire au début du XXe siècle en tant que langue de la diplomatie, symbolisant une culture humaniste. Elle a aussi été la langue des premières écoles nationales, qui visaient à former les premières élites de la nation. De façon à mieux comprendre les raisons de la prégnance de l'amharique à Addis-Abeba, nous nous attacherons à présenter

[162] Comme nous l'avons vu, on évoque généralement au moins 80 langues en Ethiopie, mais plus de 200 langues sont citées dans Edwards J., 1994, *Multilingualism*, London, Routledge. dans Bloor T., Wondwossen Tamrat, 1996, « Issues in Ethiopian Language Policy and Education » et dans *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol.17, n°5, pp. 321-335…

une typologie des langues éthiopiennes, avant de décrire plus précisément l'amharique. Nous montrerons ainsi les liens entre la forme de la langue et l'histoire de sa diffusion. Nous aurons alors les éléments nécessaires pour comprendre quelle est la place des langues étrangères en Ethiopie, et particulièrement à Addis-Abeba.

A. Typologie des langues éthiopiennes

L'effort des linguistes pour décrire les langues porte tant sur les liens « génétiques » que sur des comparaisons morphosyntaxiques. On a ainsi pu montrer que de nombreuses langues parlées aujourd'hui en Europe et en Asie proviendraient d'une « langue-mère » plus ancienne, et on les regroupe sous l'hyperonyme « langues indo-européennes ». L'indo-européen aurait donné naissance à plus de 1000 langues qui seraient parlées aujourd'hui par 3 milliards de locuteurs, ce qui en fait la famille linguistique la plus importante quantitativement. Au-delà d'une simple classification, l'intérêt en est une perspective comparatiste (d'ailleurs largement développée au XIXe siècle) qui permettra de mieux comprendre et de mieux décrire (donc de mieux apprendre) les langues étudiées ; il s'agit aussi de trouver des causes à ces transformations, de façon à mieux appréhender leur évolution.

Parallèlement à la classification historique, une classification morphosyntaxique et phonologique s'est fait jour, qui distingue les langues isolantes (les unités sont invariables et on ne peut distinguer le radical des éléments grammaticaux) des langues agglutinantes (les unités sont composées d'un radical auquel s'ajoutent des affixes grammaticaux segmentables et analysables) et des langues flexionnelles (les affixes ne sont pas segmentables, ils sont amalgamés). A la suite de sa présentation, Louis-Jean Calvet donne comme exemples théoriques à ces trois types le chinois (langue isolante), le turc (langue agglutinante) et le latin (langue flexionnelle)[163]. Une classification plus simple différencie les langues synthétiques des langues analytiques. Si les analyses linguistiques permettent effectivement de mettre en évidence des nuances morphosyntaxiques, elles se heurtent souvent à la complexité des langues en tant qu'objets dynamiques et subjectivés, et ces classifications ne rendent que partiellement compte de tendances générales. Ainsi, on peut dire que le français est globalement une langue isolante ou analytique même si demeurent des affixes segmentables et des traces de flexion. Seule une succincte description morphosyntaxique et phonologique de l'amharique nous intéressera ici, dans une

[163] Calvet L-J., 1974, *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot, p. 51.

perspective didactique d'analyse de l'erreur dans les productions des élèves, ce que nous approfondirons plus tard.

Le classement des familles de langues éthiopiennes se justifie par le fait que cela rend compte de cette diversité réelle des langues sur le territoire éthiopien. Cette diversité a été reconnue et étudiée par maints linguistes étrangers (Marcel Cohen, Wolf Leslau, Charles Bender[164] pour ne citer qu'eux) et ces descriptions sont très importantes pour les linguistes éthiopiens, qui voient avant tout dans ces études une façon de mettre réellement en valeur le patrimoine humain du pays[165]. Certains voient même dans l'« aire linguistique éthiopienne » une réelle unité, justifiée par des traits communs en phonétique, en syntaxe, dans le lexique… ce que Ferguson présente de façon synthétique dans un article en 1976[166].

1. Eléments de linguistique comparée

A la suite de Marcel Cohen, Eloi Ficquet relève que l'appellation « chamito-sémitique », dénomination adoptée par les linguistes du XVIIIe siècle, est empreinte de représentations bibliques[167]. Sous l'influence de la Genèse (Bible judéo-chrétienne), les linguistes européens présentèrent les Hébreux, les Araméens, les anciens Égyptiens et les Arabes comme les descendants de Sem (d'où *sémitique*) et de Cham (d'où *chamite*), les fils du patriarche Noé. Quant à Koush, un fils de Cham, dont les descendants auraient habité le sud de l'Égypte, il aurait donné son nom à l'Éthiopie, d'où la création par la suite du terme *couchitique* pour désigner les langues de ce pays. L'appellation « chamito-sémitique » est considérée aujourd'hui comme trop connotée pour rendre compte d'une parenté linguistique entre les langues. On lui préfère donc le terme de « langues afro-asiatique » ce que nous emploierons ici. Les langues afro-asiatiques (ou chamito-sémitiques) font partie d'une famille de langues parlées au Moyen-Orient et en Afrique. Cette famille se découpe généralement en six branches principales : les langues berbères, les langues tchadiques, les langues omotiques, les langues égyptiennes (ancien, néo et

---

[164] Cohen M., 1936 (réédition 1995), *Traité de langue amharique*, Paris, Institut d'Ethnologie, Travaux et mémoires de l'Institut d'Ethnologie, vol.24 ; Bender M.L., Bowen J.D., Cooper R.L. et Ferguson C.A. (éds.), 1976, *Language in Ethiopia*, London, Oxford University Press ; Leslau W., 1995, *Reference Grammar of Amharic*, Wiesbaden, Harrassowitz.

[165] En témoigne par exemple le programme d'un colloque organisé par le Centre de Recherche des Langues éthiopiennes le 21 juin 2008 (Université d'Addis-Abeba) lors duquel 6 communications sur 9 portaient sur des analyses descriptives de langues autres que l'amharique.

[166] Ferguson C.A., 1976 « The Ethiopian Language Area » dans Bender *et alii.*, *op. cit.*, pp. 63-76, ici p. 64.

[167] Ficquet E., 2001, « A la découverte des amhariques, langues et histories éthiopiennes en regard », *dans Cahiers d'Etudes Africaines* n°163/164, XLI-3-4, 2001, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, pp. 497-515.

copte), les langues couchitiques (bedja, agaw, afar-saho, somali, etc...) et les langues sémitiques (akkadien, amharique, hébreu, l'arabe etc...). Cela représente environ 300 millions de locuteurs. Mais à notre connaissance, la famille des langues dites « chamito-sémitiques » n'a jamais été reconstruite par la méthode de la linguistique historique, laquelle est comparative et inductive.

Les langues sémitiques représentent 25 millions de locuteurs en Ethiopie ; il s'agit principalement de l'amharique, des langues guragués, du harari, du tigrinia[168]. On recense aussi des langues omotiques. Le site de l'université de Laval en cite 26 ; elles sont réparties dans la région du bassin du fleuve Omo (sud de l'Ethiopie). Ce sont généralement des langues parlées par un nombre restreint de personnes, mais certaines comptent néanmoins beaucoup de locuteurs : il s'agit d'abord du wolaytta (2 millions), puis du gamo (780 000), du yemsa (500 000), du seze (109 000), du basketto (82 000) et du melo (80 000). L'appartenance du groupe des langues omotiques à la famille chamito-sémitique (en tant que langue non couchitique) fait présentement l'objet de controverses[169]. Les langues couchitiques représentent 25 millions de locuteurs en Ethiopie. On peut citer principalement l'afar, l'oromo, le sidamo, le somali. Les 14 langues nilotiques sont aussi présentes au sud-ouest de l'Ethiopie (une aire linguistique commune avec le Soudan) ; elles représentent 500 000 locuteurs (anuak, nuer…).

On pourrait penser qu'il existe un tableau exhaustif de classification des langues éthiopiennes. Les linguistes éthiopiens qui travaillent dans une perspective descriptiviste préfèrent cependant ne se pencher que sur certaines langues pour en étudier leurs particularités, et ont relevé un certain nombre de problèmes inhérents à une classification globale. On pense en particulier à la difficulté à faire un recensement complet de toutes les langues éthiopiennes (difficultés à les connaître, à les re-connaître en tant que langues, à les nommer avec une terminologie commune, à les décrire…). L'amharique par exemple est une langue sémitique dans laquelle on relève certaines caractéristiques de langues couchitiques. On pense par ailleurs qu'elle est composée de 5 variétés (réparties géographiquement, dont la variété parlée à Addis-Abeba) mais Eloi Ficquet souligne que des analyses poussées sont encore à faire[170]. C'est la raison pour laquelle nous présentons

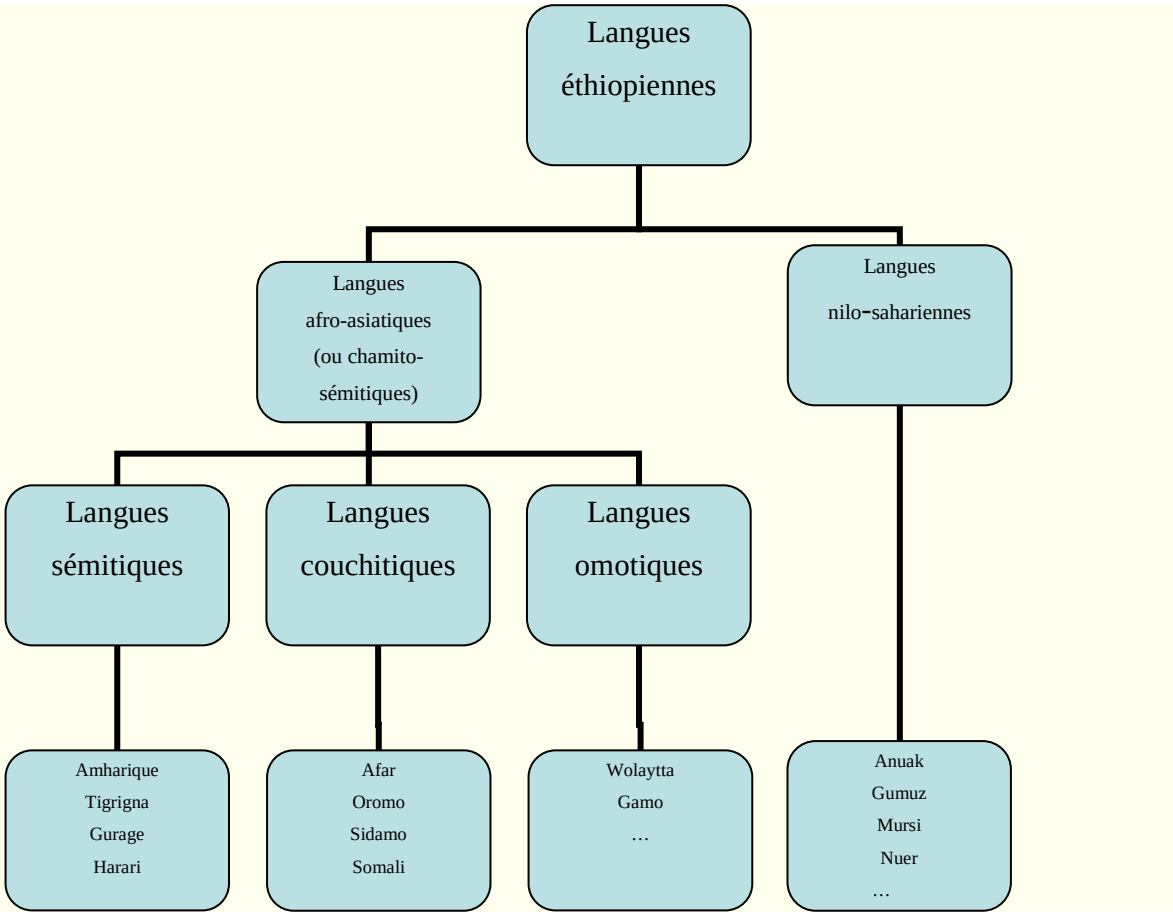
---

[168] Pour ces données (chiffres et classification), nous avons croisé les informations données par l'Université de Laval (données présentées par Jacques Leclerc) et celles données par le Summer Institute of Language.
[169] Pour une présentation des discussions les plus récentes sur le sujet, voir en particulier Girma Demeke, 2001, « The Ethio-Semitic Languages (Re-examining the Classification) », dans *Journal of Ethiopian Studies*, vol.34, n°2, décembre 2001, Addis-Abeba, Institute of Ethiopian Studies, pp. 57-93.
[170] Ficquet E., *op. cit.*, p. 499.

une typologie globale, voulant rendre compte à nouveau de la variété des contextes, qui se fondent sur des critères tant sociaux que linguistiques. La fonction identitaire de l'amharique varie selon les familles.

L'amharique est sans doute la *lingua franca* en Ethiopie, elle l'est en tout cas à Addis-Abeba, c'est la langue principalement parlée en ville, la langue familiale de la plupart de nos élèves, et la langue que les élèves éthiopiens acquièrent, tout en apprenant le français à l'école. Il est donc évident que l'amharique est présent dans les représentations de tous les élèves : ils ont une image de cette langue en tant que système linguistique mais aussi en tant que code fonctionnel dans la ville.

Figure 19: Schéma de la typologie des langues éthiopiennes



L'amharique est donc une langue sémitique, ayant des traits couchitiques. Dans son monumental *Traité de langue amharique*, Marcel Cohen présente ainsi ses liens avec le guèze, langue qui n'est aujourd'hui utilisée que dans les rites religieux de l'Eglise copte éthiopienne :

> *Par son caractère linguistique, il semble être une forme passablement évoluée d'un parler proche mais distinct du guèze. Son degré d'évolution lui donne une situation analogue à celle par exemple du français parmi les langues romanes. On peut expliquer la plupart de ses formes, mais non toutes, en les comparant au guèze ; sa position serait comparable moins à celle du français par rapport au latin qu'à celle de l'allemand par rapport au gothique. Il a subi fortement l'influence d'un substrat couchitique*[171].

C'est ce que l'historien Bahru Zewde et le linguiste Guirma A. Demeke remarquent aussi de l'amharique d'aujourd'hui[172].

2. Description linguistique de l'amharique

Phonétique et Phonologie

Avant de présenter quelques particularités phonétiques et phonologiques de l'amharique, il est nécessaire de préciser que nos sources proposent des transcriptions parfois assez différentes. Celles-ci faisant référence dans le monde des chercheurs éthiopisants, il a été nécessaire de les comparer avant de pouvoir faire un choix réfléchi pour nos transcriptions. Hormis le fait que certains n'adoptent pas les conventions de l'alphabet phonétique international (désormais API) pour des raisons historiques ou techniques, quelques sons ne semblent pas « entendus » de la même manière par tous. C'est en particulier le cas de deux sons vocaliques qui n'existent pas en français. Leur prononciation, très proche, est pourtant différenciée dans le syllabaire éthiopien[173], et ils sont entendus comme deux sons tout à fait distincts par les amharophones. Les analyses phonétiques ne sont pas tout à fait similaires et le son « du premier rang » dans le syllabaire, entendu comme une voyelle centrale « mi-ouverte » ou « mi-fermée », est parfois transcrit [ɛ][174], [ä][175], ou plus récemment [ɘ][176]. La voyelle centrale fermée

---

[171] Cohen M., 1936/1995, *op. cit*. p. 13.

[172] Bahru Zewde, *op. cit.*, *Although Amharic belongs to the Semitic family of languages, by virtue of is central location, it has come to shed some of its Semitic features and to acquire certain Cushitic one*. (p. 308). Voir aussi Guirma A. Demeke, 2009, *The Origin of Amharic*, Addis-Abeba, Centre français d'études éthiopiennes, Etudes éthiopiennes 5.

[173] Les sept sons vocaliques existant en amharique sont classés dans le syllabaire traditionnel amharique selon sept ordres ou « rangs ». Celui-ci s'appuyant sur une transcription phonétique (contrairement au français), la référence à ces rangs paraît ici pertinente.

[174] Bender *et alii*, 1976, *op. cit*, pp. 122-123.

[175] Leslau W., 1995, *op. cit*.

[176] Solomon Teferra Abate, Menzel W., Bairu Tafila, 2005, « An Amharic Speech Corpus for Large Vocabulary Continuous Speech Recognition », Université de Hambourg, consulté en ligne le 04/09/08: **http://nats-informatik.uni-hamburg.de/~wolgang/papers/interspeech2005.pdf**.; Marcel Cohen (1936/1995, op. cit.) propose plusieurs transcriptions pour le premier rang selon la consonne qui lui est associée.

(« sixième rang » du syllabaire) est quant à elle transcrite par le symbole phonétique [ɨ][177] ou par [ə][178]. Notre propos n'est pas ici d'entrer dans des considérations de phonétique acoustique (d'autant plus que ces variations ne sont pas nécessairement fondées en phonologie), mais il nous est nécessaire de choisir une transcription cohérente, s'appuyant sur des conventions reconnues. Bien que nous présentions plus bas le syllabaire de Leslau[179], nous choisissons ici de suivre les conventions de l'alphabet phonétique international tel que Dubois *et alii* le présentent[180]. De ce fait, les sept sons vocaliques amhariques seront transcrits dans notre travail avec les symboles suivants :

- [ə] (premier rang du syllabaire) ;
- [u] (deuxième rang du syllabaire) ;
- [i] (troisième rang du syllabaire) ;
- [a] (quatrième rang du syllabaire) ;
- [e] (cinquième rang du syllabaire) ;
- [ɨ] (sixième rang du syllabaire) ;
- [o] (septième rang du syllabaire).

Roger Cowley *et alii*[181], identifient cinq caractéristiques phonologiques de l'amharique. Nous retiendrons ici les plus pertinentes dans la perspective d'une analyse de l'erreur dans un contexte de contact de langues amharique/français. Les phonèmes consonantiques /p/, /k/, /t/, /s/, /c/ ont chacun respectivement leur pendant « éjectif » /p̣'/, /ḳ'/, /ṭ'/, /s'/, /c'/. Cette différence est fondamentale dans la communication, alors même que nombre d'étrangers ne la perçoivent pas. Il en est de même des géminations. Les exemples les plus couramment cités sont les suivants :

/məta/	vs	/mət'a/	/gəna/	vs	/gənna/
il a frappé	vs	*il est venu*	*pas encore*	vs	*noël*

[177] Bender *et alii*, 1976, *op. cit* ; Solomon Teferra Abate, 2005, *op. cit.*
[178] Leslau W., 1995, *op. cit.* ; Cohen M., 1936/1995, *op. cit.*
[179] Nous justifierons ce choix dans la perspective d'une présentation du système scriptural de l'amharique.
[180] Dubois J. *et alii* (dirs.), [1994] 2002, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, p. 27.
[181] Cowley R., Marvin L. Bender, Ferguson C.A., Hailu Fulass, Getatchew Haile, 1976, « The Amharic language » dans Bender *et alii., op. cit* , pp. 77-98, ici p. 78.

On notera par ailleurs que Leslau ainsi que Cohen et Bender transcrivent [j] par [y]. Nous ne respecterons pas cette convention et garderons le signe international [j] (choix fait aussi par Solomon Teferra Abate *et alii*). Nous faisons en effet cette comparaison avec le souci de travailler sur l'interlangue d'apprenants en français, ce qui nous obligera à intégrer le son [y] dans nos analyses, et à le différencier de [u] et de [j]. Par ailleurs, les géminations (pas toujours visibles dans l'écriture) sont marquées dans nos transcriptions par un redoublement de la consonne concernée. Nous ne tiendrons cependant pas compte de certains autres signes phonologiques répertoriés (tels que les phénomènes de labiovélarisation de certaines consonnes) qui, dans notre étude, n'ouvrent pas sur des analyses comparatives pertinentes[182].

Plus globalement, nous pouvons retenir que l'amharique se compose de 38 phonèmes (31 consonnes et 7 voyelles)[183], alors que le français en compte 36 (20 consonnes et 16 voyelles).

Traits morphosyntaxiques

Pour comprendre les premiers principes du fonctionnement morphosyntaxique d'une phrase, voici un exemple simple qui permet de montrer l'ordre Sujet / Objet / Verbe, ainsi que le fonctionnement des affixes, et la variété des pronoms.

Exemple[184] : mon frère a acheté la maison

Transcription phonétique	[wənd ɨmme]	[betun]	[gəzza]
Ecriture en amharique	**ወንድሜ ፡**	**ቤቱን ፡**	**ገዛ ፡፡**
Transcription littérale	**mon frère*	*la maison*	*il a achetée*

Dans notre exemple, outre sa position, la valeur accusative de « maison » est redoublée par le suffixe /n/. Par ailleurs, l'amharique étant une langue agglutinante, la possession ou la valeur définie peuvent être contenues dans des suffixes nominaux tels que le phonème /e/ (traduit par *mon*), le morphème /u/ (traduit par *la*). On doit souligner que

[182] Pour une étude phonologique plus approfondie, nous renvoyons aux ouvrages précités de Cohen, de Bender, de Leslau, et à l'article de Solomon Teferra Abate *et alii.*
[183] Solomon Teferra Abate *et alii*, 2005, *op. cit.*
[184] Source : Ferguson C.A., 1976, « The Ethiopian Language Area » dans Bender *et alii, op. cit.*, pp. 63-76, ici p. 70.

les marques de genre n'existent que pour désigner des personnes. Le phonème /u/ a donc un genre « neutre », ainsi que « maison ». Ces questions de genre, récurrentes dans la perspective de l'apprentissage du français langue étrangère, ne manqueront pas de se poser pour les élèves non français du LGM.

Quelques autres traits syntaxiques sont caractéristiques du point de vue du francophone, ils témoignent d'une vision du monde différente de la nôtre. C'est le cas des pronoms personnels. La deuxième personne du singulier fait la différence entre le destinataire masculin, le destinataire féminin, et le destinataire que l'on respecte (masculin ou féminin). La troisième personne se décline de la même manière. Le verbe conjugué aura alors la même désinence que la troisième personne du pluriel, ce qui induit en erreur nombre de jeunes apprenants de français. On relève ainsi fréquemment chez les plus jeunes la forme **il chantent* au lieu de **il chante*, alors qu'ils veulent évoquer un personnage dont on doit parler avec respect. Dans une conversation exolingue avec un apprenant français (en amharique donc), les malentendus peuvent exister du fait de la manière avec laquelle un Français considère le vouvoiement et la relation de politesse. Cette marque est en effet très fortement connotée en amharique, et il n'est pas rare d'entendre un Français chercher à utiliser le vouvoiement pour marquer un respect qu'il ne savait pas exprimer quelques mois plus tôt (compétence interculturelle). La réaction (très discrète) d'un interlocuteur qui ne considère pas l'autre comme un apprenant peut paraître surprenante : il se demande si l'étranger ne cherche pas à mettre des distances avec lui. Nous développerons cette thématique de la conversation exolingue et « pluriculturelle » dans notre prochaine partie, et nous tenterons en particulier de caractériser ce que peut être cette « compétence interculturelle ». On peut comprendre dès à présent qu'elle se fonde non seulement sur des attitudes mais aussi sur des connaissances linguistiques et langagières qui s'articulent dans une perspective culturelle.

Tableau 10 : Liste des pronoms personnels sujets (toniques)[185]

Forme phonétique	Rang	Traduction française
ɨne	1ère personne du singulier	je
antə	2ème personne du singulier, masculin, proche	tu
anči	2ème personne du singulier, féminin, proche	tu
ɨssɨwo[186] ɨrsəɨwo antu	2ème personne du singulier, marque de respect	vous
ɨssu ɨrsu	3ème personne du singulier, masculin, proche	il
ɨsswa ɨrswa	3ème personne du singulier, féminin, proche	elle
ɨsaččəw	3ème personne du singulier, marque de respect	on utilisera en français le nom de la personne.
ɨňňa	1ère personne du pluriel (masculin ou féminin)	nous
ɨnnantə	2ème personne du pluriel (masculin ou féminin)	vous
ɨnnəssu ɨnnərsu	3ème personne du pluriel (masculin ou féminin)	ils / elles

L'interro-négation peut appeler une réponse contraire à celle du français : le plus souvent le « oui » confirme la négation, et le « non » l'infirme, comme le montre l'exemple commenté de Leslau[187], qui dit que le choix des formes de réponses dépend du degré de probabilité que le destinataire affecte à la question posée.

Question : *n'est-il pas venu hier ?*

Transcription phonétique : [tɨlantɨna] [almət'amm] ?

Ecriture amharique : ትላንትና ፡ አልመጣም ?

Traduction littérale : **hier il n'est pas venu* ?

Réponse sous forme positive: *si* *(il est venu)*

Transcription phonétique 1 : [jəlləmm] [mət'wall]

Ecriture amharique 1 : የለም ፡ መቷል ፡፡

Traduction littérale 1 : **non il est venu* ou bien

**pas du tout il est venu*

[185] Source : Leslau W., 1995, *op. cit.*, p. 46, notre transcription phonétique suit les conventions adoptées plus haut.
[186] Ces formes sont toutes deux attestées dans des emplois équivalents.
[187] Leslau M., *op. cit.*, p. 772.

Transcription phonétique 2 : [awon] [mət'wall]

Ecriture amharique 2 : **አዎን ፡ መቷል ፡፡**

Traduction littérale 2 : **oui il est venu*

Réponse sous forme négative : *non (il n'est pas venu)*

Transcription phonétique 1 : [jəlləmm] [almət'amm]

Ecriture amharique 1 : **የለም ፡ አልመጣም ፡፡**

Traduction littérale 1 : **non il n'est pas venu* ou bien **ce n'est pas le cas, il n'est pas venu*

Transcription phonétique 2 : [awon] [almət'amm]

Ecriture amharique 2 : **አዎን ፡ አልመጣም ፡፡**

Traduction littérale 2 : **oui il n'est pas venu* ou bien **effectivement il n'est pas venu*

Ces marques de subjectivité propres à l'amharique créent évidemment nombre de malentendus dans une conversation exolingue, en particulier lorsque la réponse n'est pas explicitée et que l'on se contente d'une « oui » (au lieu du « si ») ou d'un « non ». Ce flou se retrouve aussi dans l'usage de l'anglais. Une solution attestée auprès des élèves mais aussi chez nombre d'adultes est la reformulation : le locuteur qui pose la question la repose de façon affirmative pour être sûr de la réponse. Une autre stratégie serait l'évitement : on ne pose que des questions affirmatives, ou bien on ne répond que par une affirmation (le terme *eshi*, qui peut se traduire pas « d'accord », est la réponse faite habituellement à toute injonction, mais elle ne suppose pas nécessairement la réalisation des actes attendus).

Exemple 1 :

- *Tu n'as pas fait tes exercices ?*
- *Oui.*
- *Tu les as faits ?*
- *Non je ne les ai pas faits.*

Exemple 2 :

- *Tu n'as pas fait tes exercices ?*
- *Non.*
- *Tu les as faits ?*
- *Oui bien sûr !*

L'appréhension de la temporalité dans le groupe verbal est radicalement différent du nôtre : on parlera davantage de valeurs aspectuelles que de valeurs temporelles, qui expriment le rapport du locuteur au monde plutôt que de situer l'action dans le temps. Ainsi, une narration au passé se caractérise par des verbes et des connecteurs qui situent l'action dans le passé, puis les verbes pourront être à une forme que le français pourrait associer au présent de narration, et qui correspond à l'action vue dans son déroulement. Pour certains verbes, le parfait exprime aussi le résultat présent (ou probable) d'une action passée (valeur du passé composé en français classique).

Exemple[188] :

Transcription phonétique :	[mäṭṭahu]
Ecriture amharique :	መጣሁ ፡፡
Transcription littérale :	*je suis venu*
Traduction en français :	*je viens tout de suite*

Par ailleurs, une même forme (appelées « imparfait » par Cohen, « imperfect » par Leslau, qui correspond à une valeur d'inaccompli) pourra exprimer ce qu'on traduirait par du futur ou par du présent, selon l'aspect de l'action, comme l'explique ici Marcel Cohen :

> *Le groupe parfait-imparfait a un fonctionnement complexe : les deux formes s'opposent l'une à l'autre essentiellement comme expressions de l'aspect accompli d'un côté, de l'aspect inaccompli de l'autre. D'autre part le parfait (…) apparaît à peu près comme un temps du passé. L'imparfait, par contre, n'est pas lui-même situé dans le temps ; à cet égard l'indistinction est complète lorsque l'imparfait est subordonné (…). Mais en proposition principale, l'imparfait est un temps présent-futur lorsqu'il est composé avec l'auxiliaire -al au positif, et pourvu des deux éléments de la négation au négatif*[189].

L'expression du discours indirect se fait grâce aux intonations et aux géminations. La parole retransmise reste au temps de l'interaction d'origine. L'amharique n'emploie pas habituellement la subordination, mais la citation directe du discours ou de la pensée, enclavée dans une proposition. En général, aucune marque écrite n'introduit le discours si ce n'est un verbe de parole. Les pronoms restent ceux de la personne dont on rapporte le discours. Cette forme, qui s'apparenterait à l'écrit en français au discours direct sans

[188] Source: Leslau W., *op. cit.*, p. 290.
[189] Cohen M., *op. cit.*, p. 158-159.

guillemets, peut provoquer de réels malentendus entre un locuteur francophone et un locuteur amharophone. L'exemple donné par Marcel Cohen est révélateur[190] :

Transcription :	[šumu][nəgə] [ɨmmələsalləhu] [bɨlwo] [hɨdə]
Ecriture en amharique :	**ሹሙ ፡ነገ ፡ እመለሳለሁ ፡ ብሎ ፡ ሄደ ፡፡**
Traduction littérale :	*[le chef] [demain] [je reviendrai] [il a dit] [il est parti]*
Traduction française 1 :	*le chef est parti en disant qu'il reviendrait le lendemain*
Traduction française 2 :	*le chef est parti en disant « je reviendrai demain »*

Comparaison avec la phrase :	*le chef est parti en disant que je reviendrai demain*
Transcription	[šumu] [nəgə] [tɨmələšalɨš] [bɨlwon] [hɨdə]
Ecriture en amharique :	**ሹሙ ፡ ‘ኖገ ፡ ትመለሻለሽ ፡ ብሎኝ ፡ ሄደ ፡፡**
Traduction littérale	*[le chef] [demain] [tu reviendras] [il m'a dit] [il est parti]* (à une fille)
Traduction française 1 :	*le chef est parti en me disant que je reviendrai demain*
Traduction française 2 :	*le chef est parti en me disant « tu reviendras demain »*

Le discours « indirect » en amharique n'existe donc que par l'emploi de formes pronominales suffixées aux radicaux verbaux. Cette construction synthétique se différencie nettement de la construction analytique du français, qui a besoin d'une conjonction de subordination pour introduire sans ambiguïté le discours. La prosodie est un signe de l'introduction du discours d'autrui. Mais dans une situation exolingue, les marques prosodiques ne sont pas nécessairement entendues pas le destinataire alloglotte. A l'écrit comme à l'oral, les interférences sont donc fréquentes.

Traits sémantiques

On ne peut clore cette rapide présentation sans parler de la tradition du *Kéné* (ou *Qené,* orthographe attestée dans certains ouvrages scientifiques visant à rendre compte de

[190] Cohen M., *op. cit.*, p. 363.

la consonne vélaire éjective [k'], inexistante en français et en anglais[191]), sorte d'histoires ou de proverbes à double sens, que seul un initié (celui qui connaît la polysémie d'un terme) peut comprendre. Les Ethiopiens font remonter ce type de poésie traditionnelle (et généralement religieuse) au VIe siècle. On voit ici la valeur du secret (c'est le maître qui initie l'élève) érigé en valeur culturelle. Le *Kéné* a un sens clair, évident (« la cire »), qui cache un sens plus profond et spirituel, le plus riche (« l'or »). Les deux sens s'entremêlent, se répondent, existent l'un par l'autre. Evidemment, le *Kéné* prend sa source dans la complexité d'un monde créé par un Dieu qui se révèle et se cache tout à la fois. L'accès à l'or du verbe ne peut donc se faire qu'au prix d'une grande culture, tant religieuse qu'historique. Nous ne ferons que traduire très modestement le court texte qui fonde ce genre :

Dieu a créé Adam le poème

Le modelant dans la cire de la terre et l'or de l'Esprit.

La référence au texte de la Genèse est explicite (Dieu crée Adam en modelant la terre – sacrée –). Le poète transcende une création personnelle pour créer un nouveau langage grâce à l'or de l'esprit, grâce à l'inspiration.

Ce goût pour la polysémie se retrouve d'ailleurs dans la manière avec laquelle on nomme une personne. S'appuyant sur un corpus de noms propres donnés dans des familles chrétiennes amharophones, Zelealem Leyew souligne que nombreux sont ceux qui choisissent le nom de l'enfant de façon à lui donner un sens particulier lorsqu'il est associé au nom du père : Firmaye Alamu (dont le nom veut dire : « ma signature, la joie ») explique que son nom lui a été donné parce qu'elle est née alors que ses parents allaient se séparer à cause de la stérilité de sa mère[192]. Mais dans les zones urbaines (et en particulier à Addis-Abeba), il semble qu'on préfère des noms « doux et courts », plus faciles à retenir. L'auteur voit là une influence de l'étranger, mais cela est sans doute aussi un indice de la tendance à la véhicularisation qui caractérise les milieux urbains (préférer la fonction communicative à la fonction identitaire). Il reste que certains iront jusqu'à changer officiellement leur nom pour ne pas être stigmatisés[193], que ce soit à l'oral ou sur

[191] Voir par exemple Ficquet *et alii*, 2007, « Les peuples d'Ethiopie » dans Prunier G. (dir.), *op. cit*, pp. 37-88, ici p. 51.
[192] Zelealem Leyew, 2003, « Amharic Personnal Nomenclature: a Grammar and Sociolinguistic Insight », dans *Journal of African Studies*, vol.16, n°2, décembre 2003, pp. 181-211, ici p. 185.
[193] Zelealem Leyew, *op. cit.*, p. 199 et p. 210.

leurs pièces d'identité. Comme nous allons le voir, il n'existe pas vraiment de norme fixée pour l'orthographe, ce qui complique évidemment les actes d'état civil.

Ecriture

Tout comme le tigrinia, l'amharique a emprunté son écriture au syllabaire guèze. Avant l'arrivée du *Derg*, les autres langues n'étaient pas transcrites, sauf par quelques missionnaires dont les travaux restaient marginaux[194]. A partir de 1974, on essaya de transcrire nombre de langues orales en utilisant le même syllabaire. Mais des problèmes linguistiques et identitaires firent qu'on adopta finalement l'alphabet latin. Cela permet sans doute d'« écrire » plus facilement nombre de langues, mais cela veut dire aussi qu'un jeune n'ayant été scolarisé que dans sa langue maternelle (autre que le tigrinia) ne pourra pas déchiffrer les écrits utilisant le syllabaire amharique[195].

L'amharique a une écriture syllabaire provenant originairement d'un système consonantique, auquel ont été rajoutées des marques vocaliques, sans doute au Ve siècle. Si l'on considère chaque signe du syllabaire, il existe aujourd'hui 36 caractères consonantiques de base (dont 7 sont redondants), qui possèdent chacun 7 vocalisations, ainsi que 4 formes consonantiques de diphtongues. Cela ferait un total de plus de 260 graphèmes. On notera cependant les disparités entre les références. Ainsi, en 1976, Marvin *et alii* parlent de 231 « caractères »[196], Wolf Leslau présente 251 « lettres » en 1995, et en 2005, Salomon Tefera Abate *et alii* évoquent 276 « symboles distincts ». Au-delà de l'anecdote, ces différences nous renvoient à nouveau à la dimension « construite » des données de la recherche en linguistique (et à plus forte raison, en sociolinguistique), et plus pragmatiquement, au choix nécessaire que nous faisons de présenter le « syllabaire éthiopien » de Wolf Leslau. Comme on voit dans le tableau ci-dessous, les correspondances phonétiques ne sont pas celles que nous avons adoptées plus haut, mais ce sont celles qui sont le plus communément utilisées dans les ouvrages de vulgarisation scientifique les plus récents sur le sujet[197].

---

[194] Macnab McNab C., 1987, « From Traditional Practice to Current Policy: the Changing Pattern of Language Use in Ethiopian Education » dans Tadesse Beyene (éd.) *Proceedings of the eighth International Conference of Ethiopian Studies*, vol.1, Addis-Abeba, Institute of Ethiopian Studies, pp. 715-727 (p. 721).

[195] Pour une discussion sur ce sujet, voir Takkele Taddese, 2004, *Sociolinguistics in a Multilingual Society: The Case of Ethiopia*, Addis-Abeba, Addis-Abeba University (pp. 163-164) et Bloor T., Wondwossen Tamrat, 1996, « Issues in Ethiopian Language Policy and Education » dans *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol.17, n°5, pp. 321-335 (p. 333).

[196] Marvin L. *et alii*, 1976, dans Bender *et alii*, *op. cit.*, p. 121.

[197] Voir par exemple Uhlig S. (éd.), 2003/2005/2007, *Encyclopédia Aethiopica*, Wiesbaden, Harrassowitz Verlag.

Tableau 11 : Syllabaire amharique[198]

1 order	2 order	3 order	4 order	5 order	6 order	7 order
ሀ *ha*	ሁ *hu*	ሂ *hi*	ሃ *ha*	ሄ *he*	ህ *h, hə*	ሆ *ho*
ለ *lä*	ሉ *lu*	ሊ *li*	ላ *la*	ሌ *le*	ል *l, lə*	ሎ *lo*
ሐ *ha*	ሑ *hu*	ሒ *hi*	ሓ *ha*	ሔ *he*	ሕ *h, hə*	ሖ *ho*
መ *mä*	ሙ *mu*	ሚ *mi*	ማ *ma*	ሜ *me*	ም *m, mə*	ሞ *mo*
ሠ *sä*	ሡ *su*	ሢ *si*	ሣ *sa*	ሤ *se*	ሥ *s, sə*	ሦ *so*
ረ *rä*	ሩ *ru*	ሪ *ri*	ራ *ra*	ሬ *re*	ር *r, rə*	ሮ *ro*
ሰ *sä*	ሱ *su*	ሲ *si*	ሳ *sa*	ሴ *se*	ስ *s, sə*	ሶ *so*
ሸ *šä*	ሹ *šu*	ሺ *ši*	ሻ *ša*	ሼ *še*	ሽ *š, šə*	ሾ *šo*
ቀ *qä*	ቁ *qu*	ቂ *qi*	ቃ *qa*	ቄ *qe*	ቅ *q, qə*	ቆ *qo*
በ *bä*	ቡ *bu*	ቢ *bi*	ባ *ba*	ቤ *be*	ብ *b, bə*	ቦ *bo*
ተ *tä*	ቱ *tu*	ቲ *ti*	ታ *ta*	ቴ *te*	ት *t, tə*	ቶ *to*
ቸ *čä*	ቹ *ču*	ቺ *či*	ቻ *ča*	ቼ *če*	ች *č, čə*	ቾ *čo*
ኀ *ha*	ኁ *hu*	ኂ *hi*	ኃ *ha*	ኄ *he*	ኅ *h, hə*	ኆ *ho*
ነ *nä*	ኑ *nu*	ኒ *ni*	ና *na*	ኔ *ne*	ን *n, nə*	ኖ *no*
ኘ *ňä*	ኙ *ňu*	ኚ *ňi*	ኛ *ňa*	ኜ *ňe*	ኝ *ň, ňə*	ኞ *ňo*
አ *a*	ኡ *u*	ኢ *i*	ኣ *a*	ኤ *e*	እ *ə*	ኦ *o*
ከ *kä*	ኩ *ku*	ኪ *ki*	ካ *ka*	ኬ *ke*	ክ *k, kə*	ኮ *ko*
ኸ *hä*	ኹ *hu*	ኺ *hi*	ኻ *ha*	ኼ *he*	ኽ *h, hə*	ኾ *ho*
ወ *wä*	ዉ *wu*	ዊ *wi*	ዋ *wa*	ዌ *we*	ው *w,wə*	ዎ *wo*
ዐ *a*	ዑ *u*	ዒ *i*	ዓ *a*	ዔ *e*	ዕ *ə*	ዖ *o*
ዘ *zä*	ዙ *zu*	ዚ *zi*	ዛ *za*	ዜ *ze*	ዝ *z, zə*	ዞ *zo*
ዠ *žä*	ዡ *žu*	ዢ *ži*	ዣ *ža*	ዤ *že*	ዥ *ž, žə*	ዦ *žo*
የ *yä*	ዩ *yu*	ዪ *yi*	ያ *ya*	ዬ *ye*	ይ *y, yə*	ዮ *yo*
ደ *dä*	ዱ *du*	ዲ *di*	ዳ *da*	ዴ *de*	ድ *d, də*	ዶ *do*

[198] Source : Leslau W., 1995, *op. cit.*, pp. 1018-1019.

ጐ ǧä	ጐ ǧu	ጐ ǧi	ጋ ǧa	ጐ ǧe	ጐ ǧ, ǧə	ጐ ǧo
ገ gä	ጉ gu	ጊ gi	ጋ ga	ጌ ge	ግ g, gə	ጎ go
ጠ ṭä	ጡ ṭu	ጢ ṭi	ጣ ṭa	ጤ ṭe	ጥ ṭ, ṭə	ጦ ṭo
ጨ čä	ጩču	ጪ či	ጫ ča	ጬ če	ጭ č, čə	ጮ čo
ጰ pä	ጱ pu	ጲ pi	ጳ pa	ጴ pe	ጵ p, pə	ጶ po
ጸ ṣä	ጹ ṣu	ጺ ṣi	ጻ ṣa	ጼ ṣe	ጽ ṣ, ṣə	ጾ ṣo
ፀ ṣä	ፁ ṣu	ፂ ṣi	ፃ ṣa	ፄ ṣe	ፅ ṣ, ṣə	ፆ ṣo
ፈ fä	ፉ fu	ፊ fi	ፋ fa	ፌ fe	ፍ f, fə	ፎ fo
ፐ pä	ፑ pu	ፒ pi	ፓ pa	ፔ pe	ፕ p, pə	ፖ po

Labialized consonants

Labiovelars

1st order	3d order	4th order	5th order	6th order
ቈ $q^wä$	ቊ q^wi	ቋ q^wa	ቌ q^we	ቍ $q^wə$
ኈ $h^wä$	ኊ h^wi	ኋ h^wa	ኌ h^we	ኍ $h^wə$
ኰ $k^wä$	ኲ k^wi	ኳ k^wa	ኴ k^we	ኵ $k^wə$
ጐ $g^wä$	ጒ g^wi	ጓ g^wa	ጔ g^we	ጕ $g^wə$

Other labialized consonants

ሏ l^wa, ሟ m^wa, ሧ r^wa, ሷ s^wa, ሿ $š^wa$, ቧ b^wa, ቷ t^wa, ቿ $č^wa$, ኗ n^wa, ኟ $ň^wa$, ዟ z^wa, ዧ $ž^wa$, ዷ d^wa, ጇ $ǧ^wa$, ጧ $ṭ^wa$, ጷ $ṣ^wa$, ፏ p^wa, ፗ f^wa

Les vocalisations sont communément référencées selon leur « ordre » dans le syllabaire. La consonne [b] se déclinera donc en [bə], [bu], [bi], [ba], [be], [bɨ], [bo]. Le son [v], inexistant à l'origine, a été référencé récemment par ajout d'un signe diacritique à [b] : በ devient ainsi ቨ (on notera cependant que cette « nouvelle » lettre n'est pas référencée dans le syllabaire présenté plus haut). Quelques consonnes ont deux formes homographiques. Elles sont des traces étymologiques du guèze. Elles portent aussi des noms symboliques. On différencie ainsi le [s] (*négus*) du roi et le [s] du feu (*eussat*). Mais ces différenciations étymologiques se sont presque complètement perdues : l'orthographe n'est pas fixée et personne ne demande à ce qu'elle le soit. Même si la question d'une réforme orthographique a longtemps été débattue[199], elle n'est plus à l'ordre du jour : on saura écrire si l'on a fait des études classiques ; dans le cas contraire les pairs ne

[199] Voir à ce sujet : Berhanu Abebe, 2007, « L'écriture éthiopienne » dans Prunier G. (dir.), *op. cit.*, pp. 223-235.

stigmatiseront pas les écarts mais les aristocrates de l'amharique les relèveront. Certains pensent même que cette référence aux étymologies est l'effet d'un effort de différenciation de la part de « pseudo-lettrés ». C'est en tout cas l'avis de Joseph Tubiana dans sa postface à l'édition de 1995 du *Traité de langue amharique* de Marcel Cohen.

> *Au temps du Traité le problème de l'orthographe de l'amharique ne se posait guère, les Ethiopiens recourrant systématiquement à une graphie phonologique sans complications. Mais plusieurs bons (ou moins bons) esprits se sont attachés dans un isolement relatif à imaginer une orthographe nouvelle, conforme à leurs fantasmes étymologiques et présentant autant d'anomalies fantaisistes que le français ou l'anglais. J'y vois une recherche d'un archaïsme supposé ennoblissant, basée sur une culture incertaine utilisant l'argument d'autorité*[200].

A l'écrit, les caractères sont séparés, ils ne comportent pas de majuscule. La ponctuation, très codifiée dans les manuscrits, tend à disparaître sous l'influence de l'imprimerie qui applique le principe d'économie : seule la ponctuation forte est conservée. Les chiffres sont des signes dérivés de lettres grecques. Mais ils sont de moins en moins employés, au profit des chiffres arabes. Les différences entre le système alphabétique français et le système syllabaire amharique sont si grandes que l'orthographe des élèves ne pâtit pas de mauvais transferts potentiels entre les deux langues, même si des erreurs phonétiques demeurent (difficulté en particulier à différencier les sons vocaliques nasalisés tels que [õ], [ã]…).

Bien qu'il n'existe pratiquement que des journaux écrits en amharique ou en anglais (presque exclusivement à Addis-Abeba), la plupart des Ethiopiens lisent peu ou ne se lisent pas. La question de l'orthographe appartient donc bien aux lettrés. Elle intéresse cependant aussi toute personne vivant en situation de contact entre l'amharique et une langue étrangère internationale, car parler d'orthographe, c'est alors aussi parler de transcription dans une langue utilisant des caractères différents. En amharique on pourra lire le même terme étranger avec plusieurs orthographes. Les journaux foisonnent de ce genre d'exemples, ce que Marvin L. *et alii* expliquent par le fait qu'en pratique, chaque écrivant amharophone transcrit selon sa propre conception phonétique, et non selon l'orthographe du mot dans la langue d'origine. Ainsi selon que le terme « parlement » soit transcrit du français ou de l'anglais (et selon ce que pensent entendre les traducteurs), on

[200] Tubiana J., 1995, « Postface » dans Cohen M., *op. cit.*, p. XXVI.

pourra le lire en amharique sous la forme [parlama] ou [parlament] ou…[201] Réciproquement, certains mots amhariques ont une orthographe différente selon la lecture que l'on fait d'un phonème transcrit. Le nom propre *Addis-Abeba* [adisabəba] peut être écrit *Addis Abeba* ou *Addis Ababa* (avec un tiret dans les conventions françaises)[202]. Les élèves éthiopiens du LGM (qui apprennent à lire et à écrire en français ET en amharique au cours préparatoire[203]) se trouvent donc très tôt confrontés à deux approches différentes de la transcription écrite, et des normes qui leur sont sous-jacentes. Sans qu'aucun lien explicite entre les deux systèmes ne soit formalisé dans les parcours pédagogiques respectifs, les élèves doivent développer des compétences scripturales (sans parler de toutes les autres compétences liées à l'expression orale et écrite) fondées sur des systèmes extrêmement différents. Ils se trouvent donc face à un système alphabétique (orthographe non phonétique) valorisé par l'institution scolaire, et à un système syllabique (orthographe phonétique) peu pris en compte dans la société. L'acte d'écrire n'est donc pas neutre.

Ce bref aperçu de la complexité linguistique de l'amharique nous fait mesurer en partie ici la charge identitaire qu'on peut y mettre. Une approche historique permettra de mieux l'appréhender.

B. La diffusion de l'amharique

Si la sociolinguistique urbaine pousse à poser l'hypothèse d'une Ethiopie devenant de plus en plus monolingue, les choix politiques fondés sur l'ethnicité vont dans le sens d'un plurilinguisme grandissant, réaction à une longue période d'« amharisation ».

1. Le Moyen-âge et l'avènement amhara

Les manuscrits les plus anciens que l'on ait pu trouver en Ethiopie datent du XIIIe siècle et sont écrits en guèze (langue sémitique, aujourd'hui circonscrite à un usage religieux), langue principale de l'empire axoumite[204]. Le guèze était la langue officielle, celle du pouvoir ; l'amharique et le tigrinia en sont très proches. La restauration de la dynastie salomonique (en 1270) et le déplacement de la cour vers les régions amharas font que l'ethnie amhara au pouvoir développe l'usage de l'amharique comme langue

[201] Marvin .L. *et alii*, 1976, *op. cit.*, p. 127-128.
[202] Malgré tout le soin que nous avons apporté à la normalisation des termes éthiopiens dans notre rédaction, c'est la raison pour laquelle on pourra parfois trouver des orthographes différentes.
[203] Pour être exact, on apprend les premiers rudiments des systèmes graphiques français et éthiopien dès la dernière année de maternelle.
[204] Henze P. B., (2000) 2004 pour la traduction française, *Histoire de l'Ethiopie: l'œuvre du temps*, Saint Rémy de la Vanne, Le Moulin du Pont/Kharthala, p. 76.

officielle. Malgré plusieurs interruptions, cette dynastie, qui dit descendre de l'union du roi Salomon et de la reine de Saba, continua à régner jusqu'à la chute de Haïlé Sélassié en 1974[205]. L'amharique est alors connu pour être « la langue des rois ». Le guèze continue à être la langue de l'écrit même s'il n'est plus employé comme langue véhiculaire.

Certaines théories ont évoqué le fait d'une évolution du guèze vers l'amharique, mais des recherches plus récentes montrent que plus probablement, la langue amharique s'est peu à peu développée (dans sa fonction véhiculaire) en parallèle avec le guèze[206]. Robert L. Cooper[207] pense qu'il y a eu très certainement une période de diglossie qui a évolué peu à peu, dans le sens où le guèze était la langue de l'église (symbole du pouvoir spirituel), et l'amharique la variété « temporelle » (ou le symbole du pouvoir des hommes) utilisée dans les interactions quotidiennes, mais aussi (et de plus en plus au cours des siècles), diffusée par les conquêtes militaires et l'instrument de la suprématie politique dans le pays. Donald Levine[208] relève d'ailleurs le témoignage d'un jésuite qui déjà en 1620 note que l'amharique est *lingua franca* en Ethiopie.

2. Le XIXe siècle et le développement de l'empire

Bien que les premiers textes en amharique que l'ont ait trouvés datent du XIIIe siècle, les premières traces écrites dans les textes officiels sont assez récentes. L'empereur Téwodros (qui a régné de 1855 à 1868) fut le premier roi éthiopien à utiliser l'amharique dans des écrits officiels (des chroniques royales, qui avaient toujours été écrites en guèze auparavant, ainsi que des lettres diplomatiques écrites à des gouvernants étrangers). Même le roi Yohannes IV (règne : 1872-1889), qui a déplacé la capitale dans la région du Tigré, dont il était originaire, utilisait l'amharique dans les documents politiques (politique intérieure ou extérieure), ce qui montre qu'elle était alors devenue une langue représentant l'union nationale. On peut voir son apogée sous le règne de Ménélick II[209], qui a en particulier développé les moyens de communication entre les différentes régions, et a ainsi développé la présence du gouvernement central dans des provinces de fait longtemps

[205] Bahru Zewde, 2004, « The Changing Fortunes of the Amharic Language: Lingua Franca or Instrument of Domination? », dans *Studia Aethiopica*, Wiesbaden, Harrassowitz Verlag, pp. 303-318.
[206] Appleyard D.L. « Amharic », dans Uhlig S. (éd.), 2003, *Encyclopaedia Aethiopica*, Wiesbaden, Harrassowitz Verlag, pp. 232-238: *As a South Ethiopic language, amharic does not descend directly from gueze, showing as it does a small but significant number of both morphological and lexical features different from the latter, but from a presumed sister dialect or group of dialects* (p. 233).
[207] Cooper R.L., 1976, « The Spread of Amharic », dans Bender M.L., Bowen J.D., Cooper R.L., Ferguson C.A., *Language in Ethiopia*, London, Oxford University Press, pp. 289-301.
[208] Levine D., 1974, *Greater Ethiopia : The Evolution of a Multilingual Society*, Chicago-London, The University of Chicago Press, p. 15.
[209] Il a régné de 1889 à 1913.

éloignées de l'influence des gouvernants. Ce fut la naissance de l'Ethiopie moderne. L'utilisation de l'amharique au service de l'unification et de l'agrandissement (par des conquêtes de nouveaux territoires) du pays fut renforcée sciemment par cet empereur. Le fait politique est bien sûr redoublé du grand nombre de locuteurs amharophones dans le pays, même si le guèze est resté la langue des cérémonies religieuses.

3. Le début du XXe siècle ou l'effort d'unification

Ménélick II diffuse largement l'amharique par le biais des médias. Le premier journal du pays (*Aymaro*, qui veut dire *sagesse, connaissance*) fut imprimé sur une presse qu'il commande en 1906. Le premier roman amharique est imprimé en 1908. A cela s'ajoute l'idée répandue chez la plupart des chercheurs éthiopisants d'une langue « remarquablement uniforme avec des dialectes qui sont mutuellement intelligibles »[210], ce qui aurait beaucoup aidé à sa diffusion tout au long des siècles. Cette tendance est expliquée par Eloi Ficquet :

> *Cet exercice itinérant du pouvoir, la grande rotation des élites aristocratiques dans la hiérarchie militaire, l'allocation aux hommes de troupe de terrains sur les territoires conquis, l'affaiblissement des peuples dominés par la guerre et par la mise en esclavage, les parcours initiatiques à travers tout le pays des jeunes clercs de l'Eglise… sont autant de facteurs qui peuvent expliquer la relative uniformité de la langue amharique*[211].

Mais les langues d'apprentissage des premières écoles furent le français[212], l'anglais, l'italien. L'Eglise en effet ne voulait pas d'une école gouvernementale qui ferait concurrence à ses propres écoles, et corromprait probablement les esprits. L'école était donc le lieu de formation d'élites qui seraient les ambassadeurs d'une Ethiopie souveraine. Des témoignages d'observateurs de l'époque dénoncent une éducation qui aliène les enfants en les coupant de leurs racines[213]. Seules les écoles missionnaires enseignaient en langues locales. Les Italiens (1935-1941) voulurent imposer une politique linguistique fondée sur l'ethnicité : ils divisèrent le pays en six régions administratives, ayant chacune des langues d'apprentissage différentes. Cooper parle à ce propos d'une « tactique mise en place pour diviser le pays » [214]. Mais ils quittèrent le pays avant que cela se soit réellement

---

[210] Henze P., *op. cit.*, p. 77.
[211] Ficquet E., *op. cit.*, p. 503.
[212] Nous développerons ce point dans le prochain chapitre.
[213]Tekeste Negash, 1990, « The Crisis of Ethiopian Education: Some Implications for Nation Building », dans *Uppsala Reports on Education* n°29, Sweden, Uppsala University.
[214] Cooper, *op. cit.*, p. 294.

mis en place. A leur départ, l'anglais devint la langue d'apprentissage dominante. Elle remplaça ainsi le français pour des raisons essentiellement politiques : alors que la France tentait de lutter contre l'envahisseur, l'Angleterre avait permis à l'Ethiopie de retrouver son indépendance.

Haïlé Sélassié (règne : 1930-1974) continua à développer l'usage de l'amharique dans tous les domaines, s'inspirant sans doute pour cela de l'idée répandue en Europe (et en particulier en France) qu'une Nation se construit avec une langue commune partagée par tous. La Constitution de 1955 promulgua l'amharique langue officielle du pays[215]. Elle devint en 1958/59 la langue d'enseignement officielle à l'école primaire (grades 1 à 6), même si quelques écoles d'élites demeuraient. Ce choix était aussi fondé sur les résultats d'une étude faite sur l'impact désastreux de l'apprentissage en anglais pour des enfants qui, pour la plupart, ne l'utiliseraient jamais au quotidien[216]. L'anglais est appris en primaire, et reste langue d'enseignement au secondaire. Les années soixante furent la période d'une politique d'amharisation cherchant à développer le prestige de la langue (c'était la « Lisan Negus », la « langue du roi ») et sa standardisation (création par exemple de l'Académie de la langue amharique, en 1972), mais aussi sa diffusion (médias et écoles). Ces efforts portaient en effet tant sur la langue que sur une culture chrétienne « amhara », « dans le rêve vain [pour une société agraire] de tenter d'imposer, à tous les niveau de la société, une classe de clercs universalisée et une culture homogénéisée, avec des normes imposées du centre, renforcées par l'usage de l'écriture »[217]. Mais l'empereur alla jusqu'à interdire officiellement de transcrire les autres langues éthiopiennes (qui ne possédaient pas d'écriture, sauf le tigrinia). A l'Université, aucune mention n'est faite des autres langues. Pour Bahru Zewde, « ces mesures politiques du régime impérial provenaient d'une vision centralisatrice de l'intégration nationale et répondent à une inquiétude due aux tendances centrifuges latentes dans un état hétérogène tel que l'Ethiopie »[218]. Robert Cooper souligne[219] qu'en 1976, l'amharique reste d'abord une langue parlée et diffusée dans les zones urbaines, fait renforcé par les migrations vers les

---

[215] L'article 125 de la Constitution révisée de 1955 dit que *la langue principale officielle de l'Empire est l'amharique* (cité par Chauvin, 1980, *op. cit.*, p. 425).

[216] Voir Habte Mariam Marcos, 1970, « Amharic as a Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia », dans Gorman T.P. (éd.) *Language in Education in Eastern Africa*, Nairobi, Oxford University Press, pp. 13-17.

[217] Gellner E., 1989, *Nations et Nationalisme*, Paris, Payot, p. 33, cité par Ficquet E., *op. cit.*, p. 505.

[218] Bahru Zewde, op. cit., p. 312: *These policies and measures of the imperial regime arose from a centralist view of national integration and a corresponding anxiety about the centrifugal tendencies latent in a heterogeneous state like Ethiopia*.

[219] Cooper R.L., *op. cit.*, p. 293.

villes. Une étude statistique faite dans les années soixante révèle que 48 % de la population urbaine (environ 200 villes, hors Addis-Abeba) déclaraient utiliser l'amharique comme « langue généralement utilisée à la maison »[220]. A Addis-Abeba, il s'agissait de 75 %. Mais il semble que cela n'a pas été la langue adoptée par les commerçants : une étude faite dans les années soixante-dix sur la langue des marchés a montré que dans les villes, il n'y avait pas une seule *lingua franca* pour le commerce, mais que les habitudes étaient plutôt de valoriser la langue dominante de la région concernée[221]. Même si l'on peut discuter de la manière avec laquelle cette enquête a été faite (et surtout de la formulation des questions qui ne permettent pas d'évaluer le plurilinguisme des enquêtés), on peut dire que l'amharique était un « MEJA language »[222] (ou langue des Medias, de l'Education, du système Judiciaire, et de l'Administration), bien que l'urbanisation et la scolarisation aient été limitées. Robert Cooper conclut son étude par des propos très optimistes.

> *On peut supposer que la diffusion de l'amharique s'accompagnera du maintien de la plupart des langues maternelles, et qu'émergera dans les groupes non amharophones un bilinguisme relativement stable. (…) La langue maternelle sera celle des cultures traditionnelles et des identités locales, et l'amharique sera la langue de l'éducation, de la communication supra-régionale, du gouvernement, de la modernisation, et de la conscience nationale*[223].

Mais une diglossie « harmonieuse » telle que l'imagine Cooper n'était déjà plus dans les esprits. La montée du sentiment ethnique s'exprime en particulier par la voix d'élites, qui n'hésitent pas à remettre radicalement en cause les choix du « Roi des Rois ». En témoigne l'extrait de cet article écrit dans un journal étudiant en 1969 par un étudiant amhara, Walleligne Makonnen :

---

[220] Cooper R.L., Horvath R.J., 1976, « Language, Migration and Urbanization », dans Bender M.L., Bowen J.D., Cooper R.L. Ferguson C.A. (éds.), *op. cit.*, pp. 191-212, ici p. 193.

[221] Voir Carpenter S., 1976, « Language in the Market », dans Bender M.L., Bowen J.D., Cooper R.L., Ferguson C.A. (éds.), *op. cit.*, pp. 244-255.

[222] Takkele Taddese, 2004, *Sociolinguistics in a Multilingual Society: The Case of Ethiopia*, Addis-Abeba, Addis-Abeba University: *Ethiopia is not really one nation. It is made of a dozen nationalities with their own languages, way of dressing, history, social organization, and territorial identity* (p. 14).

[223] Cooper, 1976, *op. cit.: Probably the best guesses that the spread of Amharic will be accompanied by maintenance of most mother tongues, and that eventually a situation of relatively stable bilingualism will emerge for non-amhara groups. (…) The mother tongue will be the language of traditional customs and local identity, and Amharic will be the language of education, supra-regional communication, government, modernization, and national consciousness* (p. 299).

> *L'Ethiopie n'est pas vraiment une nation. Elle est constituée d'une douzaine de nationalités, ayant leur propre langue, leurs vêtements, leur histoire, leur organisation sociale, et leur identité territoriale*[224].

Pour Roza Ismagilova « la politique d'amharisation d'Haïlé Sélassié fut la raison principale des insatisfactions, des tensions ethniques et des conflits. La stratification ethnique persista dans le pays. Les hauts postes étaient toujours occupés par des Amharas »[225]. L'amharique n'était donc pas seulement la *lingua franca*, c'était aussi (et surtout ?) la langue du colonisateur. Par ses observations empiriques, Marcel Chauvin montre combien les représentations que les Ethiopiens avaient de l'amharique pouvaient influer sur leurs pratiques et il conclut que tous les facteurs contribuant à l'extension de l'amharique sont essentiellement urbains.

> *On peut dire que l'urbanisation sert la diffusion de l'amharique en Ethiopie soit comme première langue soit comme langue véhiculaire. (…) [En milieu rural] l'amharique est la langue de l'administration. (…) Dans les villages personne ne parle amharique ; même ceux qui le connaissent (les étudiants) ne le parlent pas entre eux, surtout pas devant les anciens. (…) Dans les régions de Gambella on peut remarquer une forte résistance à la présence amhara perçue comme une colonisation (imposition de la confession copte, expropriation des terres) ; l'amharique ne semble pas progresser de façon notable. Mais sur les hauts plateaux on veut le pratiquer. (…)Dans le Godjam on ne veut pas apprendre l'amharique de Addis-Abeba car on pense avoir le plus pur*[226].

4. L'époque communiste

Le Négus est renversé en 1974, et un nouveau gouvernement socialiste est constitué d'un comité dont le chef est Mengistu Haïlé Mariam (« comité » se dit *derg* en amharique, on parle aujourd'hui couramment de *l'époque du Derg*). Le *Derg* s'oppose à cette domination présentée comme ethnique. On veut créer un Etat uni et homogène, fondé sur l'égalité de tous et le respect des droits de chacun. Malheureusement, comme l'Histoire nous l'a montré à de nombreuses reprises, ces choix idéalistes ont été appliqués trop vite, et la force a été employée, jusqu'aux exactions que l'on connaît aujourd'hui comme la période de la « terreur rouge ».

---

[224] Cité par Takkele Taddese, *op. cit.*, pp. 54-55.

[225] Ismagilova R., 1994, « Traditional Structures in the Current Ethno-cultural Processes of Ethiopia », dans Marcus H.G. (ed), *New Trends of Ethiopian Studies, Papers of the 12th International Conference of Ethiopian Studies,* Michigan State University, 5-10 September 1994 Lawrenceville, pp. 871-879: *the « amharization » policy was a major reason for dissatisfaction, ethnic tension and conflicts. Ethnic stratification persisted in the country. The highest position always was occupied by Amhara (p. 862).*

[226] Chauvin M., 1980, « Politique linguistique du gouvernement impérial éthiopien (1973-1974) » dans Tubiana J. (éd.), Modern *Ethiopia, from the accession of Menelick II to the present, Proceedings of the fifth International Conference of Ethiopian Studies*, Nice 19-22 décembre 1977, pp. 425-446, ici pp. 432-434.

Du point de vue linguistique, les intentions étaient que tout le monde puisse rapidement être alphabétisé dans le respect des langues de chacun, comme le stipule le Programme Gouvernemental. Chaque Etat peut de ce fait choisir et utiliser sa propre langue pour les affaires publiques :

> *Le droit à l'auto-détemination de toutes les nationalités sera reconnu et totalement respecté. Aucune nationalité ne dominera une autre puisque l'histoire, la culture, la langue, et la religion de chaque nationalité seront toutes reconnues à égalité, en accord avec l'esprit du socialisme*[227].

C'est à cette époque que l'*Académie de la langue amharique* a été rebaptisée *Académie des langues éthiopiennes.* Se développe un effort de normalisation des langues dominées minoritaires (en particulier avec l'écriture) et un effort de standardisation de l'amharique qui se voit pourvu d'un vocabulaire technique que l'on veut adapté au monde moderne[228]. On voulait aussi et surtout que la nouvelle nation soit constituée de *guadotch* (« camarades ») responsables et éduqués, ayant une vraie conscience politique. Pour cela ont été mises en place des campagnes d'alphabétisation (les *zamatcha*) dans tout le pays. Tous les jeunes gens lycéens ou étudiants (à partir du 12e grade, c'est-à-dire à partir de 16 ans environ) étaient enrôlés pour aller alphabétiser dans les campagnes ou dans leur quartier. L'enseignement devait en principe se faire en adéquation avec l'utilisation des langues locales de chaque région (15 langues principales avaient été identifiées) ; on appliquait ainsi les recommandations de l'Unesco d'utiliser les langues maternelles dans les premières années d'enseignement. On refusait l'hégémonie de l'amharique (ce n'était d'ailleurs plus une matière obligatoire à l'examen de fin de scolarité).

En 1974, la première campagne d'alphabétisation mobilisa officiellement 48 000 lycéens, étudiants et enseignants. Ce fut la « Campagne pour le développement et la littératie par la coopération » (en amharique : *Ediget Behibret Yeewketna Yesera Zemecha*). On pouvait utiliser 5 langues : l'amharique, l'oromo, le tigrigna, le somali et l'afar (représentant 84 % des locuteurs en Ethiopie). Elle fut un échec : les personnes envoyées pour « conscientiser les masses » dénonçaient en fait les abus du régime, ils ne parlaient pas les langues locales, et il n'existait souvent pas de matériel pédagogique dans

---

[227] Cité dans Mcnab C., 1988, *Language policy and language practice. Implementation Dilemmas in Ethiopian Education*, Ph.D; thesis, Stockholm: Institute of International Education, University of Stockholm: *The right of self-determination of all nationalities will be recognized and fully respected. No nationality will dominate another one since the history, culture, language, and religion of each nationality will have equal recognition in accordance with the spirit of socialism* (p. 84).

[228] Richter R., 2007, « Language Policy », pp. 503-505, dans Uhlig S.(éd.), 2007, *Encyclopédia Aethiopica*, vol.3, Wiesbaden, Harrassowitz Verlag, p. 505.

les langues à enseigner. De fait, c'est l'amharique qu'on utilisait. Gideon Cohen ajoute que les jeunes enseignés désiraient apprendre justement l'amharique, langue de prestige, et ne voyaient pas l'intérêt d'apprendre une langue (maternelle) qu'ils connaissaient déjà. Ils voulaient apprendre une langue et non des concepts politiques[229]. La réaction ne se fit pas attendre : 1000 étudiants furent emprisonnés, et on lança une nouvelle campagne en 1975.

Lors de la deuxième *zamatcha* (la Campagne nationale pour l'éducation primaire, en amharique : *Beherawi Yemeserte Timehirt Zemacha*), on avait sélectionné 15 langues qui étaient supposées couvrir 93 % des pratiques langagières vernaculaires[230]. Les désertions furent nombreuses. Même si le principe des enseignements donnés par les étudiants aux plus jeunes fut gardé jusqu'à la fin du régime[231], le projet de les envoyer dans tout le pays fut finalement abandonné en juillet 1976. Ainsi, le but était de préserver la diversité linguistique en Ethiopie, et le résultat fut un renforcement de l'hégémonie de l'amharique, d'autant plus que tout en reconnaissant toutes les langues éthiopiennes, la Constitution de 1988 déclara l'amharique comme langue de travail du gouvernement[232]. Les réflexions que Wolf Leslau en tire sont pessimistes.

> *Lorsqu'un gouvernement s'efforce de privilégier à la fois l'unification du pays et la diversité des langues, ce n'est pas toujours un élément favorable d'unification. Le résultat de ce concept de gouvernance est que l'amharique s'impose de plus en plus comme la langue nationale. Et le développement économique, ainsi que le prestige social de l'amharique font que certains dialectes vont probablement disparaître, et en fait, ont déjà disparu*[233].

De fait, la langue d'enseignement et la langue de l'administration restèrent l'amharique, puisque les aménagements linguistiques ne purent jamais être faits. Ainsi, 59 % du matériel pédagogique était en amharique et 20 % dans les autres langues.

---

[229] Cohen G., 2006, « The Development of Regional and Local Languages in Ethiopia's Federal System », dans Turton D. (éd.), 2006, *Ethnic Federalism, The Ethiopian Experience in comparative perspective*, Eastern African Studies, Addis Abeba, pp. 165-180, ici p. 168.

[230] Fisseha Mekonnen, 1994, « Teaching in the Regional Language: Attitude of Student-teachers Towards Teaching in Oromo Language », dans Marcus H. (éd.), *Proceedings of the 12th International Conference of Ethiopian Studies*. Michigan State University, East lancing, 5-10 September, 1994.

[231] Ce fut la Campagne pour le développement collectif du savoir et du travail (en amharique *: Ediget behibret Yewkena yesera zemacha*).

[232] Fisseha Mekonnen, 1997, « Some socio-psychological implications of the Trend towards promoting the languages of Ethiopia », dans *Ethiopia in Broader Perspective, Papers of the XIIIth International Conference of Ethiopian Studies*, Kyoto (vol.3), pp. 228-248.

[233] Leslau W., 1988, « Local Participation in language Research », dans *Fifty Years of Research*, Wiesbaden, Otto Harrassowitz, pp. 109-115: *The central government strives for unification of the country, and diversity of language is not always an element valorising unification. As a result of this government concept, Amharic is imposed more and more as the national language, and because of the growing economic and social prestige of Amharic, some dialects are likely to disappear, and a matter of fact, have disappeared* (p. 114).

C. L'amharique aujourd'hui

En réaction à cette histoire vécue comme stigmatisante pour nombre de peuples, le nouveau gouvernement a pris le parti en 1991 de reconnaître l'égalité (au moins symbolique) de toutes les langues et cultures éthiopiennes. Comme nous l'avons vu plus haut, certains Etats ont choisi l'amharique comme langue de travail, en tant que langue unificatrice sur un territoire n'ayant pas de langue majoritaire, d'autres ont choisi une autre langue, majoritaire sur le territoire concerné. La politique éducative promeut un trilinguisme qui va dans le sens des recommandations de l'Unesco : idéalement, un Ethiopien parlera une langue à fonction vernaculaire (ou langue maternelle), une langue à fonction véhiculaire (l'amharique) et une langue internationale (l'anglais, qui est aussi la langue de l'enseignement supérieur).

Pour la plupart des élites cependant – et bien que l'amharique soit inégalement répartie sur le territoire – cette langue est la *lingua franca* aujourd'hui. En conclusion de leurs articles, Fisseha Mekonnen[234] puis Bahru Zewde[235] estiment que même si certains refusent de le reconnaître (et luttent contre ce fait), l'amharique a acquis aujourd'hui cette fonction de par la combinaison de transformations spontanées et imposées, ce qui est visible dans les pratiques langagières de la plupart des Ethiopiens. Ne pas le reconnaître serait une erreur car une « dé-amharisation » serait le signe de la fin de l'unité éthiopienne, qui doit cependant tout autant valoriser les identités particulières sur le territoire (par l'éducation formelle en particulier).

Après une présentation contextualisée et actualisée de la situation sociolinguistique en Ethiopie, Gideon Cohen recense les arguments évoqués pour juger de la situation actuelle. Pour ce sociolinguiste, la valorisation de toutes les langues éthiopiennes est une bonne chose, mais elle se heurte à des difficultés concrètes, qu'il faut pouvoir résoudre de façon souple, en s'adaptant aux contextes. Le découpage géographique et ethnique ne correspond pas nécessairement à des entités linguistiques fortes. Il y a des zones de contacts de langues dans chaque région, et les mobilités (dont l'exode rural) font qu'une personne n'a pas nécessairement les mêmes pratiques langagières tout au long de sa vie. La vie urbaine, les mariages interethniques (nombreux et tout à fait acceptés) favorisent la diffusion de l'amharique. Ainsi, les Guragués qui vivent en zone urbaine se réclament de

[234] Fisseha Mekonnen, *op. cit*, pp. 246-247.
[235] Bahru Zewde, *op. cit.*, p. 318.

cette ethnie alors qu'ils ne parlent souvent que l'amharique. Les représentations qu'a l'individu de son identité ethnique varient donc.

> *Ni le fait de parler une même langue, ni la contiguïté territoriale, ni la similarité des coutumes ne représentent en eux-mêmes des attributs ethniques. Ils ne le deviennent que lorsqu'ils sont utilisés comme des marqueurs d'appartenance par ceux qui revendiquent une origine commune*[236].

Mais la connaissance de sa langue d'origine est nécessaire, pour ne pas se couper de ses racines, pour mieux se comprendre, pour bâtir son estime de soi. Le plurilinguisme permet donc de ne pas être aux marges d'un Etat dont la langue nationale de travail est l'amharique. L'Histoire a cependant montré qu'on pouvait refuser le monolinguisme (révoltes contre l'amharisation) et refuser tout autant un plurilinguisme vécu comme une marginalisation déguisée des peuples parlant des langues minoritaires. Selon Sarah Vaughan, cela est le sentiment de nombre des habitants du SNNPRS[237] :

> *Beaucoup considèrent l'usage des langues locales à l'école (et la perte concomitante de l'amharique, la seule lingua franca possible) comme un risque d'isolement et de restriction de la mobilité et des opportunités pour la génération future et en fait comme une preuve de l'éternel volonté abyssine de diviser pour régner*[238].

Un conflit peut naître du choix d'une langue (ou de plusieurs) mais aussi du sentiment de ne pas avoir une identité reconnue. Dans un contexte pacifié et plurilingue, les fonctions des différentes langues sont envisagées comme complémentaires et harmonieuses. Gideon Cohen voit dans la situation actuelle des signes de cette répartition diglossique non conflictuelle à travers le choix de certaines écoles de proposer plusieurs langues d'enseignement, ou de s'adapter à un contexte local différent des contextes régionaux.

Dans certaines régions (dont Addis-Abeba), l'amharique possède à la fois des fonctions véhiculaires et des fonctions vernaculaires, et aucune autre langue éthiopienne n'est apprise. Cela peut provoquer à terme une différence importante entre les régions appelées à être trilingues et les autres. C'est en tout cas ce que certains nous ont rapporté :

---

[236] Nous rappelons que selon Poutignat P. et Streiff-Feinart J, 1999, c'est la croyance à l'origine commune qui substantialise et naturalise les attributs tels que la couleur, la langue, la religion, l'occupation territoriale, et les font percevoir comme des traits essentiels et immuables d'un groupe, p. 177, et p. 178.

[237] « Southern Nations' Nationalities' and People' Regional State ».

[238] Vaughan S., 2007, « Le fédéralisme ethnique et la démocratisation depuis 1991 » dans Prunier G. (dir.), 2007, *L'Ethiopie contemporaine*, CFEE-Karthala, pp. 369-395, ici p. 383. Cette analyse est aussi évoquée dans le rapport de l'Unesco (Heugh K. *et alii*, 2007, *Final Report Study of Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia*, Unesco), pp. 72-74.

dans les zones rurales, on peut faire le choix de faire « redoubler » son enfant à la ville, de façon à ce qu'il puisse avoir le temps d'apprendre correctement l'amharique… dans la rue. On nous dit aussi souvent (à la campagne) que si l'on est fier de sa langue, on s'inquiète pour l'avenir des enfants, qui ne maîtriseront correctement aucune langue. Dans d'autres villes (non officiellement amharophones), on parle à un étranger (éthiopien) en amharique dans les bars, mais on refuse de le comprendre dans les bureaux : il doit demander les services d'un interprète officiel. A Addis-Abeba, même si c'est l'amharique qui est le plus largement utilisé, on entend de plus en plus souvent d'autres langues, en particulier sur le campus universitaire (les étudiants de 2008 sont des élèves qui ont les premiers bénéficié de la nouvelle politique éducative plurilingue). Certains enseignants trouvent cela merveilleux, d'autres s'en inquiètent, et disent même que les mariages inter-ethniques sont aujourd'hui de plus en plus mal vus. Les mêmes se plaignent du faible niveau d'amharique de leurs étudiants, lorsque d'autres s'en enorgueillissent, surtout lorsqu'ils le comparent à leur faible niveau d'anglais.

La biographie langagière de Takkele Taddese est à ce titre exemplaire : il grandit dans une région oromo ; sa mère ne parlait qu'amharique, ce fut donc sa langue familiale. Il apprit l'oromo dans la rue. Lorsqu'il partit étudier en ville, il apprit l'anglais et oublia l'oromo. Mais ses retours fréquents au village lui permettent aujourd'hui de pouvoir parler aussi cette langue[239]. Il note cependant à plusieurs reprises qu'on se moque souvent de celui qui ne parle pas la variété « légitime » (soit que l'accent est différent, soit que la langue n'est pas la même)[240]. Selon lui, ces réactions de rejet (par le rire, la colère…) sont très fréquentes, ce qui provoque évidemment un sentiment d'insécurité linguistique perpétuelle. Mais la ville, creuset plurilingue, favorise l'acceptation des différences.

Des études formelles de la langue manquent pour étudier précisément l'influence des représentations sur les pratiques langagières : certains se plaignent aujourd'hui à Addis-Abeba d'une langue amharique par trop anglicisée, mais Marcel Cohen puis Joseph Tubiana évoquaient déjà ce fait, ce qui semble être finalement une caractéristique de l'amharique urbain, et de toute langue urbaine en général. Dans l'« Appendice » de son Traité, Marcel Cohen tente en effet de caractériser succinctement des parlers témoignant de variations diachroniques (corrélées aux classes d'âge ou aux états d'une langue à plusieurs époques différentes), diastratiques (corrélées aux groupes sociaux) et diatopiques (corrélées aux lieux). Il décrit « le langage des gens instruits et distingués », celui des

[239] Takkele Taddese, *op. cit.*, p. 42.
[240] Takkele Taddese, *op. cit.*, p. 122,p. 128, p. 131, p. 191, p. 232, p. 250...

« provinciaux et paysans », des « femmes et des enfants ». Les emprunts qu'il relève sont des mots français, italiens, anglais ou arabes. Les jeunes d'alors restent les jeunes d'aujourd'hui :

> *Les jeunes gens instruits à la manière européenne (…) et les individus qui ont des contacts fréquents avec les étrangers (…) sont spécialement détachés des usages anciens et emploient de plus en plus de mots empruntés aux langues européennes (…) même les expressions entièrement composées de mots amhariques sont souvent des calques de termes européens. (…) Les enfants ou adolescents (…) emploient volontiers des argots qui sont du langage normal altéré par un procédé constant, soit de transposition, soit d'intercalation, soit de substitution de consonnes*[241].

Il donne ensuite un exemple d'argot (sur le mode du javanais en français) dans lequel on fait précéder chaque syllabe de la consonne [z]. Nous avons retrouvé à deux reprises cette forme d'argot dans les questionnaires que nous avons donnés à nos élèves en 2006, et devant notre perplexité, une collègue éthiopienne s'est gentiment chargée de nous expliquer en quoi consistait ce « langage des oiseaux ». Bel exemple de tradition dans la variation.

Son étude sur les emprunts lexicaux en amharique pousse Joseph Tubiana à conclure à une sorte de pérennité dans les néologismes.

> *Ce serait une erreur de perspective que de penser que l'enrichissement du vocabulaire amharique est un phénomène propre au XXe siècle (…). En fait tout au long de l'existence de l'amharique on peut observer en action ce processus d'enrichissement. (…) Ce qui est nouveau semble-t-il, c'est le fait que l'emprunt du vocabulaire est plus conscient, tout en devant beaucoup aux circonstances*[242].

En l'absence d'enquêtes plus générales, cet exemple et ces études – ainsi que les nombreuses remarques des linguistes sur la relative stabilité de l'amharique au cours des siècles – nous font penser que les variations en synchronie sont au moins tout autant importantes que les variations diachroniques en amharique. Elles ont jusqu'à présent été relevées en tant que variables essentiellement linguistiques, mais William Labov a montré le premier que ces formes différentes avaient des fonctions sociales différenciées, que le choix soit conscient ou non[243]. Nous analyserons plus avant ce concept de variation pour éclairer les choix linguistiques de nos élèves.

---

[241] Cohen M., *op. cit.*, pp. 411-415, ici p. 411 et p. 413.
[242] Tubiana J., 1986, « Modernisation et emprunts lexicaux » dans *Proceedings of the sixth International Conference of Ethiopian Studies*, Tel-Aviv, pp. 501-508, ici pp. 506-507.
[243] Labov W., (1972) 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit.

Dans une étude sur le marché du livre, Eloi Ficquet et Shiferaw Bekele remarquent cependant qu'une littérature éthiopienne non amharophone est en train de voir le jour.

> *Les incitations du régime fédéral à la formalisation politique des identités ethniques ont manifestement contribué à impulser de nouvelles pratiques culturelles et d'écriture dans diverses langues, sans avoir encore engendré de productions régulières ni formé des lectorats véritablement réceptifs*[244].

Nous avons vu précédemment que ces incitations se retrouvent tout autant dans les médias (radio, journaux, télévision) même si cela ne touche sans doute qu'une partie réduite de la population. Selon eux, cela ne fait cependant pas (encore ?) concurrence à l'amharique, qui reste la langue privilégiée pour l'expression de tous les discours identitaires.

> *La langue amharique, instrument multiséculaire de l'unification nationale éthiopienne, sert en effet aujourd'hui à former les argumentaires ethniques les plus divers. Cette polyvalence de l'amharique tient à son usage comme langue véhiculaire dans les réseaux de sociabilité urbaine à travers tout le pays*[245].

Bien que le marché du livre soit tout à fait marginal en Ethiopie (le livre est rare et précieux, il ne peut s'acheter presque exclusivement qu'à Addis-Abeba), leur interprétation va dans le sens des propos de Gideon Cohen.

> *L'espace qui s'est ouvert à la diversité des langues et des cultures a commencé à être investi, et l'on voit que des conceptions nouvelles des identités locales articulées à l'identité nationale s'y profilent, sans que le meilleur de la créativité qu'il appelle ait encore été réalisé*[246].

Une enquête informelle que nous avons menée auprès de collègues éthiopiens révèle une certaine confusion dans les esprits : il faut respecter les identités de chacun (et donc les langues), mais seulement si cela est compris par tous comme un enrichissement (matériel et culturel). La question du « comment » reste posée.

Conclusion

Il faut donc comprendre que c'est dans ce contexte très instable que les parents des élèves éthiopiens du Lycée ont fait le choix de donner une éducation « en langue

---

[244] Ficquet E., Shiferaw Bekele, 2005, « Le marché du livre éthiopien à l'épreuve de la diversité », dans *Politique Africaine* n°99, octobre 2005, pp. 83-96, ici p. 91.
[245] Ficquet E, Shiferaw Bekeke, *op. cit.*, p. 95.
[246] Ficquet E, Shiferaw Bekeke, *op. cit.*, p. 96.

étrangère » à leurs enfants. Ils choisissent ainsi une troisième voie, qui montre implicitement qu’ils ne croient pas à cette nouvelle politique, ou plus pragmatiquement, qu’ils n’y adhèreront que lorsqu’elle aura fait ses preuves, en particulier en étant source d’enrichissement pour le pays. L’amharique reste cependant un symbole identitaire fort face aux étrangers. C’est à la lumière de cette problématique que nous avons voulu comprendre quels sont les enjeux sociolinguistiques de la politique linguistique et éducative de l’Ethiopie aujourd’hui.

CHAPITRE 5

POLITIQUE LINGUISTIQUE ET AMENAGEMENT EDUCATIF : LA PLACE DU FRANÇAIS EN ETHIOPIE

La perspective historique que nous adoptons dans ce chapitre nous permettra de montrer que si le français n'a jamais été une langue nationale en Ethiopie, il est cependant lié à la naissance de l'éducation moderne. L'anglais et le français n'ont jamais été utilisés en Ethiopie comme des langues nationales de communication, elles ont toujours été introduites par la voie des écoles. Aujourd'hui cependant, ce sont les langues nationales qui sont sollicitées dans l'enseignement, comme en témoigne notre analyse de la politique linguistique et éducative actuelle. Nous pourrons alors recentrer notre réflexion sur la place du français en Ethiopie. Certes marginal, il garde cependant un certain prestige, essentiellement lié à l'existence du Lycée Guebre Mariam. Sa diffusion reste un enjeu, essentiellement pour la France.

Etudier la politique éducative formelle par le prisme des langues permet de rendre compte à la fois de la particularité de la situation du Lycée Guebre Mariam à Addis-Abeba et des représentations associées au français (et à l'anglais) en Ethiopie. En effet, cet

établissement est né en 1947 d'une volonté de garder un enseignement d'élite, qui passait par la langue française. Les élèves d'aujourd'hui et leurs familles en sont donc à la fois les premiers témoins et les premiers acteurs.

A. La naissance de l'enseignement moderne

1. La naissance de l'école moderne en français

Depuis plus de 1000 ans sans doute, les communautés orthodoxes et musulmanes enseignent à lire et à écrire les textes saints (en guèze ou en arabe) dans les villages à quelques rares élus. Ces écoles, dont l'enseignement était très codifié, ne dépendaient d'aucun pouvoir centralisateur. Si lire et écrire étaient des savoirs spirituels, ils n'étaient cependant pas considérés comme prestigieux au quotidien, ni par les soldats, ni par les nobles[247]. Quelques écoles missionnaires virent le jour à la fin du XIXe puis Ménélick II ouvrit une école traditionnelle à la Cour. Il conclut un traité d'amitié avec la France en 1896, qui s'engagea à construire une ligne de chemin de fer entre Djibouti et Addis-Abeba (le français serait la langue de travail, avec l'amharique). Les frères de Saint Gabriel ouvrirent alors une école française en 1907 à Addis-Abeba, et à Dire Dawa, ville née des travaux du chemin de fer (qui deviendra école de l'Alliance française en 1910 et suivra le curriculum français, acceptant des élèves des deux nationalités). Ménélick II avait compris que le défi de la modernité passait par la formation d'élites qui serviraient la Nation en faisant un lien avec l'extérieur. C'est dans cet esprit qu'en 1908, il ouvrit à Addis-Abeba la première école « moderne » qui devait former les enfants d'une centaine de familles proches de la Cour, même si elle était officiellement gratuite et ouverte à tous. Le français était la langue d'enseignement parce qu'elle était considérée comme la langue la plus internationale.

> *Ce souverain veut en effet ouvrir et moderniser son pays en une époque où le français est non seulement la langue internationale, celle de la culture et de la diplomatie aussi bien que du commerce, mais aussi la langue que pratiquent les communautés grecque, égyptienne, russe, et arménienne, très actives en Ethiopie*[248].

---

[247] Pour une étude approfondie sur ce sujet, voir en particulier Pankhurst R, 1962, « The Foundations of Education, Printing, Newspapers, Book Production, Libraries and Literacy in Ethiopia » dans *Ethiopian Observer* vol.6 n°3, pp. 241-292; et Pankhurst R.K.P, 1976, « Historical Background of Education in Ethiopia », dans Bender M.L. *et alii*, *Language in Ethiopia*, London, Oxford University Press, pp. 305-323.

[248] Kling J-F., 1997, « Une promenade aux sources des valeurs laïques et républicaines », dans Molinier T. et Kling J-F. (éds.), *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam*, Mission Laïque française, United Printers, Addis-Abeba, pp. 27-44, ici p. 41.

Ce choix venait aussi sans doute de relations étroites avec l'Egypte, qui possédait une école francophone de ce type. On ne sait pas si l'amharique était enseigné. Il semble que les enfants devaient savoir lire et écrire cette langue pour pouvoir y être scolarisés. Le français était « apparemment la matière la plus populaire auprès des élèves »[249]. Ainsi dès les débuts de l'histoire de l'éducation en Ethiopie, la langue française fut associée à l'enseignement, auréolée de tous les attributs de prestige d'une langue d'élite, ce que Jacques Bureau résume ainsi, non sans fierté peut-être :

> *La France et les francophones [jouèrent très tôt un rôle important] dans la création d'un système moderne d'éducation en Ethiopie. Dès le règne de Ménélick, les missions catholiques françaises, beaucoup plus tard relayées par l'école laïque républicaine, furent l'un des piliers de ce système*[250].

Dans les années qui suivirent, les missionnaires (français, italiens, suédois…) ouvrirent de nouvelles écoles, enseignant l'amharique, le français ou l'anglais… Une éducation formelle non religieuse commençait à se développer, même si cela ne toucha pendant longtemps qu'une forte minorité d'Ethiopiens, et surtout dans les villes. Aleme Eshete souligne que dans les années vingt, les premiers francophones éthiopiens étaient presque tous catholiques puisqu'ils avaient étudié dans des missions. Lorsque les premières écoles gouvernementales ouvrirent, une deuxième génération d'intellectuels éthiopiens francophones vit le jour, qui elle était restée orthodoxe. L'auteur fait état de nombreux conflits entre francophones : les « anciens » (catholiques) avaient des postes de prestige lorsque les plus jeunes revinrent de l'étranger… et ces derniers cherchèrent à les discréditer pour pouvoir occuper de hautes fonctions politiques :

> *Ces anciens élèves des écoles coptes, bien que francophones comme les élèves de la Mission des Capucins, présentaient une grande différence avec ceux-ci : les élèves des écoles coptes appartenaient à l'Eglise de l'Etat éthiopien et ils se sentaient plus éthiopiens et plus nationalistes que les francophones éthiopiens issus des écoles de la Mission catholique française des Capucins*[251].

Toujours est-il que le français, mais aussi l'anglais dans les provinces, furent les langues étrangères choisies pour l'enseignement. Le Régent Tafari Mekonnen (qui deviendra l'empereur Haïlé Sélassié en 1930) étudia en français avec un précepteur

---

[249] Panckhurst R., 1976, *op. cit.*, p. 315.
[250] Bureau J., 1997, *France Ethiopie, cent ans de relations, un bref récit, centenaire des relations franco-éthiopiennes*, Bulletin n° 9, Maison de Etudes Ethiopiennes, Addis-Abeba, p. 21.
[251] Aleme Eshete, 1973, *Le français en Ethiopie* , A paper submitted to the International Congress of Africanists, troisième session, 9-19 décembre 1973, Addis-Abeba, p. 7.

éthiopien (prêtre capucin) formé par l'évêque catholique Monseigneur André Jarosseau, et continua sur les traces de Ménélick en ouvrant en 1925 la « Teferi Mekonnen School » contre l'avis de l'Eglise orthodoxe qui craignait que son pouvoir ne diminue. Francophile, le Ras Tafari l'était, et le directeur était français, les enseignants français ou francophones pour la plupart, les élèves suivaient une filière française ou anglaise. L'école était payante à hauteur des ressources de chacun. En 1928, il y avait 124 élèves dans la filière francophone, 76 dans la filière anglophone. On y enseignait aussi l'amharique. Les élèves pouvaient aller poursuivre leurs études à l'étranger. Pas moins de 200 étudiants partirent à l'étranger pour continuer leurs études (dont 60 en France, ce qui fit naître en 1929 l'« Association Mutuelle de la Jeunesse Ethiopienne » à Paris). Les écoles continuèrent de s'ouvrir, principalement à Addis-Abeba mais aussi en province, en français ou en anglais, les soldats durent apprendre à lire et à écrire (en amharique), un consultant américain fut appelé pour créer des curricula nationaux… En 1930 l'école « Haïlé Sélassié I » s'ouvrit pour 100 élèves et une école similaire pour les filles fut créée en 1931[252]. La presse se développait (en 1934 on comptait 4 journaux en amharique, 2 journaux en français, 2 journaux en italien[253])... Berhanu Abebe parle d'un « âge d'or de la francophonie entre 1896 et 1936 »[254]. Les Anglais, les Allemands, les Italiens et les Américains ouvrirent à cette époque pour leurs enfants des écoles d'un niveau reconnu. Leur floraison posa peu à peu certaines questions, que Haile Gabriel Dagne soulèvera en 1976 :

> *Les enfants éthiopiens qui suivent leur scolarité dans ces écoles de nationalité ont certains avantages mais de nombreux problèmes. Leur formation est fondée sur une culture éloignée de leur propre expérience. Le plus souvent ils ne sont pas exposés à la langue d'enseignement ailleurs que dans la classe, alors qu'ils sont en compétition avec des élèves nés dans la culture représentée par l'école. Le plus souvent ils ne préparent pas l'examen éthiopien de fin d'études, qui leur permet pourtant d'entrer à l'Université éthiopienne. Il serait intéressant de chercher à comprendre quelles sont les conséquences psychologiques de cette situation ainsi que le degré d'impact de l'éducation donnée aux élèves éthiopiens dans ces écoles. Est-il possible que des enfants ayant suivi leur scolarité dans ces écoles étrangères deviennent des personnes coupées de leur propre culture et indifférentes aux aspirations de leur peuple ?*[255]

---

[252] Panckhurst R., 1962, *op. cit*., p. 267.
[253] Panckhurst R., 1962, *op. cit*., p. 283.
[254] Berhanu Abebe, 1997, « La Francophonie en Ethiopie » dans Molinier T. et Kling J-F. (éds.), *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam*, Addis-Abeba, Mission Laïque française, United Printers, Addis-Abeba, pp. 17-25, ici p. 21.
[255] Haile Gabriel Dagne, 1976, « Non-Governmental Schools in Ethiopia » dans Bender M.L. *et alii*, *Language in Ethiopia*, London, Oxford University Press, pp. 339-370 (p. 356): *Ethiopian children attending these nationality schools have some advantages but numerous problems. The curricula they study are based*

Même si l'Université n'ouvre ses portes qu'en 1949, ces questions se sont posées certainement dès la création de ces écoles. Elles trouveront aussi leur écho dans l'étude que nous avons menée auprès de nos élèves. L'enjeu pour toutes les écoles faisant face aux défis de l'interculturel est justement de permettre une éducation de qualité sans attenter à l'intégrité de l'élève.

Le bilan semblait largement positif en 1935 : avec 4000 élèves, les débuts de l'éducation formelle en Ethiopie étaient certes modestes, mais ils permettaient tous les espoirs. De plus en plus de jeunes savaient lire et écrire, le français et l'anglais étaient les langues qui ouvraient sur le monde, l'amharique fondait l'identité nationale… mais toutes les autres langues étaient oubliées et le gouffre entre les villes et les campagnes se creusait.

2. L'anglais prend la place du français dans l'enseignement

L'invasion italienne en 1935 signa la fin des espérances pour beaucoup : les écoles gouvernementales furent fermées ou réservées aux enfants italiens, de nombreux étudiants furent exécutés, les fascistes voulurent mettre en place une politique éducative raciale et décidèrent que les langues internationales seraient réservées aux enfants italiens. Les six régions qu'ils avaient identifiées auraient une langue d'enseignement différente : le tigrinia en Erythrée, l'amharique en région amhara, l'amharique et l'oromo à Addis-Abeba, le harari et l'oromo à Harar, l'oromo et le kafficho dans le Sidamo, le somali en région somalie[256]. Il fallait diviser pour mieux régner. Les Italiens n'eurent pas le temps de mettre en place leur politique (sauf peut-être en Erythrée). Bien que leurs choix soient différents de ceux du gouvernement actuel qui prône un plurilinguisme pour tous, on ne peut s'empêcher de voir ici la toute première tentative de reconnaissance officielle de l'existence de plusieurs langues en Ethiopie, parlées dans différentes zones géographiques, reconnaissance que les Ethiopiens attendront encore longtemps.

La défaite des Italiens (1941) fut le signe d'un renouveau que les Anglais permirent en aidant l'Ethiopie à lutter contre l'envahisseur. L'italien disparut alors des curricula, et

---

on cultures which are far from their own experience. Often they are not exposed to the language of instruction outside the classroom, and yet they have to compete with children born in the culture the school represents. Often they are not prepared for the Ethiopian School Leaving Examination, which determines their eligibility for higher education in the Ethiopian National University. It would be of interest to investigate the psychological impact of this situation as well as the depth and breadth of education Ethiopian students get from these schools. It is possible that children educated in such foreign schools will be alienated from their own culture and possibly tend to be indifferent to the aspiration of their people?

[256] Panckhurst R.K.P., 1976, *op. cit*., p. 322.

puisqu'on reprochait à la France de ne pas s'être engagée dans cette lutte, ce fut l'anglais – et l'amharique – qui devinrent les langues d'enseignement. Dans son autobiographie, Mengistu Lemma cite les paroles de son père : « Nous devions apprendre leur langue parce qu'eux nous avaient aidé à expulser les Italiens »[257], auxquelles Jacques Bureau semble répondre en arguant du fait que les Français n'ont pas tous cautionné cette démission de la France (qui avait même interdit le port de Djibouti à l'armée éthiopienne en 1935) : « Il est tout à fait remarquable que, dès octobre 1935, une partie de la société française se divisa quant à l'affaire d'Ethiopie et que la résistance éthiopienne reçut, plus tard, l'aide des Français »[258]. Au-delà des regards portés sur l'Histoire, il est frappant de constater – à nouveau – combien les langues sont chargées de représentations pour les hommes. Français ou anglais, finalement peu importe la langue, mais les valeurs qui y sont associées sont les fondements de choix qui peuvent engager des millions de personnes. Et que l'on soit éthiopien ou français, on préfère une langue liée à des valeurs peut-être universelles : la solidarité dans l'épreuve et la liberté. Toujours est-il que cela porta un coup aux représentations du français en Ethiopie. Ainsi, les lois qui étaient promulguées en amharique et français dans le journal *Berhane Salam* jusqu'en 1942, le furent en amharique et anglais à partir de cette date[259]. Selon Aleme Eshete[260], quatre raisons principales ont provoqué le déclin de l'enseignement du français en Ethiopie après la guerre : les Italiens ont supprimé son enseignement, et le Négus – déçu par l'immobilisme de la France pendant l'invasion – ne lui permit pas de reprendre sa politique de coopération en Ethiopie, alors qu'il donna carte blanche aux anglophones. Cela se traduisit par la nomination d'un anglophone à la tête de l'administration catholique (Monseigneur Jarosseau était mort depuis 1940). Sur le plan international, le prestige de l'anglais était bien plus important.

Haïlé Sélassié, francophile malgré tout, accepte que l'école de l'Alliance Française rouvre ses portes dès 1942, et le Lycée Guebre Mariam franco-éthiopien naît en 1947. Nous reviendrons plus avant sur les statuts de cet établissement par la suite. Mais dans un contexte d'après-guerre, il semble que la volonté de l'empereur soit liée au fait qu'il

---

[257] Mengistu Lemma, 1996, *Autobiographie*, Addis-Abeba, Mega Publishing (texte en amharique), cité dans Heugh K. *et alii*, 2007, *Final Report Study of Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia*, Unesco, p. 52: *We had to learn their language because they were the ones who helped us expel the Italians*.
[258] Bureau J., *op. cit.*, p. 14, l'auteur fait référence ici à un manifeste d'intellectuels français s'opposant à la politique de non intervention de l'Etat français lors de l'invasion de l'Ethiopie.
[259] Chauvin M., 1980, « Politique linguistique du gouvernement impérial éthiopien », dans Tubiana J.(éd.), *Modern Ethiopia*, Rotterdam, pp. 425-446, ici p. 425.
[260] Aleme Eshete, 1973, *op. cit.*, p. 15.

connaissait un établissement similaire en Egypte et qu'il en admirait le concept. Le principe ressemblait fort semble-t-il à ce qu'il avait voulu mettre en place dans les deux écoles qu'il avait créées quelque vingt ans plus tôt : apprendre dans une langue internationale et permettre à un grand nombre d'Ethiopiens d'accéder à une éducation de qualité (presque) gratuitement.

Cette école d'élite reste cependant marginale. Il faut consolider l'unité nationale (par l'amharique). En 1944, le Journal Officiel (*Negarit Gazeta*) stipule que les écoles gouvernementales doivent dorénavant enseigner en amharique. Seuls les missionnaires peuvent utiliser d'autres langues « locales » dans des régions où l'on ne connaît pas l'amharique « jusqu'à ce que les missionnaires et leurs élèves aient une connaissance de l'amharique courant »[261]. L'anglais reste la première langue enseignée dès l'école primaire et devient langue d'enseignement au secondaire. L'amharique est la langue d'enseignement au primaire. La Constitution éthiopienne de 1955 donne le statut de « seule langue officielle » à l'amharique. L'Ethiopie n'est pas un pays anglophone, loin de là, et nombre d'enquêtes dénoncent l'utilisation d'une langue aliénante pour les élèves, ce qui va dans le sens des recommandations de l'Unesco qui, dès 1955, prône l'enseignement en langues maternelles. En 1961, lors de la conférence qui a lieu à Addis-Abeba, elle est dénoncée pour son très fort taux d'analphabétisme. Pour les amharophones, le problème est centré sur l'anglais, langue qui n'a aucune fonction identitaire, et qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment pour que cela soit une langue d'enseignement efficace ; on dénonce même le fait que les jeunes ont honte de ne savoir parler aucune langue[262]. Pour les non-amharophones, la même question se pose mais dès les premières années d'école : l'amharique leur est parfois totalement étranger.

> *L'amharique, langue nationale, devient rapidement la langue des gens instruits et urbanisés. Mais il est totalement inconnu d'une grande majorité de la population rurale qui parle sa langue ethnique ou la langue prédominante dans leur région*[263].

---

[261] *Negarit Gazeta*, 1944, article 14, cité par McNab C., 1987, « From Traditional practice to current policy: the changing pattern of language use in Ethiopia education » dans Tadesse Beyene (éd.) *Proceedings of the eighth International Conference of Ethiopian Studies*, vol.1, Addis-Abeba, Institute of Ethiopian Studies, pp. 715-727, ici p. 718.

[262] Tekeste Negash, 1990, *The Crisis of Ethiopian Education : Some Implication for Nation Building*. Uppsala Reports on Education, n°29, Sweden, Upsala University, p. 54.

[263] Ethiopian Central Statistical Office, 1965, *A Population Count in Wollamo Awraja*, Addis-Abeba, cité dans McNab, op. cit., p719: *Amharic, the national language, is fast becoming the language of the educated and the urbaniséd. However is totally unknown to a great many of the rural people how speak either their ethnic language or who use a language of trade which is predominant in the area they live.*

Ces questions se posent aujourd'hui avec la même acuité, encore aggravées par le fait que si les enseignants étaient à l'époque le plus souvent des étrangers choisis pour leurs compétences professionnelles (Indiens puis volontaires des Peace Corps), ils sont aujourd'hui très peu formés, et parfois même bien peu anglophones.

Le destin de l'anglais et du français sont dorénavant bien différents : tandis que l'anglais devient la première langue étrangère enseignée, et la langue d'accès au savoir par l'école, le français reste la langue d'une élite marginale, même si la coopération française est active dans le domaine de l'enseignement supérieur et technique. D'aucuns déplorent son recul au profit de l'anglais dans cette « guerre des langues » :

> *De nombreux projets, comme par exemple (…) la contribution française à l'Université Haïlé Sélassié Ier… n'ont pas encore vu le jour. Certaines écoles privées, prétextant le petit nombre de leurs élèves, ont même abandonné le français, qui était traditionnellement leur langue d'enseignement. (…) Cependant que le français végète en Ethiopie, l'anglais progresse remarquablement, favorisé par les élites de formation anglosaxonne*[264].

En réaction à cette situation que l'on retrouve un peu partout dans le monde, les accords de 1966 ouvrent une ère de coopération ciblée sur l'enseignement secondaire : l'apprentissage du français est obligatoire. Un grand nombre de coopérants français interviennent, mais il reste aujourd'hui peu de traces de cet effort de diffusion. Les statuts officiels du Lycée sont signés, on crée une école supérieure technique, une école normale pour les enseignants, on continue à soutenir l'enseignement en français des cheminots éthiopiens… Près d'une centaine de coopérants français sont envoyés chaque année pour enseigner… En 1974, Marcel Chauvin constate cependant que l'usage du français est circonscrit aux cercles aristocratiques, ce que confirment nos observations aujourd'hui : si certains se souviennent avoir appris le français « il y a bien longtemps », bien peu le parlent :

> *Seule la vieille aristocratie amhara est bi ou trilingue ; le français est sa langue de culture. Les aristocrates, qui ont le culte de la France, de sa langue et de sa civilisation, parlent à leurs enfants en français dès leur plus jeune âge. (…) L'anglais ne jouit pas du même prestige dans cette classe sociale ; mais de façon générale, le français perd du terrain au profit de l'anglais*[265].

---

[264] Pénisson J., 1963, « Le Lycée franco-éthiopien Guebre Mariam, héritier d'une longue tradition d'enseignement français en Ethiopie » dans Molinier T. et Kling J-F. (éds.), *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam*, Mission Laïque française, United Printers, Addis-Abeba, pp. 81-90, ici p. 88.
[265] Chauvin M., *op. cit.*, pp. 434-435.

Encore une fois l'Histoire va changer les choses puisque le *Derg* (1975-1991) développe l'usage de l'amharique dans l'éducation formelle et les langues locales dans l'éducation informelle. L'anglais est plutôt vu comme la langue de l'impérialisme, qui est sans doute nécessaire à une élite, mais son apprentissage doit être fait beaucoup plus tard. Quant au français… quelques essais de coopération ont perduré les premières années puis se sont arrêtées. La France chercha à répondre à des besoins de coopération technique exprimés par le gouvernement, mais elle se retira assez vite. Le Lycée est cependant resté ouvert. Nous ne reviendrons pas sur cette époque que nous avons longuement évoquée à propos de la diffusion de l'amharique, sinon pour redire que les violences traumatisèrent les Ethiopiens, qui préfèrent encore aujourd'hui se taire plutôt que de risquer l'expression d'un désaccord peut-être fatal.

3. Apprentissage et représentation des langues étrangères

L'anglais est aujourd'hui la langue privilégiée de l'enseignement, et la langue des élites, en particulier à Addis-Abeba. Le gouvernement cherche à développer son usage en diffusant une heure par jour des émissions anglophones (radio et télévision), il existe six journaux anglophones à Addis-Abeba, les restaurateurs et entrepreneurs s'adressent de plus en plus souvent en anglais à leur public, on trouve relativement facilement des ouvrages en anglais… mais au quotidien, la communication entre un étranger et un Ethiopien reste assez difficile : les panneaux et affiches sont le plus souvent en amharique dans les quartiers, les employés des postes ou de la municipalité ne parlent pas anglais, les documents officiels sont édités en amharique… l'anglais reste une langue réellement étrangère, véhiculant cependant des images de prestige indéniable, liées avant tout au développement économique. Les autres langues étrangères sont marginales, et leur présence est due à des rencontres de communautés favorisées par l'histoire : au début du siècle, des écoles italienne, grecque, allemande, anglaise… se sont implantées. L'espagnol, le russe, le chinois… se parlent aussi parfois. L'arabe reste une langue liée à la religion musulmane, que l'on parle peu. Les langues africaines non éthiopiennes sont fort peu connues.

Le français, on l'a vu, est une langue aujourd'hui peu enseignée et relativement peu connue des Ethiopiens, mais on l'associe à l'anciennement prestigieux « Chemin de Fer djibouto-éthiopien ». Bien qu'une petite communauté francophone existe à Dire-Dawa (ville née des travaux du chemin de fer), et que les Afars (ethnie nomade de l'est vivant aussi à Djibouti) soient parfois francophones de par leur histoire, nous ne parlerons que de

la situation à Addis-Abeba. C'est en effet cette ville qui nous intéresse dans la perspective de notre étude. Depuis 1991, la France s'investit ponctuellement dans la diffusion du français : Le Lycée Guebre Mariam est son principal outil de prestige, tant pour les Ethiopiens que pour les diplomates africains francophones en poste à Addis-Abeba. Le Lycée scolarise plus de 1600 élèves de la petite section de maternelle à la terminale (dont 70 % d'Ethiopiens). Les cours du soir de l'Alliance sont assez prisés, même si les quelque 800 étudiants ne peuvent bénéficier d'un environnement réellement francophone. Quelques écoles privées proposent le français comme langue d'enseignement mais elles restent marginales[266] et les enseignants sont peu qualifiés. Le centre de formation (francophone) du Chemin de Fer n'existe plus. L'Université propose diverses filières d'enseignement du français langue étrangère (spécialisation secrétariat, didactique, communication…) mais cela ne concerne qu'une centaine d'étudiants. Quelques écoles privées proposent des cours pour adultes, mais elles sont à leurs débuts. Apprendre le français à Addis-Abeba aujourd'hui, c'est donc davantage satisfaire sa curiosité vis-à-vis d'une langue de culture, véhiculée par les actions menées par l'Alliance éthio-française. Cette dernière est en effet financée par l'Ambassade de France et fait fonction de centre culturel, sa réputation n'est plus à faire dans la capitale.

Aujourd'hui, français et éducation pour tous en Ethiopie ne vont plus de pair, et c'est avec le souci de présenter clairement les facteurs sociolinguistiques du contexte dans lequel les élèves du LGM apprennent en français que nous présenterons les enjeux de la politique linguistique et éducative dans le pays. Nous verrons alors quelle est la place du Lycée, et du français en général à Addis-Abeba.

4. Les francophones à Addis-Abeba

Il y a environ 500 Français, qui travaillent généralement à l'ambassade, au Lycée, à l'Alliance, dans quelques organisations non gouvernementales ou dans des entreprises. Les Africains francophones forment une communauté de 500 membres environ. Ils sont représentés (ainsi que la France) par l'Ambassadeur de l'Organisation Internationale de la Francophonie (désormais OIF). Mais l'Ethiopie n'étant pas membre de l'OIF, aucune action n'est menée dans le pays, si ce n'est des opérations de prestige, telles que les manifestations culturelles lors de la semaine de la Francophonie. Les membres francophones – et francophiles – les plus dynamiques sont peut-être aujourd'hui les

[266] Une enquête non publiée de l'Association des Professeurs de Français en Ethiopie (APFE) faisait état de 30 établissements scolaires en 2006.

anciens élèves du Lycée qui vivent à Addis-Abeba et qui ont une situation sociale confortable. Ils travaillent dans tous les domaines, sont souvent entrepreneurs, et aiment à se retrouver régulièrement.

En 2005, ils ont fondé une association : « Les Anciens du Lycée » et ont leur propre site web depuis 1996[267]. Chaque ancien élève peut s'y inscrire quel que soit son lieu de vie (aujourd'hui plus de mille inscrits, vivant essentiellement aux Etats-Unis et en France, une cinquantaine de pays est citée). Ces personnes sont aussi souvent les parents des élèves actuels. Leur but n'est pas tant de parler français ensemble que de créer une chaîne d'amitié et d'entraide, en particulier en permettant aux francophones de valoriser leur acquis sur le marché du travail. La connaissance du français est d'ailleurs un atout sérieux dans un *curriculum vitae,* même si la compétence linguistique réelle du demandeur d'emploi peut être sujette à caution. Les francophones sont peu nombreux à Addis-Abeba et le français est et restera une langue étrangère. On note cependant un réel dynamisme, impulsé par des individus plus que par des institutions. Ces groupes informels, qui sont souvent les membres de l'élite éthiopienne et d'anciens élèves du Lycée, tendent à s'organiser en associations visibles, et n'ont pas nécessairement pour but la diffusion du français. On associe manifestement le français et la culture française, à des valeurs sociales qui sont recherchées. C'est une langue de prestige symbolique, qui est vue comme un moyen d'accéder à des valeurs sociales reconnues. Cette démarche est portée certes par des francophiles et francophones ; ceux-ci sont aussi et surtout des acteurs sociaux plurilingues et pluriculturels (on parle dans ce contexte de l'amharique, de l'anglais et du français).

B. La politique linguistique de l'Ethiopie

1. Les Textes officiels

Mengistu Haïlé Mariam, cherchant à respecter la variété des cultures éthiopiennes sans en avoir les moyens, avait exacerbé des passions sécessionnistes qui aboutirent en 1991 à la formation d'un gouvernement qui se veut à la fois ethnique et national (et de ce fait multilingue), qui donne à chaque peuple le droit d'utiliser sa langue (et de faire sécession) : La république Démocratique Fédérale d'Ethiopie.

[267] **http://lyceeguebremariam.net** ; on notera que toutes les informations sont données aussi en anglais (site consulté le 15/06/08 ; il n'est plus consultable le 25/02/2010).

Comme nous l'avons vu précédemment, la Constitution éthiopienne de 1995 donne une égale reconnaissance à toutes les langues éthiopiennes, selon un principe mixte de territorialité (article 5) et de personnalité (article 39.2). Mais il n'y a pas de liste exhaustive. Même si personne à notre connaissance ne le dit ouvertement, on voit ici une continuité apparemment surprenante avec la politique linguistique instaurée (mais de fait non appliquée) par le gouvernement précédent. La différence est que les principes ont été rapidement appliqués, bien qu'une difficulté de taille soit apparue : selon l'article 46.2, chaque Etat représenterait un groupe ethnique linguistiquement unifié, ce qui n'est évidemment pas nécessairement le cas dans les faits. Par ailleurs, même si la langue de travail est celle de l'administration dans chaque Etat concerné, toute personne a le droit d'être entendue et d'utiliser sa propre langue. Le principe de territorialité et le principe de personnalité peuvent donc créer des situations conflictuelles.

Tableau 12 : Les langues de travail dans les Etats[268]

Etats	Langue de travail	Langues majoritaires déclarées dans ces régions
Tigray	tigrinia	tigrinia
Afar	afar	afar
Amhara	amharique	amharique
Oromo	oromo	oromo
Somali	somali	somali
Béni Shangul et Gumuz	amharique	pas de langue majoritaire
SNNPR	amharique	pas de langue majoritaire
Gambella	amharique	pas de langue majoritaire
Harar	harari	pas de langue majoritaire
Diré-Dawa	amharique	pas de langue majoritaire
Addis-Abeba	amharique	amharique

On le voit, les choix sont cohérents avec ce qui a été vu du profil sociolinguistique de chaque Etat dans le chapitre précédent, à l'exception de Harar, qui a choisi une langue de prestige propre au peuple dominant de cet Etat (l'explication est peut-être économique : c'est un des Etats les plus riches d'Ethiopie).

En 1994 l'Institut of Curriculum Development and Research (ICDR) a publié un document concernant les nouveaux programmes, en lien avec la première constitution, proclamée la même année par le gouvernement de transition. L'éducation était donc perçue comme une priorité par le nouveau gouvernement. On voit là peut-être une conséquence positive des campagnes d'alphabétisation du gouvernement précédent, qui

[268] Source : Gascon A., 2006, *Sur les Hautes terres comme au ciel, Identités et territoires en Ethiopie*, Paris, Publications de la Sorbonne, p. 235. Nous reprenons ici de façon synthétique les données détaillées plus haut.

avait sans doute fait prendre conscience à tous de l'importance de l'alphabétisation. C'était aussi un moyen de satisfaire les revendications ethniques qui n'avaient pas cessé. L'amharique était devenu la langue du colonisateur, et son emploi poussait les Ethiopiens appartenant à d'autres ethnies à se sentir stigmatisés. Au plan international, on suivait les recommandations de l'Unesco (dont le rapport de 1953 – qui conseillait d'enseigner aux jeunes enfants dans leur langue maternelle – était connu et reconnu) et des Nations Unies qui voyaient par là un moyen de lutter contre la montée des oppositions ethniques dans le monde. Il y avait donc des pressions internes et externes en faveur de l'instauration officielle du multilinguisme en Ethiopie. L'objectif actuel est que chaque habitant soit trilingue : il doit connaître sa langue maternelle (ou une autre langue éthiopienne pour les amharophones), ainsi que l'amharique (en tant que langue véhiculaire), et l'anglais (langue d'accès au savoir et langue d'ouverture sur le reste du monde). A des critiques qui lui étaient faites, le Ministère de l'Education répondit dans l'*Ethiopian Journal of Education*[269] que l'utilisation d'une langue non maternelle gênait les apprentissages lorsqu'elle n'était pas liée à la culture familiale. Par ailleurs, utiliser une langue de culture permettait de développer une identité nationale positive.

Cohen propose dans son analyse une grille de lecture sociologique : s'il ne nie pas la politique de colonisation des Amharas, il présente l'amharique comme un langage utilisé par les classes dominantes, en tant qu'instrument symbolique de leur pouvoir. Il n'est pas (plus ?) à associer à une appartenance ethnique. Une grille d'analyse structuraliste peut s'entendre ici. Pourtant, les représentations que les Ethiopiens avaient malgré tout de l'amharique rendaient nécessaire la mise en place d'une nouvelle politique linguistique[270].

Voici le tableau récapitulatif des correspondances entre la Constitution et le texte publié par le Ministère de l'Education éthiopien désormais MdE), qui préconise un

---

[269] *Ethiopian Journal of Education*, 1996, vol.XVI, n°2, 1999, pp. 99-100: *The use of the language other than his (the child) mother tongue will slow down the thinking and the learning process as it suppresses his spontaneous responses during learning activity. This happens because the child gets immersed in his own culture, which is expressed in his mother tongue. He is therefore, encouraged to appreciate, cultivate, develop and preserve his cultural heritage at home or among his peers at school (…) On top of its education value, the use of mother tongue lays an important role in the social, political and economic life of people, particularly in creating awareness of its cultural identify.*

[270] Cohen G., 2006, « The Development of Regional and Local Languages in Ethiopia's Federal System », dans Turton D. (éd.), 2006, *Ethnic Federalism, The Ethiopian Experience in comparative perspective*, Eastern African Studies, , Oxford/Addis-Abeba, Addis-Abeba, pp. 165-180, ici p. 167.

enseignement trilingue (langue maternelle, amharique, langue étrangère). Nous traduisons un tableau présenté dans le rapport de l'Unesco[271], qui reprend les textes du MdE[272].

Tableau 13 : Comparaison des textes officiels portant sur la politique linguistique et sur la politique éducative en Ethiopie aujourd'hui

Constitution de la République Fédérale Démocratique de l'Ethiopie (1994)	**Politique éducative et linguistique (1994)**
Article 5 : Toutes les langues éthiopiennes jouiront d'une reconnaissance équivalente. - l'amharique sera la langue de travail du gouvernement fédéral. - les membres de la fédération devront déterminer officiellement leurs langues respectives de travail. Article 39 : Droits des Nations, des Nationalités et des Peuples. - Toutes les Nations, Nationalités et Peuples en Ethiopie ont le droit inconditionnel de s'auto-déterminer, y compris le droit à la sécession. - Tous les NNP en Ethiopie ont le droit de parler, écrire et développer leur propre langue ; pour s'exprimer, développer et promouvoir leur culture, et préserver leur histoire.	3.5 langage et éducation 35.1 Connaissant l'avantage pédagogique que possède un enfant lorsqu'il apprend dans sa langue maternelle, et le droit des nationalités de promouvoir l'utilisation de leurs langues, l'éducation primaire sera donnée dans les langues nationales. 3.5.2 Etant donné la préparation nécessaire, les nations et nationalités peuvent étudier dans leur propre langue ou peuvent choisir une des langues éthiopiennes véhiculaires. 3.5.3 Les langues utilisées pour former les enseignants des maternelles et écoles primaires sera les langues utilisées dans la région. 3.5.4 L'amharique doit être enseigné en tant que langue véhiculaire. 3.5.5 L'anglais sera la langue d'apprentissage pour le secondaire et le supérieur. 3.5.6 Les élèves peuvent choisir et étudier au moins une des langues nationales, et une langue étrangère, pour des raisons culturelles et pour les relations internationales. 3.5.7 L'anglais sera enseigné comme matière à partir du grade 1. 3.5.8 Les étapes nécessaires seront prises pour développer l'enseignement des langues à tous les niveaux.

Cela soulève un certain nombre de questions portant sur la faisabilité des aménagements linguistiques :

- Il faut enseigner l'anglais dès le grade 1 et l'utiliser comme langue d'apprentissage à partir de la fin de l'école primaire. Mais le statut de l'anglais dans ce contexte pour de jeunes enfants reste discutable, et l'enseignement d'un certain nombre de matières telles que les mathématiques ou la physique semble difficilement possible dans un certain nombre de langues éthiopiennes. Par ailleurs, les enseignants ne sont pas suffisamment formés.
- Il faut enseigner à l'école primaire dans les langues nationales (les raisons sont à la fois pédagogiques et sociales). Mais aucune liste de langue n'est faite, la

[271] Heugh K. *et alii*, 2007, *Final Report Study of Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia*, Unesco, p. 50.
[272] Ministère de l'Education Ethiopien, 1994, *Education and Training Policy*, Addis-Abeba, p. 23-24.

langue maternelle d'un enfant n'est donc évidemment pas nécessairement la langue de travail de sa région. Il peut donc théoriquement y avoir plusieurs langues d'enseignement choisies dans une même région. Par ailleurs, le matériel pédagogique nécessaire à l'apprentissage n'existe pas dans toutes les langues et les enseignants ne sont pas formés pour enseigner dans toutes les langues.

- Il faut enseigner l'amharique en tant que langue véhiculaire. Mais il n'est pas dit à partir de quel niveau cette langue doit être enseignée. Le concept de langue véhiculaire paraît d'ailleurs très flou en termes d'objectifs pédagogiques.

Plus généralement, les questions sont celles du coût de l'aménagement, de la formation des enseignants, de l'adhésion des Ethiopiens à cette nouvelle politique éducative.

Pour bien comprendre de quels niveaux et âge nous parlons, nous présentons une grille de correspondance entre le système scolaire français et le système scolaire éthiopien.

Tableau 14 : Scolarité dans les établissements scolaires éthiopiens

Age	Système éthiopien		Système français
	Niveaux (grades)	Dénomination des cycles	
7 ans-12 ans	Grade 1 à grade 6	Primary School	Primaire
13 ans-14 ans	Grade 7 à grade 8	Junior High School	Sixième/Cinquième
15 ans-16 ans	Grade 9 à grade 10	Senior High School	Quatrième/Troisième
17 ans-18 ans	Grade 11 à grade 12	Preparatory School	Seconde/Première

L'organisation du système scolaire éthiopien est donc globalement similaire au système français. L'enseignement dans les écoles gouvernementales commence au « grade 1 » (l'équivalent du Cours Préparatoire en France). Le cycle primaire se termine par un examen à la fin du huitième grade (l'équivalent de la cinquième). S'ils réussissent, les élèves peuvent continuer jusqu'au dixième grade (l'équivalent de la troisième). Un examen sanctionne la fin de ce cycle d'études. Selon leurs résultats, ils sont alors orientés vers une école technique, ou une école générale, les préparant à l'entrée à l'Université.

2. L'aménagement linguistique et éducatif

L'aménagement linguistique qui en découle n'a jamais été formalisé, il se fonde sur une démarche implicite, laissée à l'appréciation de chaque région, ce qui a créé des

applications différentes[273]. Etant donné que toutes les langues nationales ont le même statut, chacune d'entre elles peut être choisie comme sujet d'examen ; l'amharique n'est donc pas obligatoire. L'anglais étant une langue d'enseignement, c'est aussi une matière obligatoire à l'examen final. Dans les écoles secondaires, l'anglais est officiellement la langue d'enseignement. L'enseignement de l'amharique est fonction des choix faits pour l'école primaire. Nous préférons donc présenter ici la situation dans les Etats pour les grades 1 à 8.

La place de l'enseignement de l'amharique varie selon les régions. Malgré les recommandations du gouvernement, certains Etats dont l'amharique n'est pas la langue majoritaire n'enseignent pas en langues maternelles. C'est le cas de l'Afar et de Benishangul-Gumuz, où l'on enseigne en amharique (la raison principale invoquée est le manque de matériel pédagogique). L'Afar est cependant enseigné dès le grade 1 dans le premier cas, alors qu'aucun enseignement dans les langues nationales n'est proposé dans le second cas. D'autres Etats enseignent en plusieurs langues, selon la région et la langue maternelle de ceux qui y habitent. C'est le cas de l'Etat de Gambella (3 langues répertoriées), de l'Etat de Harar (3 langues répertoriées, dont l'amharique), de Diré-Dawa (3 langues répertoriées, dont l'amharique), de l'Etat somali (2 langues répertoriées, dont l'amharique), de l'Etat amhara (3 langues répertoriées, dont l'amharique), de l'Etat du SNNRPS. L'amharique est enseigné comme langue seconde à partir du grade 3. Quelques Etats proposent un enseignement uniquement dans la langue maternelle de l'ethnie majoritaire (qui est aussi leur langue de travail). C'est le cas du Tigray, et de l'Etat oromo. Dans ce cas, l'amharique est enseigné comme langue seconde à partir du grade 3 (Tigray) ou du grade 5 (Oromo). Mais des adaptations locales existent, lorsqu'une petite partie de la région parle une langue différente. C'est le cas de la zone Agaw Awi (région amhara) où l'on enseigne en awgni ; de la zone oromo (région amhara) où l'on enseigne en oromo ; de la zone gurage en région SNNPRS où l'on enseigne en amharique. A Addis-Abeba, on enseigne en amharique. Les auteurs du rapport de l'Unesco rapportent que les personnes qu'ils ont interrogées pensaient que l'amharique est la langue maternelle de tous les Additiens[274]. Il semble que dans la plupart des régions amharophones aucune autre langue nationale ne soit enseignée. C'est au moins le cas d'Addis-Abeba. Gideon Cohen[275] relève des différences entre les milieux urbains et les milieux ruraux : dans la majorité des villes,

[273] Cohen 2006, *op. cit.*, p. 166.
[274] Heugh K. *et alii*, 2007, *op. cit.*, p. 59.
[275] Cohen G., 2006, *op. cit.*, p. 166.

les familles ont le choix entre une langue nationale et l'amharique alors que dans les campagnes des Etats non amharophones, seules les langues régionales sont enseignées.

L'anglais est aussi un choix souvent possible (offert par des écoles privées)[276]. Les auteurs du rapport de l'Unesco affirment que l'on enseigne l'anglais dès le premier grade dans toutes les régions, mais on souligne que les enseignants sont très peu qualifiés, ce qui fait que le niveau d'anglais est généralement extrêmement faible. Un étranger ne peut généralement pas rencontrer de jeunes anglophones lorsqu'il voyage dans le pays. Les grandes différences de curriculum entre les régions témoignent d'attitudes opposées : il semble que certains considèrent réellement l'anglais comme une langue seconde, complémentaire de la langue majoritaire. D'autres privilégient l'anglais aux dépens de l'amharique. Deux Etats proposent l'anglais comme une langue seconde jusqu'au grade 8 : le Tigray et l'Oromo. Trois Etats enseignent en anglais les matières scientifiques à partir du grade 7 : les Etats amhara, somali et harari. Un Etat utilise l'anglais comme langue d'enseignement pour toutes les matières sauf l'éducation civique : Diré-Dawa. Addis-Abeba, l'Afar, le Benishangul-Gumuz utilisent l'anglais comme langue d'enseignement pour toutes les matières à partir du grade 7. Deux Etats utilisent l'anglais comme langue d'apprentissage pour toutes les matières dès le grade 5 : Gambella et le SNNRPS.

Les Etats ont donc répondu de façon très variée à la demande du gouvernement, en tenant compte des contextes des différentes régions. Cohen répertorie un ensemble d'arguments qui nous ont beaucoup aidée dans notre propre analyse, qui se fonde aussi sur les témoignages empiriques que nous avons pu entendre dans différentes régions.

Les limites de cette nouvelle politique sont essentiellement de trois ordres. Matériellement, il est très difficile – voire impossible – de fabriquer des manuels dans toutes les langues choisies : problèmes de traduction, problèmes de transcription, problèmes de coût. Il est tout autant difficile de former les enseignants à leur métier dans toutes ces langues : cela demanderait la création d'unités régionales de formations d'enseignants, dispensant une formation de qualité, de manière non centralisée. C'est aujourd'hui trop cher, financièrement et humainement. Par ailleurs, nombreux sont ceux qui dénoncent une politique de division d'un gouvernement tigréen, qui, sous couvert d'unité, cherche à diviser la Nation et fait tout pour que les habitants ne puissent se

[276] Il semble que depuis septembre 2009 plus aucune école privée ne puisse enseigner en anglais. Tous les établissements scolaires sont sommés d'appliquer les textes officiels (enseignement dans les langues maternelles). Les statuts particuliers du LGM et de quelques autres écoles dites « de communauté » font qu'elles ne sont pas concernées par ces lois.

comprendre et ne puissent avoir accès au pouvoir fédéral. Cela favorise d'ailleurs la disparition de nombreuses langues parlées par un nombre restreint de locuteurs. C'est sans doute la raison pour laquelle autant de linguistes éthiopiens sont aujourd'hui occupés par l'étude de ces langues. Le facteur géographique n'est pas négligeable : l'élaboration des limites des régions est parfois discutable d'un point de vue linguistique (et ethnique), les frontières ont d'ailleurs parfois bougé depuis 1991. Les groupes ne sont pas séparés les uns des autres et il existe de nombreuses zones mixtes, plurilingues, au contact de plusieurs langues.

Mais selon Cohen[277], cette politique éducative multilingue favorise la scolarité des filles en milieu rural (elles sont généralement moins plurilingues que les garçons), et elle a le mérite de reconnaître les identités ethniques malmenées précédemment, de participer à l'élaboration d'une véritable société « poly-ethnique », de créer de ce fait une dynamique de développement plus active.

Pour tous les auteurs éthiopiens à qui nous donnons la parole (Bahru Zewdu[278], Gideon Cohen[279], Takkele Taddese[280]), il semble donc que le fait d'un pays pacifié et actif dans son développement soit lié au développement d'un plurilinguisme individuel généralisé respectueux des cultures de chacun. Takkele Taddese finit son ouvrage par ce qu'on pourrait appeler une profession de foi et prône un « principle of unity in heterogeneity »[281]. Il dit avoir longtemps milité pour une utilisation généralisée de l'amharique, mais il relativise aujourd'hui son approche, ayant compris combien les enjeux identitaires sont forts. Fekede Menuta[282] va dans le même sens tout en estimant cependant qu'une langue commune à tous est nécessaire. Il ne cite pas l'amharique, mais renvoie au principe d'un choix idéalement consensuel, disant ici implicitement que les représentations sur les langues sont plus importantes que les langues elles-mêmes. Il propose ensuite deux voies à adapter selon les contextes : utiliser les langues maternelles comme medium d'instruction les quatre premières années, continuer leur apprentissage en tant que sujet d'enseignement. De façon complémentaire, l'anglais serait d'abord introduit

[277] Cohen, 2006, *op. cit.*, p. 176.
[278] Bahru Zewde, 2004, « The Changing Fortunes of the Amharic Language : Lingua franca or Instrument of Domination ? » dans *Studia Aethiopica, Florilège en l'honneur du professeur Uhlig Siegbert*, Wiesbaden, Harrassowitch Verlag, pp. 303-318.
[279] Cohen G., 2006, *op. cit.*
[280] Takkele Taddese, 2004, *Sociolinguistics in a Multilingual Society: The Case of Ethiopia*, Addis-Abeba, Addis-Abeba University.
[281] Takkele Taddese, 2004, *op. cit.*, p. 199.
[282] Fekede Menuta, 2003, « Socio-linguistic analysis of Language Use in Current Ethiopian, Education », dans Teshome Demisse et Zerihun Askaw (éds.), *Proceedings of the 14th Annual Conference of the Institute of Language Studies*, Addis-Abeba, Addis-Abeba University, pp. 53-70, ici p. 67.

comme une matière d'enseignement, puis comme langue d'apprentissage. Pour certains, il s'agit de savoir communiquer au moins en amharique (en tant que *lingua franca*) et dans sa langue maternelle (ou langue d'appartenance), Bahru Zewde dit en effet que cela « constituerait un pas encourageant vers un dialogue réfléchi et posé au niveau régional »[283]. Malgré les difficultés de l'aménagement linguistique, Cohen pense que le trilinguisme serait l'idéal. Il va plutôt dans le sens d'une diglossie harmonieuse, dont Cooper rêvait déjà en 1976[284], diglossie non conflictuelle donc (mais que d'aucuns pensent être un concept utopique) fondée sur des pratiques langagières variées, libres, soutenues par une politique linguistique visant à développer à la fois une langue d'appartenance (variable) et une langue véhiculaire nationale (l'amharique) mais aussi une langue véhiculaire hypercentrale (l'anglais). Une telle politique serait la preuve que « le fédéralisme est capable de développer et d'intégrer tous les membres de la société »[285].

Cet idéal aujourd'hui n'est pas atteint, et certains linguistes pensent que la politique linguistique actuelle ne peut que créer des conflits entre groupes ethniques, voire même qu'elle attente à l'unité nationale. Teshome Wagaw[286] estime que le principe d'auto-détermination (et la liberté d'utiliser sa propre langue) n'a pas été présenté de façon claire à la population, qui n'a pas conscience des inconvénients potentiels du multilinguisme. Pour Fisseha Mekonnen[287], cette politique, qui privilégie plusieurs langues nationales au détriment d'une seule, affectera peu à peu la cohésion et l'identité nationale.

Il semble qu'aujourd'hui l'amharique soit effectivement la seule *lingua franca* possible ; elle l'est déjà dans les zones urbaines, ce qui n'est pas toujours le cas en milieu rural. Même si les nombreuses langues de culture doivent être reconnues puisqu'elles permettent à chaque groupe d'affirmer ainsi son identité, l'identité du pays – et son développement – passe nécessairement par l'amharique. Mais cela ne peut se faire que si tout le monde en a conscience. La diffusion de l'amharique restera difficile tant que cette

---

[283] Bahru Zewde, 2004, op. cit. p. 318: *It would hopefully constitute a first step towards mature and sober dialogue at the regional level.*

[284] Cooper R.L., 1976, « Government Language Policy », dans Bender *et alii* (dir.), *Language in Ethiopia*, London, Oxford University Press, pp. 187-190.

[285] Cohen, 2004, *op. cit.* p. 179.

[286] Teshome Wagaw, 1997, p. 398 et p. 400: *Perhaps the most important shortcoming of the present language policy is the disingenuous stand taken by the political authorities. Although they agitated the masses of people into accepting the rhetorical value of self-determination, they have failed to inform the same national audience of the problems attendant to the new policies. (…) The policies are designed to promote artificial divisions among Ethiopians, even at the risk of creating hatred and divisiveness which might lead eventually to deep rancour and fighting.*

[287] Fisseha Mekonnen, 1997, p. 246. *The developed framework is against the slogant « unity through diversity » and this paper recommends to check the allegation and to coin it as « diversity under unity ».*

langue aura une charge identitaire différenciée selon les groupes d'appartenance. Lorsqu'elle sera considérée par tous (y compris par les intellectuels et par le gouvernement lui-même) comme le véhicule de l'unité nationale plus que comme une arme au service du pouvoir, des pratiques plurilingues pacifiées verront sans doute le jour. Il semble que de nombreux habitants considèrent que l'amharique est nécessaire pour leurs enfants, mais l'Etat préfère aujourd'hui investir dans l'enseignement en « langues nationales ». Le niveau de compétence des enseignants ne permet pas d'imaginer aujourd'hui que l'anglais puisse faire fonction de langue véhiculaire nationale. Si son prestige symbolique est indéniable, l'anglais reste avant tout une langue étrangère. Le modèle gravitationnel de Calvet[288] nous semble pouvoir rendre compte de la situation. A Addis-Abeba, la « langue hyper-centrale » qu'est l'anglais a un statut symbolique fort. Mais la langue « centrale » qu'est l'amharique à l'échelle mondiale est cependant celle que les Ethiopiens cherchent d'abord à acquérir. La force « gravitationnelle » pousse les habitants à apprendre l'amharique s'ils ne la connaissent pas, et pousse les amharophones à apprendre l'anglais. Dans les autres villes, le statut de l'amharique reste fort, et les citadins parlent souvent au moins une autre langue. Plus on s'éloigne des centres urbains, et moins l'amharique se diffuse.

Les enjeux sociolinguistiques en Ethiopie sont d'autant plus importants qu'ils se fondent sur des représentations identitaires fortes et multiples, parfois conflictuelles. Les choix des individus sont donc souvent intimement liés à leur appréhension de la situation ethnique et de leur place dans ce paysage complexe. En ville, les facteurs économiques (connaître une langue qui permet d'avoir un métier bien payé) sont sans doute plus forts, ce qui fait que l'on privilégie l'intercommunication, même si pour cela on ne connaît plus (ou on ne pratique plus) sa langue d'origine. Addis-Abeba en est un bel exemple, en tendant à développer l'amharique en tant que *lingua franca* revendiquée (comme on peut le voir à travers l'exemple des écoles).

Ces pratiques bilingues sont variées et peuvent être perçues comme divergentes, selon qu'elles sont d'abord liées à des revendications identitaires ou à des choix communicatifs. Dans un cas, on privilégiera la pratique de plusieurs langues sans développer le bilinguisme des locuteurs des groupes en présence (diglossie sans bilinguisme). Le prestige de cette situation peut durer tant que les acteurs estiment qu'il est nécessaire de revendiquer une reconnaissance identitaire. Et dans l'autre cas on

[288] Calvet L-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.

privilégiera l'apprentissage d'une langue commune, qui aura des fonctions de prestige : celle du recul de la pauvreté, pensant sans doute que l'identité bien assumée passe d'abord par le développement socio-économique (diglossie et bilinguisme). Si cette représentation se développe dans un contexte plurilingue, il est probable que les langues en présence auront des fonctions différenciées de façon de plus en plus claire (le schéma de base étant fonction véhiculaire pour une langue A et fonction vernaculaire pour une langue B). On aurait alors une situation de bilinguisme diglossique dynamique, mais que l'on vise à stabiliser pour que la diglossie soit vécue comme harmonieuse. On peut cependant imaginer que les facteurs socio-économiques ne cesseront d'influer sur le dynamisme de cette situation, qui finalement ne peut être stable : sa dynamique est son essence. On pourra aussi aboutir à un monolinguisme par lequel l'efficacité intercommunicative est privilégiée aux dépens des bilinguismes identitaires. Il est alors possible qu'après une période de monolinguisme, les résurgences identitaires se fassent voir, comme cela est le cas en France depuis une trentaine d'années.

Pour l'heure à Addis-Abeba, le bilinguisme diglossique décrit bien une situation dans laquelle il semble qu'il y ait un équilibre entre langues de culture et langues de communication.

Il est possible que d'autres schémas diglossiques et équilibrés (même s'ils sont éphémères) puissent exister, mais nous nous intéressons à cette situation en tant que reflet d'une situation similaire dans l'enceinte de l'établissement scolaire. Les élèves (et les adultes) ne cherchent évidemment pas à reproduire consciemment un schéma diglossique. Seul schéma possible, ou bien émanation d'un contexte plus global ? Les acteurs d'une communauté linguistique cherchent tous à leur manière à trouver un équilibre entre ce qui est leur langue de culture et ce qui est leur langue de communication (et/ou d'apprentissage).

C. La politique de diffusion du français en Ethiopie

1. Perspective historique

Globalement, les tendances générales de la diffusion du français dans le monde se retrouvent en Ethiopie depuis le début du XXe siècle telle que nous l'avons présenté dans la première partie de ce chapitre. L'approche historique de Willem Frijhoff et André

Rebouillet[289] montre en effet qu'il y a eu un clivage entre les débuts du siècle et la période qui a suivi la seconde guerre mondiale. Les premières années voient le développement de la diffusion du français en tant que langue de culture et langue internationale (ce qui a été aussi le cas en Ethiopie par le biais des missions, des écoles de l'Alliance française et des écoles d'élites), cette politique linguistique est un des « piliers de la politique étrangère »[290] de la France. Malgré les difficultés de reconstruction de l'après-guerre, la France s'efforce de maintenir, voire renforcer les réseaux de la présence culturelle française. Daniel Coste parle d'une « brutale prise de conscience » en 1945.

> *D'une part, la défaite initiale et l'occupation durable du pays, son effacement relatif de la scène internationale et son passage au rang de puissance moyenne sont de nature à modifier l'idée que s'en faisait des groupes étrangers, francophiles ou non. D'un autre côté, ces mêmes évènements ne peuvent qu'affecter nombre de Français qui, auparavant, restaient convaincus de la vocation quasi messianique d'un pays éclairant le monde, lui montrant la voie et lui disant, en français, le juste*[291].

Sur le plan de la politique linguistique internationale, celle-ci se traduit par des choix offensifs : une « Direction générale des relations culturelles » est créée, dotée de moyens importants en crédits et personnels. De ce fait, nombre d'enseignants français peuvent dorénavant être détachés à l'étranger auprès du Ministère des Affaires étrangères. A partir de 1958, ces orientations sont soutenues par « de vigoureuses options politiques et par une abondance de moyens »[292]. Il s'agit de promouvoir une langue aux valeurs internationales et résolument modernes, dans laquelle un public jeune et moins traditionnellement francophile peut se reconnaître. En conséquence, « les effectifs d'enseignants en poste à l'étranger et payés sur fonds publics augmentent régulièrement jusqu'à atteindre près de 32 000 à la fin de la décennie »[293]. Le bilan des années soixante-dix est positif ; le français est effectivement « largement perçu comme une langue internationale, elle est présente et représentée à travers le monde. Le pari n'était pas gagné au sortir de la guerre »[294]. Mais cela ne saurait faire oublier que parallèlement l'anglais s'est développé presque partout, et de façon généralement plus efficace que le français. En Ethiopie, l'effort consenti en 1945

---

[289] Frijhoff W., Reboullet A. (coord.), 1998, *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, Le Français dans le Monde, Recherche et application, n° spécial janvier 1998, Edicef.
[290] Christ H., 1998, « 1880-1939 : le français entre deux guerres » dans Frijhoff W., Rebouillet A. (coord.), 1998, *op. cit.*, pp. 50-70, ici p. 69.
[291] Coste D., 1998, « 1940 à nos jours : Consolidations et ajustements » dans Frijhoff W., Rebouillet A. (coord.), 1998, *op. cit.*, pp. 75-95, ici p. 76.
[292] Coste D., 1998, *op. cit.*, p. 82.
[293] Coste D., 1998, *op. cit.*, p. 83.
[294] Coste D., 1998, *op. cit.*, p. 86-87.

s'est traduit par le développement des Alliances de Dire-Dawa et d'Addis-Abeba, et par la création du Lycée Guebre Mariam en 1947. Ses statuts officiels datent de 1966, époque à laquelle la France a veillé à formaliser ses engagements de façon plus claire. C'est dans ce contexte que s'inscrit la visite officielle du président Charles de Gaulle du 27 au 29 août 1966 : il inaugure les bâtiments scientifiques du Lycée Guebre Mariam et signe les accords de coopération culturelle et technique. Cette démarche est un exemple concret de la nouvelle politique française :

> *La politique culturelle des années 1970 a mis l'accent sur les programmes de développement du Tiers-monde dans lesquels l'enseignement de la langue ne jouait plus qu'un rôle secondaire. Toutefois, la formation professionnelle des nouveaux cadres et des milliers de spécialistes indispensables à ces jeunes Etats en voie de développement allait de pair avec l'apprentissage du français. Aussi, par l'intermédiaire de milliers de coopérants délégués à ce service, le français se trouva-t-il inculqué « de surcroît » à nombre d'hommes dont chacun était censé devenir ultérieurement un multiplicateur de la langue française dans son secteur d'activité*[295].

Pour des raisons internes à l'Ethiopie (évoquées plus haut), le développement dans le monde de l'enseignement de ce qu'on appelle désormais le « français langue étrangère » ne trouve que peu d'échos dans le pays et les nombreux coopérants fraîchement arrivés repartent sans avoir été au bout de leur mission. Bien que le *Derg* lui impose d'adapter davantage son curriculum à celui de l'enseignement national, le LGM ne ferme pas ses portes, sa réputation de lycée d'excellence continue, et les dignitaires du régime y scolarisent leurs enfants. De façon générale, la politique de diffusion du français en Ethiopie est néanmoins quasi inexistante.

Mais les politiques linguistiques et éducatives ne sont rien sans leurs acteurs. Les nouvelles démarches de l'analyse interactionniste se fondent sur le constat que « le champ de l'école est celui où le plus clairement est en train de s'opérer la jonction entre l'analyse du « vécu » interactionnel et celle des contraintes structurales »[296]. C'est la raison pour laquelle, avant de chercher à comprendre les perceptions des élèves et le fonctionnement interne de l'établissement, nous devons comprendre en quoi le LGM est un outil de la politique linguistique française.

---

[295] Rouquette R., 1987, *Le régime juridique des langues en France*, Thèse de doctorat, Université de Paris X-Nanterre, p. 28.

[296] Queiroz (de) et Ziolkovski M., 1994, *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, cités dans Duru-Bellat M., Van Zanten A, (1999) 2006, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, p. 216.

2. Développer l'apprentissage du français : pour quoi ?

A partir des années quatre-vingt, le français dans le monde n'est plus l'apanage de la France : la francophonie des pays « ayant le français en partage » s'affirme et se développe au nom de valeurs présumées communes : les droits de l'homme, le respect du pluralisme des langues et des cultures, l'aide au développement par la coopération multilatérale Nord-Sud et les échanges Sud-Sud.

> *Le maintien et les progrès du français hors de France passent ainsi dans les stratégies officielles par l'affirmation de la francophonie d'une part, la promotion du plurilinguisme d'autre part*[297].

Aujourd'hui, le gouvernement lie explicitement la promotion du français, en tant que langue d'une culture valorisant la diversité linguistique et culturelle, et une politique économique internationale visant au développement des investissements.

> *La promotion de la langue française constitue une priorité (...). Le rayonnement de la langue française crée des conditions favorables pour le commerce extérieur et les investissements français, pour la diffusion de nos approches et de nos positions dans le monde (…) Le développement du français contribue à la diversité linguistique et culturelle, qui est l'une des grandes causes défendues par notre pays sur la scène mondiale*[298].

Certains estiment cependant que la mission première de la francophonie est la défense et la promotion de la culture française :

> *Si l'on ne peut que se féliciter de la richesse et de la diversité des sujets débattus au sein des institutions francophones, on ne peut cependant que s'interroger sur la dilution de la mission première et fondatrice de la francophonie, à savoir la défense et la promotion de la culture française*[299].

Pourtant les francophones d'autres nationalités n'associent pas tant l'usage de cette langue à la culture française qu'à des valeurs qu'ils estiment universelles ; et le français permet l'expression d'identités nationales diverses. La réaction à une mondialisation en tant que force centrifuge gommant les différences identitaires au profit d'une sorte de

---

[297] Coste D., 1998, *op. cit.*, p. 93.

[298] Nous citons ici un extrait d'une page du site interne du Ministère des Affaires étrangères consulté le 8 mai 2008 : **www.mae.diplomatie.gouv.fr/diplonet/coop/CCF/Promo_francais/Strategies**, qui a un accès réservé aux diplomates. Le lien fait explicitement ici entre les intérêts économiques de la France et la diffusion de la langue française n'est pas repris en ces termes sur le site accessible au public : **www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/francophonie-langue-francaise_1040/index.html** .

[299] Duvernois, L., 2004, *La stratégie d'action culturelle de la France à l'étranger*, Rapport d'information au Sénat n°91, en ligne : **www.senat.fr**, p. 14.

culture commune passant par l'anglais sont ici visibles : le français, langue internationale reconnue (et les intérêts économiques des Français), ne survivrait qu'en se faisant le défenseur de valeurs identitaires particulières. Notre propos n'est pas ici de discuter de la validité de ces options qui sont discutables dans leur aménagement (et d'ailleurs discutées) mais de comprendre quels en sont les effets dans un pays aux marges de la francophonie tel que l'Ethiopie.

En effet, dans un Télex diplomatique datant de 2003, la France « tire argument des positions historiques du français dans le monde (181 millions de francophones dans le monde et 82,5 millions d'apprenants[300]). La diffusion du français s'appuie dorénavant sur (…) le développement du plurilinguisme (…). Une attention particulière sera portée à l'enseignement bilingue (…) un instrument essentiel pour la formation des élites et la diplomatie d'influence que la France a l'ambition de mener »[301]. En Ethiopie, les commissions mixtes France-Ethiopie qui ont lieu tous les cinq ans sont un bon indicateur de la place de la francophonie dans l'effort de coopération des deux parties. En 1997, l'Ethiopie déplorait le manque de coopération bilatérale et demandait à ce que soit créé un groupe consultatif éthio-français, sous peine de fermer le Lycée. C'est en réponse à cette demande que l'Association mixte des parents d'élèves a vu le jour ; elle est aujourd'hui très présente et efficace. En 2003, les minutes du rapport mentionnent que les deux Etats réaffirment l'importance de l'enseignement et de la promotion de la langue française en raison du statut diplomatique d'Addis-Abeba comme siège de l'Union Africaine et de la Commission Economique pour l'Afrique des Nations Unies. Un Fonds de Solidarité Prioritaire (désormais FSP) pour « l'appui à l'enseignement du français en Ethiopie » a été voté en 2004 pour la période 2005-2008 et a été reconduit en 2009. C'est un budget de 1 254 000 euros alloués à la création d'« un véritable système de formation francophone en Ethiopie, en rendant plus efficaces les différents acteurs du dispositif ». Il s'agit en premier lieu du Lycée franco-éthiopien, en liaison avec les autres partenaires que sont les Alliances éthio-françaises (Dire-Dawa et Addis-Abeba), le Collège Commercial, les universités et l'association des professeurs de français.

Quatre axes d'intervention seront développés :

L'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants, (…)

[300] Ces chiffres sont évidemment discutables, mais ce n'est pas notre propos ici.
[301] Extrait cité avec l'aimable autorisation de l'Ambassade de France en Ethiopie.

Une redéfinition des itinéraires de formation, pour renforcer l'adéquation du dispositif avec le marché de l'emploi (…). L'accent sera mis sur la dimension internationale de la formation francophone en Ethiopie, (…)

Une approche plus diversifiée de l'offre de formation, face à l'hétérogénéité croissante du public des établissements d'enseignement francophone, pour veiller au maintien de la qualité générale de la formation, (…)

Une stratégie de communication centrée sur l'offre de formation professionnelle universitaire et l'orientation des étudiants [302].

De fait, même si l'évaluation ministérielle de 2007[303] recommande nombre d'améliorations (en particulier en ce qui concerne « les actions en direction du système éducatif éthiopien » et « l'approfondissement du dialogue entre les traditions pédagogiques française et éthiopienne au bénéfice d'un enseignement du français »[304]), le « bilan est largement positif » et l'on cherche donc aujourd'hui à développer davantage la coopération linguistique et éducative dans les établissements scolaires éthiopiens. Il faut l'avouer, si la majorité des crédits a été allouée au Lycée Guebre Mariam, les actions de formations sont parfois confuses, et selon nous, leur efficacité reste encore à démontrer. Ces actions ont cependant effectivement développé l'offre de formation et d'enseignement du français en Ethiopie, ce qui aurait pu se prolonger par un nouveau projet FSP « élaboré pour renforcer l'enseignement du français dans le secondaire et dans les universités, où une extension du français sera recherchée »[305]. Mais depuis 2009, les « FSP » sont supprimés et la politique extérieure de la France vise désormais à aménager des projets sur un an renouvelable, sans véritable perspective à long terme[306]. Un axe complémentaire du document cadre de partenariat entre la France et l'Ethiopie pour les prochaines années est la valorisation de la diversité culturelle, puisque ces deux pays adhèrent « aux principes et aux instruments de coopération définis par la convention internationale de l'UNESCO sur la préservation de la diversité culturelle »[307]. Le lien explicite est fait avec les priorités gouvernementales de l'Ethiopie, qui évidemment ne cherche nullement à développer le

---

[302] Chauvin J.B. *et alii*, 2004, *Rapport de présentation du projet FSP « Appui à l'enseignement du français en Ethiopie »* (non publié), p. 2, avec l'aimable autorisation de l'Ambassade de France en Ethiopie.
[303] Soriot D., 2007, *Rapport d'Evaluation à mi-parcours du projet FSP n°2004-26 « Appui à l'enseignement du français en Ethiopie (2005-2009)*, Ministère des Affaires étrangères et européennes, Direction générale de la coopération internationale et du développement.
[304] Soriot D., 2007, *op. cit.*, p. 38.
[305] Ministère des Affaires étrangères, 2005, *Document cadre de partenariat France-Ethiopie (2006-2010)*, **www.diplomatie.gouv.fr/**, p. 8.
[306] Remarquons cependant que l'université d'Addis-Abeba projette de développer sa filière « français lange étrangère » avec l'ouverture d'un master à finalité professionnelle. L'université d'Halemaya (Dire-Dawa) a ouvert en septembre 2009 une filière en FLE.
[307] Ministère des Affaires étrangères, 2005, *op. cit*,, p. 8.

français. Il s'agit pour ce pays aujourd'hui (entre autre) d'offrir une meilleure offre éducative au plus grand nombre, dans les langues nationales, et en anglais. On voit ici le paradoxe de la position de la France, qui cherche à se présenter comme un pays valorisant la diversité culturelle tout en protégeant ses intérêts. L'offre éducative de la France en Ethiopie aujourd'hui est donc une manière de dire à l'Ethiopie qu'elle a des compétences à offrir, mais qu'elle ne les transmettra dans le domaine de l'éducation que par le biais de sa langue. L'Ethiopie, peu dupe, accepte le jeu, tout en faisant intervenir tous les autres partenaires pouvant servir ses intérêts, en particulier les pays anglophones. Pierre Bourdieu a étudié cette logique de marché dans l'économie sociolinguistique : la langue n'est pas que l'instrument de la maximalisation du rendement informatif, elle a aussi une fonction sociale.

> *Ainsi, les effets de domination qui sont corrélatifs de l'unification du marché ne s'exercent que par l'intermédiaire de tout un ensemble d'institutions et de mécanismes spécifiques dont la politique proprement linguistique et même les interventions expresses des groupes de pression ne représentent que l'aspect le plus superficiel*[308].

La langue (le français ici) est bien un instrument de développement, un instrument de savoir… C'est ici sa fonction communicative qui est mise en avant. Mais c'est aussi l'expression d'une identité (identité française plus que francophone en Ethiopie), que le locuteur doit faire reconnaître par l'autre pour exister. Le destinataire accepte d'utiliser le médium de communication imposé par le locuteur puisqu'il a besoin des informations données. Mais n'étant pas demandeur de la culture associée à cette langue, il peut n'en tenir aucun compte. Le locuteur quant à lui accepte de donner les informations de façon à pouvoir aussi faire reconnaître son existence et son pouvoir. D'un point de vue sociolinguistique, il nous semble que c'est dans la négociation perpétuelle de ces deux demandes que la coopération se joue, tant au niveau individuel (dans la dynamique conversationnelle interculturelle et exolingue) que dans les actions plus globales touchant à ce qu'on appelle communément la « coopération linguistique et éducative ».

Si les jeunes Ethiopiens d'aujourd'hui semblent savoir trouver leur place dans cette « économie des échanges linguistiques » (nous pensons en particulier aux élèves du Lycée Guebre Mariam), les plus âgés se souviennent d'un temps où le prestige du français était indéniable… puis d'un temps d'oubli, malgré leur amour pour la langue… Nous pensons

[308] Bourdieu P., 1982, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, p. 35.

ici en particulier aux anciens cheminots du Chemin de Fer djibouto-éthiopien (anciennement franco-éthiopien), qui ont utilisé le français pour apprendre leur métier et l'exercer sur la ligne : la langue dominante était le français.

> *Tous mes chefs communiquaient surtout par écrit en français ; ils essayaient aussi de me parler en français. Alors j'ai vu la nécessité d'apprendre le français. Quand le programme d'enseignement s'est terminé, j'ai continué toute seule, et ce que je retiens de cela, c'est qu'il ne faut jamais se décourager*[309].

> *La « langue de cœur » pour moi, je comprends c'est « aimer », « aimer la langue », « préférer ». Donc quand je lis un livre, j'ai plutôt référence à des livres de français qu'en anglais. Donc j'ai toujours référence à la langue français, et aussi je l'utilise. Donc pour moi c'est la langue de cœur, mais ma langue maternelle c'est l'amharique. Je l'aime le français, j'aime la francophonie, je l'aime, au fond* [310].

Ces cheminots expriment à leur manière la question fondamentale selon nous aujourd'hui quant à la diffusion de la francophonie dans le monde : comment les francophones peuvent-ils vivre en français leur identité ? Et plus avant : les Français ont-ils bien compris que la promotion du français passe par le respect et la reconnaissance d'identités culturelles en devenir ? Cette représentation d'une langue/culture à la fois riche et difficilement conciliable avec les réalités vues par les Français est exprimée de façon peut-être plus diplomatique par Berhanu Abebe. Francophone et francophile convaincu, c'est un des premiers bacheliers du Lycée (1953), sorti major de sa promotion et ayant participé de façon très active au rayonnement de la francophonie en Ethiopie. A la question « Comment définiriez-vous l'apport français aujourd'hui ? », il répond en effet :

> *C'est un enrichissement culturel et linguistique qui va bien au-delà de ce que les Français imaginent. C'est un contrepoint nécessaire. Il y a une fidélité particulière des Ethiopiens à la langue, à la culture, et à l'esprit français qui a perduré malgré les soubresauts de l'Histoire, et qui perdurera longtemps je pense. Etre francophone est un titre de noblesse intellectuelle dans ce pays*[311].

---

[309] Ces entretiens se sont déroulés en 2006, ils ont été transcrits avec le parti pris de garder les traces des idiolectes et sociolectes, avec le souci d'être lisibles par le tout un chacun, puisqu'ils ont fait l'objet d'une exposition en novembre 2007 à l'Alliance éthio-française qui avait pour titre « Chemins d'Alliance ». Nous les reprenons en l'état. Dans notre deuxième partie, nous analyserons plus avant ce qui se joue dans le processus de la transcription pour la recherche, et nous présenterons en détail nos choix pour la transcription d'entretien semi-directifs que nous avons menés auprès des élèves du LGM.

[310] Cet extrait provient d'une réflexion générale d'un cheminot répondant à la question : « Quelle est votre langue de coeur ? ». Ces entretiens ont donné lieu à un article paru récemment : Miguel Addisu V., 2009, « Discours et identité plurielle d'une petite communauté linguistique : les cheminots éthiopiens francophones en Ethiopie », Addis-Abeba, *Annales d'Éthiopie*, vol. 24.

[311] Berhanu Abebe, 2007, « Entretien » dans *Cent Ans d'Alliance…*, Addis-Abeba, Alliance éthio-française, p. 24.

Ces propos mettent implicitement en exergue le fait que pour les francophones éthiopiens, la francophonie n'appartient pas aux Français, ce que d'anciens élèves maintenant hauts fonctionnaires rappellent :

> *A ceux qui invoquent un problème d'identité, la solution prônée réside dans la parfaite connaissance de sa culture francophone mais dans un cadre résolument éthiopien. (…) L'avenir de la francophonie en Ethiopie s'inscrit donc bien dans un choix à court terme : « Mobilisation générale pour les Français dans un contexte éthiopien ou application de la sacro sainte politique du on verra bien demain »*[312].

Ces propos écrits en 1997 à l'occasion du cinquantenaire du Lycée Guebre Mariam nous semblent toujours d'actualité, et ont pour une part effectivement fondé notre recherche.

Le français en Ethiopie : les enjeux

Du point de vue éthiopien, on l'aura compris, les priorités sont tant économiques qu'identitaires. L'éducation est une priorité identifiée et son développement s'inscrit dans le programme plus vaste de l'Unesco concernant tous les pays en voie de développement : l'« Education pour tous »[313], qui vise avant tout à l'alphabétisation du plus grand nombre, et si possible dans les langues maternelles des enfants. La politique linguistique et éducative a ainsi fait le choix de l'apprentissage en plusieurs langues selon un principe de territorialité tant dans le quotidien qu'à l'école, tout en promouvant l'usage de l'anglais, comme langue d'accès au savoir et … au reste du monde. Mais les aménagements sont problématiques, ils se heurtent à des difficultés matérielles et à des représentations parfois contradictoires : l'amharique et l'anglais (les langues les plus partagées) ne font pas consensus et leur apprentissage n'est aujourd'hui pas acquis. Même si le français a pu être le vecteur d'une éducation d'élite au début du siècle, il n'a plus aujourd'hui qu'une place tout à fait marginale.

Pour la France, Addis-Abeba (aux frontières de Djibouti et siège de nombre d'Institutions internationales) est une ville non francophone dans laquelle la diffusion du français semble un moyen prometteur pour une plus forte coopération économique et politique. On retrouve ici des choix plus larges faits par la France dans sa politique

---

[312] Guebray Berhane, Selamawit Berhanu, 1997, « Francophonie en Ethiopie : priorité à la mobilisation » dans Molinier T. et Kling J-F. (éds.), *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam*, Mission Laïque française, United Printers, Addis-Abeba, pp. 313-315, ici p. 315.

[313] Unesco, 1990, *Déclaration mondiale sur l'Education pour tous, Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990, Unesco.

internationale. Mais dans les faits, les atouts d'une francophonie fondée sur la diversité culturelle et linguistique s'accommodent mal d'une Ethiopie cherchant à allier le plurilinguisme et une identité nationale forte et souveraine. A son échelle, le Lycée Guebre Mariam, appartenant au réseau de l'Agence pour l'enseignement du français à l'étranger (AEFE) est aussi le théâtre de ces enjeux, que nous abordons par le prisme de la sociolinguistique.

CHAPITRE 6

L'EMERGENCE D'UNE POLITIQUE SCOLAIRE FRANÇAISE OUVERTE AU PLURILINGUISME

Après avoir compris la complexité des pratiques et représentations du plurilinguisme en Ethiopie, il est important de dégager le lien existant entre un établissement scolaire et son ancrage institutionnel. Les apprentissages sont en effet marqués par des cadres éducatifs qui influent sur les pratiques et représentations de tous les acteurs, au même titre que l'environnement social :

> *La cohérence et la continuité qui devrait exister entre l'espace social, avec ses caractéristiques propres, et l'action de l'école tout comme les enjeux des politiques linguistiques de sauvegarde de langues minoritaires dans les contextes « métissés » – de plus en plus multilingues et multiculturels – posent la nécessité de mesures et de politiques linguistiques éducatives qui, sensibles à cette complexité,*

l'exploitent de façon flexible et adaptée aux besoins propres à chaque micro-contexte[314].

Ainsi, le Lycée Guebre Mariam est un établissement appartenant à un réseau international d'enseignement du français dans le monde. Il joue un rôle majeur dans la diffusion du français en Ethiopie, même s'il semble que peu d'élèves éthiopiens restent vivre ensuite à Addis-Abeba. C'est aussi un acteur fort de la francophonie auprès des instances internationales, du fait qu'il scolarise tous les enfants africains francophones vivant dans la capitale (soit 400 environ). A ce titre, il dépend à la fois du Ministère des Affaires étrangères et du Ministère de l'Education nationale. Il est donc géré par l'Agence pour l'enseignement à l'étranger.

Nous verrons donc les conditions de son émergence à Addis-Abeba pour nous pencher sur son appartenance institutionnelle : cet établissement appartient au réseau de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger (désormais AEFE) et est membre de la Mission Laïque Française (désormais MLF). Il diffuse à ce titre un « modèle » français de l'école, qui véhicule sa part de représentations culturelles. L'implantation d'une structure scolaire de tradition unilingue dans un contexte sociolinguistique plurilingue fait émerger des questionnements didactiques aujourd'hui pris en charge de façon spécifique par l'AEFE.

A. La genèse d'un établissement franco-éthiopien

1. Un établissement de la Mission Laïque

Le Lycée Guebre Mariam a pris la suite en 1947 de l'école éthiopienne du même nom. Il est né de la volonté de deux hommes : le président de la Mission Laïque Française Edouard Herriot et l'empereur d'Ethiopie Haïlé Sélassié. Edouard Herriot avait en effet pris personnellement position contre l'invasion de l'Italie en Ethiopie. Le lycée d'Alexandrie avait par ailleurs formé selon les principes de l'association vingt-huit jeunes éthiopiens en 1914[315], qui, après avoir poursuivi leurs études à Paris, étaient rentrés servir leur pays. Le but de la création du lycée franco-éthiopien était donc de former des cadres en français, selon des valeurs humanistes associées à la formation que l'empereur avait

[314] Cambra M., Cavalli M., 2008, « Discours DE et SUR la classe. Représentations des enseignants et pratiques professionnels », dans Zarate G., Lévy D., Kramsch C., 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 313-318, ici p. 318.

[315] Thévenin A., 2002, La *Mission laïque française à travers son histoire, 1902-2002*, Paris, Mission Laïque Française, p. 161.

reçu. Il fut donc ouvert par la Mission Laïque Française (MLF), association fondée en 1902 et reconnue d'utilité publique en 1907, dont le but est « la diffusion à travers le monde de la langue et de la culture françaises, en particulier par un enseignement à caractère laïque et interculturel »[316].

Fondée 3 ans après la loi de la séparation de l'Eglise et de l'Etat, elle s'inscrit dans les objectifs politiques et éducatifs de la France :

> *Il s'agit de créer une organisation autonome dont le but sera, dans le cadre de l'expansion culturelle de la France, d'exporter l'école républicaine officielle, avec sa langue, son esprit et ses valeurs profondes*[317].

Le « valeurs profondes » de la MLF sont clairement affichées dès sa création : ses fondateurs pensent que leur mission est d'exporter un système scolaire français laïque et respectueux des valeurs « indigènes »[318]. L'école normale d'enseignement colonial Jules Ferry dispense même une formation spécifique aux enseignants français qui partiront. Mais faute de moyens, et faute de reconnaissance, cette école fermera en 1906.

Hors des frontières de la métropole, les établissements scolaires français de ce type reproduisent les idéaux de l'école de la Troisième République tout en veillant à tenir compte des contextes locaux :

> *Le projet de l'école se caractérise par sa visée universaliste et rationaliste : il affirme le primat du général sur le particulier, de la logique sur l'expérience, de la morale laïque sur les croyances particulières. Il s'inscrit en outre dans un dessein politique volontariste : l'école ne doit pas seulement instruire, mais former des citoyens éclairés*[319].

Les programmes sont un élément central d'unification, et la langue française en est le vecteur privilégié. A l'étranger, les enseignants, volontaires et enthousiastes, véhiculent cette représentation en refusant, par exemple, que les élèves utilisent leur propre langue dans l'enceinte de l'établissement. Nous ne savons pas exactement jusqu'à quand cette obligation de parler français a été en vigueur. D'anciens élèves, parents aujourd'hui, s'en souviennent encore.

Aujourd'hui, ses 83 établissements scolarisent environ 30 000 élèves de la maternelle à la terminale dans 35 pays. La MLF nous intéresse dans la mesure où elle a

---

[316] Mission Laïque Française, 2005, *Statuts de l'association, Mission Laïque Française*, article 1, en ligne : **www.mlfmonde.org** (site consulté le 4 juillet 2008).
[317] Thévenin A., 2002, *op. cit.*, p. 7.
[318] Terme utilisé dans les textes pédagogiques de l'école Jules Ferry, selon A. Thévenin, 2002, *op. cit.*, p. 41.
[319] Duru-Bellat M., Van Zanten A, (1999) 2006, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, p. 76.

permis l'implantation du LGM à Addis-Abeba en tant qu'institution scolaire laïque, ce qui répondait au souci de l'empereur Haïlé Sélassié de ne pas lier enseignement et religion. Nous avons vu en effet que les écoles nationales d'élites créées au début du siècle avaient dû se démarquer explicitement du pouvoir religieux de l'Eglise copte éthiopienne, tout autant que du réseau des missions catholiques étrangères. Les établissements scolaires créés par la MLF en Egypte en 1910 (à Alexandrie) et en 1919 et en 1947 (au Caire), ainsi que dans la zone, procédaient d'une politique explicitement active de diffusion de l'enseignement du français, et étaient une réponse idéale aux préoccupations de l'empereur : ouvrir un établissement d'élite en français, dans le respect de la culture éthiopienne.

> *Lors de son ouverture, le Lycée Guebre Mariam semblait donc poursuivre, sur un mode nouveau et qui effaçait l'ancienne rivalité face à l'Eglise d'Ethiopie, une forme de coopération qui, depuis longtemps, avait donné les preuves de sa fécondité*[320].

Fort de la réussite des jeunes Ethiopiens ayant étudié au Lycée d'Alexandrie et en France, Haïlé Sélassié demande à son vice-ministre des Affaires étrangères de s'occuper d'ouvrir un établissement du même type à Addis-Abeba. Jean Pénisson cite les articles qui fondent cette ouverture dans un échange de lettres diplomatiques. Outre les modalités matérielles (l'Ethiopie fournit les locaux, la Mission Laïque paye les enseignants français), il est dit dans l'article 4 :

> *Le proviseur du Lycée franco-éthiopien Guebre Mariam, qui relève de la Mission Laïque, est chargé sous sa seule responsabilité (…) d'organiser les programmes et de fixer les emplois du temps, étant donné que l'enseignement de toutes les matières se fera en français, que quelques heures par semaines selon les classes seront consacrées à l'enseignement de l'amharique et que les prescriptions générales visant les écoles en Ethiopie seront applicables au Lycée*[321].

Le Lycée prend le nom d'un notable éthiopien décédé en 1937 au service de Haïlé Sélassié. Il ouvre ses portes le 15 mars 1948 avec 176 élèves, et sera officiellement inauguré en 1952. Les discours d'inauguration de cette époque portent peut-être déjà en germe les malentendus que peuvent générer les approches françaises et éthiopiennes de ce

---

[320] Kling J-F., 1997, « Une promenade aux sources des valeurs laïques et républicaines », dans Molinier T. et Kling J-F. (éds.), *op. cit.*, pp. 27-44, ici p. 41.

[321] Pénisson J., 1963, « Le Lycée franco-éthiopien Guebre Mariam, héritier d'une longue tradition d'enseignement français en Ethiopie » dans Molinier T. et Kling J-F. (éds.), 1997, *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam*, Mission Laïque française, United Printers, Addis-Abeba, pp. 81-90, ici p. 85.

qu'est cet enseignement interculturel. Monsieur Edouard Berlan, premier proviseur, évoque la langue française comme le vecteur de valeurs humanistes universelles :

> *En élevant avec des petits Ethiopiens et des petits Français, des enfants américains, allemands, grecs, arméniens, suédois et chinois, en leur enseignant la langue de Bossuet et de Victor Hugo, celle de Voltaire et de Bergson, nous travaillons pour la France et pour l'Ethiopie, mais aussi nous avons conscience dans la mesure de nos humbles moyens, de travailler pour la paix du monde*[322].

En réponse peut-être à cette importance extrême donnée aux valeurs « universelles » associées à la langue française, le vice-ministre de l'Education Nationale éthiopienne, Monsieur Akalework Habtewol rappelle très officiellement qu'on y enseigne aussi l'anglais et l'amharique, et que les langues d'enseignements seront à la fois le français et l'amharique[323]. Dans sa rétrospective, Jean-François Kling évoque l'excellence des premières promotions d'élèves, et l'approche très engagée et paternaliste des enseignants[324].

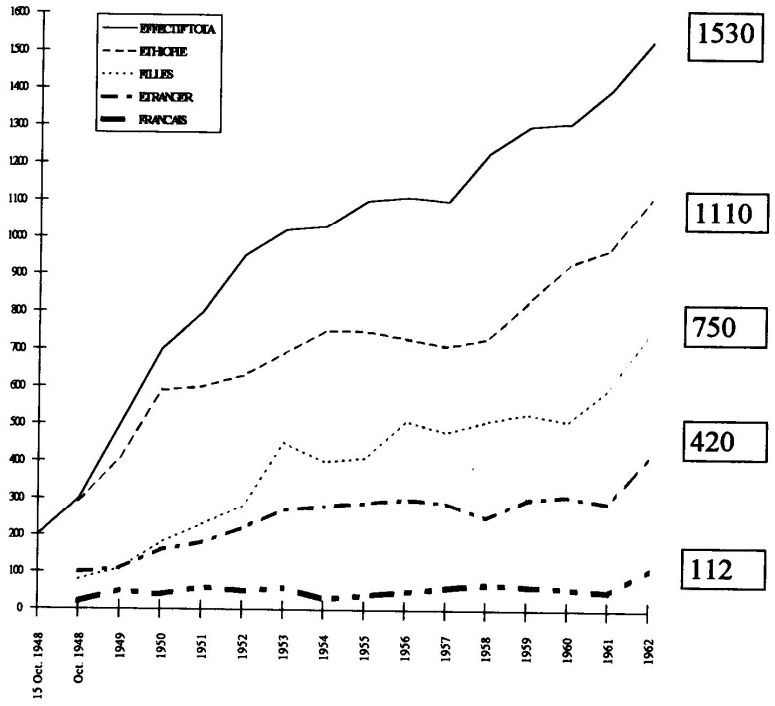
En 1963, plus de 1500 élèves fréquentent l'établissement, dont 49 % de filles. Il est international (31 nationalités représentées) et scolarise une très forte majorité d'élèves éthiopiens (72 %). Le personnel enseignant comprend 43 professeurs et instituteurs français, 9 maîtres éthiopiens et 2 étrangers.

Les questions posées par Penisson quant à la rentabilité de l'établissement remettent en question son existence en tant qu'arme dans une lutte contre le développement de l'anglais. Et manifestement selon lui, en 1963, le Lycée ne joue pas son rôle, d'autant plus que le niveau des élèves semble baisser[325]. Les choix politiques français quant à la diffusion de la langue, l'installation de la Commission Economique Africaine des Nations Unies (CEA) et de l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA) à Addis-Abeba ont pour conséquence la formalisation des accords concernant l'établissement : les statuts sont signés en 1966, le président de la République Charles de Gaulle vient en visite officielle en août de la même année.

---

[322] Berlan E., 1952, « Discours d'inauguration du Lycée franco-éthiopien Guebre Mariam » dans Molinier T. et Kling J-F. (éds.), 1997, *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam*, Mission Laïque française, United Printers, Addis-Abeba, p. 350.
[323] Akalework Habtewol, 1952, « Discours lors de l'inauguration du Lycée franco-éthiopien » dans Molinier T. et Kling J-F. (éds.), 1997, *op. cit.*, p. 351.
[324] Kling J-F., 1997, *op. cit.*, pp. 38-39.
[325] Pénisson J., 1963, *op. cit.*, dans Molinier T. et Kling J-F. (éds.), 1997, *op. cit.*, p. 86. Nous citons cette analyse pour information, mais en l'absence de sources fiables, nous n'avons pu en vérifier le bien-fondé.

Tableau 15 : Evolution de l'effectif du Lycée Guebre Mariam de 1948 à 1962[326]



2. Les statuts de 1966

Une lettre diplomatique « en langue française et en langue amharique », datée du 27 août 1966 fixe officiellement les accords suivants [327]:

> *Les programmes du lycée sont ceux adaptés à ceux des lycées de France, compte tenu des nécessités des programmes éthiopiens. Dans toutes les classes du lycée, l'enseignement de l'amharique, notamment, est obligatoire pour tous les élèves éthiopiens. Ce dernier enseignement est donné selon les programmes du ministère impérial de l'éducation. Dans toutes les classes relevant de l'enseignement secondaire, l'étude de l'histoire et de la géographie de l'Ethiopie selon les programmes éthiopiens est obligatoire pour tous les élèves éthiopiens et étrangers. Les études poursuivies au lycée sont sanctionnées, d'une part, par les examens français (…), d'autre part, par les examens éthiopiens correspondants. L'établissement donne aussi un enseignement accéléré de la langue française à des étudiants ayant déjà fait des études secondaires en d'autres langues*[328].

[326] Source : Pénisson J., 1963, *op. cit.*, dans Molinier T. et Kling J-F. (éds.), 1997, *op. cit.*, p. 87.
[327] *Accord bilatéral entre l'Ethiopie et la France du 27/08/1966*, n°19660109, publié au Journal officiel du 31 mars 1967, p. 3137.
[328] Accord cité, extrait de l'article 1.

Les statuts stipulent par ailleurs que :

- La proportion des élèves étrangers admis pour la première fois au lycée est fixée à 30 % du total des nouveaux inscrits (article 2) ;
- La Mission Laïque Française et le Gouvernement Ethiopien subventionnent l'établissement (article 4) ;
- Les élèves éthiopiens payent des frais de scolarité peu élevés ; un système de bourses pour des études supérieures en France est mis en place par le Gouvernement français au bénéfice des bacheliers éthiopiens nécessiteux et méritants, mais « cela ne devra point revêtir un caractère automatique, car il apparaît très souhaitable qu'un certain nombre des bacheliers poursuivent leurs études en Ethiopie même » (article 5).

Il s'agissait donc d'un réel effort de coopération entre deux pays, qui servait des intérêts convergents, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. On avait peut-être aussi mieux compris qu'un apprentissage en milieu plurilingue ne pouvait être réussi qu'à travers la prise en compte de toutes les dimensions culturelles en présence, ce dont les orientations de la MLF témoignaient. L'accent est constamment mis en effet sur une insertion constructive de l'établissement dans un contexte pluriculturel et plurilingue. Depuis 1966, des aménagements financiers ont été faits, mais le principe d'une scolarité d'un coût peu élevé pour les élèves éthiopiens reste acquise. Le pourcentage des « élèves étrangers » a été quelque peu fluctuant au cours des dernières décennies. On peut comprendre qu'il s'agit de scolariser 70 % d'élèves éthiopiens, mais le flou du terme « étranger » peut tout autant renvoyer à des élèves n'étant ni français ni éthiopiens… Nous verrons plus bas ce qu'il en est statistiquement dans les faits.

Les orientations pédagogiques demeurent d'actualité, même si elles ne sont appliquées que partiellement, et qu'elles n'ont pas, à notre connaissance, fait l'objet d'une évaluation approfondie de la part du gouvernement éthiopien à ce jour. Les contenus d'enseignement et orientations pédagogiques sont davantage l'affaire aujourd'hui de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger (AEFE), créée en 1990, avec laquelle la MLF signe en 2002 une convention prévoyant un double tutelle de 12 établissements : la MLF assure leur gestion tandis que l'AEFE fournit le personnel d'encadrement et des personnels enseignants sur le même principe que celui qui prévaut dans les établissements dépendant directement d'elle. Aujourd'hui le Lycée Guebre Mariam appartient à la fois à l'association de la MLF et au réseau de l'AEFE.

B. L'Agence pour l'enseignement français de l'étranger

1. Un outil de diffusion du français dans le monde

L'AEFE est née en 1990 de la volonté de mieux gérer les 74 établissements scolaires français à l'étranger, qui participaient grandement à la politique de diffusion du français dans le monde. Elle est sous la tutelle du Ministère des Affaires Etrangères. La France estime en effet que le système scolaire français, de très bonne réputation, est un outil efficace dans sa politique extérieure (même si on peut discuter des moyens qu'elle y met), outil dont elle se dit fière. Dans son rapport de 2004, Louis Duvernois le qualifie même d'un « bras armé puissant »[329], alors que Marie-Christine Saragosse use d'une métaphore plus féminine :

> *Nos lycées constituent un réseau unique au monde, sans équivalent dans aucun pays (encore que les Américains, les Allemands ou les Britanniques investissent de plus en plus cet espace…) et une vitrine incomparable de tout ce que notre pays véhicule de plus fort : primauté de la culture, défense de sa vocation universelle, enseignement vécu comme espace de liberté, esprit critique dans la filiation de l'esprit des Lumières, rationalisme, esprit de tolérance et de laïcité…*[330]

Les taux de réussite au baccalauréat sont en effet généralement très supérieurs à ceux enregistrés en France (en 2006 : 93 % pour 82 % sur le territoire national pour les séries générales, les résultats sont globalement équivalents pour les élèves français ou non-français). De par ses statuts, l'AEFE a pour objet d'assurer la scolarité des enfants français à l'étranger, mais aussi de « contribuer au renforcement des relations de coopération entre les systèmes éducatifs français et étrangers au bénéfice des élèves français et étrangers »[331] ainsi que de « contribuer, notamment par l'accueil d'élèves étrangers, au rayonnement de la langue et de la culture française »[332]. Toute la question est donc de savoir comment on peut concrètement mettre en place des structures pédagogiques au bénéfice de tous les élèves, quelle que soit leur nationalité. On voit à nouveau le paradoxe potentiel entre « le rayonnement de la langue et de la culture françaises » et la « coopération au bénéfice des élèves étrangers ». Cela s'exprime par exemple dans les propos de Marie-Christine

---

[329] Duvernois, L., 2004, *La stratégie d'action culturelle de la France à l'étranger*, Rapport d'information au Sénat n°91, en ligne : **www.senat.fr**, p. 28.
[330] Saragosse M.C., 2006, *Les élèves étrangers des lycées français : un enjeu pour l'enseignement supérieur français*, Rapport de Mission pour la Direction générale de la Coopération internationale et du Développement (DGCID), en ligne : **www.diplomatie.gouv.fr** (consulté le 8 mai 2008), p. 7.
[331] Loi n°90-588 du 6 juillet 1990 : « Création de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger », *Journal Officiel*, 11 juillet 1990, article 2-1.
[332] Loi citée, article 2-2.

Saragosse qui pense que « cultiver le lien avec la France et avec le français tout au long de la scolarité et des études dans le pays d'origine ne peut bien évidemment que renforcer le « sentiment d'appartenance » suscité par la scolarisation »[333]. Elle estime que si on a pu reprocher à l'AEFE un manque d'ouverture au pays d'accueil, « voici une quinzaine d'années que la nécessité d'ouvrir les élèves des lycées français à leur environnement, de leur donner une bonne connaissance du pays où ils se trouvent et de sa langue, est prise en compte par le réseau des établissements français »[334]. Ce « sentiment d'appartenance » que l'on pense créer peut paraître antinomique avec la construction d'une identité nationale non française.

La Cour des Comptes a publié en 2004 un rapport sévère qui souligne que l'AEFE a des « missions tout à la fois très générales et difficilement compatibles entre elles »[335], ce qui ne lui permet pas de mettre en place une politique cohérente puisqu'il semble difficile de concilier les intérêts des familles françaises et celles des familles étrangères[336]. Selon ce rapport, cette question ne fait d'ailleurs pas l'objet d'une réflexion de fond, ce qui est regretté. La réputation d'excellence des établissements est sans doute vraie, mais elle se fonde aussi sur une sélection importante, qui privilégié les familles de milieux favorisés. S'agit-il ici de proposer « une école pour tous » ou une « école pour les élites » ? Le fait que les frais de scolarité augmentent sans cesse dans ces établissements ne laisse guère de doute…

Au-delà du contexte qui nous intéresse ici, il faut prendre la mesure de l'enjeu que représentent ces établissements pour la France. En 2006-2007[337], l'AEFE totalise 250 établissements scolaires dans 130 pays (dont 96 établissements en Afrique). C'est le plus grand réseau scolaire au monde, il scolarise 163 765 élèves, pour 13 593 enseignants (dont 54 % d'enseignants en contrat local). En Afrique, cela représente 58 423 élèves et 2 539

---

[333] Saragosse M.C., 2006, *op. cit.*, p. 7.
[334] Saragosse M.C., 2006, *op. cit.*, p. 15.
[335] Cour des Comptes, 2004, *L'enseignement français à l'étranger : le rôle de l'AEFE*, Rapport public annuel, en ligne : **www.ccomptes.fr** (consulté le 8 mai 2008), p. 87.
[336] Cour des Comptes, 2004, *op. cit.*, p. 89, p. 102.
[337] AEFE, 2008, *Rapport d'activité de l'agence pour l'enseignement français à l'étranger, 2006-2007, consultable en ligne (site consulté le 20 juin 2008) :* ***http://www.aefe.diplomatie.fr/doc.php/Rapport_d'activit%C3%A9_de_l'ann%C3%A9e_2006-2007*** Le rapport 2007-2008 (parution en 2009) est désormais consultable aussi en ligne sur le site de l'AEFE. Lorsque nous avons rédigé ces lignes, seul le rapport 2006-2007 était disponible. Nous avons depuis étudié le dernier rapport, qui ne présente aucun changement objectif notable quant à l'évolution du profil général du réseau. Etant donné que nos travaux de terrain se sont principalement déroulés entre 2006 et 2007, nous considérons les chiffres présentés pour cette date comme représentatifs du contexte que nous présentons.

enseignants français détachés, soit 35 % des élèves et 40 % des personnels du réseau[338]. Dans cette zone, les élèves français représentent environ 49 %, les élèves nationaux 38 % et les élèves d'autres nationalités 13 %. Le croisement des statistiques émanant du rapport montre que globalement les effectifs des élèves ont augmenté de 2,6 % entre 2002 et 2006. Mais cela est dû à la fois à une augmentation massive des élèves français (+ 8 %), cumulée avec une baisse des élèves « nationaux » (- 2,8 %), le nombre d'élèves « étrangers tiers » restant relativement stable. L'augmentation du nombre d'élèves français peut correspondre à une mobilité accrue des ressortissants français, mais la diminution des élèves nationaux (constatée dans toutes les zones) semble peu explicable si ce n'est par une attractivité moindre du système éducatif français[339]. Cette hypothèse serait à vérifier par des analyses plus fines des statistiques. Il est dommage que le rapport de l'AEFE n'en fasse pas état. Quant à lui, le LGM n'enregistre pas de si grandes variations, mais nous verrons plus loin en détails ce qu'il en est entre classes maternelles et classes de lycée[340]. Les enjeux sont donc importants, et les orientations pédagogiques actuelles, qui s'inscrivent dans une évolution plus globale de l'école française en faveur de la reconnaissance des diversités linguistiques et culturelles, donnent une idée de la manière avec laquelle l'AEFE essaie de concilier les missions qui lui sont allouées.

2. Une école française

L'institution scolaire traditionnelle en France

Les écoles du réseau de l'Agence sont en effet françaises, puisqu'elles sont homologuées par l'Education Nationale, et préparent à ce titre tous les élèves aux examens nationaux français (Brevet des Collèges, Baccalauréat…) selon les modalités nationales. Implantées dans des pays qui ont leur propre système scolaire, elles forment des enfants d'expatriés, mais aussi des élites locales, qui choisissent cet établissement en connaissance de cause, qu'elles choisissent un apprentissage dans une langue « de prestige » ou un système éducatif valorisé. Dans des pays en voie de développement, ces écoles sont coûteuses, et les familles considèrent que c'est à la fois une chance (celle d'accéder à une

[338] AEFE, 2008, *op. cit.* On notera qu'en Afrique, il y a en moyenne 1 enseignant pour 26 élèves. Mais il y a des disparités : 1/23 en Afrique, 1/36 en Asie, 1/21 en Europe.

[339] Nous verrons cependant que le contexte éthiopien ne permet pas de privilégier cette explication pour le LGM, qui reste aux yeux de tous un des seuls établissements scolaires formant des élites.

[340] Les données n'étant pas disponibles dans le rapport de l'AEFE, nous n'avons pu les comparer. Les données du LGM étant sujettes à de nombreuses variations, nous les analyserons plus loin de façon détaillée dans un objectif de contextualisation.

certification reconnue internationalement) et un risque (celle de voir son enfant s'éloigner de sa propre culture). Le risque est d'autant plus important dans un pays non francophone (comme l'Ethiopie), puisque l'enfant devra apprendre dans une langue très marginale. Les représentations que véhicule le système scolaire en question (ici le système français) influeront donc de manière significative les pratiques enseignantes, la construction identitaire de l'élève, tout autant peut-être que les représentations véhiculées dans le pays lui-même :

> *Tout système scolaire porte la marque de la société qui l'a produit, et il est organisé selon la conception de la vie sociale, des rouages de la vie économique, des rapports sociaux, qui anime cette société*[341].

L'école républicaine française a été comprise comme le vecteur indispensable du progrès et de la modernité. Selon Dubet[342], elle se construit autour de trois fonctions :

- une fonction de « distribution » (attribuer des qualifications scolaires ayant une utilité sociale),
- une fonction d'« éducation » (donner des qualités morales qui ne sont pas directement liées à l'efficacité sociale),
- une fonction de « socialisation » (produire un individu adapté à la société).

Parce que la formation était diplômante et que l'on poussait les élèves « doués » à poursuivre leurs études, on a longtemps pensé que l'école répondait à sa première mission. Par ailleurs, l'éducation morale et laïque des valeurs républicaines a pu se faire tant que l'école avait une cohérence interne, qui la situait « hors du monde » : la culture scolaire (comprise comme « une culture unitaire permettant la communication de tous les hommes »[343]) était perçue comme socialement neutre. La fonction de socialisation était remplie par un enseignement qui cherchait à développer le « contrôle de soi », en limitant les influences particularisantes (en particulier les diversités linguistiques et culturelles). C'était donc une institution au sens sociologique :

[341] Postic M., 1992, *La relation éducative*, Pars, PUF, p. 23.
[342] Dubet F., Martuccelli D., 1996, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, p. 23.
[343] Dubet F., Martuccelli D., 1996, *op. cit.*, p. 305.

> *Elle se définit comme un appareil qui transforme les valeurs générales en normes et en rôles, ces rôles ayant, à leur tour, la capacité de former des « personnalités sociales »*[344].

Le bon fonctionnement de l'institution présuppose l'adhésion de l'ensemble des acteurs au projet éducatif, et une distance tranchée entre la culture scolaire et la culture de la société dans laquelle elle est implantée. Et en effet, ce système a longtemps semblé juste, au sein d'une société injuste, même si les échecs scolaires étaient patents.

Cette croyance en un système cohérent et universalisant passait bien évidemment par un apprentissage en français, langue de l'unité nationale depuis 1789. L'idéologie de l'unilinguisme semblait avoir fait ses preuves : elle permettait le développement d'une nation forte et unie culturellement :

> *L'Etat-nation moderne, qui vise à l'homogénéisation linguistique du territoire, repose sur le principe plus ou moins étendu de la souveraineté populaire et détermine, dans les populations mobilisées par l'idée nationale, une loyauté linguistique étrangère à l'esprit des siècles précédents, puisque l'usage des langues communes ne concernait qu'une mince couche sociale.(…) Pour la France, ce titre de langue nationale a été symboliquement acquis très tôt (sous la Révolution) pour le français, mais il n'entre vraiment dans les faits (…) qu'au début du XXe siècle, avec la généralisation de l'école obligatoire (…)*[345].

A l'école cela s'est traduit par des programmes d'enseignement du français fondés sur une norme écrite établie, qu'il importait de rendre légitime auprès de tous. De ce fait, si l'on reconnaissait que d'autres langues existaient en France, « le plurilinguisme était considéré comme source de troubles ou de retard chez l'enfant, d'échec scolaire, etc. Il fallait non seulement parler le français, mais uniquement le français »[346]. Ces pratiques participaient dans une large mesure aux représentations d'une institution scolaire efficace et efficiente. Comme nous le verrons, nombre de ces caractéristiques se retrouvent de fait dans les établissements de l'AEFE.

Vers une prise en compte de la diversité

A partir des années soixante-dix, l'école française s'interroge sur l'échec que semble pourtant générer le système scolaire. Une enquête de l'institut National d'Etudes

---

[344] Dubet F., Martuccelli D., 1996, *op. cit.*, p. 48.
[345] Baggioni D., 1997, « Langue nationale » dans Moreau M-L. (éd.), 1997, *Sociolinguistique, concepts de base*, Mardaga, Liège p. 189, 190.
[346] Leconte F., Delabarre E., 2003, « L'évaluation de l'hétérogénéité linguistique par les enseignants de collège » dans Caitucoli C. (dir.), 2003, *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen, pp. 59-81, ici p. 60.

Démographiques (INED)[347] révèle au grand jour l'ampleur de la sélection sociale qui prend place à l'école, dès le niveau primaire. Elle cristallise nombre de recherches en sociologie, qui visent à comprendre pourquoi et comment l'école génère ces inégalités. Les conclusions des recherches menées dans les pays industrialisés semblent concorder sur le fait que « les facteurs familiaux et socio-économiques sont des déterminants de réussite scolaire plus importants que les variables scolaires telles le niveau de qualification des enseignants ou les dépenses des manuels »[348]. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron parlent de « reproduction »[349] des élites par l'école, en tant qu'instrument de pouvoir. Ils réfutent l'idée que « les différentes actions pédagogiques qui s'exercent dans une formation sociale collaborent harmonieusement à la reproduction d'un capital culturel conçu comme une propriété indivise de toute la société »[350]. En conséquence, l'école pénaliserait les élèves des milieux populaires, qui n'auraient ni le « capital culturel » ni le « capital linguistique » pour réussir dans le système qui leur est imposé :

> *En raison de la relation qui unit le système des différences linguistiques et le système des différences économiques et sociales, on a affaire non à un univers relativiste de différences capables de se relativiser mutuellement, mais à un univers hiérarchisé d'écarts par rapport à une forme de discours (à peu près) universellement reconnue comme légitime, c'est-à-dire comme l'étalon de la valeur des produits linguistiques*[351].

Les causes de l'échec scolaires seraient donc non seulement internes à l'école, mais consubstantielles à son fonctionnement. La neutralité supposée de l'école serait un leurre nécessaire au fonctionnement du système[352]. Etudiant les codes linguistiques d'élèves issus de milieux populaires et d'élèves issus de milieux plus aisés, Basil Bernstein montre que deux types de discours coexistent.

> *Il existe deux codes – code élaboré et code restreint – qui sont fonction de structures sociales différentes ; ils entraînent des attitudes différentes à l'égard de la construction verbale ; celles-ci à leur tour déterminent des différences dans les*

---

[347] INED, 1970, *Population et enseignement*, Paris, PUF.
[348] Psacharopoulos G., Woodhall M., 1988, *L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissement*, Paris, Banque Mondiale/Economica, p. 229.
[349] Bourdieu P., Passeron J-C. 1970, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit. Voir aussi Bourdieu P, Passeron J.C., 1964, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit.
[350] Bourdieu P., Passeron J-C., 1970, *op. cit.*, p. 25.
[351] Bourdieu P., 1982, *Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, pp. 44-45.
[352] [352] Bourdieu P., Passeron J-C., 1970, *op. cit.*, p. 209.

modes d'autorégulation du discours et dans le niveau des comportements cognitifs[353].

L'école étant le lieu dans lequel la transmission du savoir se fait avec le « code élaboré », les élèves ne le maîtrisant pas ont davantage de risques d'être en échec :

> *Pour la réussite scolaire d'un enfant, il est essentiel qu'il possède ou, au moins, soit sensibilisé à, un code élaboré. Le retard relatif des enfants des fractions inférieures de la classe ouvrière a toutes les chances d'être une forme de retard d'origine culturelle transmis à l'enfant par l'intermédiaire du processus linguistique*[354].

De là découle une « thèse des handicaps socio-culturels », selon laquelle les causes de l'échec scolaire sont extérieures à l'institution scolaire. Celle-ci, par des moyens appropriés, peut peut-être en conjuguer les effets. Dans une étude du « black english », William Labov[355], puis d'autres sociolinguistes travaillant en milieu scolaire, ont démontré l'habileté de ces mêmes enfants dans d'autres champs de compétence non valorisés (ni évalués) par l'école[356]. Ces compétences sont donc aussi des marques identitaires[357]. Les tenants du code « légitime » seraient favorisés par l'école, alors que les autres se conformeraient davantage à une norme marginalisée dans le système scolaire : ce n'est plus un « handicap », mais une « différence », dont l'école peut – et doit – tenir compte dans le respect des identités de chacun. En France, ces questionnements trouvent leur écho dans la scolarisation des enfants de migrants (qui arrivent massivement à cette époque suite à la nouvelle politique d'immigration des familles) et dans des revendications linguistiques régionales : on ne peut plus ignorer la diversité linguistique et culturelle à l'école. Or pour réussir à l'école, il faut maîtriser une certaine variété de langue (française). Lorsque le milieu familial ne le permet pas, quelles adaptations peut proposer le système scolaire ? Les débats portent à la fois sur la dimension linguistique et la dimension sociale de cette diversité car aujourd'hui le poids de l'origine socioculturelle et familiale est perçu comme un facteur important mais non déterminant de la réussite scolaire : la classe dominante use sciemment de l'école pour se perpétuer, mais toutes les couches sociales ne sont pas totalement dupes et l'école fait aussi prendre conscience :

---

[353] Bernstein, 1975, *Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Edition de Minuit, p. 89.
[354] Bernstein, 1975, *op. cit.*, p. 142.
[355] Labov W., 1978, *Le parler ordinaire*, Paris, Editions de Minuit.
[356] Berthelot J.M., 1983, *Le piège scolaire*, Paris, PUF, p. 291.
[357] Billiez J., 1985, « La langue comme marqueur d'identité » dans *Revue Européenne des Migrations internationales*, vol.1 n°2, Université de Poitiers, CNRS, pp. 95-104.

« l'école trie sans trier, sélectionne sans sélectionner, trompe sans tromper »[358]. Ces questions sociolinguistiques se sont concrètement posées en France autour de la problématique de l'accueil des enfants de migrants[359], et font évoluer aujourd'hui en particulier les représentations d'un Etat français monolingue et monoculturel. Il s'agit dorénavant d'intégrer la composante interculturelle et plurilingue d'une école qui, en tant que service public, s'adresse à des enfants issus de cultures différentes.

La composante européenne introduit un enjeu de taille : les jeunes Français monolingues d'aujourd'hui devront aussi être les citoyens plurilingues de l'Europe de demain. Le Conseil de l'Europe l'exprime clairement dans un rapport préliminaire à ce qui est aujourd'hui le *Cadre européen commun de référence pour les langues*[360] :

> *Le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer, et des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproque. (…) C'est par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langues maternelles différentes et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination*[361].

De là se posent deux constats qui intéressent tout particulièrement les contextes scolaires plurilingues et pluriculturels de l'AEFE : la langue française ne peut pas (ne peut plus) être considérée comme le seul véhicule de la construction identitaire de tous les élèves ; les programmes d'enseignement doivent intégrer cette dimension comme un constituant de l'apprentissage pour tous. Ainsi, si la réflexion sur l'intégration de la diversité linguistique et culturelle est sans doute menée par les acteurs des établissements (élèves, enseignants, familles) depuis longtemps, elle doit aussi s'élaborer à un niveau plus général :

---

[358] Berthelot, 1983, *op. cit.*, p. 123.

[359] Voir par exemple sur ce sujet Billiez J., 1997, *Bilinguisme, Variation, Immigration. Regards sociolinguistiques*, Habilitation à Diriger des Recherches, vol.1 et 2, Grenoble, Université Stendhal – Grenoble 3 ; ainsi que Leconte F., 1997, *La famille et les langues. Une étude sociolinguistique de la deuxième génération africaine dans la région rouennaise*, Paris, L'Harmattan.

[360] Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*, Strasbourg, Didier/Conseil de la coopération culturelle, Division des langues vivantes.

[361] Conseil de l'Europe, 1997, « Apprendre les langues pour une nouvelle Europe », *Rapport de la conférence finale du Projet « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne »*, Strasbourg, 15-18 avril 1997, Conseil de la coopération culturelle, comité de l'éducation, CC-LANG (97), p. 8.

> *Pour quiconque est concerné par l'enseignement, la formation, la socialisation des générations nouvelles, finalités et modalités de l'action s'inscrivent désormais dans cette perspective : comment rendre viable et dynamique, à hauteur d'homme une pluralité langagière et culturelle assumée et, en quelque sorte, incorporée ? Une telle question ne relève bien entendu ni du libre choix individuel, ni des seules institutions de formation. Elle doit, bien que soulevée à propos de l'individu, être replacée à l'intérieur d'un environnement global*[362].

Bien qu'appliquant résolument les programmes et réformes d'enseignement du Ministère de l'Education Nationale, les établissements scolaires de l'AEFE (et donc le LGM) reproduisent de fait pour une part le modèle républicain d'une institution fortement cohérente qui attribue des diplômes, éduque (des valeurs dites « universelles », inscrites dans les programmes officiels) et socialise des enfants qui se construiront par l'école. Le coût de la scolarité postule l'adhésion des familles au système. Ces écoles dispensent une culture scolaire objectivement différente des cultures sociales des pays dans lesquels elles sont implantées. Elles le font en français, langue d'enseignement privilégiée. Cette structure sociale globale n'est évidemment pas sans influence sur les apprentissages des élèves. La prise en compte des diversités culturelles et linguistiques reste récente, comme en témoignent les textes pédagogiques diffusés par l'Agence (voir plus bas), elle se fait l'écho de l'évolution de l'école française aujourd'hui. Mais ce changement de politique ne se fonde pas sur la notion d'échec scolaire : les résultats aux examens nationaux sont excellents, et l'on ne remet pas en question le niveau de français des élèves. Les statistiques de l'AEFE ne permettent pas de comparer le nombre d'élèves en début et en fin de scolarité. Mais eu égard à la grande mobilité géographique de nombre de familles qui scolarisent leurs enfants dans ces établissements, il serait difficile d'en tirer des conclusions objectives[363]. Les chiffres montrent cependant que les élèves non français sont moins nombreux qu'auparavant. Les effets de la mondialisation (prestige de l'anglais, revendications identitaires…) obligent le réseau à s'adapter à des réalités qui ne sont pas uniquement celles de la France, sous peine de perdre un outil précieux de diffusion du français.

---

[362] Coste D., 2003, « Enjeux et défis pour une éducation plurilingue » dans *Actes du XIIe congrès latino-américain des professeurs de français, SEDIFRALE XII, Mondialisation et humanisme – Les enjeux du français* – Rio de Janeiro, Brésil, juin 2001, vol.1 : les politiques linguistiques, Rio de Janeiro, APERJ, pp. 101-104, ici p. 101.

[363] Puisque nous possédons ces données à propos du LGM, nous ferons cependant cette analyse dans le chapitre suivant.

C. Une école implantée en Ethiopie

1. Un pays en voie de développement

On peut envisager les milieux plurilingues comme des lieux spécifiques de variabilité linguistique, c'est l'approche par exemple de Georges Lüdi et Bernard Py, qui étudient la compétence du bilingue en tant que « cas particulier d'une compétence polylectale »[364]. Celle-ci peut donc être abordée avec les outils d'analyse présentés plus haut. Mais les recherches des sociologues et sociolinguistes de l'école auxquels nous avons fait appel ici font référence à un système scolaire résolument ancré dans des sociétés industrialisées. Le concept de « classe sociale » y semble particulièrement opératoire, même s'il se conjugue avec d'autres facteurs contextuels à définir selon les terrains de recherche (opposition entre milieu urbain et milieu rural ; différence selon les milieux familiaux…). Passant en revue les recherches menées à grande échelle sur l'efficacité des systèmes éducatifs, Heyneman met en évidence des différences structurelles entre pays du Nord et pays du Sud, et montre que dans les pays en développement :

> *Les élèves issus de milieux défavorisés n'obtiennent pas nécessairement de moins bons résultats aux tests standardisés que ceux issus de milieux favorisés. L'influence de la qualité de l'enseignement n'est pas nécessairement moindre que l'influence familiale. Au contraire, le facteur le plus déterminant pour l'apprentissage est la qualité des écoles et des professeurs*[365].

Selon Heyneman, si dans ces pays les inégalités économiques sont nettes, les inégalités de type culturel seraient moins ancrées dans certains milieux sociaux précis, vu le caractère récent de la stratification sociale. Ces inégalités culturelles seraient d'ailleurs moins directement rentables en termes de réussite scolaire. Réciproquement, dans ces pays moins industrialisés, le contexte où prend place la scolarisation aurait davantage d'importance. Par ailleurs, l'école (et en particulier sans doute une « école française importée ») fait prendre conscience des écarts qui peuvent exister d'un pays à l'autre, justement en termes de capital économique, mais aussi en termes de différenciations culturelle et sociale. Si la différence économique est aujourd'hui quantifiée par de grandes institutions telles que le PNUD (voir notre premier chapitre), les écarts culturels (culture pédagogique, culture patrimoniale, culture familiale…) et sociaux ne peuvent pas être

[364] Lüdi G. et Py B., 2003 (3e édition), *Etre bilingue*, Berne/Francfort/New-York, Peter Lang, p. 8.
[365] Heyneman S., 1986, « Les facteurs de la réussite scolaire dans les pays en développement », dans Crahay M., Lafontaine D. (éds.), *L'art et la science de l'enseignement*, Liège, Labor, pp. 303-340, ici pp. 304-305.

analysés avec les mêmes outils. Par exemple, dans un établissement scolaire qui suit les curricula français, la culture d'enseignement est souvent étrangère à celle des familles (dans une moindre mesure pour les enfants des anciens élèves). Le fait même de prétendre à « une école pour tous » n'est pas acquis en Ethiopie, nous l'avons vu. De même, les stéréotypes français quant à la culture d'apprentissage ne rejoignent pas nécessairement ceux mis en valeur dans les familles[366]… Heyneman fait état de diverses recherches comparatives menées dans les années soixante-dix (confirmées par la suite) entre pays du Nord et pays du Sud, qui semblent montrer que « plus une société est industrialisée, plus le rendement scolaire est susceptible d'être influencé par l'environnement socio-économique des élèves et par d'autres variables non scolaires. (…) Mais plus le pays est pauvre, plus la qualité scolaire détermine le rendement »[367]. Les mutations importantes que vivent aujourd'hui nombre de pays (qu'ils soient industrialisés ou non) obligent à envisager les facteurs de réussite scolaire comme des processus dynamiques en évolution constante, dépendant de nombre de facteurs sociaux difficilement quantifiables.

Un établissement scolaire français à l'étranger qui scolarise des enfants de toutes nationalités est donc le lieu de contact entre différentes langues, différentes cultures, et les outils sociologiques ne permettent de rendre compte que très partiellement peut-être des facteurs de réussite, en particuliers linguistiques.

2. Une politique éducative face aux risques du plurilinguisme

Les adaptations scolaires en France posent la question de l'intégration des élèves dans un pays qui fonde l'unité nationale sur une seule langue officielle. C'est à ce titre que la langue d'enseignement ne peut être que le français. Mais à l'étranger, les questions sont tout autres : le français comme langue d'enseignement n'est légitimé ni par l'idéologie politique (nous ne sommes pas en France) ni par l'idéologie culturelle ou identitaire (on n'y forme pas uniquement des petits Français, ni uniquement des ressortissants de pays francophones). Il est en fait imposé par un pays qui, par les moyens financiers et humains qu'il y met, a le pouvoir d'imposer aussi son système éducatif (donc sa culture, pour une part) et sa langue (le français). Mais ce pouvoir est bien fragile lorsqu'il n'est pas fondé sur un pouvoir symbolique qui ferait consensus.

---

[366] Nous étudierons plus avant dans la deuxième partie les processus interculturels et langagiers qui se développent dans une situation de contact de langues et de cultures.
[367] Heyneman, 1986, *op. cit.*, p. 316 et 324.

Un pays qui fonde son identité sur une idéologie du plurilinguisme a le choix entre plusieurs politiques linguistiques (voir chapitre 2). Mais l'invariant est la reconnaissance statutaire de plusieurs langues sur le territoire, qu'elles soient officielles ou non. Dans ces pays, le plurilinguisme est donc doté d'un prestige (symbolique ou réel) qu'on ne peut ignorer sous peine d'attenter aux attributs de l'identité culturelle. Josiane Hamers et Michel Blanc synthétisent en effet des recherches qui montrent que « le rapport entre bilingualité et identité culturelle est réciproque : la bilingualité influence l'identité culturelle et cette dernière influe sur le développement de la bilingualité »[368]. Ces liens ressortent davantage dans des situations de contacts de langues, car elles engendrent des formes particulières de pratiques langagières bilingues valorisées par le groupe. Le parler bilingue en est un exemple amplement étudié. Dans un pays de tradition monolingue, ces mêmes pratiques sont généralement stigmatisées.

Pour des raisons historiques, les représentations du système éducatif français semblent encore aujourd'hui très positives, d'autant plus que grâce à la naissance de la francophonie et au développement du concept de « français langue étrangère », la langue d'enseignement qu'est le français n'est pas liée qu'à la culture française.

Ces transformations se concrétisent dans les pays de la Francophonie, qui sont aussi (et avant tout ?) plurilingues : la question du « partenariat entre les langues » qui « suppose une relation d'équité, voire d'équilibre entre les langues » [369] est au cœur de la réflexion de nombre de chercheurs. Dans un pays non francophone, la position d'une école française est sans doute encore plus fragile si aucune histoire commune ne lie les deux pays. L'atout de la France reste donc la qualité de son ingénierie éducative et pédagogique, qui se fonde aujourd'hui officiellement sur une promotion du plurilinguisme et de la diversité culturelle, par le vecteur de la langue française. Les choix éducatifs et pédagogiques qui sont faits influent donc de façon non négligeable sur les pratiques des élèves et des enseignants.

D. Les orientations pédagogiques de l'AEFE

Sans que l'on entre dans des considérations financières (qui ont pourtant toute leur importance pour l'avenir de l'enseignement français à l'étranger), le nombre certain de ces textes à « orientation pédagogique » édités ces dernières années laisse à penser que les

[368] Hamers J., Blanc M., 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga, p. 173.
[369] Agence Universitaire de la Francophonie, 2007, *Document de présentation des journées scientifiques inter-réseaux « Partenariat entre les langues : perspectives descriptives et perspectives didactiques »*, Nouakchott, Mauritanie, 5-6-7 novembre 2007.

décideurs essaient effectivement d'adapter leur enseignement à tous les élèves, quelle que soit leur nationalité[370]. Nous les présentons ici avec le souci de montrer quelle est cette politique linguistique et éducative, sans pourtant oublier qu'elle ne préfigure en rien de la réalité des aménagements faits dans chaque établissement.

Un « projet pédagogique et éducatif pour l'enseignement français à l'étranger »[371] a été signé en 2000 par les Ministres des Affaires étrangères, de la Coopération et de l'Education nationale. S'il tente de mettre en place des objectifs concrets d'adaptation et d'ouverture, il ne figure pas aujourd'hui à notre connaissance dans le fonds documentaire de l'AEFE. Ce projet préfigure pourtant ce qui se dessine ensuite dans le plan d'orientation publié en 2003 (c'est-à-dire au moment où nombre des rapports officiels que nous avons évoqués plus haut ont été faits) : un « plan d'orientation stratégique 2007 » a été présenté au conseil d'administration de l'AEFE[372]. Alors que le projet pédagogique de 2000 tentait de construire une réflexion à partir d'attentes communes des familles des élèves, celui-ci donne dès l'introduction la priorité à l'« enseignement des enfants français résidant à l'étranger »[373], même s'il se réfère explicitement au projet pédagogique global français visant à « la réussite de tous les élèves ». Cette sorte de « document-cadre » insiste sur le fait que chaque établissement doit trouver la manière la plus adaptée d'intégrer de façon cohérente « la politique de promotion de la francophonie, du plurilinguisme et de la diversité culturelle que la France entend conduire »[374]. Sur les 20 actions proposées, nous retenons ici la priorité donnée à « un enseignement du français répondant aux besoins d'intégration des élèves nationaux, un enseignement de la langue du pays d'accueil pour les élèves français et nationaux, un enseignement de l'anglais dans un contexte international »[375]. Cette adaptation aux contextes se traduit aussi par une réflexion sur les programmes d'autres disciplines (comme l'histoire-géographie) et sur un effort de coopération éducative bilatérale. A Addis-Abeba, même si certains enseignants participent au projet de coopération FSP « Appui à l'enseignement du français en Ethiopie », le rapport d'évaluation recommande d'approfondir cette coopération, qui reste

[370] N'ayant pas pu consulter les archives de l'AEFE, et n'ayant pas connaissances de textes antérieurs à cette date sur le sujet, nous fonderons notre analyse sur les textes parus depuis 2000.
[371] Ce document est consultable sur le site **www.etranger.sgen-cfdt.org**
[372] AEFE, 2003, *Plan d'orientation stratégique 2007*, AEFE, en ligne : **www.aefe.diplomatie.fr**
[373] AEFE, 2003, *op. cit.*, p. 1.
[374] AEFE, 2003, *op. cit.*, p. 3.
[375] AEFE, 2003, *op. cit.*, p. 10.

souvent confuse et aléatoire[376]. L'aménagement des programmes d'histoire-géographie se fait conformément aux actions mises en place dans la zone, mais l'enseignement adapté des langues reste problématique. En 2007, ces orientations générales ont été concrétisées par une « charte de l'enseignement français à l'étranger », dont les signataires sont l'AEFE et l'établissement scolaire, mais aussi l'ambassade de France du pays concerné, et l'association des parents d'élèves. Il est notamment stipulé :

> *La pédagogie de ces établissements est marquée par l'ouverture au pays d'accueil, à ses enfants, à sa langue et à sa culture. Elle permet aux élèves du pays d'accueil de s'approprier notre culture tout en restant enracinés dans celle de leur propre pays et aux élèves français de tirer le meilleur parti de leur insertion dans un milieu étranger*[377].

Si un effort est fait pour permettre à tous les partenaires institutionnels de s'impliquer, on peut cependant se demander comment, en Ethiopie, une Association de parents d'élèves représentées statutairement par un comité composé de 70 % de parents éthiopiens (10 personnes au total) peut se reconnaître dans la formulation choisie : « notre culture » n'étant, de fait, pas la leur.

En application de ce plan, un nombre non négligeable de circulaires pédagogiques ont été éditées par l'AEFE depuis 2003 pour proposer des pistes d'adaptation aux élèves non « francophones ». Par exemple, la lettre du 23 septembre 2004 vise, pour l'école primaire, « à renforcer résolument l'ouverture à la langue du pays d'accueil, tout en ménageant une place significative à l'anglais, et à mettre en place des dispositifs d'enseignement bilingue ou trilingues »[378].

En septembre 2006, on parle dorénavant d'un « français langue de scolarisation », qui « appréhende non seulement les codes langagiers (formes et usages de la langue) mais aussi les codes éducatifs (…) » et de façon transversale, les codes « didactiques »[379]. L'on préconise une « immersion progressive » des « jeunes élèves dont le français n'est pas la langue maternelle », qui devra suivre un bilan linguistique initial visant à évaluer leur compétence en langue maternelle, leur situation sociolinguistique (« permettant de

---

[376] Soriot D., 2007, *Rapport d'Evaluation à mi-parcours du projet FSP n°2004-26 « Appui à l'enseignement du français en Ethiopie (2005-2009)*, Ministère des Affaires étrangères et européennes, Direction générale de la coopération internationale et du développement, p. 3.

[377] AEFE, 2007, *Charte de l'Enseignement français à l'étranger*, AEFE, en ligne : **www.aefe.diplomatie.fr** , p. 5.

[378] AEFE, 2004, *Lettre n°2920*, p. 1, en ligne : **www.aefe.diplomatie.fr**.

[379] AEFE, 2006, *La maîtrise du français, langue de scolarisation dans les établissements d'enseignement français à l'étranger*, Texte d'orientations pédagogiques, AEFE, en ligne : **www.aefe.diplomatie.fr**, annexe 2.

recenser le (les) langue(s) maternelle(s) parlée(s) en cour de récréation, le(s) langue(s) parlée(s) en dehors de l'école (dans la rue, chez les commerçants…) »[380], et le cas échéant leurs premiers acquis en langue française. On propose plusieurs pistes pédagogiques possibles pour accompagner l'élève dans cet apprentissage précoce du français. Des outils théoriques d'analyse sociolinguistique du contexte sont donnés, et l'on insiste sur l'importance des représentations que les élèves peuvent avoir du français, que l'on propose d'identifier à travers une grille d'analyse des « facteurs de proximité » géographiques, culturels et linguistiques. On pourra identifier ainsi un « contexte dominant scolaire de monolinguisme, de bilinguisme ou de plurilinguisme » sur un continuum. Sont introduites les notions d'interlangue, d'interférences langagières et de transférabilité des compétences bilingues. Même si on peut regretter qu'il n'y ait ni bibliographie, ni réelle prise en compte de la notion de culture (et donc de ce qui serait une culture plurilingue), c'est pourtant la première fois qu'un texte de l'AEFE s'appuie sur les avancées de la recherche dans ce domaine pour mettre en place une pédagogie adaptée à la spécificité des situations de contacts de langues en situation scolaire.

Pour en assurer la diffusion, un séminaire sur le sujet a eu lieu en novembre 2006, au bénéfice des formateurs qui animeraient des stages sur « le français de scolarisation »[381]. Le résumé de ce séminaire met en avant le fait que, du point de vue des élèves, « la langue d'immersion n'est pas celle qui est utilisée par le professeur, mais celle des pairs, c'est-à-dire utilisée dans la cour de récréation par les autres élèves. Il y a donc un primat de la langue de communication sur la langue de scolarisation »[382]. Après avoir proposé des pistes pédagogiques qui visent à faire du contexte plurilingue un atout, on conclut en insistant sur le fait que « le respect des identités spécifiques et la différenciation pédagogique en classe plutôt que la recherche d'une identité monolithique est de rigueur ». Même si ce texte n'a pas été porté à la connaissance des enseignants en poste, nous percevons une nouvelle avancée dans la réflexion puisque, pour la première fois, on tente d'analyser la situation en tenant compte du point de vue des élèves.

La dernière circulaire sur le sujet s'adresse aux enseignants de français du second degré, et propose des pistes d'adaptation des programmes[383] en contexte, visant à

---

[380] AEFE, 2006, *op. cit.*, p. 3.
[381] Nous avons personnellement bénéficié de l'un de ces stages en mars 2006.
[382] Compte-rendu du séminaire AEFE « Français, langue de scolarisation » du 15 novembre 2006 (non paginé), en ligne : **www.aefe.diplomatie.fr**.
[383] Nous rappelons que l'on applique dans ces établissements les programmes officiels du Ministère de l'Education Nationale.

privilégier la réussite des élèves « non francophones »[384] qui, après avoir fait leur scolarité dans une école de l'AEFE, la continuent au secondaire. Hormis dans le titre, on ne parle pas explicitement de « français de scolarisation », ni même d'atouts potentiels que ces élèves auraient développé. On veut cependant « instaurer un véritable bilinguisme dans le rapport entre langue maternelle et seconde »[385], en particulier en adoptant des démarches didactiques contrastives (tant dans l'approche linguistique que dans l'approche culturelle) ; on insiste sur l'ouverture à l'altérité nécessaire aux enseignants… mais on préconise aussi « de créer les conditions d'un rapport plus subjectif à la langue française qui incite l'élève à l'utiliser également pour exprimer ce qui relève de son espace privé, son intériorité, ses affects »[386].

Si dans le séminaire de novembre 2006, on a pu percevoir une approche que l'on peut qualifier d'interculturelle (culture des élèves/culture du système d'enseignement), les textes pédagogiques qui sont diffusés gardent cependant l'empreinte diffuse d'une vision monolingue des contextes d'apprentissage : il s'agit davantage de faire réussir les élèves dans le système proposé (ou imposé ?) que de s'interroger sur la manière avec laquelle ils peuvent l'enrichir. Par ailleurs, choisir de s'adapter davantage aux « élèves non francophones » peut à terme faire émerger des difficultés quant à l'intégration des élèves français, qui ne sont jamais évoqués dans ces circulaires, même si le « plan d'orientation stratégique » insiste sur ce qu'ils peuvent retirer de ces choix pédagogiques :

> *L'affirmation de cette ouverture est d'autant plus importante qu'elle peut être (…) un facteur de préparation de qualité pour des élèves français à devenir des acteurs ou des médiateurs privilégiés pour des échanges entre la France et les pays partenaires*[387].

L'AEFE montre ainsi qu'elle a compris la nécessité de s'adapter aux contextes dans lesquels elle est implantée ; les prémisses d'une nouvelle logique sont officiellement posées. Penser le réseau comme une sorte de pays virtuel plurilingue qui aurait sa propre politique linguistique permet d'utiliser la grille d'analyse que nous avons utilisée à propos de l'Ethiopie dans le chapitre 2 : les choix politiques possibles peuvent se placer sur un continuum entre deux pôles.

---

[384] La définition de ce terme n'est pas donnée dans la circulaire. Elle pose une question de fond, d'autant plus qu'elle concerne les élèves ayant déjà été scolarisé dans un établissement francophone depuis le cycle primaire.
[385] AEFE, 2008, *Le français langue de scolarisation, pour les élèves du second degré*, Texte d'orientations pédagogiques, AEFE, en ligne : **www.aefe.diplomatie.fr** , p. 2.
[386] AEFE, 2008, *op. cit.*, p. 8.
[387] AEFE, 2003, *op. cit.*, p. 3.

- L'un des pôles serait l'imposition du français, au détriment des autres langues présentes dans l'école, ce qui va dans le sens d'un monolinguisme présenté comme la meilleure chose pour l'apprentissage. Si cette option paraît efficace en termes d'intercommunication, elle a montré ses limites : pour pouvoir apprendre au mieux, l'élève doit aussi se sentir reconnu dans ce qui fait son identité, y compris lorsqu'elle est liée à une langue et une culture différente.
- L'autre pôle représenterait un plurilinguisme « égalitaire » choisi et revendiqué : toutes les langues auraient le même statut. On reconnaît par là le droit de chacun à parler sa langue. Mais si aucune langue véhiculaire n'est choisie, cela pose des problèmes pratiques d'intercommunication et surtout d'apprentissage, à moins que l'on mette en place un véritable enseignement bilingue. Cette option est encouragée par l'AEFE ; elle a été choisie dans certains établissements du réseau, on verra que c'est partiellement le cas au LGM.

Entre les deux pôles, on cherche à valoriser une langue de communication et de scolarisation (le français), tout en respectant le droit de chacun à pratiquer sa langue maternelle (valorisation du corpus et du statut des langues concernées). Le but est donc d'atteindre une diglossie stable et harmonieuse… Les orientations pédagogiques de l'Agence vont dans ce sens, elles se retrouvent partiellement au LGM.

Conclusion

Les politiques linguistiques et éducatives doivent se poursuivre par des aménagements en contextes, sous peine de rester purement symboliques. *In vivo*, rien n'est possible sans les principaux acteurs de l'institution scolaire que sont les élèves et les enseignants. Les démarches de l'analyse interactionniste que nous adoptons se fondent sur le constat que « le champ de l'école est celui où le plus clairement est en train de s'opérer la jonction entre l'analyse du « vécu » interactionnel et celle des contraintes structurales »[388]. C'est la raison pour laquelle, avant de chercher à comprendre les perceptions des élèves, nous devons présenter le fonctionnement interne de l'établissement.

[388] Queiroz (de) et Ziolkovski M., 1994, *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, cités dans Duru-Bellat M., Van Zanten A, (1999) 2006, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, p. 216.

PERSPECTIVES SOCIOLINGUISTIQUES

L'Ethiopie se distingue de la France par ses caractéristiques socio-économiques car c'est un pays très pauvre, peu scolarisé et très peuplé, essentiellement rural, dans lequel la capitale, Addis-Abeba, située au cœur du pays, est le lieu de vie d'une population généralement plus aisée. C'est aussi et surtout un Etat fédéral organisé selon des critères ethniques, ethnies parlant plus de 80 langues différentes sur l'ensemble du territoire. Toutes ces langues sont inégalement maîtrisées par l'ensemble des locuteurs, et les plus communément représentées sont aussi les langues officiellement choisies par chaque Etat pour développer une politique éducative fondée sur l'apprentissage en langues maternelles selon un principe d'ethnicité qui se confond avec une politique de territorialité : plusieurs groupes ethniques peuvent vivre sur un même territoire mais une seule langue d'enseignement est généralement choisie par chaque Etat. Le slogan national, « Unité dans la diversité », résume bien cet effort de reconnaissance. La politique ethnolinguistique rend difficile son aménagement : difficultés à gérer une diglossie parfois harmonieuse mais souvent conflictuelle *in vivo* aux yeux des citoyens éthiopiens. Le fait que ce pays soit très officiellement fondé sur des bases ethno-fédérales soulève en effet la question des liens identitaires entre langues et cultures et de la reconnaissance de chacun en tant que membre d'un groupe et en tant que membre de l'Ethiopie. Les perceptions de cette situation sont complexes : on s'accorde à penser que l'unité nationale passe par la maîtrise d'une langue d'appartenance et de l'amharique, mais cela est le plus souvent considéré comme utopique, voire même freiné par le gouvernement actuel.

Les deux langues les plus parlées en Ethiopie aujourd'hui sont l'oromo (34,5 % pour 15 % à Addis-Abeba) mais surtout l'amharique (42,3 % pour 97 % à Addis-Abeba). La

nouvelle Constitution prévoit des aménagements linguistiques qui visent à une reconnaissance égale de toutes les ethnies du territoire et de leurs langues et au développement de l'amharique. Mais le bilan est discutable et discuté. Aujourd'hui, l'Ethiopie est un pays multilingue, mais une majorité de ses habitants sont monolingues, le plus souvent dans les zones rurales. Aucune langue n'est communément partagée par tous. Les villes sont les lieux privilégiés des contacts de langues.

Le statut de capitale fédérale d'Addis-Abeba, son organisation macrocéphale et le fait que ses habitants soient issus de groupes ethniques très différents font que de nombreuses langues y sont parlées mais que, dans le même temps, c'est l'amharique qui est la langue véhiculaire et vernaculaire de la plupart des Additiens. C'est aussi la langue des premiers apprentissages scolaires. La langue étrangère la plus présente est l'anglais, même si peu d'Ethiopiens la parlent, et essentiellement dans les milieux lettrés. La plupart des Additiens vivent donc dans une ville plurilingue dans laquelle les langues éthiopiennes se déclinent selon une configuration diglossique qui donne un statut de fort prestige à l'amharique sans masquer cependant les tensions ethnolinguistiques. L'anglais est la première langue étrangère et le français n'est pas connu.

Le français a eu son heure de gloire au début du XXe siècle, car après avoir été la langue de la diplomatie extérieure, elle a été la langue des premières écoles formelles implantées par le gouvernement éthiopien à Addis-Abeba. Cela a fait naître une génération d'Ethiopiens francophones, qui ont eu accès à de hauts postes politiques avant de se voir oubliés dans la tourmente de la deuxième guerre mondiale et de l'invasion italienne. Dans les années 50, c'est donc l'anglais qui a été enseigné comme première langue étrangère dans les écoles éthiopiennes.

Le Lycée franco-éthiopien Guebre Mariam naît en 1947 des efforts conjugués des gouvernements français et éthiopiens : on souhaite scolariser une future élite éthiopienne en français. Les premiers élèves sont au nombre de 176, les programmes et les enseignants seront français. Les statuts de l'établissement stipulent en 1966 que 70 % des élèves seront éthiopiens, et que l'amharique et d'autres matières du cursus public éthiopien seront aussi enseignées par des enseignants qualifiés. Les enfants éthiopiens d'une élite francophone et francophile font donc leurs études en français au Lycée Guebre Mariam. En 1963, ils représentaient 72 % des 1500 élèves, parmi 31 nationalités représentées. Ces chiffres sont globalement encore vrais aujourd'hui. En ville, le français reste une langue très marginale, et seule l'Alliance française développe une action culturelle qui se veut ouverte à tous : même si ce centre culturel reste peu connu, les cours ont un certains succès. Quelques

autres écoles permettent aux adultes qui le souhaitent d'apprendre le français. Le LGM fait donc figure d'exception dans cet environnement urbain peu ouvert sur l'étranger tout en étant fortement marqué par la mixité sociale, ethnique et linguistique.

L'AEFE, créée en 1990, gère un réseau de 74 établissements scolaires dans le monde, avec le double objectif de permettre « aux élèves du pays d'accueil de s'approprier notre culture tout en restant enracinés dans celle de leur propre pays et aux élèves français de tirer le meilleur parti de leur insertion dans un milieu étranger »[389]. Lorsque les programmes scolaires sont français et qu'ils sont donc conçus pour une société unilingue et monoculturelle, leur application dans un établissement scolaire implanté dans un contexte plurilingue tel que l'Ethiopie pose des difficultés qui peuvent, à terme, empêcher la réussite scolaire des élèves. Sont considérées comme sources de difficultés potentielles l'insertion des élèves non français ainsi que leur niveau de langue. Les pistes pédagogiques proposées par l'AEFE pour la maîtrise du français concernent essentiellement l'enseignement d'un « français langue de scolarisation », compris comme un enseignement des programmes de FLM adapté aux élèves qui ne sont pas de familles francophones. Le français serait donc associé à une réussite scolaire indépendante de référents culturels qui fondent cependant les programmes officiels. On insiste surtout sur l'importance de la réussite scolaire des élèves (réussite reconnue dans ces établissements) mais leur plurilinguisme et leurs appartenances culturelles plurielles ne sont pas envisagées comme des compétences valorisables pour la scolarisation. Lorsqu'ils sont connus des acteurs de l'action éducative sur le terrain, ces textes très généraux ne peuvent que révéler, en creux, l'importance des particularités contextuelles de chaque établissement.

Cet éclairage du cadre sociolinguistique dans lequel vivent les élèves sous-entend que leurs pratiques langagières en sont marquées de façon significative, qu'elles influent donc aussi sur leurs apprentissages en français. Or, un élève est avant tout un jeune en devenir : le langage revêt donc des fonctions plurielles, marquées par le macro-contexte mais aussi par les valeurs attribuées aux langues utilisées entre pairs. C'est la raison pour laquelle nous nous intéresserons maintenant à la communauté linguistique des élèves du LGM, à ses pratiques et représentations langagières.

---

[389] AEFE, 2007, « Charte de l'Enseignement français à l'Etranger », p. 5, document consultable sur le site **www.aefe.diplomatie.fr** .

DEUXIEME PARTIE

PRATIQUES ET REPRESENTATIONS LANGAGIERES DES ELEVES

Sommaire de la deuxième partie

Chapitre 7 Le Lycée Guebre Mariam : une diglossie institutionnelle.....197
A. Le contexte des enseignements 199
B. Les élèves 210
Conclusion 223

Chapitre 8 Définir une communauté plurilingue : outils heuristiques 225
A. Une « communauté linguistique » peut-elle exister ?..... 226
B. Quelles normes en présence ?..... 234
C. Identité et langage 249
Conclusion 257

Chapitre 9 Méthodologie de la recherche 259
A. Posture de recherche..... 260
B. Le recueil des données : les questionnaires 268
C. Les entretiens..... 275
D. Les représentations..... 288
Conclusion 293

Chapitre 10 Bilinguisme, adolescence et apprentissage.....295
A. L'individu bilingue..... 296
B. L'élève bilingue..... 313
Conclusion 321

Chapitre 11 Langues de socialisation et langues familiales.....323
A. La langue maternelle, une dénomination problématique..... 324
B. Les langues utilisées en famille 328
C. L'alternance des langues en famille 336
Conclusion 347

Chapitre 12 Les enjeux de la communication entre éleves : langues et interactions 351
A. Les réseaux d'appartenance des élèves 352
B. Les langues parlées à l'école 357
C. Comment les élèves communiquent-ils ? 369
D. Un schéma de la communication entre élèves au LGM 378
Conclusion 386

Chapitre 13 Langues et cultures 389
A. Bilinguisme et biculturalité 390
B. Les identités culturelles des élèves..... 395
C. Les identités plurielles : discours et images 406
Conclusion 417

Perspectives interactionnelles 419

CHAPITRE 7

LE LYCEE GUEBRE MARIAM : UNE DIGLOSSIE INSTITUTIONNELLE

Le lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba[390] – ou Lycée Guebre Mariam – ne correspond que partiellement au profil des établissements du réseau de l'AEFE. La présentation historique de l'établissement faite dans le chapitre précédent aura permis de comprendre que la majuscule utilisée pour « Lycée » rend compte de sa position particulière dans les esprits en Ethiopie : le Lycée Guebre Mariam n'est pas qu'une école française, c'est aussi et surtout un établissement scolaire qui forme/a formé des élites éthiopiennes, et dont la réputation d'excellence est réelle. Après avoir vu évoluer ses effectifs au gré des soubresauts de l'histoire, il scolarise un nombre assez stable d'élèves depuis une dizaine d'années, et dans des proportions assez similaires. En 2008, 1717 élèves étaient inscrits : 64 % d'élèves éthiopiens, 10 % d'élèves français, et 26 % d'élèves d'autres nationalités (la plupart étant originaires de pays francophones). Les élèves éthiopiens semblent moins nombreux que précédemment[391] mais ils sont très fortement

[390] Nous rappelons que le terme « lycée » désigne par synecdoque tout établissement scolaire à l'étranger, quels que soient les niveaux enseignés. Dans le cas qui nous occupe, l'école scolarise les enfants dès la petite section de maternelle, jusqu'au baccalauréat.

[391] Les statistiques de 1962 évoquent 72 % d'élèves éthiopiens, en 2005 il y en avait 68 %.

majoritaires, alors que les élèves français sont très peu nombreux. Les élèves étrangers tiers viennent généralement de pays africains francophones.

Tableau 16 : Nationalité des élèves dans le réseau et à l'AEFE (2008)

	AEFE (%)	LGM (%)
Français	**49 %**	**10 %**
Nationaux	**38 %**	**64 %**
Etrangers tiers	**13 %**	**26 %**

Les questions liées aux finalités de la scolarisation dans un établissement de l'AEFE se déclinent donc de manière particulière. Il faut scolariser les enfants français selon des normes françaises, mais ils sont très peu nombreux, et leurs familles se sentent souvent démunies face à cet établissement peu traditionnel. La mission d'accueil des élèves éthiopiens est prégnante, d'autant plus que les familles de ces derniers ne sont généralement pas francophones. Lors d'une réunion entre parents et professeurs de sixième et de troisième en mars 2008, nous avons pu en effet constater que 95 parents éthiopiens se sont déplacés (ce qui représente 70 % des familles éthiopiennes de ces niveaux). Lors des entretiens individuels, les enseignants de français ont parlé en anglais dans 68 cas (71 % des entretiens), en français dans 23 cas, et se sont fait traduire en amharique dans 4 cas. Même si l'on parle peu d'eux, les élèves de familles étrangères sont pourtant aussi présents et doivent s'adapter à un système scolaire français qu'ils ont choisi, dans le contexte éthiopien qu'ils connaissent plus ou moins[392].

Avant de resituer les profils des élèves, nous présenterons donc le cadre sociolinguistique de l'établissement, qui dispense un enseignement bilingue aux élèves éthiopiens, eu égard aux statuts de l'établissement présentés plus haut. Conformément à la définition utilisée par nombre de chercheurs dans ce domaine[393], nous parlons d'enseignement bilingue en tant que « système où deux langues sont utilisées non seulement comme matière à enseigner, mais aussi comme véhicules pour l'enseignement d'autres disciplines »[394]. Au niveau de l'établissement scolaire, en effet, « se font les choix qui concrétisent, à travers la mise en œuvre des dispositifs curriculaires, le projet

[392] Nous verrons ensuite plus précisément ce qu'il en est des pratiques familiales déclarées par les élèves.
[393] Voir par exemple Hamers J., Blanc M., 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga, p. 301 ; Siguan M. et Mackey W.F., 1986, *Education et bilinguisme*, Lausanne, Unesco/Delachaux et Niestlé, p. 43.
[394] Dabène L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, p. 109.

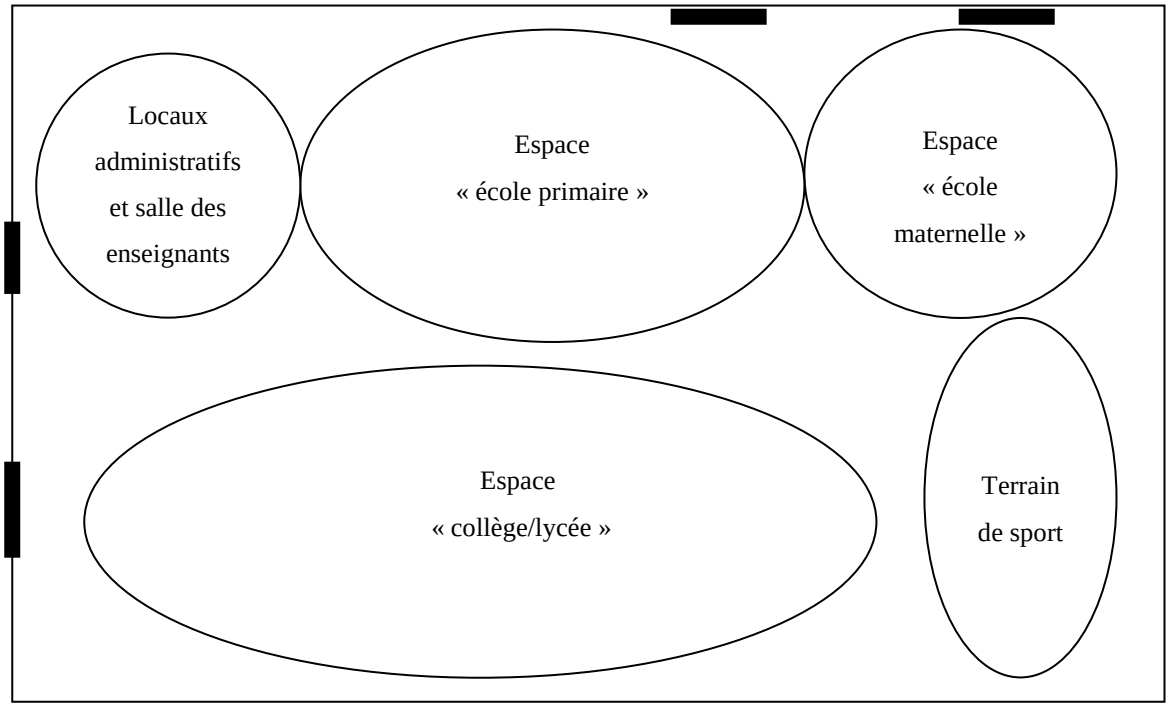
linguistique et la façon d'accueillir la diversité culturelle suivant une marge de manœuvre très variable selon les contextes »[395].

A. Le contexte des enseignements

1. Les lieux

Comme on peut le voir sur la figure 20 ci après, le LGM est situé sur un terrain de quatre hectares au centre d'Addis-Abeba, il a donc un emplacement de prestige dans la ville.

Figure 20 : Schéma des espaces scolaires sur le site du LGM[396]



Les cours et classes de maternelle, de primaire, et de collège/lycée se trouvent sur des espaces différents, même si les élèves se croisent aux heures de sortie et d'entrée, ainsi que sur le vaste terrain de sport. Les bâtiments administratifs généraux et la salle des professeurs (il existe une salle commune à tous les enseignants) sont spatialement différenciés des lieux d'enseignement. Ainsi, si tous les enseignants se rencontrent, ce n'est pas le cas des élèves.

[395] Cambra M., Cavalli M. 2008, « Discours *de* et *sur* la classe. Représentations des enseignants et pratiques professionnels », dans Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 313-318, ici p. 317.
[396] Les quatre traits en gras symbolisent les lieux d'entrée dans l'établissement.

2. Les curricula

Le curriculum dans lequel s'inscrivent ces pratiques institutionnelles rend compte de la pluralité d'un établissement scolaire français implanté en Ethiopie. Il prépare tous les élèves aux examens français (baccalauréat, séries S, ES, STG, Brevet des collèges, cursus non bilingue[397]). Les élèves éthiopiens bénéficient aussi de cours les préparant aux examens nationaux éthiopiens (le « huitième grade » en fin de cinquième, qui permet d'accéder au cycle du secondaire dans une école gouvernementale ; le « dixième grade » en fin de troisième, qui permet d'accéder au cycle du lycée dans une école gouvernementale).

Les enseignements communs se font en français, mais l'amharique est enseigné aux enfants éthiopiens dès le CP de façon obligatoire, jusqu'en terminale. Les enfants étrangers de l'école primaire bénéficient depuis peu d'un enseignement optionnel, mais les horaires – et les démarches pédagogiques utilisées – le rendent très peu attractif[398]. En maternelle et au primaire, les enseignements suivent les instructions officielles françaises. Les enseignants sont français ou éthiopiens bilingues. Dans les classes des plus petits, une aide maternelle bilingue est constamment présente, et l'on peut avoir recours à l'alternance des langues si cela s'avère nécessaire.

Conformément aux statuts de l'établissement et aux orientations « stratégiques » de l'AEFE que nous avons présentés précédemment, l'emploi du temps des classes du secondaire[399] intègre pour tous les élèves un cursus français dont les contenus sont plus ou moins adaptés (en histoire-géographie de façon formelle, et dans les autres matières de façon informelle) et un cursus préparant aux examens nationaux éthiopiens (pour les élèves éthiopiens). Tous les élèves n'ont donc pas le même parcours au collège et au lycée. Le tableau suivant montre ainsi qu'en sixième et en troisième par exemple, les élèves éthiopiens ont 4 ou 5 heures de cours hebdomadaires de plus que les élèves français.

---

[397] L'anglais n'est pas une langue d'apprentissage mais une langue enseignée.

[398] Il semble qu'en 1958 (année de la première promotion de bacheliers), les enseignements en français/anglais mais aussi amharique aient été obligatoires pour tous les élèves, sans distinction de nationalité (source : Pankhurst S., 1958, « The franco-ethiopian Lycée », dans *Ethiopian Observer* vol.2 n°5, *Special Issues on Ethiopian Education*, juin 1958, pp. 188-190, ici p. 189).

[399] Sauf mention particulière, le « secondaire » regroupe dans notre propos tous les niveaux de la sixième à la terminale.

Tableau 17 : Répartition horaire selon les cursus et les matières

	Matières/niveaux	sixième	troisième
Cursus français (commun à tous les élèves)	Français	5	4,5
	Anglais	4	3
	Mathématiques	4	4
	Histoire- géographie Education civique	3	3,5
	Education physique et sportive	4	3
	Arts plastiques	0,5	0
	Musique	0,5	0
	Sciences de la vie et de la terre	2	1,5
	Aide individualisée	1	
	LV2 (ou amharique)		3
Cursus éthiopien (pour les élèves éthiopiens)	Amharique	3	
	8e grade/10e grade[400]	1	2
	Histoire-géographie de l'Ethiopie[401]	0	3

La conséquence pratique de l'association de ces deux curricula en est un rythme scolaire différencié, soit que les uns aient des heures de permanence pendant que les autres suivent leurs cours, soit qu'ils aient des demi-journées libres alors que les autres reviennent dans l'établissement pour quelques heures. Dans ce cas, les élèves éthiopiens restent généralement déjeuner dans l'établissement, alors que les autres rentrent[402]. Bien que les lieux d'enseignement soient les mêmes pour tous les élèves du secondaire, les occasions de rencontres informelles ne sont pas favorisées, hormis les rencontres sportives interclasses et inter-établissements, qui ont toujours été très prisées. Par ailleurs, les activités périscolaires demeurent marginales, et les temps de détente à la pause-déjeuner se prennent en groupes restreints, puisqu'il n'y a pas de restauration scolaire. Les seuls lieux de « mixité normalisée » sont donc les salles de classe et les gradins qui surplombent le terrain de sport.

Les langues enseignées au secondaire sont assez nombreuses, mais leurs statuts diffèrent. Certaines langues minoritaires dans l'établissement sont enseignées en tant que langues étrangères dans le cursus français. La plus répandue est l'espagnol, mais quelques rares élèves étudient aussi l'arabe, l'italien, l'allemand… des langues « super-centrales »

[400] Cours scientifiques en anglais et en amharique, selon les programmes nationaux éthiopiens.
[401] Cours donnés en anglais et en amharique, selon les programmes éthiopiens.
[402] Comme nous l'avons déjà relevé, la sociolinguistique s'inscrit dans un contexte dynamique en perpétuelle reconfiguration. Nous avons récemment appris que les emplois du temps avaient été changés et que les enseignements d'amharique avaient été placés en milieu de journée de façon à éviter ces rythmes différenciés. Ces changements étant récents, nous ne pouvons en mesurer aujourd'hui les conséquences concrètes.

selon Calvet[403]. La proposition d'une troisième langue en seconde (en particulier pour les élèves éthiopiens) n'est faite que depuis un an. Aucun élève non éthiopien ne peut apprendre l'amharique[404]. De façon logique, les élèves éthiopiens présentent l'anglais et l'amharique au baccalauréat, et les autres élèves présentent l'anglais et l'espagnol.

Le projet d'établissement[405] mentionne qu'il serait nécessaire « d'appliquer les certifications européennes en langues »[406]. Mais à notre connaissance, cela n'est pas encore fait. Malgré la politique linguistique de l'Ethiopie qui reconnaît à chaque langue éthiopienne un égal statut, aucune langue nationale éthiopienne n'est enseignée dans le lycée, si ce n'est l'amharique. Quelques familles éthiopiennes préfèreraient que leur enfant ne suive que le cursus français, peut-être pour cette raison. Ce questionnement sur le statut de l'amharique pour les familles est l'écho d'une situation diglossique éthiopienne déjà ancienne, comme en témoigne cette ancienne élève qui a quitté l'établissement en 1977 :

> *Je parlais très mal l'amharique, et j'avais un accent horrible. C'était une catastrophe. Car à la maison, cette langue était totalement rejetée. Je faisais donc le minimum pour avoir la moyenne et passer dans la classe supérieure, mais pas davantage*[407].

L'enseignement de l'amharique se fait selon les programmes officiels éthiopiens appliqués à Addis-Abeba (didactique de l'enseignement d'une langue maternelle). Tous les élèves éthiopiens doivent obligatoirement suivre ces cours. Mais si ces derniers peuvent présenter l'amharique comme « Langue Vivante 1 ou 2 » au baccalauréat, les élèves français n'ont pas la possibilité de suivre des cours d'amharique « langue étrangère » malgré de timides efforts pour ouvrir des cours optionnels pour débutants[408]. On perçoit ici la difficulté de l'institution scolaire à s'adapter aux grandes orientations

---

[403] Calvet L-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, pp. 75-98.

[404] Il semble que la proposition ait été faite récemment, mais qu'elle soit restée symbolique.

[405] Lycée Guebre Mariam, 2006, *Projet d'établissement 2006-2010*, Lycée Guebre Mariam. Ce document de référence a été écrit suite à une concertation de tout le personnel (et de quelques élèves) mais il est peu utilisé; il met en avant de façon succincte trois axes prioritaires pour l'établissement :
Renforcer les enseignements et créer les conditions favorables à la réussite du plus grand nombre ; donner à chacun un environnement propice à l'épanouissement et à l'apprentissage de l'autonomie, de la responsabilité et de la citoyenneté ; ouvrir le lycée sur l'extérieur.

[406] Elles ont été définies par le Conseil de l'Europe en 2001 dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Strasbourg, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'Education, Division des langues vivantes/Didier.

[407] Vasseur N., 2005, *La leçon de français, Lycées français à l'étranger : d'anciens élèves se souviennent*, Paris, Actes Sud/AEFE, p. 176.

[408] La direction pourrait dire que cette option n'est pas proposée parce qu'elle n'est pas demandée par les familles non éthiopiennes ; les familles pourraient demander à ce que l'option soit proposée, mais cette situation semble convenir à tous puisqu'elle reste stable depuis au moins dix ans. Cette question semble cependant avoir été évoquée pour la première fois lors d'une réunion entre parents et administration du secondaire le 13 septembre 2008.

stratégiques de l'AEFE. L'enseignement de l'anglais se fait selon les normes des programmes français : il est enseigné comme une langue étrangère dès le CE1, et de façon de plus en plus intensive. Ce choix pédagogique se veut en conformité avec les directives de l'AEFE, et plus généralement du Ministère de l'Education Nationale. Il semble satisfaire pleinement les parents. Le niveau des élèves est généralement excellent, si bien que les nouveaux arrivants (francophones) au collège se plaignent souvent de ne pas comprendre ce qui se passe en classe d'anglais. Il semble donc que cette langue bénéficie auprès des élèves d'une meilleure image que les autres langues[409]. Nous verrons que la principale raison n'est pas curriculaire. Même si les récents textes à orientation pédagogique de l'AEFE prônent des adaptations contextuelles de ce qui est appelé le « français de scolarisation », les cours de français sont dispensés conformément aux programmes d'enseignement du français langue maternelle, comme dans tous les établissements scolaires de la métropole. Au secondaire, les horaires ne bénéficient d'aucun aménagement particulier, bien que selon le projet d'établissement il soit important de « soutenir l'acquisition du français »[410].

Un élève de sixième bénéficie donc de 4 heures hebdomadaires d'anglais, de 4 heures de français, et de 3 heures d'amharique s'il est éthiopien. Cette répartition a pu étonner certains parents (surtout éthiopiens) qui pensent que l'enseignement du français devrait être renforcé. La direction répond à cela que l'acquisition du français passe aussi par d'autres vecteurs que les cours. On pourrait donc imaginer que des activités périscolaires ou des projets en français sont mis en place… à notre connaissance ils sont très rares, et peu encouragés. Quant aux enseignants de français, ils adaptent les programmes, les progressions pédagogiques et les évaluations de façon informelle et empirique. Dans le cursus éthiopien, les langues d'enseignement sont donc l'anglais et l'amharique. Dans le cursus français, la langue d'enseignement est le français, même si les cours de musique ou d'arts plastique peuvent être assurés par des enseignants non francophones.

3. La langue de l'administration

Le personnel administratif (qui est rarement en contact avec les élèves) se compose de 23 personnes : 4 cadres français (non amharophones) et 19 personnes bilingues. Le personnel de service est nombreux : 78 personnes dans l'établissement, qui ne sont ni

[409] Tous les élèves choisissent au baccalauréat l'option « Anglais LV1 », y compris les élèves éthiopiens.
[410] Lycée Guebre Mariam, 2006, *op. cit.*, extrait de l'axe prioritaire n°1.

francophones ni anglophones. Le bureau de la « vie scolaire » au secondaire (surveillants, conseiller d'éducation, secrétaire…) se compose de 7 personnes bilingues (français/amharique/anglais) de nationalité éthiopienne. Sur le marché linguistique que serait le personnel administratif, le français est donc associé au groupe dominant, l'amharique au groupe dominé, et dans l'entre-deux, se trouvent des individus bilingues :

> *Les usages sociaux de la langue doivent leur valeur proprement sociale au fait qu'ils tendent à s'organiser en systèmes de différences (…) reproduisant dans l'ordre symbolique des écarts différentiels de système des différences sociales*[411].

Les documents touchant à la vie de l'établissement et à l'évaluation des élèves à destination des parents et des enseignants (bulletins, informations diverses…) sont écrites en français et ne sont généralement pas traduites en amharique, ce qui oblige souvent les enseignants éthiopiens à développer de façon empirique des compétences en un « français de spécialité »[412] propre au LGM, en particulier lorsqu'ils doivent remplir les bulletins. Les parents se font sans doute traduire les informations par leurs enfants, ou bien les ignorent. Le règlement intérieur est imprimé dans les deux langues.

L'attitude de l'institution face aux résultats des élèves rend compte de cette situation diglossique stable, qui est la base du fonctionnement scolaire : un élève ayant des résultats faibles en français peut redoubler, mais pas lorsqu'il a de mauvais résultats en anglais ou en amharique.

4. Les langues des enseignants

En 2008 au secondaire, 25 des 56 enseignants sont éthiopiens. Les enseignants français ne parlent généralement pas l'amharique, alors que les enseignants éthiopiens non francophones sont rares (8 sur 25). Nous plaçant dans la perspective des interactions entre enseignants et élèves, nous ne cherchons pas ici à rendre compte de la bilingualité de chacun, mais des langues utilisées majoritairement au sein de l'établissement. Presque tous les enseignants (quelle que soit leur nationalité) sont anglophones dans la mesure où ils peuvent communiquer avec un parent ou avec un collègue dans cette langue si cela s'avère nécessaire.

---

[411] Bourdieu P., 1982, *Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, p. 41.
[412] Le français de spécialité se « construit à la carte, en fonction des besoins propres des étudiants » (Cuq J.P., (coord.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle/Clé International, p. 110.

Entre pairs, les échanges formels et informels se font le plus souvent dans la langue commune en situation endolingue; ils se font généralement en français lors des échanges formels exolingues, même si certains peuvent avoir des difficultés de compréhension. Ils peuvent aussi se faire en anglais lorsque l'un des locuteurs choisit ce code linguistique. L'amharique est beaucoup moins souvent utilisé, et il est généralement traduit immédiatement. Ainsi lors des conseils de classe, le français est la langue adoptée, même si l'anglais est utilisé ponctuellement, et même si un certain nombre d'enseignants non français ne peuvent pas comprendre tous les échanges. Dans ces interactions, le rôle et le statut de chacun (le francophone est détenteur de la norme institutionnelle) n'est évidemment pas neutre, et peut se décliner de façons très diverses selon les contextes :

> *C'est par l'entremise des usagers eux-mêmes que les langues entrent en contact, lorsqu'ils passent de l'un à l'autre sous la pression des contraintes imposées par la communication (…). Cette médiation entraîne avec elle toute une série de paramètres psychologiques (par exemple dans le domaine des représentations et attitudes) et sociaux (par exemple organisation en réseaux ou phénomènes de minorisation) que l'on considère généralement, sous l'étiquette de contexte, comme linguistiquement pertinents*[413].

Le modèle gravitationnel de Calvet, que nous avons déjà appliqué à la situation éthiopienne[414], peut rendre compte à l'échelle de l'établissement de la différence importante entre francophonie des enseignants éthiopiens (17 francophones sur 25) et amharophonie des enseignants français (4 amharophones sur 25) : le français, langue super-centrale (langue de prestige, véhiculée par les enseignements et par les documents administratifs), mobilise les efforts de bilinguisme des locuteurs de la langue centrale qu'est l'amharique. Le fait que les enseignants français restent généralement moins longtemps que les enseignants éthiopiens au LGM n'est sans doute pas neutre. La différence importante entre les salaires locaux (environ 250 euros par mois) et les salaires français (entre 2500 et 8000 euros par mois) est évidemment un facteur socio-économique majeur. Mais on voit ici combien les enseignants français sont peu sensibles à l'amharophonie ambiante en ville : cette langue ne leur serait finalement pas nécessaire pour vivre et enseigner en Ethiopie. Dans le cadre d'une recherche approfondie sur les pratiques et représentations des locuteurs de l'amharique (langue étrangère) à Addis-Abeba, cette hypothèse serait cependant à approfondir et à nuancer : nombreux sont les

---

[413] Py B. 1995, « Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme » dans *Cahiers de praxématique* n°25, pp. 79-95, ici p. 79.
[414]. Calvet L-J., 1999, *op. cit.*, pp. 75-98.

étrangers qui prennent des cours d'amharique, mais peu persévèrent. Prendre des cours ne permet généralement pas d'acquérir une compétence suffisante pour converser aisément… Nous rappelons que l'insécurité linguistique est un facteur important de la communication en Ethiopie, et génère parfois des attitudes qui accentuent les difficultés de compréhension[415].

Dans le tableau ci-dessous, la différentiation entre cursus éthiopien et cursus français permet de montrer que les élèves éthiopiens sont beaucoup plus souvent que les autres en interaction avec des enseignants non francophones.

Tableau 18 : Cursus d'enseignement, nationalité et langues chez les enseignants au secondaire (année scolaire 2007/2008)416

2007/2008	**Total**	**Cursus éthiopien**	**Cursus français**
Total	56	7	49
Enseignants français	25	0	25 (dont 4 amharophones)
Enseignants éthiopiens	25	7 (dont 3 francophones)	18 (dont 14 francophones)
Enseignants d'autres nationalités	6	0	6 (4 francophones, 2 ni anglophones ni francophones)

De façon générale, un enseignant français utilise le français avec les élèves, alors que les enseignants non francophones utilisent l'amharique ou l'anglais, selon les élèves à qui ils s'adressent. On notera cependant que les enseignants de langues étrangères utilisent aussi parfois leur langue d'enseignement dans les échanges informels avec les élèves (l'anglais, l'espagnol, l'arabe…) quelle que soit leur nationalité.

Seuls les enseignants non francophones utilisent l'anglais avec les élèves quand l'amharique n'est pas la langue commune. Plus pragmatiquement, cela veut dire qu'un enseignant français s'adresse en français à tous ses élèves, en classe ou en dehors de la classe. Un enseignant éthiopien non francophone (qui n'enseigne donc que dans le cursus éthiopien) s'adresse à ses élèves en amharique ou en anglais. Tout comme les surveillants, un enseignant éthiopien francophone (qui enseigne dans le cursus français) s'adresse en français aux élèves dans le cadre de la classe, mais peut aussi utiliser l'amharique (fréquemment) ou l'anglais (plus rarement) avec eux lors d'échanges informels. Ces règles de la communication qui président aux interactions dans un contexte de contacts de

[415] Takkele Tadesse, 2004, *Sociolinguistics in a Multilingual Society: The Case of Ethiopia*, Addis Ababa, Addis Ababa University.
[416] Nous nous appuyons ici sur notre connaissance empirique du terrain.

langues font que tous les élèves entendent plusieurs langues dans une même journée. Nous verrons plus loin qu'ils pratiquent aussi plusieurs langues, mais de façon différenciée.

Les pratiques enseignantes ont nécessairement une influence sur les représentations des élèves : pour l'institution scolaire (dont l'enseignant est le représentant), le français est la langue de prestige et la langue véhiculaire. Cette situation s'oppose aux réalités du quotidien de la capitale : l'amharique est la langue véhiculaire par excellence, le français est marginal. Le fait que l'on propose rarement aux nombreux parents éthiopiens des informations en amharique nous fait poser l'hypothèse que le système scolaire se veut peu dépendant du contexte social (et sociolinguistique) dans lequel il s'inscrit. Les représentations que l'on peut avoir de cette situation se déclinent selon un continuum : pour certains, cette rupture entre l'école et la société est la condition de la réussite ; pour d'autres, c'est une erreur, une illusion qui menace l'intégrité des élèves.

5. Typologie de l'éducation bilingue

Les typologies de l'enseignement bilingue sont nombreuses[417], elles mettent généralement en avant des paramètres différents, qui mêlent parfois des données sociolinguistiques et didactiques « objectives » (langues d'enseignements en présence, durée des enseignements, profil des élèves…) et des données plus subjectives (buts de cet enseignement, représentations des langues en présence, effets sur les apprenants). Marisa Cavalli souligne les difficultés qu'un classement exhaustif entraîne :

> *Les programmes d'éducation bi/plurilingues sont innombrables et présentent une telle variété de traits, une telle combinaison de variables que toute velléité classificatoire pourrait être aisément découragée*[418].

Elles ont cependant l'intérêt de révéler certains traits majeurs des situations observées, et de proposer une analyse globale de leurs finalités et conséquences. Elles nous intéressent ici dans la mesure où un système éducatif bilingue est intégré à un système de tradition monolingue, ce qui a nécessairement une influence sur les apprentissages.

Des différentes typologies existantes, Siguan et Mackey isolent en 1986 six critères principaux pour définir une éducation bilingue dans le cadre scolaire[419] :

---

[417] Pour une présentation des principales typologies, voir Cavalli M., 2005, *Education bilingue et plurilinguisme, Le cas du Val d'Aoste,* Paris, Didier-Credif, pp. 86-102.
[418] Cavalli M., *op. cit*., p. 86.

- les objectifs linguistiques du système,
- la place de chaque langue dans les programmes,
- la relation entre la langue de l'élève et la langue principale d'enseignement,
- l'homogénéité ou l'hétérogénéité linguistique des élèves,
- la distance socioculturelle et linguistique entre les langues qui interviennent dans le système,
- la place que l'enseignement bilingue occupe dans l'ensemble du système d'éducation d'un pays.

Les objectifs du système éducatif du LGM restent en principe ceux de l'AEFE : permettre à chaque élève de réussir dans le cadre d'un enseignement en français qui reconnaît la langue minoritaire qu'est l'amharique. C'est ce qui se concrétise dans la place donnée à chaque langue dans les programmes : on ne peut parler ici d'enseignement bilingue que pour les élèves éthiopiens, qui sont en situation d'immersion. Les trois modèles typologiques proposés par Nancy Hornberger en 1991[420] semblent les plus aptes à rendre compte des questions que soulève la situation au LGM. S'inspirant de Fishman et Lovas[421], elle présente d'abord les caractéristiques d'un « modèle de transition », dont l'objectif est l'abandon progressif de la langue minoritaire au profit de la langue majoritaire. Considérant comme un déficit le manque de connaissances de la langue cible, ce programme ne s'adresse qu'à des élèves non natifs, qui sont « isolés de leurs camarades et reçoivent une instruction dans les disciplines en leur langue première »[422], ainsi que des cours de la langue cible. Une assimilation des élèves en serait donc la résultante. Au LGM ces derniers sont en effet isolés des autres élèves lors de leurs cours spécifiques, mais l'objectif n'est pas l'assimilation, comme en témoigne la présence des cours d'amharique jusqu'en terminale, et les orientations générales de l'AEFE. Lors de discussions informelles avec d'anciens élèves éthiopiens, nous avons cependant entendu certains d'entre eux affirmer qu'ils avaient dû lutter contre l'assimilation au LGM. Ces impressions seront à questionner chez les élèves d'aujourd'hui, elles sont aussi liées au contexte du plurilinguisme éthiopien.

---

[419] Siguan M. et Mackey W.F., 1986, *Education et bilinguisme*, Lausanne, Unesco/Delachaux et Niestlé, pp. 42-45.
[420] Nous nous appuyons ici sur la présentation faite dans Cavalli M., 2005, *op. cit.*, pp. 95-96.
[421] Fishman J. A., Lovas J., 1970, « Bilingual Education in Sociolinguistic Perspective », dans *TESOL* Quarterly n°4, pp. 215-222.
[422] Cavalli M., *op. cit.*, p. 96.

Le « modèle de maintien » correspond davantage à la situation que nous connaissons. Il a un double objectif : l'apprentissage de la langue cible (le français) et le maintien de la langue première (l'amharique). Il s'adresse uniquement aux élèves non natifs (élèves éthiopiens), à qui on reconnaît le droit de pratiquer leur langue première. Les élèves sont isolés lors de leurs apprentissages spécifiques, mais encouragés à maintenir leur langue première tout en acquérant le français. Les élèves ayant suivi ce modèle d'enseignement deviendraient alors tout à fait bilingues. Mais, hormis les risques de ségrégation dus aux différences dans les emplois du temps, Louise Dabène en souligne un travers important :

> *Sous prétexte de maintenir vivante la culture considérée jusque là comme minorée, on cantonne la langue correspondante dans des activités ethniquement marquées, alors que la langue dominante reste le véhicule des disciplines que le système éducatif considère comme plus légitimes, à la fois parce qu'elles exigent un plus fort pouvoir d'abstraction et qu'elles ont une valeur internationale (…). Souvent mise en œuvre par des personnes étrangères à l'univers concerné,* [cette tendance « folklorisante »] *verse facilement dans les stéréotypes, et néglige l'existence – pourtant fondamentale – des formes de cultures intermédiaires originales développées par les sujets*[423].

C'est par l'étude des pratiques et représentations des élèves que nous verrons combien cette réserve est importante pour le contexte qui nous occupe.

Le troisième modèle proposé est le « modèle d'enrichissement », dans lequel on considère la langue de la minorité comme une source d'enrichissement culturel et linguistique pour tous, et l'enseignement des deux langues est proposé à chacun, selon des modalités très variées. Les élèves deviendraient alors tous bilingues et biculturels, quelle que soit leur langue d'origine. Cela ressemble fort à l'« éducation bilingue utopique »[424] présentée par Hamers et Blanc, qui pensent que les dynamiques diglossiques sont telles qu'elles rendent impossible la mise en place d'un système fondé sur deux langues de statut équivalent.

Si le « modèle de maintien » est visible dans le curriculum du LGM, il est nécessairement modulé par les critères présentés par Siguan et Mackey. L'enseignement bilingue qui fonde la politique linguistique et éducative de l'Ethiopie aujourd'hui est appliqué à Addis-Abeba sous une forme particulière : on désire que son enfant apprenne une langue internationale telle que l'anglais (ou le français). De ce fait, les parents qui

---

[423] Dabène L., 1994, *op. cit*., p. 118.
[424] Hamers et Blanc, 1983, *op. cit*., p. 343-344.

inscrivent leurs enfants au LGM adhèrent au moins symboliquement aux objectifs du système scolaire de l'établissement. Mais l'hétérogénéité linguistique des élèves, la relation qui se construit entre leurs pratiques et leur apprentissage, et la distance socioculturelle et linguistique entre les langues en présence sont aussi des facteurs importants. Comprendre quels liens ils tissent, c'est aussi pouvoir évaluer les conditions de réussite des élèves.

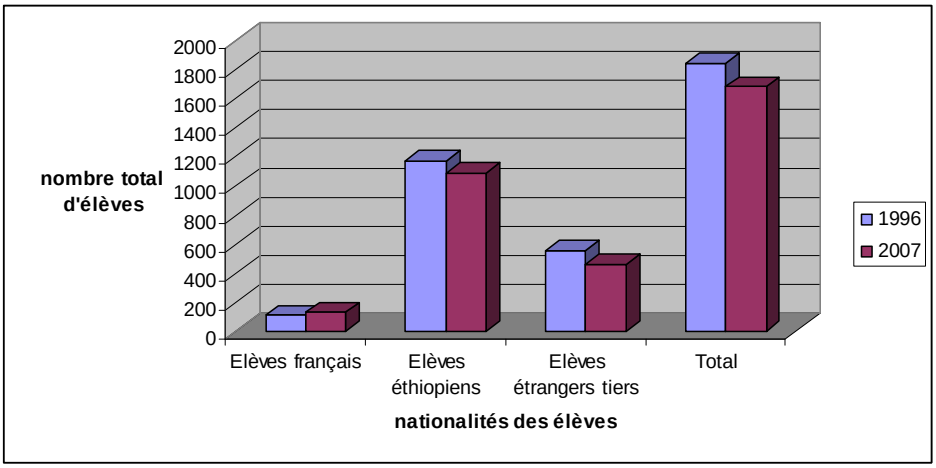
B. Les élèves

1. Qui étudie au LGM ?

Evolution statistique

Le Lycée Guebre Mariam scolarise depuis une dizaine d'années entre 1600 et 1850 élèves : environ 60 % de la maternelle au CM2 (ce qui représente 8 niveaux) et 40 % de la sixième à la terminale (7 niveaux). Il y a environ 55 % de filles et 45 % de garçons. Ces proportions sont remarquablement similaires entre 1996 et 2007, même si la fréquentation a diminué de presque 10 % (toutes nationalités confondues).

Figure 21 : Répartition globale des effectifs en 1996[425] et en 2007[426]



En 1997, on comptait 556 élèves de 48 nationalités différentes dans l'établissement, dont 38 Maliens, 37 Burundais, 35 Sénégalais, 35 Guinéens, 25 Ivoiriens, 24

[425] Mondoloni P., 1997, « Un « instantané photographique » de la population scolaire accueillie au Lycée Guebre Mariam en 1997 » dans Molinier T. et Kling J.F., *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam*, Mission Laïque française, United Printers, Addis-Abeba, pp. 247-257, ici p. 248.

[426] A moins de références particulières, toutes nos sources statistiques concernant le LGM proviennent de l'administration du lycée, qui a toujours accueilli nos demandes avec bienveillance.

Gabonais[427]… Notre expérience personnelle nous fait dire qu'aujourd'hui il y a à peu près autant de nationalités différentes, même si un décompte statistique fondé sur les nationalités déclarées peut être trompeur. Notre objectif sociolinguistique n'est pas en effet de classer les élèves selon le passeport qu'ils possèdent mais de rendre compte de pratiques langagières plurielles, qui ne s'arrêtent pas à des frontières administratives ou spatiales. L'analyse quantitative comporte un biais d'importance ici : certaines familles éthiopiennes ont pu inscrire leur enfant sous une autre nationalité afin d'avoir plus de chances de le voir accepté – pour des raisons explicitées plus loin – tout en acceptant de payer plus cher les frais de scolarité. Pour des raisons statutaires en effet, les élèves éthiopiens payent moins cher que les élèves français, qui payent moins cher que les élèves « étrangers-tiers ». Même si les coûts étaient symboliques lors de la création du LGM dans les années soixante, ils sont aujourd'hui importants pour tous. Un plan d'augmentation des tarifs a été mis en place sur 4 ans (2006 à 2010). L'augmentation globale s'élève à 62 %. En 2007/2008, un élève éthiopien de sixième paye environ 540 euros annuels, un élève français paye 1460 euros annuels, un élève d'une autre nationalité paye 1515 euros[428]. Un système de bourses interne à l'établissement aide les familles éthiopiennes ayant des difficultés ponctuelles pour le paiement des écolages, l'AEFE dispense des bourses aux Français sur des critères sociaux par le biais de l'Ambassade de France, mais les étrangers tiers ne peuvent s'adresser à aucune instance particulière. Par ailleurs, le gouvernement français finançant de moins en moins les établissements de l'AEFE (8 % pour le LGM), les frais d'écolage (qui représentent aujourd'hui 76,8 % du budget de fonctionnement de l'établissement) prennent une importance particulière. Si une adaptation du montant des coûts selon les nationalités n'est pas aujourd'hui remise en question, la disparité est cependant réelle, comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 19 : Comparaison entre nombre d'élèves et recettes des frais d'écolage (par nationalités)

Elèves	Proportion d'élèves dans l'établissement	Produits scolaires
Elèves éthiopiens	**64 %**	**35 %**
Elèves français	**10 %**	**17 %**
Elèves étrangers tiers	**26 %**	**48 %**
Total	**100 %**	**100 %**

[427] Source : Mondoloni P., 1997, *op. cit*., p. 248.

[428] Aujourd'hui les augmentations continuent et les disparités restent équivalents, comme le montrent les tarifs pour l'année scolaire 2009/2010 : 666 euros environ pour un élève éthiopien, 1 666 euros environ pour un élève français, 1 777 euros environ pour un élève étrangers tiers.

Inscrire leur enfant en tant qu'« étranger tiers » a donc permis à certains parents éthiopiens d'avoir plus de chances de le voir accepté ; chaque année, il y a deux fois plus de familles éthiopiennes qui demandent à être inscrites que de places disponibles en petite section de maternelle ; ce calcul a donc pu porter ses fruits. Ainsi, voir des familles amharophones avec un passeport américain n'est pas rare. Par ailleurs, les familles mixtes dont un parent est éthiopien choisissent généralement une autre nationalité pour l'enfant, certaines familles (italiennes) peuvent vivre en Ethiopie depuis plusieurs générations... Ce qui n'augure en rien de leurs pratiques langagières familiales, ni de la réussite des élèves dans l'établissement. Il reste que nous avons relevé au moins 43 nationalités différentes, dont les plus représentatives sont africaines francophones (dans l'ordre décroissant l'Algérie puis le Congo, la Côte d'Ivoire, le Sénégal, le Mali…). Comme nous l'avons déjà vu, cette particularité est due à la présence de nombreux diplomates, agents d'ambassade ou hauts fonctionnaires en poste à Addis-Abeba, pour des durées très courtes (1 an) ou très longues (15 ans)…

La spécificité du LGM est donc liée au grand nombre de nationalités présentes dans l'établissement (ce qui suppose la présence de cultures et de langues différentes) mais aussi au nombre important d'élèves éthiopiens (ce qui suppose la présence d'une culture « éthiopienne » et de la langue amharique), et au petit nombre d'élèves français (ce qui suppose que la langue et la culture française ont un statut différent dans le groupe de pairs et dans la classe). Cette situation de contacts de langues et de cultures au sein même du groupe des élèves (et dans l'établissement de manière générale) a nécessairement une influence sur les pratiques langagières des élèves, leurs pratiques sociales, et, de là, leurs pratiques d'apprentissage. Mais si ces liens ne sont plus à démontrer, ils ne sont ni bons ni mauvais en soi :

> *Les pratiques langagières, et leur hétérogénéité constitutive, (…) sont toujours à la fois activité langagière et sociale, et cognitive, et affective (…). Le rapport au langage et les activités qui en résultent peuvent aider ou gêner la construction des savoirs et les réponses aux demandes scolaires*[429].

Comprendre quelles sont les familles des élèves, c'est pour une part mieux connaître leurs pratiques langagières au LGM.

---

[429] Bautier E., 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, p. 9.

De nombreuses fratries

Les modalités d'inscription varient selon les nationalités : un élève français est inscrit de plein droit à partir de six ans, âge à partir duquel la scolarité est obligatoire selon la loi française. Sous réserve des places disponibles, un élève francophone d'une autre nationalité peut s'inscrire s'il a déjà été scolarisé dans un établissement francophone, et s'il a réussi l'examen d'entrée correspondant au niveau demandé.

Les familles éthiopiennes vivant à Addis-Abeba ne peuvent demander l'inscription de leur enfant qu'en petite section de maternelle. Pour que celui-ci soit accepté, il faut que la famille réponde à des critères peu transparents, et parfois peu évaluables, qui ont d'ailleurs pu changer selon les années. De manière générale, la sélection se fait suite à un entretien entre les parents et le directeur, qui cherche à évaluer leur capacité à suivre l'enfant dans sa scolarité (francophonie de la famille, milieu socio-culturel). Par ailleurs, l'enfant est reçu par un enseignant bilingue, qui évalue quant à lui les compétences de l'enfant en langues et en psychomotricité. Les familles ayant déjà un enfant dans l'établissement sont prioritaires à condition que l'aîné n'ait pas de mauvais résultats. Il ne nous appartient pas ici de discuter des modalités de ce qui est une véritable sélection (nous avons vu des parents pleurer parce que leur enfant n'était pas sur la liste des admis). Mais de ce fait, les fratries au LGM sont nombreuses, et les familles qui « ont la chance » d'y voir leur enfant inscrit acceptent le principe du fonctionnement diglossique de l'établissement.

Selon les questionnaires remplis par nos élèves[430], plus de 80 % d'entre eux ont en effet un frère ou une sœur au LGM (pourcentages comparables quelles que soient les nationalités). Les enfants de familles francophones n'ont en fait pas vraiment le choix : il n'y a qu'une seule école francophone à Addis-Abeba. Quelques témoignages d'élèves éthiopiens révèlent cependant que les parents ont parfois choisi des écoles différentes pour chacun des enfants. Lors des entretiens d'explicitation des questionnaires, que nous avons menés auprès de 29 élèves en 2006 et 2008, deux élèves éthiopiens ont évoqué ce fait. Un élève de sixième dit que ses deux frères aînés ont été scolarisés dans des écoles éthiopiennes, puis que le père a fait le choix du LGM pour ses deux derniers enfants, « pour qu'ils apprennent le français ». Mais aucun des parents n'est francophone.

[430] Nous présenterons précisément dans le chapitre suivant la méthodologie que nous avons adoptée pour nos recueils de données, qu'il s'agisse des questionnaires, des entretiens, des productions langagières en classe (orales ou écrites), mais aussi des conventions de transcription adoptées.

Mariamawit[431] (18 ans), élève depuis la PS au LGM et en seconde en 2008, évoque une sœur plus jeune qui, quelques années auparavant, avait été « virée » de CM1 :

E : donc t'avais une petite sœur mais elle est plus au lycée pourquoi ?
Mariamawit : euh + on l'a virée /
E : ah bon ? et elle était en quelle classe ?
Mariamawit : CM1
E : donc elle est rentrée en PS aussi * et elle est partie en CM1*/ et pourquoi elle est partie / pourquoi on l'a virée ?
Mariamawit : oui parce que euh + elle était comment dire xxx + elle bavardait trop /
E : ah bon ?
Mariamawit : oui et puis euh + j'sais pas elle voulait pas continuer ici ça lui plaisait pas / donc euh c'était +
E : ah bon, et qu'est-ce qu'elle fait maintenant ?
Mariamawit : maintenant elle étudie /
E : elle étudie où ?
Mariamawit : au Cathédral[432] /
E : à l'école Cathédrale, d'accord / et alors elle préfère l'école Cathédrale ?
Mariamawit : oui + j'sais pas pourquoi mais elle préfère/

Nous ne connaissons pas personnellement de familles dans ce cas, et ne connaissons pas les raisons précises de ce choix. Selon nous, les raisons principales peuvent être d'ordre linguistique (choix d'une école anglophone), d'ordre financier (coût de la scolarité), d'ordre scolaire (exclusion de l'établissement). Elles sont liées sans doute aux raisons qui poussent un parent à inscrire son enfant au LGM. Pour une famille éthiopienne, inscrire tous ses enfants au LGM c'est aussi accepter de faire entrer dans la famille une langue étrangère qui n'est pas connue en Ethiopie.

Pourquoi choisir le LGM pour ses enfants ?

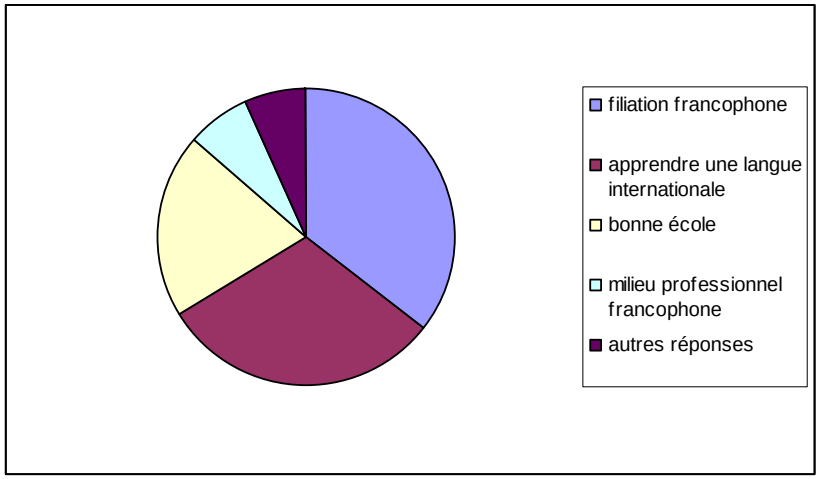
Le questionnaire posait la question suivante aux élèves : « Selon toi, pourquoi tes parents t'ont-ils inscrit au LGM ? ». L'échantillon représentatif des 87 réponses recensées

[431] Pour des raisons déontologiques, tous les noms des élèves ont été changés, mais nous avons tenté de respecter les consonances des prénoms, dans l'espoir que le lecteur puisse les «entendre » plus facilement. Chaque entretien est codé selon des modalités expliquées dans le chapitre 9. Entretien codé : M-etf-amtifr-2-28.
[432] L'école « Cathédrale » est une école privée catholique réputée à Addis-Abeba.

témoigne pour une part de leurs représentations de l'établissement. Le nombre de réponses similaires à tous les niveaux semble assez important pour être considéré comme représentatif d'une politique familiale sur laquelle un adolescent a pu déjà s'interroger. Pour donner une idée des principales raisons, les réponses sont présentées de façon non inclusive. Mais dans une famille plusieurs facteurs entrent en jeu, ce dont nos résultats ne peuvent vraiment rendre compte ici.

Pour une très forte majorité d'élèves de familles francophones (non éthiopiennes), il s'agit de la seule école francophone de la ville (78 %). Pour les élèves éthiopiens, une majorité des réponses (33 %) invoque une filiation francophone (au moins un parent francophone), même si cela n'induit en rien les pratiques langagières familiales. Presque aussi nombreuses (30 %) sont les réponses qui évoquent l'intérêt d'apprendre une (voire deux) langue(s) internationale(s). Dans 20 % des réponses, on parle de la qualité de l'enseignement. Selon quatre élèves, ce choix est aussi lié à l'insertion professionnelle d'un des parents dans une entreprise francophone à Addis-Abeba.

Figure 22 : Pourquoi inscrire son enfant au LGM ? Réponses des familles éthiopiennes[433]



Les discours et représentations des enfants ne sont évidemment pas nécessairement ceux des parents, mais s'agissant d'une question touchant à un choix familial qui les concerne généralement depuis l'âge de trois ans, les réponses rendent probablement compte ici des tendances majeures. Deux remarques s'imposent alors :

[433] Nous recensons ici les réponses. Un seul élève pouvait donner plusieurs réponses.

- la « francophonie » d'un parent ne suppose pas que la famille le soit (les chiffres donnés en introduction sur la langue utilisée lors d'entretiens entre parents et enseignants le faisaient pressentir) ;
- le français est tout autant perçu comme une langue permettant l'accès à un monde international.

Pourtant, selon Louis-Jean Calvet[434], les processus de développement du bilinguisme privilégieraient l'acquisition de l'anglais (la langue étrangère la plus largement présente à Addis-Abeba). Il existe une école anglaise à Addis-Abeba, ouverte aux familles éthiopiennes, dont le coût est plus élevé. Les parents ont donc fait un choix sur le « marché linguistique et éducatif à Addis-Abeba », suite à l'évaluation de profits potentiels complémentaires. La prémisse du choix est que la réussite scolaire est nécessaire à la réussite sociale. Cette dernière est le but à atteindre. La maîtrise d'une langue internationale est vue comme une condition nécessaire ; le prestige des langues d'enseignement présentes sur le marché varie selon que l'on envisage le contexte éthiopien ou le contexte international, selon le coût de l'enseignement associé à cette langue (coût économique, socioculturel…). Ces raisons, plurielles, sont de toutes façon dépendantes à terme de la sélection faite par l'établissement scolaire.

Cette démarche est sans doute tout aussi vraie pour les parents qui vivent en Ethiopie pour des raisons de mobilité professionnelle. Le choix se serait fait non pas à partir d'un établissement, mais en fonction de contraintes éducatives internationales (le réseau de l'AEFE est présent dans de nombreux pays) et linguistiques (lorsque la famille vient d'un pays francophone). Dans ce cas, la prémisse serait une expatriation valorisée, dont l'apprentissage dans un établissement scolaire de l'AEFE est une conséquence. Ces stratégies (ainsi que les pratiques linguistiques familiales) visent, semble-t-il, « le développement des ressources plurilingues qui permettent de positionner de manière avantageuse leurs enfants par rapport aux autres »[435]. Mais il ne suffit évidemment pas de fréquenter un établissement scolaire pour y réussir. Et le LGM n'est pas toujours perçu par les parents français comme permettant le « développement de ressources plurilingues ». Ce que recouvrent les notions de plurilinguisme et de réussite scolaire diffère selon les grilles de lecture que l'on utilise.

---

[434] Calvet L-J., 1999, *op. cit.*

[435] Dagenais D., Beynon J., Toohey K., Norton B., 2008, « Langue et identité. Les discours des apprenants, des parents et des enseignants » dans Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 301-305, ici p. 302.

2. De quelques indicateurs de réussite

Il serait facile de supposer qu'un élève de famille non francophone réussit moins bien sa scolarité qu'un autre. Les théories du handicap sociolinguistique à l'école[436] sont souvent interrogées par les acteurs du système éducatif au LGM, qui induisent que les chances de réussite d'un élève varient selon sa compétence langagière en français, et donc que les élèves de familles non francophones sont désavantagés[437]. C'est d'abord ce présupposé courant que nous voulons infirmer, puisqu'il ne tient pas compte de nombre de compétences propres à l'élève bilingue :

> *Il est fréquent que, dans une Institution éducative s'adressant à un public bilingue, on évalue les comportements cognitifs des élèves selon la norme en vigueur dans l'aire culturelle correspondant à la langue majoritaire et qu'on porte ainsi des jugements défavorables sur leurs capacités intellectuelles*[438].

Le système scolaire évalue ces compétences cognitives à l'aune de notes ou d'examens. Mais la « réussite » d'un élève est loin de se résumer à l'obtention d'un diplôme. Nous avons rappelé dans le chapitre précédent les fonctions de l'école selon Dubet[439] : fonction de « distribution » (attribution de qualifications scolaires ayant une utilité sociale), fonction « éducative » (donner des qualités morales qui ne sont pas directement liées à l'efficacité sociale), fonction « de socialisation » (produire un individu adapté à la société). Un élève qui a « réussi » sa scolarité aurait donc acquis un diplôme utile et des qualités morales, il serait apte à s'intégrer dans la société. Ces objectifs sont très théoriques et se déclinent évidemment de façon différente selon les contextes. Dans le cadre du LGM, cela voudrait dire que l'élève (quelle que soit sa nationalité) va jusqu'au bout de sa scolarité[440] (en terminale[441]) et qu'il acquiert des savoir-être et des savoir-faire à la fois sociétaux et universels lui permettant d'être un acteur social tant en Ethiopie qu'en France. Le curriculum français suppose que ces savoirs passent essentiellement par la langue française en tant que langue d'apprentissage, mais la situation plurilingue et

---

[436] Bernstein, 1975, *Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Edition de Minuit.
[437] Les familles étant généralement aisées dans cet établissement, les critères de différenciation habituellement évoqués ne sont pas socio-économiques (nous avons d'ailleurs vu que ce critère semble peu valide dans un pays en voie de développement) mais linguistiques et culturels.
[438] Dabène L., 1994, *op. cit.*, p. 129.
[439] Dubet F., Martuccelli D., 1996, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, p. 23
[440] Il est tout à fait possible de discuter de la validité d'un baccalauréat, mais étant donné que les parents ont choisi d'inscrire leurs enfants cet établissement, nous supposons qu'ils adhèrent à ce critère.
[441] Le LGM propose les filières générales S et ES, ainsi que la filière technique STG.

pluriculturelle de l'établissement induit que toutes les langues et les cultures en présence ont leur importance dans cette dynamique de réussite.

Les examens

Un premier indicateur de réussite serait une scolarité menée à son terme au LGM, mais les chiffres statistiques globaux ne suffisent pas à tirer de conclusions définitives. Les variations sont en effet liées à de nombreux facteurs de tous ordres qui se croisent, tels que l'augmentation des frais de scolarité ces dernières années (62 % sur 4 ans), la mobilité professionnelle des familles françaises, le flou des « nationalités » qui ne rend pas compte de la mixité de nombre de familles, l'ouverture ou la fermeture de certaines classes, les politiques de redoublement qui ont pu changer… Par ailleurs, l'inscription des élèves éthiopiens ne peut se faire qu'en petite section de maternelle, les familles françaises peuvent inscrire leurs enfants à tous les niveaux, les élèves francophones venant d'un autre système scolaire passent un examen d'entrée interne à l'établissement avant de pouvoir s'inscrire dans le niveau correspondant. Il reste que le LGM (tout comme l'ensemble des établissements du réseau AEFE) s'enorgueillit d'une réussite aux examens français bien supérieure aux moyennes nationales, ce que les chiffres confirment : en 2007, pour un taux de réussite nationale global[442] de 83,3 %, on comptait 98 % de réussite au LGM.

Donner les résultats des élèves à l'examen national du dixième grade suppose quelques explications préalables. Les sujets sont tous des questionnaires à choix multiples. Les deux seules matières auxquelles il faut absolument avoir la moyenne sont les mathématiques et l'anglais. Les autres langues (y compris les langues nationales) sont optionnelles. Au LGM, la direction impose aux élèves de se présenter à l'examen d'amharique et à l'examen de français. Les autres matières obligatoires (mais dont les notes ne sont pas éliminatoires) sont la chimie, la physique, la biologie, l'éducation civique, l'histoire, la géographie (les sujets sont en anglais). Pour chaque matière, l'élève a une évaluation globale (A pour les meilleurs, F pour les plus faibles). Cette lettre est ensuite convertie en chiffre, et la moyenne générale est donnée sur 4. Selon les années, les places disponibles dans les écoles supérieures techniques ou générale, la politique scolaire du gouvernement (très fluctuante ces dernières années)… les élèves sont affectés ou non à une école. Pour information, la moyenne générale des 53 élèves du LGM en 2007 était de

[442] Le taux de réussite est calculé en rapportant le nombre d'admis au nombre de candidats présents. Nous comparons les séries qui existent au LGM. Source pour les statistiques nationales : **www.education.gouv.fr/pid_53/evaluation-et-statistiques.htlm** (consulté le 5/09/08).

2,7/4. Cette année-là, le gouvernement demandait une moyenne minimum de 2,5 pour les filles et de 2,7 pour les garçons. Au LGM, 4 des 19 garçons et 24 des 31 filles ont obtenu leur diplôme.

Certains concepteurs des sujets nationaux de langue nous ont confié que les compétences demandées ne sont pas similaires selon les matières. Nous avons ainsi appris que l'examen de français « se doit d'être plus difficile, puisqu'il s'adresse essentiellement aux élèves du LGM » (43 des 53 élèves ont obtenu C ou moins). Il semble que la politique soit toute différente pour la conception du sujet d'anglais (48 des 53 élèves ont obtenu A). En amharique, les résultats sont faibles (40 des 53 élèves ont C ou moins). Le paradoxe apparent entre la faiblesse des résultats aux examens nationaux éthiopiens et la réussite éclatante aux examens français montre que les politiques d'éducation et d'évaluation des deux pays sont très différentes. Les élèves, qui semblent conscients de cet écart, et qui valorisent davantage le baccalauréat, semblent attacher peu d'importance au ESLCE. On prend à nouveau la mesure de la différence de statut entre le cursus français et le cursus éthiopien au LGM, ce qui génère chez les élèves une certaine insécurité : on peut prétendre réussir dans les deux systèmes jusqu'à un certain point, mais ensuite il faut faire un choix. Les élèves éthiopiens n'ayant pas les moyens d'aller poursuivre leurs études en France doivent donc privilégier l'insertion universitaire selon les critères éthiopiens, alors que c'est le système français qui leur a toujours été présenté comme le plus prestigieux. On perçoit à nouveau que les politiques éducatives de la France et de l'Ethiopie ne sont pas toujours compatibles pour la réussite.

Evolution d'une cohorte

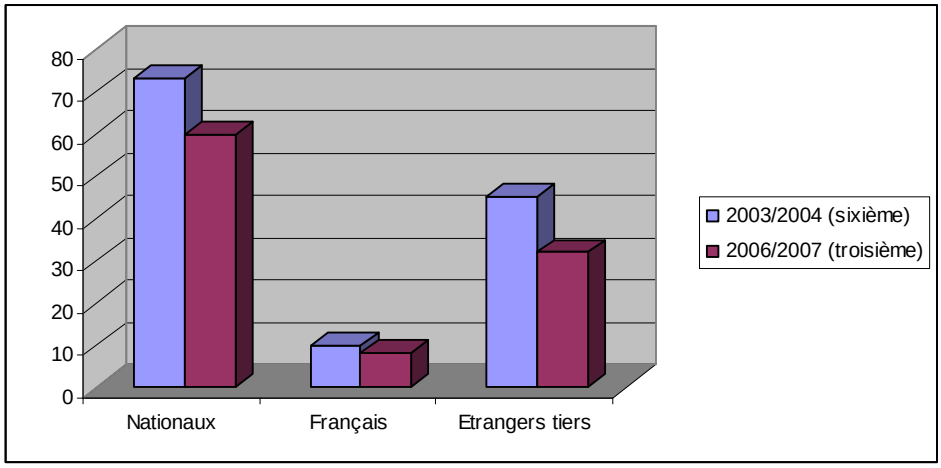
Plutôt que de s'appuyer sur des résultats qui disent trop peu des compétences réelles des élèves, il semble donc plus intéressant de comparer le nombre d'élèves d'une même cohorte à quatre années de différence. Nous avons choisi 2003-2004 comme année de référence (année de notre enquête de master), que nous comparons aux chiffres de 2006-2007. L'établissement ayant ouvert des classes en primaire et en maternelle, nous ne présentons que deux cohortes en collège/lycée. La comparaison entre les niveaux de sixième et de troisième, ainsi que celle entre troisième et terminale est pertinente dans la mesure où le double cursus suivi par les élèves éthiopiens permet théoriquement une orientation dans le système national en fin de cinquième (examen du « huitième grade ») et en fin de troisième (examen du « dixième grade »).

La fréquentation des élèves a notablement baissé, ce qui suppose un taux d'échec non négligeable (même si pour affiner nos résultats il faudrait chercher à connaître les parcours de chacun)[443]. La cohorte des élèves français est très fluctuante, ce qui est lié à la mobilité professionnelle des parents, et à la possibilité que ces élèves ont de poursuivre d'autres filières en France. Il reste que les taux de fréquentation des élèves éthiopiens et étrangers tiers restent relativement constants. Ces résultats tendent à montrer qu'un élève de famille non francophone ne réussit pas moins bien sa scolarité qu'un autre.

Tableau 20 : Evolution statistique de deux cohortes d'élèves au LGM (par nationalités)

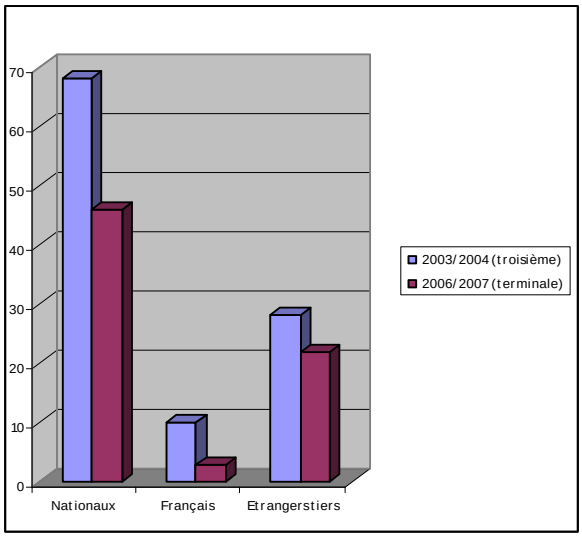
2003/2004				2006/2007			
		Nombre	**Taux**[444]			**Nombre**	**Taux** [445]
	total	**128**	100 %		**total**	**100**	**78,1 %**
	Nationaux	73	57,0 %		Nationaux	60	60,0 %
	Français	10	13,7 %		Français	8	8,0 %
Sixième	Etrangers tiers	45	35,2 %	**Troisième**	Etrangers tiers	32	32,0 %
	total	**106**	100 %		**total**	**71**	**67,0 %**
	Nationaux	68	64,2 %		Nationaux	46	64,8 %
	Français	10	14,7 %		Français	3	4,2 %
Troisième	Etrangers tiers	28	26.4 %	**Terminale**	Etrangers tiers	22	31,0 %

Figure 23 : Schématisation graphique de la cohorte de sixième



[443] Pour mémoire, le taux de bacheliers (toutes filières confondues) d'une génération en France était de 62 % en 2004.
[444] Pourcentage d'élèves dans la cohorte identifiée cette année-là.
[445] Les pourcentages sur les totaux se rapportent à l'année de référence (2003/2004) ; les pourcentages par nationalité se rapportent au total des cohortes de l'année 2006/2007.

Figure 24 : Schématisation graphique de la cohorte de troisième



Bien que toutes ces statistiques soient souvent présentées comme des indicateurs fiables de réussite à l'échelle d'un pays, les recherches actuelles en docimologie ont montré les limites de ce type d'évaluation au sein d'un établissement, car à cette échelle, les évaluations sont liées à une culture scolaire ancrée dans des contextes souvent différents :

> *De nombreuses études continuent d'être publiées depuis l'invention de la docimologie (science des examens) par H. Piéron (1963) qui montrent que les examinateurs ne sont pas unanimes (…), que ce qui est mesuré n'est pas toujours ce qui est censé l'être (…), et que les outils ne font pas évoluer la variable dépendante (la note) dans une fonction souhaitable de la qualité du produit*[446].

Ainsi, « la note – comme tout autre support d'évaluation – est le produit d'un jugement de comparaison avant d'être le vecteur d'un processus de communication »[447]. Par ailleurs, notre travail visant à faire émerger des compétences peut-être ignorées dans la culture d'enseignement traditionnelle, nous ne pouvons nous appuyer sur ce qui serait un biais méthodologique. En effet, la compétence en langue est contextuelle et située, comme le soulignent les recherches récentes en didactique interactionnelle :

> *Les recherches récentes soulignent (…) la nature contextuelle et collective de la compétence (…), dont la mobilisation (et éventuellement l'élaboration) est configurée au cours d'activités pratiques qui s'articulent à des contextes*

[446] Houssaye J. (dir.), 2001, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 236.
[447] Barlow M., 2003, *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*, Paris, ESF, p. 32.

> *socioculturels spécifiques, à des formes d'action, d'interaction et d'intersubjectivités particulières. Elles font ressortir par là même le caractère contingent de la compétence en langue dans la mesure où celle-ci est inséparable d'autres capacités sociales et interactives*[448].

C'est la raison pour laquelle, après avoir montré une image globale des élèves qui fréquentent cet établissement, nous avons choisi de ne pas intégrer dans notre analyse les « notes », ni les « taux de redoublement ». Nous avons cependant fait cette analyse préparatoire dans notre mémoire de Master 2 en 2005[449] en étudiant les résultats scolaires de plus de 200 élèves éthiopiens (de la cinquième à la terminale) en français/amharique/anglais sur trois années. Nous avons montré que les évaluations chiffrées en français se déclinaient le plus souvent selon une courbe de Gauss, ce qui en dit plus sur la démarche d'évaluation des enseignants que sur le niveau réel des élèves. Nous ancrons donc notre recherche dans une perspective sociolinguistique, cherchant à comprendre comment les élèves articulent leurs apprentissages et leurs pratiques langagières dans un contexte social particulier, ce qui n'est pas toujours évalué formellement par l'institution.

Que sont devenus les anciens élèves ?

Savoir où et dans quels domaines travaillent les anciens élèves du LGM permettrait peut-être de savoir en quoi ils ont profité de leur formation. La journaliste Nadine Vasseur a rencontré pour l'AEFE quarante-deux anciens élèves du réseau (ayant tous des situations professionnelles reconnues) qui disent avoir été « initiés très jeunes au respect de l'autre, à la richesse de la différence ». Mais dans le même temps, « l'une des réticences qui s'exprime le plus souvent porte sur le manque de modestie d'une France si attachée à diffuser sa langue, sa culture, qu'il lui est parfois arrivé d'en oublier de prendre en compte la culture d'origine de ses élèves »[450].

Les témoignages informels ou formels que nous avons lus et entendus[451], les sites et amicales d'anciens élèves du LGM… sont suffisamment nombreux pour que l'on puisse

---

[448] Pekarek Doehler, S., 2005, « De la nature située des compétences en langue », dans Bronckart, J-P., Bulea, E., Pouliot, M. (éds.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, pp. 41-68.
[449] Miguel V., 2005, *Former de nouveaux Arthur Rimbaud en Abyssinie. De jeunes Ethiopiens apprennent en français au Lycée Guebre Mariam (Addis-Abeba, Ethiopie) : une approche sociolinguistique*, Mémoire de Master 2, Rouen Université de Rouen.
[450] Vasseur N., 2005, *op. cit*., p. 11.
[451] Voir notamment Molinier T. et Kling J.F., 1997, *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam*, Mission Laïque française, United Printers, Addis-Abeba.

dire que ces derniers ont un souvenir positif de leur passage dans l'établissement. De nombreux élèves ont des parents qui eux-mêmes sont d'anciens élèves du LGM. Mais il est clair que ceux qui n'ont pas pu réussir au LGM sont aussi ceux qui ne parlent pas, que l'on ne rencontre pas, qui se sont aussi peut-être éloigné d'un monde francophone…

Conclusion

Le contexte institutionnel dans lequel évoluent les élèves est donc marqué par une diglossie fonctionnelle, qui se décline différemment selon que l'on est éthiopien ou non. Bien que le français soit officiellement la langue de prestige, les élèves amharophones, trois fois plus nombreux que les autres, suivent un cursus officiellement bilingue, qui n'est pas finalisé par une grande réussite aux examens éthiopiens. On perçoit une rupture entre le monde de l'école et l'environnement social. Celle-ci empêche-t-elle les élèves de s'accomplir ? La réussite scolaire dans le cursus français est pourtant statistiquement indéniable pour tous, quelles que soient les nationalités.

C'est la raison pour laquelle nous partirons du concept de « communauté linguistique » pour rendre compte de pratiques et représentations linguistiques peut-être communes, tout en étant marquées par l'hétérogénéité constitutive d'un milieu plurilingue et pluriculturel.

CHAPITRE 8

DEFINIR UNE COMMUNAUTE PLURILINGUE : OUTILS HEURISTIQUES

Le concept de « communauté linguistique » semble pertinent pour rendre compte du contexte d'un établissement scolaire de l'AEFE :

> *Les établissements internationaux, ou « à l'étranger », qui se configurent comme des « communautés de pratiques » où les élèves développent un esprit d'école et de corps et des conduites spécifiques, sont des terrains d'enquête privilégiés pour des études sur des groupes socioculturels « différents » ou sur les identités « mixtes »*[452].

C'est d'abord dans un souci heuristique que nous définirons ici ce qu'on entend par « communauté linguistique », avant de l'appliquer à notre terrain et de préciser ce que peut être une « norme » au sein d'une communauté donnée. Cette notion peut renvoyer à une représentation homogène de la langue. Mais elle se traduit par des pratiques particulières en contexte plurilingue et pluriculturel, elle renvoie à des stratégies communicatives

---

[452] Benenati A., « Inclusion et exclusion : positionnements identitaires dans un lycée à l'étranger » dans Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (dirs.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 193-195, ici p. 193.

« intimement liées à la conscience identitaire »[453]. C'est la raison pour laquelle nous ferons appel aux recherches en psychologie interculturelle pour faire émerger les liens entre culture, langage et identité dans une communauté linguistique.

A. Une « communauté linguistique » peut-elle exister ?

Selon Daniel Baggioni, Marie-Louise Moreau et Didier de Robillard, « être membre d'une communauté linguistique, c'est communiquer avec un certain nombre d'individus et peut-être parler (entre autres) une langue commune à une partie de cette communauté »[454].

1. Pour une linguistique de la variation

Définir une communauté peut théoriquement se faire à partir de critères linguistiques : tous les membres d'une même communauté parleraient une même langue. L'approche saussurienne privilégie la description de la langue « envisagée en elle-même et pour elle-même »[455] mais cette langue « idéale »[456] ne rend pas compte de l'appartenance à plusieurs communautés de langues différentes, ni de pratiques plurilingues au sein d'une même communauté, ni même des variations idiolectales ou sociolectales que l'on peut y enregistrer. Selon William Labov, il y a donc deux approches linguistiques distinctes :

> *On voit donc les linguistes se répartir en deux grands groupes. Le groupe A est fait de linguistes à tendance « sociale » qui suivent de près le rôle des facteurs sociaux dans les changements linguistiques (…). Ceux du groupe B, les « asociaux », au contraire, expliquent le changement linguistique par des facteurs purement internes, structuraux ou psychologiques*[457].

En cherchant à comprendre quel lien pouvait se tisser entre la réussite scolaire et les pratiques langagières des élèves, Basil Berstein[458] a montré qu'à l'école, la compétence linguistique est liée à une norme véhiculée par les classes dominantes. C'est ce qu'il a appelé le « code élaboré », que de nombreux élèves issus des classes populaires ne

---

[453] Dabène L., Billiez J., 1987, « Le parler des jeunes issus de l'immigration » dans Vermès G., Boutet J. (éds.), *France, pays multilingue*, Paris, l'Harmattan, pp. 62-77, ici p. 62.
[454] Baggioni D., Moreau M-L., Robillard D. de, 1997, « Communauté linguistique » dans Moreau M-L. (éd.), 1997, *Sociolinguistique, concepts de base*, Bruxelles, Mardaga, pp. 88-93, ici p. 88.
[455] Saussure F, (1967) 1995, *Cours de Linguistique générale*, Paris, Grande Bibliothèque Payot, p. 317.
[456] Chomsky N., Halle M., 1973, *Principes de phonologie générative*, Paris, Le Seuil, p. 73: *La théorie linguistique a affaire fondamentalement à un locuteur idéal, inséré dans une communauté linguistique complètement homogène, connaissant sa langue parfaitement et à l'abri des effets grammaticaux non pertinents tels que limitation de la mémoire, distractions, glissements d'attention ou d'intérêt ou erreurs dans l'application de sa connaissance de la langue dans la performance.*
[457] Labov W., (1972) 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit, p. 357.
[458] Bernstein, 1975, *Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Editions de Minuit.

possédaient pas. Vu à travers le prisme de l'école, ils possédaient donc un « code restreint ». Mais chaque élève est aussi locuteur en dehors de la classe, et ce qu'il a acquis par ailleurs peut ne pas être utilisable au sein de la classe. Parallèlement à ces recherches, les travaux de William Labov[459] répondent pour une part à ces questions. A travers toute une série d'enquêtes, il étudie les pratiques et représentations d'un groupe particulier en diachronie (les habitants de la petite île Martha's Vineyard), et rend compte de cinq règles de variation synchronique à New York (en particulier la variable linguistique /r/). Il montre ainsi que dans une communauté donnée, les variétés linguistiques d'une même langue se déclinent selon des règles sociales. Il prouve que ces variations peuvent se retrouver chez un même locuteur, selon l'appréhension que celui-ci a de la situation. Des variables sociologiques externes à la langue (telles que l'âge, la position sociale, le parcours scolaire…) influent fortement sur les productions des locuteurs. De ce fait, il définit la communauté linguistique « comme étant un groupe de locuteurs qui ont en commun un ensemble d'attitudes sociales envers la langue » car celles-ci « sont d'une extrême uniformité »[460]. Ses premiers travaux prennent comme objet le fait linguistique dans un groupe social. Voulant comprendre pourquoi à l'intérieur d'une communauté linguistique certains locuteurs n'adoptent pas la variété qu'ils reconnaissent légitime (alors même qu'ils la connaissent), il étudie alors le parler vernaculaire de Harlem, et montre qu'à l'intérieur d'une communauté donnée (composée de locuteurs reconnaissant tous la variété légitime de l'anglais), il existe des ruptures, qui peuvent générer l'échec scolaire :

> *Si les locuteurs du V.N.A. [vernaculaire noir-américain] (re)connaissent la « norme légitime », ils ne la partagent pas ; d'où l'échec scolaire, la résistance des normes cachées (illégitimes, celles du groupe) aux normes scolaires, alors même que structuralement le lien du V.N.A. au standard est très étroit*[461].

L'approche labovienne, variationniste, repose sur le postulat scientifique qu'il n'y a pas de « bonne » ou « mauvaise » manière d'utiliser les règles langagières. Si cela ne permet pas de rendre compte de la pluralité des appartenances d'un élève, toute variété est potentiellement légitimée par les attitudes et représentations que les locuteurs en ont. On s'écarte donc là de la dérive du « déficit socioculturel », conséquence de lectures des travaux de Berstein se plaçant du point de vue des détenteurs de la variété légitime. La

---

[459] Voir en particulier : Labov W., (1972) 1976, *op. cit*; Labov W., 1978, *Le parler Ordinaire*, Paris, Editions de Minuit.
[460] Labov W., (1972) 1976, *op. cit.*, p. 338.
[461] Encrevé P., 1976, « Labov, linguistique, sociolinguistique » dans Labov W., 1976, *op. cit.*, pp. 9-43, ici p. 33.

communauté se définirait donc avant tout sur des critères sociaux, dont la linguistique (entre autre) permettrait de rendre compte. Là se trouverait la fonction première de la sociolinguistique, définies ainsi par William Bright lors du premier colloque sur le sujet :

> *L'une des tâches majeures de la sociolinguistique est de montrer que la variation ou la diversité n'est pas libre, mais qu'elle est corrélée avec des différences sociales systématiques*[462].

Les nombreuses études faites sur la variation dans divers contextes mettent toutes en évidence le lien entre facteurs sociaux et actes de communication. La compétence communicative est en effet à la fois compétence linguistique et compétence pragmatique. Mais elle a aussi une dimension sociale, puisque communiquer, c'est aussi chercher à se faire entendre (et comprendre par l'autre). Si l'école monolingue prend la langue comme objet d'étude (langue étrangère ou langue maternelle), elle est aussi un acteur des jeux et enjeux sociaux de la communication. Son objectif d'intégration sociale ne le lui permet en effet que difficilement de tenir compte des facteurs sociaux qui influencent les pratiques langagières. Plutôt que le fait « linguistique », nous cherchons donc à observer le fait « sociolinguistique » au LGM, puisque « l'objet d'étude de la linguistique n'est pas seulement la langue ou les langues, mais la communauté sociale sous son aspect linguistique »[463]. La communauté sociale que forme l'ensemble des élèves se distingue donc par son âge (des adolescents), son statut (des élèves) et par une langue d'enseignement (le français). Nous verrons qu'il y a aussi des pratiques et représentations linguistiques communes, qui ont une fonction sociale.

2. Le marché linguistique

Considérant la langue comme un attribut social, Pierre Bourdieu rend compte des pratiques langagières en tant qu'observables de la stratification sociale. C'est par le biais des « habitus linguistiques » (ensemble des dispositions socialement acquises qui structurent de façon socialement distincte toutes les pratiques linguistiques) que le locuteur cherche à valoriser ses capitaux (sociaux, culturels, économiques…) sur un marché qui a ses propres règles d'échange.

---

[462] Bright W. (éd.), 1966, *Sociolinguistics, Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference*, La Haye-Paris, Mouton, p. 11.
[463] Calvet L-J., 1994, *Les voix de la ville, introduction à la sociolinguistique urbaine*, Paris, Essais Payot, p. 116.

> *Ce qui circule sur le marché linguistique, ce n'est pas la « langue », mais des discours stylistiquement caractérisés, à la fois du côté de la production, dans la mesure où chaque locuteur se fait un idiolecte avec la langue commune, et du côté de la réception, dans la mesure où chaque récepteur contribue à produire le message qu'il perçoit et apprécie en y important tout ce qui fait son expérience singulière et collective*[464].

On comprend mieux alors comment plusieurs individus appartenant à une même communauté peuvent avoir des pratiques différenciées : selon la perception qu'ils ont de leur profit, ils emploient une variété plutôt qu'une autre, ce choix pouvant être modulé par les situations dans lesquelles ils se trouvent. Un même individu peut cependant appartenir à plusieurs communautés, ce qui, en termes de « marché », veut dire qu'il connaît les règles de chacune d'elles et qu'il s'y adapte. Cette métaphore nous semble rendre compte efficacement des enjeux linguistiques au sein d'un établissement scolaire : un « marché » serait celui instauré par l'institution scolaire, qui impose aux élèves une violence symbolique par le biais des actions pédagogiques :

> *En tant que marché linguistique strictement soumis aux verdicts des gardiens de la culture légitime, le marché scolaire est strictement dominé par les produits linguistiques de la classe dominante et tend à sanctionner les différences de capital préexistantes (…)*[465].

Au sein de la classe, une norme linguistique particulière (celle des dominants) serait donc valorisée par le biais de l'enseignant. Mais l'élève adolescent – acteur social à part entière – vit aussi en dehors de la classe des logiques de marché qui peuvent être différentes. Entre pairs par exemple, la norme n'est plus une langue d'apprentissage, mais une langue de socialisation ; des normes peuvent correspondre à la même variété, mais peuvent être aussi très différentes (comme cela est souvent le cas dans un milieu plurilingue). Les pratiques langagières changeront donc d'autant :

> *La compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprises peut être tout à fait insuffisante pour produire des phrases susceptibles d'être écoutées, des phrases propres à être reconnues comme recevables dans toutes les situations où il y a lieu de parler*[466].

En dehors de l'école, l'élève est acteur dans le groupe social que représente la famille, marquée elle-même par les enjeux de la communauté dans laquelle elle vit. Il se

---

[464] Bourdieu P., 1982, Ce *que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, p. 16.
[465] Bourdieu P., 1982, *op. cit*., p. 53.
[466] Bourdieu P., 1982, *op. cit*., p. 42.

trouve donc détenteur d'un capital linguistique pluriel et évolutif (selon sa capacité à le faire fructifier au cours du temps). Ses pratiques dépendront alors de sa perception du marché et du profit qu'il pense pouvoir en tirer. Ses compétences langagières peuvent l'aider ou l'empêcher d'atteindre son but premier, qu'il soit informatif ou identitaire. Ainsi, une communauté serait définie à la fois par une norme commune et par des pratiques hétérogènes. Cette grille de lecture amène à poser la question des enjeux de la communication sociale par l'interaction : les variations sociales sont liées aux variations linguistiques, mais celles-ci ne dépendent pas uniquement de celles-là, comme l'hétérogénéité des pratiques individuelles le prouve.

3. L'apport de la linguistique interactionnelle

Le principe de coopération de H. Paul Grice suppose qu'une interaction réussie est fondée sur le respect de certaines normes : « que votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptés de l'échange parlé dans lequel vous êtes engagé »[467]. L'auteur explicite ensuite ces principes selon des catégories logiques qui ne sont acceptables que dans un contexte culturel commun. La situation de communication est donc analysable, ce dont Dell H. Hymes a rendu compte en 1967[468] sous la forme du modèle S.P.E.A.K.I.N.G. : il tient compte du cadre de l'interaction (« setting »), des participants (« participants »), des finalités (« ends »), de la forme et du thème du message (« acts »), de la tonalité (« key »), du moyen utilisé (« instrumentalies »), de la norme d'interaction et de la norme d'interprétation (« norms »), et du type d'activité langagière (« genre »). Il essaie ainsi d'étudier de façon systématique les rapports entre la langue et la vie socioculturelle. C'est la naissance de l'ethnographie de la communication, qui prend pour objet la communauté linguistique en tant que « groupe de sujets parlants qui possèdent en commun des ressources verbales et des règles de communication »[469]. Cette nouvelle définition de la communauté permet de déplacer l'analyse : la question n'est plus de savoir quelles langues sont parlées, mais comment elles sont utilisées. L'approche ethnographique suppose que l'on étudie les interactions avec une approche écologique : ce sont des

[467] Grice H-P. , 1979, « Logique et conversation », dans *Communications* n°30, pp. 57-72, ici p. 61-62.
[468] Hymes D., 1967, « Models of the interaction of Language and social Life » dans McMamara (éd.), 1979, *Problems of bilingualism, Journal of Social Issues*, XXIII, 2.
[469] Bachmann C., Linenfeld J., Simonin J., 1981, *Langage et communications sociales*, Paris, LAL, Hatier-Credif, p. 62.

conversations réelles qui sont étudiées, et non plus des phénomènes macro-sociolinguistiques.

John J. Gumperz introduit la notion de « répertoire verbal »[470] pour rendre compte de l'activité linguistique du locuteur : il développe ses compétences communicationnelles par le biais de ce répertoire (qui peut être plurilingue), en tenant compte de règles communicationnelles différenciées en contexte. Le chercheur peut identifier ces règles grâce à certains observables, tels que les « indices de contextualisation », éléments énonciatifs du discours. Mais il note que les malentendus sont fréquents, en particulier en contexte pluriculturel, même si une seule langue est utilisée. L'approche interactionnelle amène donc à considérer l'hétérogénéité des pratiques discursives en micro-contexte comme un élément constitutif de la communauté à laquelle les locuteurs appartiennent : « cette diversité sert des fonctions communicatives importantes en signalant les attitudes des interlocuteurs et en fournissant des informations sur les identités sociales des locuteurs »[471]. Il met ainsi en évidence l'existence d'un code interne à un groupe (qu'il nomme « we code »), ayant pour fonction de le différencier des pratiques des autres groupes, ou de la communauté dans laquelle il s'inscrit (c'est le « they code »). Les ethnographes de la communication montrent ainsi qu'outre les « forces sociétales » des langues présentes dans une communauté donnée, il existe des forces micro-contextuelles, qui influencent les pratiques et représentations, et dont on ne peut rendre compte qu'en étudiant des réseaux communicationnels.

4. La prise en compte des réseaux d'appartenance

Une nouvelle fois, un concept sociologique permet de rendre compte en partie de cette hétérogénéité structurelle : l'étude des réseaux d'appartenance d'un individu permet de comprendre ce qui prévaut à certains choix interactionnels :

> *Les réseaux (…) définissent les relations ordinaires et localisées entre les individus, qui s'organisent selon différentes configurations et autour de traits communs, notamment en termes d'éthique et de perspectives partagées*[472].

Au sein d'un groupe d'individus (les *clusters*, traduits généralement par « grappes » ou « cliques »), les relations sont définies selon leur densité (chacun connaît ou non les

[470] Ces notions traversent tous les champs de recherche de l'auteur ; voir en particulier : Gumperz J., 1989, *Sociolinguistique Interactionnelle, une approche interprétative*, La Réunion, L'Harmattan.
[471] Gumperz J.J., « Introduction » dans Gumperz J. J., Hymes D., 1972, *Directions in Sociolinguistics : the ethnographie of communication*, New York, Holt Ribehart and Winston, p. 13.
[472] Moore D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris,Lal/Didier, p. 35.

autres membres du groupe, le réseau est plus ou moins fermé), leur connexité (les relations peuvent être directes ou indirectes, le réseau est plutôt uniplexe ou multiplexe), leur intensité (les relations sont plus ou moins fréquentes, le maillage est alors plutôt lâche ou serré). On évalue alors une « force de cohésion » de la clique, qui participe, selon Lesley Milroy[473], au maintien ou à la perte des normes linguistiques : elle montre qu'un réseau serré, multiplexe, et localisé géographiquement contrebalancerait les effets de l'économie du marché linguistique :

> *Les réseaux ne jouent ainsi pas seulement comme des mécanismes de renforcement des normes pour les membres, mais ils permettent aussi la résistance à la pression externe. En ce sens, les membres créent des marchés alternatifs, qui peuvent opérer en opposition avec le marché dominant*[474].

Analyser une situation sociolinguistique comme « réseau » ne permet pas tant de décrire des groupes sociaux homogènes que de mettre en évidence des pratiques et représentations semblables, plus ou moins partagées[475], en révélant la complexité de l'acte communicatif. On dépasse ainsi le clivage entre la classe et les autres lieux de parole. En effet, « l'impact linguistique de l'environnement s'apprécie au quotidien au travers des différents réseaux de relation et de communication auxquels participe l'individu et des langues qui y sont pour lui associées »[476]. Pour les élèves du LGM, trois réseaux principaux sont aisément identifiables (et liés à des lieux différenciés) : le réseau familial, le réseau des pairs en dehors de la classe, et le réseau des pairs en contexte d'apprentissage. Les pratiques langagières, dépendantes des normes inhérentes à chaque groupe, sont aussi marquées par l'interdépendance des réseaux.

Dans ses recherches sur le lien entre pratiques langagières et pratiques sociales (en particulier en contexte scolaire), Elisabeth Bautier et son équipe ont ainsi identifié deux valeurs associées :

> *Il a été possible d'opposer deux types d'activités langagières correspondant à des investissements différenciés du langage, investissements pouvant être mis en relation avec des constructions socialement situées des rôles et des identités des locuteurs :*

---

[473] Milroy L., 1980, *Language and social networks*, Oxford, Basil Blackwell.
[474] Weil L., Milroy L., 2003, « Markets, Hierarchies and Networks in Language Maintenance and Language Shift » dans Dewaele *et alii* (éds.), *Bilingualisme: Beyond Basic Principles*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 128-140, ici p. 131; traduit par Danièle Moore dans Moore D., 2006, *op. cit*, p. 258.
[475] Billiez J., 1992, « Le parler interethnique de groupes d'adolescents en milieu urbain » dans *Des Villes et des langues, actes du colloque de Dakar*, Paris, Didier Erudition, pp. 117-126.
[476] Deprez C., 1994, *Les enfants bilingues*, Paris, Didier, p. 82.

- le discours correspond à une activité de communication centrée sur le référent et la réalisation du contrat communicationnel de l'interaction,

- le discours correspond à une activité de construction de l'identité du locuteur.

- La seconde activité peut venir se surajouter à la première, la première peut exister seule[477].

En milieu de contact de langues et de cultures, les ethnographes de la communication ont montré que l'identité du sujet parlant est particulièrement en jeu dans l'interaction. Nous verrons comment les élèves utilisent leurs répertoires verbaux en fonction de ces deux axes d'étude.

5. Quelle « communauté linguistique » étudier ?

A la trompeuse simplicité de notre première définition d'une « communauté linguistique », nous pouvons donc substituer trois niveaux d'analyse, qui permettraient de rendre compte de la complexité dynamique des pratiques linguistiques dans un groupe donné :

- le « marché linguistique », objectivement descriptible, permet de rendre compte de la diglossie d'une situation.
- Les réseaux auxquels appartiennent les individus (concept particulièrement fécond dans le monde des adolescents), plus mouvants, donnent des indices d'interprétation des pratiques hétérogènes au sein d'une logique globale.
- L'analyse des interactions en micro-contexte fait émerger des règles de communication fondées sur un principe dialogique de coopération énonciative.

A chacun de ces niveaux, ce qu'on peut appeler une « communication réussie » (dans une perspective d'apprentissage ou de socialisation) s'appuie sur des compétences linguistiques et sur des compétences socioculturelles. Une « communauté linguistique » reste donc avant tout un objet construit par le chercheur, qui tente de rendre compte au mieux des enjeux de la communication dans un groupe donné, ayant nécessairement des pratiques langagières hétérogènes.

Pour comprendre les mécanismes d'apprentissage, c'est bien entendu le groupe des élèves en tant que communauté qui nous intéresse. Les différenciations internes à l'établissement (en termes de cursus scolaire, ou de frais de scolarité par exemple) mais

[477] Bautier E., 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, p. 94.

aussi propres à la situation sociolinguistique en Ethiopie (diglossie instable, très fortement liée à des revendications identitaires et ethniques, et génératrice d'insécurité, dans laquelle les langues étrangères sont peu représentées…) peuvent créer un fossé entre les élèves de différentes nationalités. Nous essaierons de voir si les élèves ont des pratiques ou des représentations communes, qui seront autant d'indicateurs des normes qu'ils reconnaissent, valorisent ou refusent, et qui sont, de ce fait, liées à leurs stratégies d'apprenants.

B. Quelles normes en présence ?

1. Normes et idéologies

Les normes légitimes

Quel que soit le niveau d'analyse que l'on adopte pour rendre compte des pratiques d'une communauté sociale, celles-ci se déclinent selon les normes reconnues par les interactants. A l'échelle d'un Etat (tel que l'Ethiopie ou la France), elles émergent de l'action conjuguée des pratiques *in vitro* (les politiques et aménagements linguistiques) et des pratiques *in vivo* (les usages). Les choix étatiques en matière de politique linguistique résultent d'idéologies linguistiques (ensemble de croyances entretenues sur la langue par les locuteurs eux-mêmes, qui sert à rationaliser ou justifier la façon dont celle-ci est perçue, sa valeur et ses emplois). Ces idéologies ont évidemment une fonction identitaire :

> *Les idéologies linguistiques ne concernent ainsi pas la langue seulement, mais plutôt différentes visions des liens entre les langues et l'identité (par exemple nationale), qui s'actualisent par le biais, notamment, des modèles de socialisation prévalents, des rituels religieux, de l'école, etc.*[478].

La France, en tant qu'Etat-Nation, véhicule une idéologie linguistique unilingue, qui tend à ignorer ces principes de différentiation, au bénéfice de représentations d'une langue unique partagée idéalement par tous. Cette langue se reconnaîtrait par une forme linguistique objectivement descriptible, parfaitement opératoire dans une perspective communicative, parce qu'adaptable à tous les contextes. La variation montre que ce mythe n'existe que dans l'imaginaire social, et qu'il ne rend jamais vraiment compte des enjeux de la communication. Il a cependant été nourri en France par l'imposition des normes

[478] Moore D., Py B., 2008, « Introduction : discours sur les langues et représentations sociales » dans Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 271-279, ici p. 274.

prescriptives (comment faut-il « bien » parler, c'est le concept de « norme légitime » présenté par Pierre Bourdieu[479]) sur les normes en usage. Si l'unité nationale passe par une seule langue, toute variation est gênante. Enseigner « le bon usage » est donc nécessaire :

> *Le mauvais usage se forme du plus grand nombre de personnes, qui presque en toutes choses n'est pas le meilleur. Le bon au contraire est composé de l'élite des voix. C'est la façon de parler de la plus saine partie de la Cour, conformément à la façon d'escrire de la plus saine partie des autheurs du temps*[480].

A l'école, les enseignants en sont les premiers transmetteurs (et détenteurs), les programmes officiels nationaux en sont le cadre[481], les systèmes d'évaluation rejettent les élèves qui ne l'utilisent pas[482]. Les acquis de la recherche en sociolinguistique sur la notion de variation mettent cependant en évidence que l'imposer sans tenir compte des autres normes en circulation dans une communauté donnée, c'est mettre nombre d'élèves sur la voie de l'échec scolaire. Cette attitude génère en effet une forte insécurité linguistique auprès de ceux qui ne pratiquent pas la norme légitime[483] en dehors de l'école, ce que Michel Francard définit ainsi :

> *L'insécurité linguistique est donc (…) la manifestation d'une quête de légitimité linguistique vécue par un groupe social dominé, qui a une perception aiguisée tout à la fois des formes linguistiques qui attestent sa minoration et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale*[484].

Selon ses représentations de la norme et de ses propres pratiques en situation, l'élève produit un discours marqué par son degré d'insécurité (ou de sécurité) linguistique. Les études faites sur certaines communautés francophones[485] montrent que l'idéologie

---

[479] Bourdieu P., 1982, *op. cit.*, pp. 23-58.

[480] Vaugelas, cité par Didier de Robillard (Robillard, D. de, 2007 : « La linguistique autrement : altérité, expérienciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique* n°1, p. 73 ; en ligne sur **http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique55** (consulté le 20 mars 2008).

[481] Pour une analyse sociolinguistique des programmes officiels au collège, voir en particulier Bertucci M.M., Corblin C., 2004, *Quel français à l'école ? Les programmes français face à la diversité linguistique*, L'Harmattan.

[482] Nous parlons ici de normes linguistiques, mais Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, par exemple, ont montré que cette imposition normative fonctionnait dans tous les domaines de l'acte pédagogique (Bourdieu P., Passeron J-C., 1969, *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit).

[483] Ne pas « pratiquer la norme », cela peut être concrètement par exemple : utiliser une variété du français stigmatisée ou ignorée à l'école, utiliser une autre langue en famille, alterner plusieurs langues ou plusieurs variétés…

[484] Francard M., 1997, « Insécurité linguistique » dans Moreau M-L., *Sociolinguistique, concepts de base*, Bruxelles, Mardaga, pp. 170-178, ici p. 172-173.

[485] Francard M. (éd.), 1994, « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, Septembre 1993, Cahiers de l'institut de linguistique*, de Louvain-

unilingue de l'institution scolaire « accroîtrait l'insécurité linguistique en développant à la fois la perception des variétés linguistiques régionales et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible »[486]. Les indices se trouvent dans les discours eux-mêmes, qui sont généralement différents des pratiques réelles. Dans ses enquêtes sur le phonème /r/ à New York, William Labov[487] a mis en évidence qu'elle se révèle souvent à travers des phénomènes d'hypercorrection (ou « propension de certains locuteurs à produire des formes qu'ils veulent conformes à un usage socialement légitimé, mais qui en réalité s'en écartent »[488]). Francard souligne à juste titre que l'aboutissement extrême de l'insécurité linguistique étant le silence, le discours ne peut cependant être le seul cadre de son étude. Il préconise donc aux chercheurs une approche plurielle, qu'il est pourtant malaisé de préciser concrètement, d'autant plus qu'insécurités linguistique et identitaire sont corrélées puisque la langue est un des attributs forts de l'identité. De façon conjointe, les écarts sont liés aussi à la production de la langue légitime, dans une relation qui est dynamique. Il y a donc des influences réciproques sur les deux « variétés » de langue en présence dans la communauté.

Au LGM, les élèves éthiopiens vivent dans une société valorisant le plurilinguisme mais développant aussi l'insécurité identitaire. Ils étudient par ailleurs dans un système éducatif ne valorisant qu'une seule langue, ce qui peut générer une certaine insécurité linguistique, celle-ci ne peut que s'amplifier si l'on ne reconnaît pas leur culture d'appartenance. Les élèves d'une autre nationalité (majoritairement plurilingues) ont à gérer l'expression de leur identité dans un environnement social qui laisse peu de place aux cultures étrangères, tout en acceptant d'étudier uniquement en français. Les élèves français, quant à eux, ont des normes langagières proches des normes pédagogiques, mais s'ils ne sont pas plurilingues, le contact avec l'environnement social est compromis. Bien que pour chacun les liens entre les différentes instances de socialisation langagière soient différenciés, c'est le terrain scolaire qui joue le rôle d'unificateur : tous les élèves sont confrontés à la même nécessité de socialisation et de réussite. Plutôt que de chercher à rendre compte de ce qui les sépare, il est donc plus utile de chercher à identifier ce qui

---

la-Neuve, Belgique, Volume 1 n°19 (3-4), pp. 121-136. Dans une perspective plus didactique, Jacqueline Billez définit l'hypercorrection comme une « application déplacée d'une règle imparfaitement assimilée » (Billiez J., 1985, « La langue comme marqueur d'identité », dans *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol.1, n°2, décembre, Université de Poitiers, pp. 95-104, ici p. 97).

[486] Francard M., 1997, *op. cit*., p. 173.

[487] Labov, W., 1972, *op. cit.*

[488] Francard M., 1997, « Hypercorrection » dans Moreau M-L., *op. cit*., pp. 158-160, ici p. 158.

pourrait être une norme commune. Cet objectif vise en effet à dépasser la notion d'hétérogénéité *vs* homogénéité puis à en décliner les conséquences didactiques.

La norme en contexte scolaire

Dans ses travaux sur la construction interactive de la norme en contexte scolaire, Bernard Py considère la norme pédagogique comme « le pôle magnétique de l'apprentissage : elle permet à l'apprenant de s'orienter, tout en lui laissant la liberté de choisir un autre but qu'un respect scrupuleux à son égard »[489]. Pour l'enseignant, une production langagière normée est « vraie », mais un écart peut avoir une cause non linguistique. En tenir compte dans une perspective de recherche, c'est pouvoir, par exemple, percevoir la marge de liberté qu'un élève bilingue s'accorde dans la construction de son identité.

Pour le didacticien, reconnaître la légitimité des endo-normes (normes des groupes) ne sous-entend pas qu'il faut faire l'économie de la norme objectivée par la communauté unilingue, puisque c'est sa maîtrise (entre autre) qui permet l'intégration. C'est ce que prônait déjà Emile Genouvrier en 1972[490]. Cette nécessité pédagogique est rappelée sans cesse depuis lors, en particulier dans les travaux d'Elisabeth Bautier :

> *Les questions de langue ne peuvent trouver de réponse indépendamment des enjeux sociaux et cognitifs dont elle est porteuse, et le danger est grand de passer de la reconnaissance, de la prise en compte dans l'institution scolaire des usages quotidiens des jeunes, au maintien de ces derniers dans une marginalisation linguistique et sociale*[491].

Pour Alain Rey, les pratiques sont traversées par deux forces opposées : celle qui vise à s'adapter à l'endo-norme et celle qui vise à se faire reconnaître dans un champ plus large, reconnu sur le plan international. Dans le premier type de situation, on privilégiera des pratiques spécifiques (les parlers bilingues par exemple) ; dans le deuxième type de situation, on tentera de s'approcher d'un français légitimé par l'école (un français standard idéalisé) :

---

[489] Py B., 2000, « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation » dans AILE n°12, *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, mis en ligne le 13 décembre 2005, en ligne : **http://aile.revue.org/document1464.htlm** (non paginé).

[490] Genouvrier E., 1972, « Quelle langue parler à l'école ? Propos sur la norme du français » dans *Langue française*, n°13, pp. 34-51.

[491] Bautier E., 1997, « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage ? Quel rapport à l'écrit ? », dans *Migrants-Formation* n°108, mars 1997, pp. 5-20, ici p. 16.

> *La solution, toujours impure, est à trouver entre la volonté de se conformer au milieu social objectif, le besoin d'en neutraliser les écarts les plus importants par rapport à l'image qu'on se fait du français théorique et le désir d'élargir le modèle de communication aux dimensions de la francophonie internationale, désir souvent mêlé, inconsciemment, à la valorisation d'un français de prestige*[492].

Dans une situation d'apprentissage, il peut évidemment y avoir un écart entre la norme légitime enseignée et celle que l'élève s'approprie effectivement, en particulier lorsque le contexte social ne permet pas de réinvestir les savoirs transmis dans la classe. Au LGM, le cadre des enseignements est marqué par une idéologie essentiellement unilingue : même si la politique linguistique et éducative de l'AEFE et de l'établissement s'appuie sur la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle, les enseignements en français reproduisent largement les directives officielles de la métropole. En tant que consommateurs et acteurs dans ce marché linguistique, les enseignants eux-mêmes sont soumis aux forces en présence. On a peine à trouver « la troisième voie », celle qui allierait les orientations éducatives et des aménagements efficients en contexte.

Normes et idéologies linguistiques

L'Ethiopie est aujourd'hui multilingue. Cela ne sous-entend pas que tous les individus sont plurilingues, mais qu'ils sont citoyens d'une nation dont l'identité se construit sur la reconnaissance de la diversité des langues sur le territoire ; ce qui se décline ici sur des bases ethnolinguistiques. Dans un milieu plurilingue, les pratiques linguistiques sont objectivement plurielles (car liées à plusieurs langues). La reconnaissance de ces langues et leur utilisation participe donc d'une compétence plurilingue qui, pour être efficace en contexte, se décline nécessairement en compétence pluriculturelle. Les valeurs prônées par l'idéologie plurilingue ne peuvent donc pas être celles d'une forme linguistique utilisable par tous (le pôle « centré sur le référent et la réalisation du contrat communicationnel de l'interaction »[493]). Il s'agit davantage de réaliser un syncrétisme entre toutes les identités (s'exprimant par diverses langues) ; de ce fait les discours correspondent de façon plus intense à « une activité de construction de l'identité du locuteur ». Ainsi, les pratiques bilingues trouvent une légitimation inconnue en contexte unilingue. Inversement, l'exigence de « pureté linguistique » associée à une seule langue unanimement partagée semble difficilement associable à un environnement

---

[492] Rey A., 1975, « La norme : quel français enseigner ? » dans *Revue de la FIPF*, Bulletin 10-11, 2e semestre, 1974 – 1er semestre 1975, Paris, FIPF, p. 53.
[493] Bautier E., 1995, *op. cit.*, p. 94.

revendiqué comme plurilingue et pluriculturel. Les forces sociales en présence telles que décrites par Pierre Bourdieu restent cependant observables dans chaque contexte : la norme légitime, celle des dominants, reste celle du « bien communiquer ». Une conception unilingue de la communication privilégierait ainsi davantage la forme de l'interaction (prestige d'une compétence linguistique qui serait peut-être « universelle ») alors qu'une conception plurilingue privilégierait la charge identitaire de l'interaction (prestige d'une compétence communicative qui s'exprime par un langage « hétérogène par essence ») :

> *Sur le « marché des représentations langagières », on trouve dans les pays francophones européens une idéologie dominante centrée sur des valeurs unilingues. Elle considère que le bilinguisme ne peut que porter atteinte à l'intégrité de la langue maternelle et à l'identité culturelle du locuteur. Par opposition, l'idéologie bilingue légitime les spécificités du parler bilingue, et renonce notamment à condamner les marques transcodiques*[494].

L'existence de marques transcodiques dans une interaction exolingue montre que chaque locuteur reconnaît l'existence d'autres normes linguistiques que les siennes, alors même qu'il ne les maîtrise pas et peut ne pas être à même de les comprendre. Pour que la communication soit efficiente, la norme commune, langagière, se démarque donc potentiellement des normes linguistiques.

D'un point de vue macro-sociolinguistique, l'identité éthiopienne, multilingue, se construit à partir de ce pôle « hétérogène » alors que l'identité française est plus représentative du pôle « homogène ». Du fait des règles du marché linguistique, l'insécurité/sécurité linguistique des locuteurs s'exprime donc tout autant, mais sous différentes formes. L'intercompréhension, valorisée par les locuteurs d'une même langue, serait alors une des composantes fondamentales de l'identité monolingue. Celui qui ne comprendrait pas serait donc en insécurité, stigmatisé par les tenants de la variété légitime. Sur un pôle « hétérogène », les variétés des pratiques seraient davantage valorisées, de façon à respecter les identités multiples, même si l'intercompréhension n'est pas nécessairement efficace. De ce fait, celui qui n'aurait pas appris à tenir compte de ce principe d'hétérogénéité dans l'interaction pourrait être stigmatisé. Selon le pôle privilégié, les modalités d'accès au savoir diffèrent donc.

---

[494] Py B., 1991, « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2 » dans Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.), 2005, *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Paris, Crédif-Didier, pp. 127-138, ici p. 130 (parution initiale dans la revue TRANEL n°17, 1991, pp. 147-161).

En tant qu'établissement français scolarisant un grand nombre d'élèves de toutes nationalités en Ethiopie, le LGM est le lieu de rencontre de ces deux idéologies : bien que le cadre des apprentissages soit représentatif du modèle français, les interactions entre pairs sont marquées par des normes propres aux sociétés plurilingues. Même si le groupe des enseignants est tout autant exposé à cette dynamique originale, c'est sur les élèves que nous focaliserons notre étude, dans une perspective didactique.

2. Normes et contexte plurilingue

Au LGM, le marché linguistique s'organise autour du français, langue qui permet l'accès à la réussite et de l'amharique, langue identitaire de la majorité – jeunes et adultes. On pourrait penser qu'un élève pratiquant le français dans tous les réseaux auxquels il appartient (famille et groupe de pairs essentiellement) a un fort capital linguistique et réussit mieux à l'école. Or aucun résultat statistique ne permet de corroborer cette hypothèse. La réussite semble donc liée à la manière avec laquelle chacun fait un lien entre les valeurs attribuées aux différentes langues en présence, et ses compétences communicatives au sein des réseaux auxquels il appartient.

Les pratiques langagières et représentations en milieu de contacts de langues ont été abondamment étudiées, en complémentarité avec les avancées sur la notion de variation linguistique, qui témoignent de compétences polylectales. Selon Georges Lüdi et Bernard Py, on peut en effet « considérer la compétence plurilingue comme un cas particulier de compétence polylectale »[495]. L'ouvrage fondateur de Uriel Weinreich[496] qui traite d'abord du contact de langues chez un individu bilingue, puis ouvre le champ au « cadre socioculturel du contact de langues »[497], a inspiré nombre de travaux sur l'activité bilingue individuelle en psycholinguistique, et une appréhension plus complexe en sociolinguistique[498]. Dans une perspective didactique, les apports des deux disciplines ouvrent sur des pistes d'analyse des apprenants plurilingues (ou vivant en contexte plurilingue, puisque les deux ne sont pas nécessairement assimilables)[499]. En 1983, Josiane Hamers et Michel Blanc ont fait le point sur les particularités liées au contexte

[495] Lüdi G. et Py B., 2003 (3e édition), *Etre bilingue*, Berne/Francfort/New-York, Peter Lang, p. 8.
[496] Weinreich U., 1970 [1963], *Languages in contact. Findings and problems*, The Hague/Paris, Mouton.
[497] Weinreich U., 1970 [1963], *op. cit.*, p. 83.
[498] Pour un bilan de ces recherches, voir Bhatia T.K., Ritchie W.C., 2006, *The Handbook of Bilingualism*, London, Blackwell Publishing.
[499] Voir en particulier les travaux du laboratoire Lidilem (revue Lidil) à Grenoble et ceux de Bernard Py et son équipe, liés à l'intégration des enfants de migrants à l'école (revue *Tranel*).

bilingue, et relèvent en particulier l'existence d'un « parler bilingue »[500], moins caractérisé par une compétence en chaque langue que par un parler panaché, défini par des alternances de langues, des emprunts, des calques…

Que ce soit en sociolinguistique urbaine[501] ou dans des études portant sur l'école[502], ce parler bilingue est attesté dans tout macro-contexte multilingue (en particulier dans les groupes de jeunes), même si à l'échelle d'un individu, ces pratiques ne sont pas toujours relevées : quand un groupe est composé de jeunes de plusieurs origines. Généralement, « c'est l'adhésion à un parler panaché d'emprunts aux diverses langues en présence qui assure la cohésion du groupe et en signale les membres et les non-membres »[503], ce qui permet l'émergence de nouvelles langues et permet de manifester une différence jeunes-monde environnant.

De ce fait, l'existence d'une norme linguistique, qui rendrait compte de la variété des statuts des langues en présence, est liée à l'existence d'une norme langagière, fondée sur le statut de l'alternance des langues. Dans le contexte du LGM, on aura compris que deux normes sont potentiellement en interaction (ou en conflit) pour chaque élève :

- la norme unilingue du français, légitimée par l'institution scolaire, la langue-cible de l'apprenant,
- la norme plurilingue, celle des pairs en interactions, celle que les élèves nous ont donné à entendre.

De là résulte une pression qu'il appartient à chaque locuteur de gérer en utilisant des stratégies de communication plurielles et hétérogènes. Le parler bilingue en est une.

Le parler bilingue

Utilisée par les bilingues entre eux ; l'alternance de codes (ou de langues) consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale. Josiane Hamers et Michel Blanc distinguent « l'alternance de codes de compétence » (ou le parler bilingue, « employé comme stratégie de communication ») et « l'alternance de codes d'incompétence » (stratégie du bilingue « qui fait appel à sa langue dominante pour suppléer un manque de compétence dans sa langue

[500] Hamers J., Blanc M., 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.
[501] Voir par exemple Calvet L-J., 1994, *Les voix de la ville, introduction à la sociolinguistique urbaine*, Paris, Essais Payot.
[502] Pour une synthèse, voir Moore D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.
[503] Moore, 2006, *op. cit.*, p. 90.

la plus faible »)[504]. On parle traditionnellement de « code-switching » pour qualifier des changements de langue d'une phrase à l'autre, et de « code mixing » pour qualifier l'alternance au sein d'une même phrase. Si d'un point de vue linguistique cette différenciation peut être pertinente, nous lui préférons ici l'hyperonyme « marques transcodiques », que Georges Lüdi et Bernard Py définissent comme « tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété »[505].

Comme nous l'aurons compris plus haut, le parler bilingue n'est pas stigmatisé dans une situation de communication plurilingue, bien au contraire :

> *Un bilinguisme individuel répandu, ainsi qu'un recoupement partiel des fonctions des langues et des pratiques culturelles qui y sont liées créent des conditions propices à l'apparition d'une forme spécifique de parler qui se caractériserait (…) par un choix de langue plus variable, constamment renégociable et renégocié et/ou par des marques transcodiques et notamment par le fait de passer rapidement d'une langue à l'autre pour la durée d'un mot, d'une expression, d'une phrase, pour revenir ensuite à la langue de base (code-switching)*[506].

Les marques transcodiques ont fait l'objet d'analyses visant à identifier des règles linguistiques de transfert d'une langue à l'autre, à l'échelle du syntagme. Ces traces dans le discours renvoient d'une manière ou d'une autre à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes (calques, emprunts, transferts lexicaux, alternances codiques…). Même si elle a le mérite de rendre compte de certains faits de langue (utiles dans une perspective didactique), cette approche structuraliste a cependant des limites liées à la conception de l'alternance en tant qu'objet défini dont on peut rendre compte indépendamment du contexte :

> *Une approche structurale, visant une typologie des formes d'alternance et la description de leurs fonctionnalités, repose explicitement sur une conception de la langue comme système préétabli à actualiser dans les usages. La recherche de contraintes grammaticales est rendue problématique par des énonciations mixtes où les ressources en présence sont très fortement articulées et interchangeables ; elle*

---

[504] Hamers J., Blanc M., 1983, *op. cit.*, pp. 445-446.
[505] Lüdi G. et Py B., 2003 (3e édition), *Etre bilingue*, Berne/Francfort/New-York, Peter Lang, p. 142.
[506] Lüdi G., 2008, « Objectif : des compétences plurilingues mobilisables comme ressource pour gérer des situations de communication plurielles » dans., Moore D., Castellotti V. (éds.), *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne, Peter Lang pp. 207-219, ici p. 211.

bute aussi sur la prolifération de la multifonctionnalité des formes répertoriées, qui réduisent souvent la tentative de description à des listes non finies de fonctions[507].

Les linguistes interactionnistes transforment donc le cadre de la recherche en adoptant une approche procédurale fondée sur l'observation des pratiques discursives en contextes. C'est l'approche que nous adoptons ici :

Une approche procédurale de type interactionniste et interprétative (cf Auer 1995) permet par contre d'éviter la référence à une « langue » comme modèle conçu par le linguiste, pour s'interroger sur les procédures mises en oeuvre par les locuteurs pour gérer et configurer contextuellement les ressources linguistiques à disposition[508].

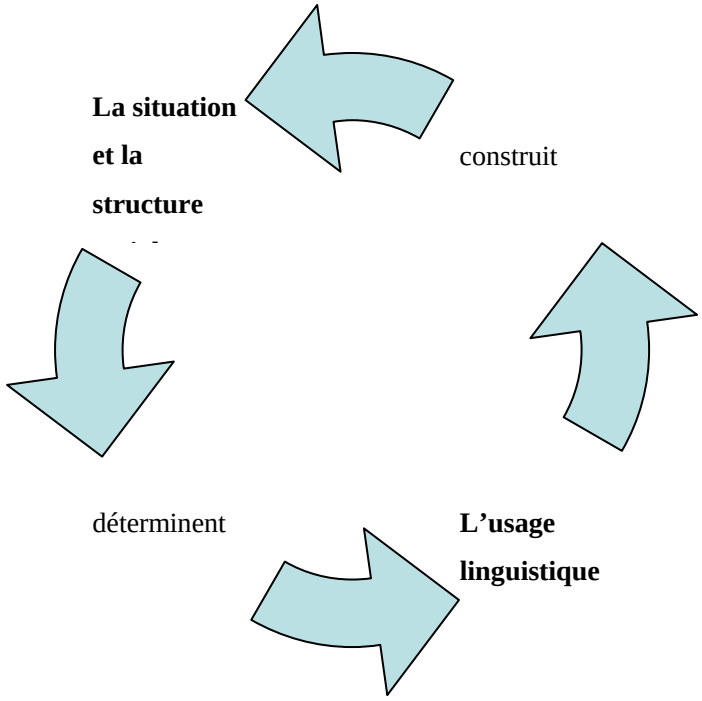
Fondée sur les théories[509] d'adaptation de la parole d'un locuteur à son interlocuteur, l'étude du parler bilingue fait intervenir différents facteurs propres à chaque situation. En effet, « les locuteurs plurilingues ne changent pas de langue sans raison dans leurs pratiques langagières, mais le changement donne une dimension polyphonique au discours et remplit des fonctions discursives multiples »[510]. Les alternances codiques fonctionnent donc comme relais dans une perspective communicative, une perspective sociale, et une perspective cognitive. Elles sont les observables de stratégies de communication ou d'apprentissage, mais aussi de stratégies identitaires, dans une configuration complexe et évolutive, qu'il appartient au locuteur de créer.

Quatre principes semblent gouverner ces choix linguistiques : la compétence linguistique du locuteur, son affirmation identitaire, la coopération énonciative avec l'interlocuteur, le statut des langues et des acteurs dans le contexte[511]. Pour Lüdi et Py, la compétence discursive en milieu bilingue est donc liée aux facteurs sociaux dans un mouvement dynamique. Les interlocuteurs utilisent leur répertoire plurilingue de façon fonctionnelle, en choisissant la forme qui leur offre le bénéfice maximal.

---

[507] Mondada L, 1999, « Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles » dans *Cahiers du Français contemporain*, n°5, pp. 83-98, ici p. 85.
[508] Mondada L., 1999, *op. cit*., pp. 85-86.
[509] Voir Hamers J, Blanc M., 1983, *op. cit*., pp. 183-194.
[510] Stratilaki S., 2008, « Composantes, structure opératoire et dynamique de la compétence plurilingue : modes d'articulation et formes de construction » » dans Moore D., Castellotti V., 2008, *op. cit*, pp. 51-80, ici p. 78.
[511] Hamers J., Blanc M., 1989, *op. cit.*, pp. 188-189.

Figure 25 : Les mécanismes du choix de langue dans l'interaction[512]

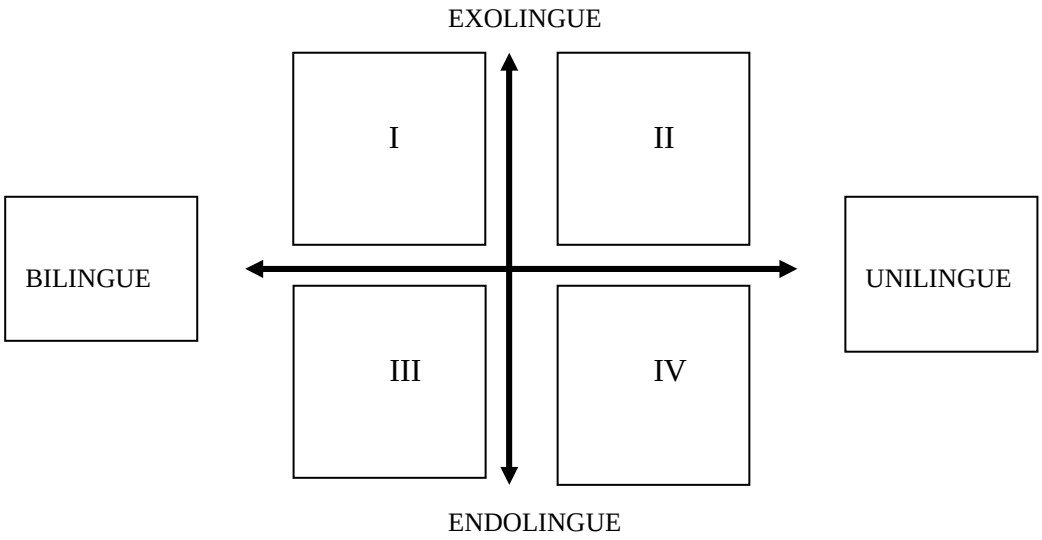


Contexte exolingue ou endolingue

Bien que cette modélisation puisse s'appliquer à toute situation langagière, la compétence communicative en milieu plurilingue peut se décliner de façon différenciée, selon le profil langagier des interactants. La modélisation de De Pietro[513] (reprise dans Lüdi et Py p. 161) différencie plusieurs situations de communication, définies à la fois par un contexte exolingue *vs* endolingue (asymétrie/symétrie des compétences des locuteurs dans les langues en présence) et par un choix discursif pouvant être unilingue *vs* bilingue (une seule *vs* plusieurs langue(s) choisie(s) dans l'interaction). Les locuteurs pourront donc utiliser une langue ou plusieurs (langue de l'un des interlocuteurs, autre langue présente dans l'environnement, alternance de langues…), en fonction de la dimension exolingue *vs* endolingue de l'interaction, selon les compétences de chaque locuteur. La notion d'exolinguisme serait pour une part extérieure aux locuteurs puisqu'elle se définit par des compétences objectives. De fait, elles sont aussi fonction des représentations que chacun a des compétences de l'autre.

[512] Source : Lüdi et Py, 2003, *op. cit*., p. 136.
[513] De Pietro J-F, 1988, « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », dans *Langage et société* n°43, Paris, pp 65-89, ici p. 70-72.

Figure 26 : Configurations des situations interactionnelles plurilingues[514]



Une telle configuration permet de rendre compte de pratiques langagières privilégiées :

- les bilingues partageant un répertoire linguistique différencié (quadrant I) utiliseront l'alternance aussi pour des raisons communicatives ;
- en contexte exolingue visant à une norme unilingue (quadrant II), les marques transcodiques seront peu efficaces (par manque de compétence d'un des locuteurs ou par manque de tolérance) ;
- les bilingues partageant les mêmes langues (quadrant III) utiliseront facilement des marques transcodiques, pour des raisons plus expressives que communicatives ;
- entre natifs (quadrant IV), les marques transcodiques ne sont guère tolérées.

Cette variété situationnelle peut cependant grandement favoriser l'insécurité linguistique et identitaire. En situation exolingue par exemple, l'interlocuteur le moins « compétent » peut comprendre l'alternance comme le signe d'une norme qu'il ne maîtrise pas. De ce fait, il développera une certaine insécurité linguistique, tout en pensant intégrer des normes qui ne sont peut-être qu'imaginaires. La communication (et l'apprentissage) pourra en être altérée à plus ou moins long terme. Lorsque les locuteurs ont une conscience assumée de la norme en présence, l'alternance est donc généralement un

[514] Source : Lüdi G., Py B., 2003, *op. cit.*, p. 161.

facteur communicatif, qui peut témoigner d'une réelle compétence à s'adapter aux règles plurielles et complexes qui caractérisent les interactions en milieu plurilingue[515].

De là, les auteurs proposent une typologie des fonctions de l'alternance[516], qui précise et complète la classification proposée par François Grosjean[517]. Selon que le discours est considéré sous l'angle psycholinguistique, communicatif ou social, les fonctions identifiées sont donc les suivantes (un seul observable peut évidemment avoir plusieurs fonctions):

Tableau 21: Principales fonctions des marques transcodiques

Fonction sociale	Fonction communicative	Fonction psycholinguistique
Montrer son appartenance (ou sa distance) à une communauté bilingue et/ou biculturelle	**Sélectionner un destinataire (bilingue ou L2) dans un groupe**	**Résoudre une difficulté d'accès au lexique**
Attribuer aux participants les rôles habituellement associés à chaque langue	**Suggérer une certaine interprétation de l'énoncé**	**Accroître le potentiel référentiel**
Marquer l'appartenance de l'évènement relaté à un domaine d'expérience	**Ajouter une composante expressive**	

Nous verrons que dans une communauté linguistique aussi hétérogène que celle des élèves du LGM, toutes ces fonctions se diversifient par la configuration plurielle des échanges. Cela forme une sorte de grammaire pragmatiquement normée, peut-être caractéristique de l'ensemble de la communauté. Il faut en effet trouver un système de communication qui permette effectivement la socialisation en respectant les identités de chacun. Or les compétences linguistiques des individus sont très inégales, le degré de maîtrise des langues ne peut donc en être le facteur principal. Le « bien parler » a un enjeu double : j'attends de l'autre qu'il ne stigmatise pas mon propre répertoire verbal et je lui reconnais le droit d'utiliser un répertoire qui n'est pas le mien. Nous verrons cependant que certains privilégient les interactions en milieu endolingue, ce qui diminue le sentiment d'insécurité linguistique (et identitaire).

La compétence plurilingue et pluriculturelle

Considérant que ces situations sont très fréquentes en milieu de contact de langues, Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate identifient une compétence que les

[515] : Lüdi G., Py B., 2003, *op. cit.*, p. 141-142.
[516] : Lüdi G., Py B., 2003, *op. cit.*, p. 152.
[517] Grosjean F., 1982, *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, p. 152.

membres d'une communauté bilingue développeraient : la compétence plurilingue et pluriculturelle :

> *On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné*[518].

Les auteurs insistent sur son caractère dynamique et composite, évolutif, qui se manifeste en contexte, dans une perspective dialogique de reconnaissance entre interactants[519]. Si l'on considère le répertoire plurilingue comme un cas particulier du répertoire verbal pluriel propre à tout acteur social, tout locuteur possède potentiellement les outils nécessaires à son élaboration, en tant qu'« ensemble de ressources plurielles qui se combinent de manière déséquilibrée et évolutive »[520]. Dans une perspective didactique, il s'agit donc de comprendre quels sont les ressorts de cette compétence, pour pouvoir proposer des pistes d'appropriation.

En tant qu'objet construit par le chercheur, elle se différencierait de la compétence de communication des locuteurs monolingues par sa complexité : elle se construit dans le lien dialectique entre plusieurs langues et plusieurs cultures, dans l'expérience de l'acteur social. Cette notion ancre donc « sa pertinence théorique dans un paradigme de la complexité et un principe d'incertitude, qui prend en compte les effets de variabilité et de fluctuation »[521]. Si Dell Hymes a effectivement cherché à proposer un modèle visant à « simplifier » l'appréhension de la compétence de communication, il est cependant aujourd'hui acquis que tout acte communicatif (et social) trouve davantage sens à travers une « méthode de la complexité », dont la pertinence se révèle chaque jour un peu plus : « l'attitude épistémologique de ce paradigme repose sur la volonté de produire des connaissances spécifiques aux sciences humaines et sociales à travers une attention

---

[518] Coste D., Moore D., Zarate G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 12 ; et Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Paris, Didier, p. 129.
[519] Moore D., Castellotti V., 2008, « La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone » dans Moore D., Castellotti V. (éds.), *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne, Peter Lang, pp. 11-24, ici p. 15.
[520] Moore D., Castellotti V., 2008, *op. cit.*, p. 24.
[521] Moore D., Castellotti V., 2008, *op. cit.*, p. 18.

particulière portée aux acteurs et aux significations »[522]. Philippe Blanchet souligne ainsi que la « pensée complexe » selon Edgar Morin[523] (ou le fait d'envisager un objet de recherche comme un tout complexe) repose sur le principe dialogique (qui intègre les paradoxes apparents entre deux observables), le principe de récursivité (et non causalité linéaire), et le principe hologrammatique (qui affirme que le tout – perçu de fait à un moment donné dans une situation donnée, et non dans son ensemble – renvoie à ses parties, qui elles-mêmes renvoient au tout)[524].

Cette approche est une méthode et non une méthodologie. En 2008, Edgar Morin rappelle à tout un chacun qu'il utilise ce terme dans son acception première : c'est un « chemin », qui « veut être une aide à l'esprit pour qu'il affronte les complexités et élabore les stratégies »[525]. La démarche permet d'éviter de penser que la seule différence entre milieu plurilingue et milieu unilingue est d'ordre linguistique ou communicatif. On sort ainsi des modèles unilingues appliqués aux terrains plurilingues. Les travaux sur la variation font ainsi envisager la différence entre ces deux milieux comme liée à l'intégration d'une norme légitime différenciée, qui valorise l'alternance (en contexte plurilingue) ou la standardisation des pratiques (en contexte unilingue). Les variations qui témoignent souvent de normes entre pairs, tant chez les monolingues que chez les bilingues, révèlent souvent des choix identitaires fondés sur le besoin de se positionner par rapport à un groupe d'appartenance. C'est cependant au contact de l'Autre que l'on éprouve davantage le besoin de révéler son unicité. S'il est vrai qu'un contexte plurilingue et pluriculturel favorise l'émergence de cette compétence, quels en sont les facteurs ? Il semble que toutes les analyses sociolinguistiques des contextes bilingues mettent en avant un facteur identitaire, prégnant dans le choix des langues. De fait, l'idéologie unilingue présuppose les stéréotypes d'une identité commune fondée sur une seule langue, alors que l'idéologie plurilingue construit peut-être les représentations identitaires sur l'existence de plusieurs langues. Le développement de cette compétence serait donc favorisé dans un milieu dans lequel la reconnaissance de l'altérité préside à la construction identitaire. Mais

---

[522] Mucchielli A. (dir.), 1996, article « Paradigme de la complexité », dans *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p. 29.
[523] Morin E., 1990, *Communication et complexité, introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
[524] Blanchet P., 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique*), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 65.
[525] Morin E., 2008, *Mon chemin*, Paris, Fayard, p. 230. L'auteur ajoute ce que nous avons nous-même expérimenté dans notre parcours de recherche : « Tout savoir complexe comporte une part d'incertitude irrémédiable qu'il faut savoir reconnaître et admettre. La pensée complexe comporte la prise de conscience d'un inachèvement du savoir et, plus fondamentalement, d'une limitation des possibilités de l'esprit humain » (*op. cit.*, p. 231).

le plurilinguisme présuppose-t-il nécessairement un milieu pluriculturel, ou même des relations interculturelles, qui permettraient d'allier compétence plurilingue et compétence pluriculturelle ? La notion de « posture » plurilingue ou pluriculturelle rendrait alors mieux compte des pratiques au sein d'une même communauté :

> *Le problème central de la pluralité, contrairement à ce que laisse à penser ce terme qui fait penser à du numérique, à du quantitatif, est surtout une question de posture face au monde : il y a des plurilingues « pratiquants » qui se vivent monolingues, des monolingues qui se vivent plurilingues, l'essentiel n'est pas dans le nombre de langues, mais dans la manières de le vivre*[526].

Par l'expression plurilingues « pratiquants », l'auteur veut montrer la difficulté qu'il y a, pour les sociétés occidentales à valoriser la diversité et le plurilinguisme « lorsqu'elles ont une si longue histoire construite autour du monolinguisme, du monothéisme, de la monarchie, des sciences positives qui recherchent *la* vérité »[527]. Cette mise en perspective soulève de fait la question d'une définition de l'identité, qui rendrait compte des processus d'interaction et de leurs enjeux dans une communauté bilingue d'adolescents.

C. Identité et langage

1. Peut-on définir l'identité ?

La notion même d'identité, aux confluents de domaines de recherches aussi variés que la psychologie, la sociologie, l'anthropologie (…) renvoie aujourd'hui à une réalité plurielle et complexe. Etudiant les « crises de l'identité » en anthropologie, Erik H. Erikson se démarque nettement le premier des conceptions essentialistes pour mettre en évidence le fait que l'identité se construit aussi par la relation à autrui, dans une dimension à la fois synchronique et diachronique, en particulier à l'adolescence :

> *La formation de l'identité (…) commence là où cesse l'utilité de l'identification. Elle surgit de la répudiation sélective et de l'assimilation mutuelle des identifications de l'enfance ainsi que de leur absorption dans une nouvelle configuration qui, à son tour, dépend du processus grâce auquel une société (souvent par l'intermédiaire de sous-sociétés) identifie le jeune individu en le reconnaissant comme quelqu'un qui avait à devenir ce qu'il est et qui, étant ce qu'il est, est considéré comme accepté*[528].

---

[526] Robillard D. de, 2007, *op. cit.*, p. 65-66.
[527] Robillard D. de, 2007, *op. cit.*, p. 64.
[528] Erikson E., 1992 [1968, trad. franç. 1972] *Adolescence et crise, la quête de l'identité*, Flammarion, p. 167.

Faisant le lien entre ces processus et la notion de « culture », l'ethnopsychiatre Georges Devereux[529] présente cette dernière comme le cadre de ce qui est inculqué à l'enfant, et qui forme la part identitaire « réifiée ». De ce fait, plus la conscience ethnique est forte dans un groupe, plus les individus considèrent que leur identité est « objectivement » liée à cette culture réifiée[530]. La « conscience du soi » se construit donc par l'expérience sociale. Les processus de catégorisation[531] permettent à l'acteur de se situer dans le groupe en privilégiant certains types d'interactions qui visent une image positive du moi. En lien avec l'interactionnisme symbolique, le sociologue Erving Goffman interprète ces stratégies identitaires comme des « rôles » que nous jouons tous. Chacun porte un masque, ce qui lui permet de discerner sans trop de risques ce qui est attendu de lui et, par là, d'interagir en fonction du rôle qu'il pense lui être assigné. L'objectif de l'« acteur » est alors de ne pas perdre la « face », soit en montrant son adhésion au groupe, soit en développant une stratégie de différenciation. On peut « définir le terme de face comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier »[532]. Ces « rôles » (et donc ces conceptions individuelles et subjectives de la « face ») sont définis par le cadre de l'interaction, mais aussi par le statut du locuteur dans un groupe, une société. Ainsi diffèrent le statut d'un adolescent et celui d'un adulte. Un même « acteur » peut tenir des « rôles » différents selon qu'il est sur la « scène » familiale, en classe, entre pairs. Son estime de soi, liée à ce que les autres lui renvoient sur sa manière de jouer son « rôle » peut donc être développée ou alors mise à mal par un sentiment fort d'insécurité identitaire… Peuvent être étudiés des observables (telles que les pratiques langagières) révélant des stratégies identitaires :

> *[Ce sont] des procédures mises en oeuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des, finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation*[533].

---

[529] Devereux G., 1980, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.
[530] Abou S., 1981, *L'Identité culturelle. Relations Interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris, Anthropos.
[531] Barth F., [1969]1999, « Les Groupes ethniques et leurs frontières », dans Poutignat P., Streiff-Fenart J., *Théories de l'ethnicité*, PUF.
[532] Goffman E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit, p. 9.
[533] Lipiansky E.M., Taboada-Leonetti I., Vasquez A., 1990, « Introduction à la problématique de l'identité » dans Camilleri C. (dir.), *Stratégies Identitaires*, PUF, Paris, pp. 7-26, p. 24.

Les travaux sur la variation langagière en sociolinguistique ont montré combien les pratiques langagières sont des outils stratégiques privilégiés pour l'affirmation de son identité, mais aussi pour sa propre quête identitaire. Celle-ci s'exprime en particulier dans des situations de crise, telles que l'on peut considérer la période de l'adolescence[534], des contacts interculturels[535]… L'identité est donc « une activité par laquelle le sujet "absorbe" de la diversité pour fabriquer son moi, d'une part comme unité, qui se construit ainsi comme "dialectique", d'autre part comme pourvu à ses yeux d'un minimum de valeur »[536]. C'est « une construction permanente, elle est potentielle, créatrice, et donc métamorphose »[537]. Elle se construit dans et par les interactions. De ce fait, l'objet de la recherche se déplace vers des processus dynamiques plutôt que vers une réalité qui serait pour certains immanente et pour d'autres illusion. Les avancées de la recherche sur la notion d'hétérogénéité constitutive de l'acteur social « pluriel », ouvrent la voie à un nouveau regard sur les contextes plurilingues et pluriculturels qui, théoriquement, sont des lieux d'observation privilégiés de ces stratégies identitaires. Nous nous devons alors de garder à l'esprit que toute analyse sociolinguistique se réclamant de cette approche doit, par principe, tenir compte du fait qu'elle s'inscrit dans un rapport à l'autre marqué par la différence, l'altérité. Ainsi, aucune « vérité » (si tant est qu'elle existe) n'est parfaitement perceptible :

> *Chaque manifestation identitaire est au confluent de plusieurs interprétations possibles et exige donc une approche de type herméneutique afin de découvrir les liens entre la perception des signes identitaires de surface et leur interprétation*[538].

C'est dans cet esprit que nous rendrons compte de ce que les élèves nous ont donné à entendre de leurs pratiques langagières, marquées par le contexte multiculturel qui est le leur.

---

[534] Bauvois C., 1998, « L'âge de la parole : la variable âge en sociolinguistique », dans *DiversCité langues*, en ligne vol.III,.www.uquebec.ca/diverscite (non paginé).
[535] Le Page R.B., Tabouret-Keller A., 1985, *Acts of Identity : Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*, Cambridge, Cambridge University Press.
[536] Camilleri C., 1999, « Stratégies identitaires : les voies de la complexification », dans Hily M.A. et Lefebvre M-L. (dirs.) *Identité collective et altérité*, Paris, L'Harmattan, pp. 197-211, ici p. 197.
[537] Abdallah-Pretceille M., 2006, « Le labyrinthe des identités et des langages » dans Abdallah-Pretceille M. (dir.), 2006, *Les métamorphoses de l'identité*, Paris, Anthropos Economica, pp. 38-51, ici p. 40.
[538] Abdallah-Pretceille M., 2006, *op. cit.*, p. 50.

2. Identité et culture

Selon Fredrik Barth, dans une situation de contacts entre plusieurs cultures[539] (et plusieurs langues), la différence identitaire n'est pas la conséquence directe de la différence culturelle. Celle-ci est en fait la revendication de traits particuliers visant à se catégoriser comme différent de l'autre. Une même culture peut donc être instrumentalisée de façons différentes, voire opposées, par le biais de stratégies identitaires variées. L'opération identitaire est en effet « une dynamique d'aménagement permanent des différences, y compris des contraires, en une formation qui nous donne le sentiment de ne pas être contradictoire »[540]. La question de l'altérité est donc d'autant plus délicate à gérer en situation de contact de cultures pour l'acteur social.

Comme nous l'avons vu en détails dans notre première partie, l'Ethiopie fonde son identité nationale sur des valeurs culturelles érigées en traits identitaires ethniques, et revendiquées comme objectives. Bien que les différences soient réelles entre milieu rural et milieu urbain, nous avons pu comprendre que sa structure sociale est un exemple de « société traditionnelle », qui organise en un système global précis les significations qu'elle contient (par exemple ceux relatifs à la famille, à l'éducation, au travail…). Ces systèmes ne sont pas perçus comme élaborés par le groupe mais comme ayant une origine transcendante[541]. Il y a donc peu de place pour une conception de l'identité fondée sur l'altérité même si, peut-être paradoxalement, le pluralisme culturel et linguistique est justement un de ces attributs culturels revendiqués.

Les questions soulevées par notre étude sur le système scolaire français tendent à montrer qu'en France aussi on a longtemps véhiculé une image essentialiste et statique de l'identité culturelle. Même si cela est sans doute encore le cas aujourd'hui, on aura cependant noté les efforts de l'école pour intégrer (au moins symboliquement) les paradigmes de la diversité et de l'altérité. Selon Carmel Camilleri pourtant, les cultures et sociétés industrialisées intensifient l'importance de sous-cultures (les classes d'âge, les classes sociales… autrement dit les réseaux d'appartenance et de référence), qui sont pensées par les acteurs en termes de rupture plutôt qu'en termes de complémentarité. A la limite, chaque individu a une culture particulière, qu'il cultive et veille à valoriser à

[539] Dans la perspective que nous venons de présenter, l'identité culturelle apparaît comme « une modalité de catégorisation de la distinction eux/nous, fondée sur la différence culturelle » (Cuche D., 2004, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, p. 83).
[540] Camilleri C., 1989, « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir », dans Camilleri C., Cohen-Emerique M. (dir.), *Choc de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, l'Harmattan, pp. 21-73, ici p. 44.
[541] Camilleri C., 1989, *op. cit.*, p. 51-52.

l'échelle de ses différents groupes d'appartenance. Autrement dit, « les grandes sociétés actuelles se fonderaient plus sur une volonté de demeurer ensemble avec et malgré les différences que sur du commun « déjà là », qu'il s'agisse du « contenu » ou de la structure, donné comme un objet »[542].

Les élèves en particulier, et de façon générale toutes les personnes travaillant au LGM, sont donc confrontées à une dynamique identitaire marquée par le « choc des cultures », que les sociologues – et plus particulièrement Roger Bastide – étudient en termes d'« acculturation ». Partant de la définition de l'anthropologie culturelle, l'acculturation désigne « les phénomènes de contacts et d'interpénétration entre civilisations différentes ». Ce terme n'est donc pas connoté, contrairement au sens commun. Dans une dynamique de rapprochement, on distingue « l'assimilation », puis « l'intégration ». A l'opposé, on parle de « séparation », puis de « marginalisation ». Si la notion de « culture » fournit le cadre de ces transformations, leur dimension sociale en révèle les processus, qui ne sont jamais à sens unique : quels que soient les groupes socioculturels en contact, les influences sont réciproques, et sont d'abord identifiables par le biais de leurs acteurs. C'est donc à la définition de Carmel Camilleri que nous nous référons dans nos travaux :

> *La culture est l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques*[543].

Trouver un équilibre entre les différentes tensions socioculturelles du milieu de contact de langues et de cultures dans lequel on évolue, c'est leur donner un sens global qui s'exprime justement dans la construction identitaire. On peut alors dire que l'acculturation est réussie. Elle n'est en rien un modèle applicable à l'échelle d'un groupe, mais elle témoigne de la créativité (et de l'absence de déterminisme) de chacun. C'est la fonction ontologique de l'identité. Celle-ci se construit évidemment sur des représentations valorisées du soi. De par sa fonction pragmatique, elle tient compte de l'environnement dans lequel évolue la personne ; elle se construit donc aussi dans et par l'interaction.

---

[542] Camilleri C., 1989, *op. cit.*, p. 55.
[543] Camilleri C., 1989, *op. cit.*, p. 27.

En réaction aux approches culturalistes américaines, qui prennent parfois davantage pour objet d'étude une abstraction (le « trait culturel ») plutôt que des processus sociaux mis en scène par des acteurs, Roger Bastide[544] propose une typologie des situations de contacts culturels à partir du croisement entre un critère politique (acculturation voulue ou non par le groupe dominant), un critère culturel (homogénéité ou hétérogénéité des cultures en présence), et un critère social (relative ouverture ou fermeture de chaque groupe social étant, par là, plus ou moins perméable aux influences extérieures). Dans le cadre institutionnel du LGM, l'acculturation est explicitement voulue par le groupe dominant français : la langue française est enseignée en tant que langue d'apprentissage, elle est l'outil pour enseigner des savoirs et des savoir-faire ancrés dans la culture française. Les deux principales cultures en présence (française et éthiopienne) sont cependant globalement hétérogènes. D'autres cultures sont identifiables du fait des élèves d'autres nationalités (qui ont vécu ou non dans leur pays d'origine), ce qui complexifie encore le modèle des influences sociales. Celles-ci sont cependant modulées par le fait que la société traditionnelle éthiopienne se caractérise par une fermeture attestée aux influences étrangères, alors que les élèves « étrangers » (comprenons ici « non éthiopiens ») sont en interaction avec un groupe numériquement plus important. Deux modèles interculturels s'interpénètrent, dont émanent deux normes différenciées : un modèle d'acculturation qui vise à l'intégration (par la norme pédagogique) et un modèle qui vise au métissage (par l'endo-norme entre élèves). Le facteur culturel de ce contexte est donc assez important pour que l'on postule son influence sur les pratiques langagières et les pratiques d'apprentissage des élèves.

3. Une typologie des stratégies identitaires

Carmel Camilleri propose une typologie des stratégies identitaires pouvant être identifiées dans un cadre de contact de cultures, potentiellement conflictuel. Ces quatre positions doivent évidemment être appréhendées comme des formes modélisatrices de tout un ensemble de positionnements individuels formant un continuum, pouvant varier d'un individu à l'autre mais aussi d'une situation à l'autre pour un même individu. Celui-ci peut, au cours de sa vie, adopter des stratégies différentes, voire opposées[545].

---

[544] Bastide R., 1960, « Problèmes de l'entrecroisement des civilisations et de leurs œuvres » dans Gurvitch G., (éd.), *Traité de sociologie*, Paris, PUF, vol.2, pp. 315-330, ici p. 325.
[545] Camilleri C., 1989, *op. cit.*, pp. 63-72.

- Les stratégies d'évitement des conflits par la « cohérence simple » sont aux extrêmes du continuum.
    - Elles peuvent témoigner d'un refus de la prise en compte de l'altérité en tant que valeur positive de la construction identitaire (ce sont les « conservateurs », cette position débouche souvent sur des troubles psychologiques) ; c'est la fonction ontologique de l'identité qui est privilégiée. Des élèves non français recourant à ces stratégies de façon récurrente auraient alors des difficultés d'apprentissage puisque l'utilisation du français menacerait leur construction identitaire. Des élèves français, aux, auraient des difficultés à s'intégrer dans le groupe d'élèves.
    - Elles sont aussi utilisées pour éviter d'avoir à confronter deux systèmes de valeurs, tout en évoluant aisément dans deux groupes ayant des cultures opposées. L'alternance codique est un des observables de cette stratégie selon Camilleri, car elle permet de se modeler sur la position de l'interlocuteur. La fonction pragmatique de l'identité est ainsi valorisée, et peut se développer ce que Roger Bastide a appelé le « principe de coupure »[546] : l'individu vit dans deux univers sociaux et culturels différenciés, qu'il ne fait pas communiquer ; ce n'est donc pas l'individu qui est « coupé en deux » malgré lui, c'est lui qui introduit des coupures entre ses différents engagements. Des élèves privilégiant l'usage de ces stratégies de façon récurrente utiliseraient le français standard comme un simple outil d'apprentissage, tout en utilisant d'autres normes linguistiques au sein de leurs réseaux d'appartenance (en famille, entre pairs). Mais il leur serait alors difficile de faire face à la « violence symbolique » de l'enseignement de la culture française par le biais des apprentissages (ou des autres cultures des autres élèves).
- Les stratégies d'évitement des conflits par la « cohérence complexe » sont le fait de ceux qui cherchent à résoudre ou modérer les contradictions immanentes à la situation, en cherchant à construire un sens unifié à leur identité (souci ontologique) tout en voulant pouvoir s'adapter pleinement à chaque situation (souci pragmatique). Les liens peuvent être tissés selon différentes approches.

[546] Bastide R., 1970, *op. cit.*, p. 115.

  - Une approche subjective vise à tenir compte de ce qui est valorisant ou intéressant pour l'individu, tout en ignorant (consciemment ou non) ce qui déstabilise ; cette « manipulation égocentrique des codes » peut évidemment aboutir à des conflits avec les proches, qui ne font pas nécessairement les mêmes choix. Plus on pense que son groupe d'origine garantit ses valeurs culturelles, plus on s'« autorisera » à un comportement pluriel, puisqu'il ne menace pas la dimension ontologique de son identité. On aboutit alors à des « constructions culturelles et identitaires syncrétiques ». On pense ici à des élèves qui « importeraient » à la maison des pratiques peut-être mal acceptées dans la culture familiale. Par exemple, un élève non francophone pourra « choisir » de moins utiliser sa langue première.
  - Une approche dite « rationnelle » aboutit à des « formations culturelles et identitaires synthétiques » car cela vise à trouver une raison « logique » à tout choix. Carmel Camilleri fait une liste des arguments les plus récurrents dans ce cas : on affirme que le trait culturel de la culture B existe en fait aussi dans la sienne, on dissocie les thèmes culturels en estimant qu'ils ne sont pas comparables, on trouve une logique interne à ce qui apparaît comme opposé, on accepte un principe que l'on juge cependant inapplicable dans le contexte de sa propre culture… Les élèves ayant les stratégies les plus « rationnelles » seraient ceux qui réussissent le mieux dans un système scolaire qui vise à privilégier la rationalisation des savoirs.
- Les stratégies de modération des conflits de valeurs sont visibles lorsque le conflit entre deux valeurs culturelles n'est plus niable. Dans ce cas, il semble que la plupart des procédés observés par l'auteur visent à « déréaliser le plus possible ceux des items antithétiques qu'on supporte le moins ».

Il est cependant remarquable que certains individus n'arrivent pas à éviter le conflit du « choc des cultures ». Dans un contexte diglossique (qui présuppose donc un groupe dominant qui impose sa langue de référence) un individu appartenant au groupe dominé peut vivre un processus d'assimilation (enculturation/déculturation). Il perd ses repères linguistiques, ne peut identifier ses propres pratiques linguistiques et leur rapport aux normes et conventions sociales, il est en perpétuelle insécurité linguistique, ce qui se

double d'un sentiment « d'étrangeté culturelle »[547]. Cela peut aller jusqu'au rejet de la langue et de la culture d'origine, associé à une sorte de fantasme d'assimilation totale. Camilleri renvoie dans ce cas à « divers paramètres de la personnalité », ce qui fait davantage appel à des considérations psychologiques.

Le fait est que les systèmes socioculturels en présence proposent des difficultés objectives, que des individus traitent de façon différenciée par le biais de leur créativité identitaire. L'émergence de pratiques « métissées » en est un signe.

4. Cultures métisses, langages métissés

Bien que le conflit culturel existe théoriquement, Camilleri a montré que la plupart des stratégies identifiées visent à un aménagement de la « diversité dans l'unité ». C'est la thèse de Selim Abou[548], mais aussi de François Laplantine et Alexis Nouss, pour qui le métissage est une forme particulière de mélange culturel qui contredit l'opposition homogène/hétérogène. Le métissage est pensé comme une composition dont chaque élément garde son intégrité : « il tire sa force de son instabilité même, il n'est pas la fusion, la cohésion, l'osmose, mais la confrontation, le dialogue »[549]. Pour les auteurs, les sociétés occidentales ont longtemps nié cette réalité et ont imposé une vision duelle du monde, qui ne résiste cependant pas aux nouvelles revendications identitaires dont le rationalisme cartésien ne tient pas compte. Ainsi, « le métissage est une espèce de bilinguisme dans la même langue et non la fusion de deux langues »[550]. Réciproquement, tout acte de parole, en tant qu'acte dialogique reposant à la fois sur l'intentionnalité du locuteur et du destinataire, est métis « puisqu'il est une inter-locution »[551].

Conclusion

Cette position, qui se démarque explicitement d'une vision unilingue et monoculturelle (dont nous avons parlé plus haut) est un postulat heuristique dans notre contexte. Une question à la fois théorique et éthique renvoie à nouveau à la méthode de la complexité : si le métissage est une conséquence de toute construction identitaire pensée comme dynamique et plurielle, chaque individu se « pense-t-il » pour autant « métis » ? Et

---

[547] Blanchet P., 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 131-132.
[548] Abou S., 1981, *L'Identité culturelle. Relations Interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris, Anthropos.
[549] Laplantine F, Nouss A., 1997, *Le Métissage*, Paris, Flammarion, p. 10.
[550] Laplantine F, Nouss A., 1997, *op. cit.*, p. 79.
[551] Laplantine F, Nouss A., 1997, *op. cit.*, p. 112.

si l'on considère qu'aujourd'hui encore les représentations d'une identité culturelle unique sont les plus répandues chez les individus, les interactions (verbales) rendent-elles compte d'un métissage en tant que processus de communication ? Ces questions de terrain renvoient à des questions de méthode : comment le chercheur peut-il forger des outils qui révèleraient la complexité d'un terrain « métis » alors qu'il appartient lui-même à une société qui ne se pense pas comme métisse ? Peut-il prétendre être « objectif » lorsque la dynamique des interactions renvoie à la subjectivité de leurs acteurs ? C'est notre posture de recherche que nous mettons ici en avant : la réflexion théorique que nous venons de mener a montré que la linguistique propose aujourd'hui des approches qui visent à se distancier d'une catégorisation homogénéisante des terrains plurilingues. Ce parcours a été nécessaire pour forger nos propres outils d'analyse et les interprétations qui en découlent. Notre réflexion s'est construite au contact de ce terrain plurilingue et pluriculturel et se nourrit de notre propre expérience du métissage linguistique et culturel au LGM et en Ethiopie. Elle trouve sa cohérence dans la démarche de lecture et d'écriture que nous menons.

C'est dans cette perspective que nous interrogerons le concept d'identité bilingue dans le cadre d'une « communauté linguistique » que nous avons circonscrite au groupe des élèves adolescents du LGM. En effet, leurs points communs sont nombreux : outre leur « âge », ils apprennent tous dans un environnement marqué par la pluralité des langues et des cultures, dans lequel deux normes sont alternativement valorisées : celle d'une vision monolingue de la culture d'enseignement de prestige, et celle d'une idéologie plurilingue propre aux milieux interculturels. C'est dans ce cadre que l'on pourra faire un lien socio-didactique entre interaction et apprentissage.

CHAPITRE 9

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La perspective compréhensive que nous adoptons nécessite une méthodologie plurielle, visant à rendre compte des pratiques langagières des élèves sous tous leurs aspects : non seulement le langage mais leur rapport au langage et à l'apprentissage. Notre approche globale, de type ethnographique, repose sur une insertion personnelle de longue durée au LGM (nous avons commencé nos recherches après huit ans d'enseignement dans l'établissement). C'est cette spécificité de l'insertion qui a guidé nos choix méthodologiques quant au recueil des données : nous ne sommes pas venue à la rencontre d'un terrain inconnu puisque notre implication personnelle et professionnelle a été à l'origine de notre démarche. C'est la raison pour laquelle il est d'abord nécessaire d'en mesurer la portée épistémologique :

> *L'activité de recherche est une activité de construction sociale de savoir, traversée par des considérations de pouvoir qui nécessitent une conscientisation déontologique et politique, et fondée sur des bases ontologiques que l'on peut constamment remettre en question*[552].

[552] Heller M., 2003, *Eléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier, p. 27.

Sachant que « l'objet d'étude de la sociolinguistique n'est pas donné au chercheur mais construit par lui et (que) cette construction est le premier pas de toute enquête »[553], nous présenterons ensuite le cadre théorique d'un recueil de données multi-référentiel. Enfin, les outils utilisés pourront être présentés dans toute leur pertinence : les questionnaires, les entretiens et les observations et, par là, la place des représentations sociales et discursives.

A. Posture de recherche

1. Des implications épistémologiques

L'insertion du chercheur dans le tissu social permet d'utiliser des outils propres à une « sociolinguistique ethnographique et interprétiviste », dont Monica Heller souligne les implications :

> *Elle permet d'identifier les ressources interprétatives et constitutives de sens utilisées par les acteurs, leurs sources et leurs conséquences. Elle permet de relier diverses formes d'action et d'interprétation entre elles, en identifiant leurs conséquences pour ce qui est de la production et la circulation des ressources symboliques et matérielles*[554].

Mais la présence du chercheur au sein même de l'établissement n'est pas neutre et il a fallu au cours des années gérer notre statut d'enseignante et notre démarche de recherche, tant vis-à-vis des collègues et des supérieurs hiérarchiques que vis-à-vis des élèves. Il était en effet évident aux yeux de tous (y compris aux miens[555]) que ma responsabilité première était l'enseignement. Pour moi, la recherche permettait cependant d'améliorer mon enseignement, même si elle avait un coût, parfois bien élevé :

> *Coût d'observation proprement dite, coût de collecte, coût de centralisation, coût de traitement. Ces coûts sont de deux ordres : matériels et symboliques. Il y a peu à dire sur les coûts matériels, économiques (argent, temps), spécialement importants du moment que la recherche reste privée. (…) Mais il y a aussi des coûts moraux psychologiques, les coûts en inquiétude, en destruction de certitude, etc*[556].

Dans ma situation, je rajouterai la difficulté parfois à gérer « en même temps » une démarche de recherche et une démarche d'accompagnement par l'enseignement auprès

---

[553] Calvet L-J, Dumont P., 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p. 11.
[554] Heller M., *2003, op. cit.*, p. 10.
[555] Concernant notre expérience d'enseignante, nous utiliserons la première personne. Nous expliciterons plus bas les raisons de ce choix d'écriture.
[556] Leclerc G., 1979, *L'observation de l'homme*, Paris, Le Seuil, p. 17.

des mêmes élèves. De ce fait, si j'ai pu mettre en place ces dernières années des projets pédagogiques ponctuels s'inspirant des acquis de mes analyses, on ne parlera cependant pas ici de « recherche-action » dans son sens habituellement reconnu :

> *Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations*[557].

La visée pragmatique visant à l'intervention n'est pas absente de notre approche, elle n'est cependant qu'une conséquence potentielle du travail que nous présentons aujourd'hui. Il nous est apparu très vite lors de notre étude préliminaire dans notre mémoire de Master 2[558] que l'action ne pouvait que dépendre d'une meilleure compréhension du contexte dans lequel évoluaient les élèves, contexte compris en tant que « produit (instable et provisoire) de l'action collective des partenaires engagés dans les activités langagières »[559]. Une approche compréhensive, modulée par une démarche quantitative permise par la dimension finie de notre terrain a donc été privilégiée (le LGM est composé d'un ensemble d'acteurs/individus identifiables, et il est donc théoriquement possible de définir un échantillon représentatif des élèves), même si nous assumons une réelle implication personnelle, que certains lient par ailleurs à la recherche-action[560].

De par notre rôle d'enseignante, nous avons pu entendre et voir ce qui se passait dans nos classes. Mais notre statut ne nous positionnait pas comme un acteur de la « communauté linguistique des élèves ». Il nous fallait donc mettre en place un protocole de recherche visant à neutraliser autant que faire se peut la violence symbolique inhérente à la relation entre les élèves et les enseignants. Il s'agissait aussi de prendre suffisamment de distance avec mon implication d'enseignante pour pouvoir analyser un « terrain » en tant que donnée construite par la recherche tout en faisant en sorte que l'un et l'autre se nourrissent réciproquement :

> *Il n'existe donc pas, à proprement parler de données ethnographiques, mais d'emblée partout et toujours, la confrontation d'un ethnologue (particulier) avec un*

---

[557] Hugon M.A., Seibel C., 1988, *Recherches impliquées, recherches action : le cas de l'éducation*, Bruxelles, Desclée de Brouwer, p. 13.

[558] Miguel V., 2005, *Former de nouveaux Arthur Rimbaud en Abyssinie. De jeunes Ethiopiens apprennent en français au Lycée Guebre Mariam (Addis Abeba, Ethiopie)* : *une approche sociolinguistique*, Mémoire de Master 2, Université de Rouen.

[559] Porquier R., Py B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours*, Paris, Didier, p. 13.

[560] Pour cette approche, voir Lavoie L., Marquis D., Morin P., 1996, *La recherche-action. Théorie et pratique : manuel d'autoformation*, Canada, Presses de l'Université du Québec.

groupe social et culturel (particulier), l'interaction entre un chercheur et ceux qu'il étudie. C'est précisément cette rencontre qui mérite d'être appelée « terrain »[561].

Après avoir explicité les postures que nous avons adoptées, nous présenterons donc les outils qui nous ont aidée à construire une relation sociale permettant de recueillir des données exploitables : les questionnaires, les entretiens et nos observations visant à comprendre ce qui se passe en dehors de la classe. Nous étudierons la classe elle-même dans la troisième partie de notre travail.

2. Enseignement et recherche au LGM

Partant d'une expérience empirique, nous avons peu à peu éprouvé le besoin de nous distancer du terrain pour pouvoir mieux le comprendre. L'écoute souvent bienveillante des différents membres de la communauté du LGM (adultes et jeunes) a permis de mener à bien ce travail universitaire, parce qu'il nourrissait un questionnement empirique latent dans l'établissement. Pour rendre compte de nos deux postures complémentaires, nous adoptons dans notre travail la première personne du pluriel : le « nous » permet en effet – suivant les codes établis de l'université française – de prendre une distance nécessaire avec le terrain d'étude et les observés. Mais faire référence à une expérience personnelle d'enseignante rend parfois nécessaire l'emploi du « je », qui marque une implication subjective et professionnelle.

C'est cette implication humaine sur le terrain qui nous a donc poussée à adopter une approche plurielle, que Philippe Blanchet schématise par un sablier, la formulant ainsi :

La démarche va du global (prise d'indices multiples en contexte complexe par observation participante) à l'analytique (via enquêtes semi-directives et directives, traitement des données, validation) pour revenir à une synthèse interprétative[562].

Notre démarche repose sur un principe de triangulation méthodologique : le but est de croiser un ensemble de données recueillies dans différentes situations, pour pouvoir faire émerger des faits récurrents qui ne se donnent pas à voir de façon significative dans un seul corpus. Dans sa présentation du concept de triangulation, le sociologue Thémis Apostolidis distingue : « la triangulation des données (utiliser différentes sources de données dans une étude), la triangulation du chercheur (engager plusieurs chercheurs pour

[561] Laplantine F., 1996, *La description ethnographique*, Paris, Nathan, p. 38.
[562] Blanchet P., 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 41.

la collecte et l'interprétation des données), la triangulation théorique (utiliser différentes théories pour interpréter les données recueillies), la triangulation méthodologique (utiliser différentes méthodes et techniques pour étudier le même phénomène particulier) » et la triangulation interdisciplinaire (articuler des données issues de différents champs disciplinaires). Il souligne que « les développements (récents) dans le domaine des approches qualitatives ont permis de reconsidérer cette notion au-delà du seul critère de recoupement (…), en tant que stratégie alternative de recherche pour fonder une démarche épistémologique et empirique contextualisée »[563].

On articule ainsi différents niveaux interprétatifs avec un objectif rationnel d'explication, « qui vient compléter la compréhension en désubjectivant en partie la connaissance »[564] . Dans cette optique, le chercheur construit son protocole de recherche à partir de ses connaissances empiriques du terrain, en se situant lui-même en tant qu'acteur du champ de recherche. Monica Heller souligne que « la recherche doit donc comprendre sa propre action et son propre positionnement vis-à-vis de la question posée et des gens concernés, c'est-à-dire qu'elle doit adopter un point de vue critique face à elle-même »[565]. C'est à cette réflexion que notre expérience nous a menée : que supposait ce va-et-vient constant entre l'observation participante et la « participation observante »[566] ?

3. L'observation participante

Nous devons cette notion aux recherches en ethnologie[567] : l'observateur est (ou devient) membre de la communauté qu'il étudie. Si nous pouvions prendre le parti d'observer la classe en « direct », il nous était cependant impossible de le faire dans la cour. Or, convaincue que les enjeux de l'interaction en français se jouent aussi entre pairs, nous devions adopter un protocole de recherche visant à les faire émerger. Pour étudier les pratiques langagières d'un groupe, une première conception naïve serait de simplement « écouter » en se faisant le plus petit possible. Mais le « paradoxe de l'observateur », source de questionnement fondamental pour le sociolinguiste William Labov en

[563] Apostolidis T., 2005, « Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques » dans Abric J-C. (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Paris, Erès, pp. 13-35, ici p. 15.
[564] Edgar Morin, cité par Blanchet P., 2000, *op. cit.*, p.48.
[565] Heller M., 2003, *op. cit.*, p. 10.
[566] Pour une présentation de cette posture, voir par exemple Trimaille C., 2003, *Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents*, Thèse de doctorat nouveau régime, Université de Grenoble, p.108. Cette posture suppose que le participant observateur est membre à part entière du groupe, ce qui sera discuté à notre propos dans le cadre de la classe, mais qui n'est pas pertinent s'agissant des pratiques langagières entre élèves.
[567] Pour un historique de cette notion, voir Copans J., 2008, *L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin, p. 33.

particulier, est justement qu'on ne peut « écouter » sans influencer ces pratiques, en particulier lorsqu'on n'appartient pas à la communauté linguistique concernée :

> *Le but de la recherche linguistique au sein de la communauté est de découvrir comment les gens parlent quand on ne les observe pas systématiquement ; mais la seule façon d'y parvenir est de les observer systématiquement*[568].

Au fur et à mesure de ses recherches portant sur des communautés auxquelles il n'appartenait pas, l'auteur a tenté de neutraliser ces effets, en particulier en demandant à un membre d'une communauté donnée d'en étudier les pratiques. C'est ainsi qu'il a pu présenter les pratiques langagières de jeunes noirs de Harlem[569]. Mais si cette option semble réalisable en principe, elle reste soumise à l'acceptation et à la formation du membre en question. Dans notre cas, cette option s'est avérée impossible : un élève adolescent ne pouvait avoir ce double-statut de « chercheur » et de « pair »[570]. Quant à nous, ce n'est qu'en avril 2009 que nous avons pu faire des observations directes car nous ne travaillions plus dans l'établissement depuis plusieurs mois.

Ethnographe de la communication, John Gumperz a proposé d'enregistrer des sessions de groupe mettant en scène les membres d'un même réseau[571] : la dynamique de groupe ainsi créée permet de neutraliser la présence de l'observateur (ou du magnétophone). Mais ce choix repose sur le postulat que le réseau est clairement identifiable par le chercheur, ce qui n'était pas notre cas. Nous avions en fait envisagé de mettre en place ces groupes de paroles sur la base du volontariat après avoir analysé les questionnaires et les entretiens semi-directifs. Nous pensions que ces données permettraient d'identifier des groupes de façon objective et de les écouter dans des conditions écologiques. Pleine d'enthousiasme, nous pensions terminer par des entretiens non directifs avec des élèves acceptant de « raconter » leur biographie langagière. Nous pensions faire tout cela en … trois mois. Pour des raisons évidentes de faisabilité, nous avons fini par privilégier la première partie du protocole (questionnaires dans six classes et entretiens auprès de vingt-neuf élèves), que nous avons reproduit à deux ans d'intervalle.

Une autre option est prise par nombre de chercheurs aujourd'hui, même si ses implications concrètes restent encore à étudier : il s'agit de tenir compte de l'effet de co-

---

[568] Labov W., 1977, *Sociolinguistique*, p. 290.
[569] Labov W., 1978, *Le parler Ordinaire*, Paris, Editions de Minuit.
[570] A la suite de nos entretiens, nous avons d'ailleurs proposé à certains de faire ce relevé, mais les élèves ont refusé de s'engager dans cette démarche. Nous avons respecté leur souhait.
[571] Gumperz J., 1989, *Sociolinguistique Interactionnelle, une approche interprétative*, La Réunion, L'Harmattan.

construction des données. L'enquêteur n'est pas neutre et influe sur ce que l'enquêté donne à voir et à dire. La co-construction du savoir se fait donc avec une dimension subjective dont on doit tenir compte dans ses analyses. De ce fait, le savoir que le chercheur produit n'est pas tant une réalité qu'une représentation de celle-ci. C'est en tout cas le positionnement épistémologique de Monica Heller :

> *Ma tâche est alors de construire une représentation d'une réalité (…) qui est transparente si on accepte les conventions de ma démarche, discutable, mais surtout nouvelle, intéressante et utile. Ma tâche est de décider qu'est-ce qui comptera comme données et pourquoi, de saisir les limites des arguments que je formule, et de rendre tout cela explicite*[572].

Les principales difficultés inhérentes à cette sociolinguistique « engagée, critique, réflexive »[573] découlent selon nous directement de la dimension sociale du langage : comment le discours du chercheur est-il considéré par les membres de la communauté ?[574] Pour lutter contre les dérives positivistes du paradoxe de l'observateur (il existe une réalité indépendante de l'observation et de l'observateur, que la présence de ce dernier pourrait troubler), Déborah Cameron et ses collègues[575] se sont interrogés sur les relations de pouvoir qu'implique la recherche en sciences humaines lorsque les enquêtés sont des groupes de personnes appartenant à une classe sociale dominée d'un point de vue économique, ethnique, éducatif ou en termes de capital symbolique[576]. Ils se concentrent particulièrement sur les domaines de l'anthropologie, de la sociologie et de la sociolinguistique. Pour eux, les relations de pouvoir sont fonction à la fois de la relation observateur/observé et du processus de recherche lui-même, qui instaure une relation de pouvoir inégale, ce que Monica Heller rappelle aussi avec force :

> *La recherche est un exercice de pouvoir autant que de construction de savoir. Les chercheurs comprennent d'habitude leur tâche en termes de construction*

---

[572] Heller M., 2003, *op. cit.*, p. 24.
[573] Heller M., 2003, *op. cit.*, p. 22.
[574] Nous excluons ici de notre questionnement la « communauté des chercheurs », nous interrogeons les interactions entre recherche et terrain, de façon à identifier les outils d'évaluation de la validité de la recherche.
[575] Cameron D., Frazer E., Harvey P., Rampton B., Richardson K., 1993, « Ethics, Advocacy and Empowerment: Issues of Method in Researching Language » dans *Language and Communication* n°13/2, reproduit dans Coupland N., Jaworski A., 1997, *Sociolinguistics. A Reader and Coursebook*, London Macmillian Press Ltd, pp. 145-162.
[576] Nous nous inspirons dans ce passage de la présentation détaillée et problématisée qu'en fait Françoise Gadet : Gadet F., 2003, « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données » dans *Texto !*, juin-septembre 2003a (en ligne sur : <http://www.revue-texto.net/1996-2007/Inedits/Gadet_Principes.htlm>, consulté le 12 septembre 2008) et Gadet, F. 2003b. *La variation sociale en français*, Paris: Ophrys, pp. 26-28.

de savoir, et la culture dominante de la recherche veut que ce savoir soit neutre. Mais de fait, le savoir sert comme base de terrain et de pouvoir, puisqu'il construit la réalité sociale[577].

Pour identifier les différents modes d'implication du chercheur et en évaluer la portée dans la communauté d'insertion, Cameron et ses collègues définissent trois types de relations entre le chercheur et son terrain. Françoise Gadet les présente du moins impliqué au plus impliqué.

- Une posture éthique (« ethics ») se préoccupe de la qualité de la relation avec l'enquêté, le considérant non seulement comme un informateur mais aussi comme un acteur social. Ce positionnement implique que l'on explicite ses démarches auprès des enquêtés. On fait une recherche « sur » eux.
- Une posture de défense des enquêtés (« advocacy ») engage l'enquêteur : il choisit son terrain pour que ses recherches puissent servir les intérêts d'une communauté minorée et il utilise son savoir pour les aider quand cela lui est demandé. Il fait une recherche « sur » et « avec » eux. Françoise Gadet souligne que la conséquence épistémologique en est un « principe de rectification » (s'engager à s'opposer à des propos tenus en société sur le sujet lorsqu'ils sont erronés) et un « principe de dette encourue » (ne pas refuser son expertise scientifique à la communauté d'accueil si elle le lui demande). Mais il reste difficile de concilier objectivité scientifique de la recherche et engagement social du chercheur, d'autant plus que la notion même d'objectivité est soumise à caution quand il s'agit d'étudier un fait social. Par ailleurs, accepter d'intervenir en tant qu'expert, n'est-ce pas là encore user de son savoir comme un outil de pouvoir ?
- Une posture de responsabilisation des enquêtés (ce que Cameron *et alii* préconisent) dépasse cette opposition entre savoir et terrain pour construire les savoirs avec le concours actif et éclairé de l'enquêté. Ceux-ci peuvent alors évoluer au fur et à mesure de la recherche, en tant que produits co-construits. De ce fait, on considère que l'observé peut avoir une analyse intéressante des faits et il s'agit donc de l'entendre. Le chercheur est aussi « incorporé de plein titre dans les analyses »[578]. Mais laisser une place à l'analyse de l'enquêté suppose aussi

[577] Heller M., 2003, *op. cit.*, p. 21.
[578] Mondada L., 1998, « Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste » dans *Cahiers de l'ILSL* n°10, pp.39-68, ici p. 59.

> qu'on accorde une certaine légitimité à ses avis, et la frontière entre le savoir scientifique et le savoir social n'est pas toujours reconnue de façon consensuelle. Le chercheur doit alors accepter de perdre son pouvoir : il n'est plus le maître sur son terrain d'enquête. A lui ensuite de faire en sorte que son savoir puisse être reconnu. Mais reconnu par qui ?

Sans que nous en ayons vraiment conscience au début de notre travail, ces questions épistémologiques ont guidé nos choix méthodologiques et surtout les procédures de passation que nous avons mis en place. Ces préoccupations s'enracinent en fait dans un questionnement pédagogique et didactique que nous menions déjà depuis longtemps en tant qu'enseignante. Une posture éthique serait celle d'un enseignant qui cherche à « bien » transmettre les savoirs dont il est le dépositaire, une posture de « défense » serait celle d'un enseignant qui s'engage humainement dans sa relation aux élèves ; une posture de « responsabilisation » serait liée à la reconnaissance d'une co-construction du savoir dans la classe. C'est dans la dernière partie de notre travail que nous explorerons ces pistes didactiques.

Ce constant va-et-vient entre pratique et réflexion théorique caractérise le mieux notre approche des élèves. L'intérêt des cadres de réflexion proposés plus haut sont indéniables en particulier dans le cadre scolaire : quand l'enseignant/chercheur demande aux élèves de parler d'eux, il induit une réflexion chez l'observé, qu'il est nécessaire d'accompagner avec tout le respect possible, même si la pertinence d'une posture de « responsabilisation » reste à évaluer avec précaution lorsqu'on travaille avec des adolescents. C'est parce que nous pensions notre problématique utile pour les élèves que nous avons estimé que les questionnaires et entretiens pouvaient aussi leur apporter. Notre recherche est donc linguistique parce qu'elle se veut aussi éthique : « l'approche du terrain ne saurait relever de recettes préétablies mais (…) elle est au contraire un lieu fondamental et complexe pour l'élaboration du savoir linguistique »[579]. La synthèse didactique de ces travaux ne pouvant se faire qu'à la fin de l'analyse, nous présentons donc ici les outils utilisés pour comprendre ce qui se passe hors de la classe.

[579] Mahmoudian M., Mondada L. (dir.), 1998, *Le travail du chercheur sur le terrain. Questionner les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête, Cahiers de l'ILSL* n°10, Université de Lausanne, p. 5.

B. Le recueil des données : les questionnaires

Une première enquête quantitative dans notre mémoire de Master 2[580], nous a d'abord permis de dégager certains invariants propres au contexte scolaire du LGM. Partant de l'hypothèse que la réussite dans le système scolaire était liée à leur niveau de français, nous avons surtout pris conscience que s'appuyer sur des données docimologiques menait à une impasse car elles étaient peu fiables. Par contre, d'autres facteurs importants sont apparus, tels que les représentations sur les langues et les cultures, les interactions entre pairs et dans la famille, la construction identitaire adolescente… L'enquête quantitative trouvait ici ses limites : aucune donnée objective ne permet de comprendre de façon fine ce que l'enseignant ne voit et n'entend pas. C'est la raison pour laquelle nous avons demandé à nos élèves de remplir un questionnaire très complet, que nous avons fait suivre d'entretiens d'explicitation avec les élèves volontaires.

1. De l'élaboration à la passation

Elaborer un questionnaire sociolinguistique à destination d'élèves d'âges et de nationalités différents est une gageure : les termes employés doivent être compréhensibles pour tous, la forme doit rester attractive, les thèmes abordés doivent rejoindre leurs préoccupations, les formulations doivent leur permettre de répondre clairement, sans les obliger à conceptualiser des objets de réflexion qui peuvent les déstabiliser... Cette adaptation à un public jeune ne doit cependant pas se faire au détriment de la précision de réponses, sur lesquelles nous voulions nous appuyer pour élaborer notre recherche. Après avoir lu un certain nombre de questionnaires élaborés sur des thèmes équivalents[581], nous avons donc organisé notre enquête en 5 temps, suivant une logique situationnelle[582]:

A- Renseignements généraux

- La composition de la famille
- L'origine des parents

B- Toi et les langues

- A la maison (pratiques déclarées et entendues)
    - Langues déclarées
    - Alternances déclarées (et représentations)

[580] Voir en annexe la version complète du questionnaire.
[581] Nous avons notamment lu avec profit les questionnaires présentés dans les thèses de Sophie Babault, Patricia Lambert, Fabienne Leconte, Marielle Rispail et Cécile Sabatier.
[582] Voir en annexe le questionnaire complet.

- A l'école (pratiques déclarées et entendues)
    - Langues déclarées
    - La norme du français selon les pairs et selon les enseignants (représentations)

C- Toi et l'apprentissage

- Les langues propices à l'apprentissage (représentations et pratiques déclarées)
- Francophonie, bilinguisme et apprentissage (représentations)

D- Les cultures d'appartenance

- Représentations sur ses cultures d'appartenance
- Représentations sur les cultures au LGM

E- Toi et les adultes

- Représentations sur les enseignants
- Représentations sur les parents.

La première partie visait à avoir des informations globales sur les élèves. Ils étaient invités à donner des informations administratives, mais nous commencions déjà à leur demander d'explorer des domaines dont ils parlent généralement peu (la scolarité des parents, les raisons de leur présence au LGM…). Dans la deuxième partie, nous leur demandions d'abord comment cela se passait à la maison, puis dans l'établissement. Selon les questions, ils devaient tour à tour se positionner comme acteur et comme observateur. Alternent ici des questions ouvertes, semi-ouvertes et fermées, l'objectif étant de recueillir des informations dont on peut vérifier la fiabilité en croisant les réponses. Nous avons tenté, autant que faire se peut, d'utiliser un langage accessible, sans induire de biais théoriques sur les représentations associées aux thèmes approchés. Mais nous verrons dans les chapitres qui suivent que même si ces questionnaires sont très riches et tout à fait exploitables, certaines questions auraient pu être formulées de façon plus adaptée. Leur exploitation a par ailleurs révélé des catégorisations « en creux » que nous n'avions pas prévues malgré notre effort d'ouverture à l'altérité. C'est la raison pour laquelle les entretiens qui ont suivi nous ont été particulièrement utiles.

Ayant pu identifier dans notre enquête préliminaire l'importance du rôle de l'insécurité linguistique pour de nombreux élèves, nous avons veillé à poser les questions touchant à l'apprentissage dans une partie différente. Les questions, plus complexes, les poussaient à analyser des situations d'une façon renouvelée : il ne leur a jamais été demandé d'estimer leur niveau mais plutôt d'expliciter des pratiques et de donner des

opinions. La partie suivante portait sur leurs appartenances culturelles, et l'on terminait par des questions sur leurs relations aux adultes.

Nonobstant les difficultés matérielles (comment passer dans toutes les classes ? Comment avoir l'accord de tous les enseignants ?...), le questionnaire que nous avions élaboré était bien long. Par ailleurs, nous abordions ces questions dans une perspective compréhensive, ce qui nous interdisait de poser des questions rapides sans accompagnement. Comment demander à des élèves de le faire en dehors de leurs cours ? Et comment demander à des collègues de se prêter au jeu lorsqu'il est si chronophage ? Nous voulions poursuivre par des entretiens d'explicitation, et il nous semblait qu'il valait mieux le faire avec des élèves qui nous connaissaient et acceptaient de nous parler de leur expérience personnelle. Pour être efficace, il fallait en effet que l'entretien se passe dans un climat de confiance, confiance basée tant sur notre connaissance mutuelle que sur l'acceptation volontaire des entretiens : prendre en compte la dimension sociale de la relation d'échange suppose de reconnaître qu'elle « exerce des effets sur les résultats obtenus ». Pour les neutraliser, Pierre Bourdieu préconise de choisir les enquêtés parmi des gens de connaissance : « la proximité sociale et la familiarité assurent en effet deux des conditions principales d'une communication "non violente" »[583]. Tout en reconnaissant l'importance de l'interaction enquêteur-enquêté (voir plus haut), nous avons tenu compte de la violence symbolique inhérente à la recherche et qui se double, dans notre cas, de celle générée par toute relation pédagogique. C'est la raison pour laquelle nous avons circonscrit notre enquête aux jeunes que nous connaissions personnellement en tant qu'enseignante. Il est clair que cette option de recherche ne peut être prise que dans le cas où des relations non conflictuelles existent entre l'enseignant et l'enseigné, ce qui a été le cas, comme les entretiens le montreront.

Pour la même raison, nous avons pris le temps de créer une relation de confiance avant de leur présenter notre objectif de recherche en introduction aux questionnaires, auxquels ils ont répondu en mars de l'année en cours. De même, n'ont participé aux entretiens que les élèves volontaires qui avaient eu l'accord de leurs parents. Pour que tous puissent répondre dans les meilleures conditions, nous avons donc fait le choix de ne proposer les questionnaires que dans nos classes. Choix je l'avoue difficile pour l'enseignant : les élèves n'allaient-ils pas « perdre » plusieurs heures de cours ? En avais-je le « droit » ? Nous avons fini par prendre cette option, pensant que la réflexion qui leur

[583] Bourdieu P, 1993, *La misère du monde*, Paris, Le Seuil, p. 1993.

était demandée était aussi une forme d'apprentissage, et aucun élève n'a remis en question ce choix, bien au contraire.

Cette longue réflexion (entre deux et trois heures) leur était imposée dans le cadre de travaux scolaires un peu décalés des habitudes. Nous voulions que les élèves nous « croient » lorsque nous leur disions que nous étions intéressée par toutes leurs pratiques langagières, y compris lorsque ce n'était pas en classe. C'est la raison pour laquelle nous avons toujours pris le temps de leur présenter notre démarche : notre but était de comprendre comment ils arrivaient à utiliser tous leurs répertoires verbaux au service de l'apprentissage. Le grand intérêt que tous portaient aux questions soulevées a fait que ce travail de réflexion personnelle a généralement été accueilli très favorablement. Certains élèves ayant été absents une heure ont en effet demandé à poursuivre ce travail en dehors des cours. Si nous avons accédé à cette demande, nous n'avons tenu compte des réponses que si elles avaient été faites dans une situation comparable à la situation de classe.

2. Saisir et interpréter les données

Une fois les questionnaires remplis, il a été nécessaire de saisir les données de façon réfléchie pour qu'elles soient utilisables au mieux pour l'analyse. Nous avons utilisé pour cela le tableur Excel, privilégiant sa simplicité d'utilisation. Mais la saisie, que nous prenions pour une simple étape assez fastidieuse, s'est avérée riche d'enseignements. Outre les difficultés que nous avons eues à coder certaines réponses pour faciliter le croisement ultérieur des données, nous avons surtout découvert que les réponses n'étaient parfois pas facilement compréhensibles, qu'elles pouvaient se contredire ou même ouvrir sur des abîmes de perplexité. Si les premiers questionnaires ont été saisis relativement rapidement, nous avons ensuite nourri notre travail de lectures théoriques susceptibles d'enrichir la réflexion. Par ailleurs, les entretiens qui ont suivi ont été précieux pour mieux comprendre certaines réponses écrites. Celles-ci auraient parfois été interprétées de façon erronée si nous n'avions pas aussi écouté les élèves. Les analyses qui suivent sont donc le fruit de cette méthodologie plurielle[584].

[584] Cette interaction entre questionnaires et entretiens est illustrée dans nos annexes, qui présentent trois questionnaires et trois entretiens pour des élèves de différents niveaux.

Un échantillon représentatif

En 2006/2007, les collégiens et lycéens du LGM, au nombre de 687 élèves (455 au collège et 232 au lycée, soit 66 % et 34 %), se répartissaient comme suit[585] :

- 63 % d'élèves de nationalité éthiopienne (proportion équivalente en collège et en lycée) ;
- 7 % d'élèves français (8 % au collège et 4 % au lycée) ;
- 30 % d'élève d'une autre nationalité (28 % au collège et 32 % au lycée).

Un échantillon représentatif de la population globale consiste à étudier un groupe d'élèves dans des proportions équivalentes. Pour avoir des résultats quantitatifs totalement fiables, il aurait donc fallu prendre une image complète de toute la population (autrement dit, 687 élèves). Mais une approche quantitative se serait alors opposée aux pré-requis de notre approche compréhensive.

Privilégiant la deuxième approche, nous avons distribué le questionnaire à toutes nos classes en mars 2006 (1 classe de sixième, 2 classes de quatrième et 1 classe de Première STG). Notre analyse préparatoire des groupes de questionnaires a montré des différences non négligeables entre les deux cohortes de quatrième. Nous ne pouvions donc penser qu'une classe était représentative de l'ensemble des élèves du même âge. C'est ce qui nous a poussée à interroger en 2008 une autre classe de sixième ainsi qu'une classe de seconde. Dans ce groupe, huit élèves avaient rempli le questionnaire en 2006. Pour éviter de biaiser les résultats statistiques, nous ne les avons comptabilisés qu'une fois (en seconde). Cela nous a cependant permis de comparer des réponses, qui ont pu parfois révéler un effet « âge ». Les cohortes interrogées se répartissent donc comme suit :

Tableau 22 : Elèves ayant répondu au questionnaire

	Mars 2006	Mars 2008	Total
Elèves de sixième	24	24	48
Elèves de quatrième	35	0	35
Elèves de lycée (seconde et première)	13	28	41
Total	72	52	124

Cet échantillon correspond à la répartition entre collégiens et lycées au LGM puisqu'il correspond à 67 % d'élèves en collège et 33 % d'élèves en lycée.

[585] Pour une analyse détaillée de l'évolution des effectifs, voir le chapitre 7. Nous rappelons que ces dernières années, ces proportions sont restées stables.

Poussant plus loin nos analyses, nous avons cherché à mettre en évidence des profils sociolinguistiques cohérents, fondés sur les pratiques langagières familiales déclarées. Nous nous sommes alors heurtée à un autre obstacle : si la plupart des élèves français (d'ailleurs très peu nombreux) avaient un profil équivalent, il n'en était pas de même des familles éthiopiennes. Et que dire des élèves de familles dites « mixtes », qui n'ont pourtant qu'une seule nationalité officielle ? Quant aux familles africaines non éthiopiennes, la diversité est tout aussi grande… Notre perspective compréhensive se heurtait donc aux exigences de la représentation statistique administrative, car celle-ci ne tient compte que des nationalités déclarées sur les papiers d'identité officiels. Selon l'état civil, un enfant n'a généralement qu'une nationalité, mais cela n'augure pas nécessairement des réalités familiales. Le fait de vivre depuis plusieurs années à Addis-Abeba, ainsi que la nationalité des parents (qui donne une indication sur les pratiques langagières en famille) a, comme nous le verrons, une influence certaine sur les représentations des élèves. C'est la raison pour laquelle nous avons croisé les informations données avec ce que nous connaissions des jeunes. Ainsi, nous avons différencié les familles mixtes, qui sont relativement nombreuses au LGM.

Notre échantillon de 124 questionnaires, se répartit donc comme suit :

- 60 % d'élèves de nationalité éthiopienne ;
- 13 % d'élèves de familles mixtes ayant un parent éthiopien ;
- 5,5 % d'élèves de familles françaises ;
- 2,5 % d'élèves de familles mixtes ayant un parent français (et aucun parent éthiopien) ;
- 18,5 % d'élèves de familles africaines francophones ;
- 0,5 % d'élèves ayant des parents d'une autre nationalité.

Cet échantillon est représentatif de la population des élèves au LGM : les familles mixtes peuvent être connues par l'administration avec des nationalités très variées.

Le profil scolaire des élèves

Quelles que soient les nationalités, aucun élève n'a été scolarisé dans une école non francophone avant d'arriver au LGM. Ces résultats sont conformes à la politique de l'établissement. Une forte majorité d'élèves (90 soit 72,6 %) est scolarisée depuis la petite section de maternelle. Ce sont surtout des élèves éthiopiens ou de famille mixte avec un parent éthiopien (85/90). Il n'y a aucun enfant français dans ce cas. Les élèves ayant eu une autre expérience scolaire en milieu francophone (34) ne sont généralement pas

éthiopiens, à l'exception de 5 d'entre eux. La plupart d'entre eux (19) viennent d'un pays africain francophone (Afrique noire ou pays du Maghreb) et 10 d'entre eux sont français ou de familles mixtes avec un parent français (et l'autre parent non éthiopien). Le tableau ci-dessous permet d'avoir une vision complète des profils évoqués.

Tableau 23 : Elèves interrogés présentés selon leur origine et leur scolarité au LGM

	Elèves depuis la maternelle au LGM	**Elèves ayant étudié ailleurs dans une école francophone, et au LGM depuis quelques années**	**Elèves arrivés depuis moins d'un an au LGM et ayant été scolarisés dans une école francophone auparavant**	**Total**
Ethiopiens	73	1	0	74
Ethio / francophones	4	0	0	4
Ethio / français	3	1	2	6
Ethio / autres nationalités	5	1	0	6
Africains francophones	4	15	4	23
Français	0	3	4	7
Français / autres pays (hors Ethiopie ou pays francophone)	0	1	2	3
venant d'un pays non francophone (hors Ethiopie)	1	0	0	1
Total	90	22	12	124
%	72,58	17,74	9,68	100

Ce tableau met en évidence des tendances lourdes : la plupart des élèves éthiopiens vivent depuis fort longtemps à Addis-Abeba, et ont donc grandi dans un milieu valorisant le plurilinguisme et la culture éthiopienne. La plupart des élèves français sont migrants, ainsi que la plupart des élèves africains francophones. Ces derniers viennent de pays plurilingues, dans lesquels ce n'est pas la culture française qui est valorisée. Le nombre relativement élevé d'élèves issu de familles mixtes (au moins 19) induit une forte variabilité dans les représentations culturelles et langagières. Il est possible que certaines familles recensées comme « africaines francophones » soient mixtes, mais nous n'avons pas cherché à les comptabiliser ici. On peut remarquer par ailleurs qu'un seul élève est scolarisé au LGM alors que sa famille n'est ni francophone ni éthiopienne. Il s'agit d'une élève italo-arménienne, qui est née dans le pays, et dont les parents sont plurilingues (arménien, italien, anglais, amharique, français…). Tout cela semble confirmer l'hypothèse que les lycées français de l'étranger sont des établissements de prestige auprès

des francophones, mais qu'ils n'attirent pas les familles d'autres nationalités venant d'autres pays.

Les profils scolaires des élèves sont donc très variés. La plupart des élèves n'ont connu qu'une école : le LGM. Il s'agit surtout d'élèves ayant au moins un parent éthiopien. La politique scolaire de l'établissement est la seule qu'ils aient connue, la langue française et la France en général ne leur est connue que par ce prisme. La plupart des élèves d'une autre nationalité (dont les Français) sont scolarisés dans l'établissement depuis moins longtemps. On peut donc supposer que leur perception de l'établissement n'est pas identique, et qu'à leur arrivée, il leur a fallu découvrir une communauté nouvelle, marquée par le mélange des langues et des cultures dans un contexte éthiopien. Leur expérience différente influe aussi sur les relations entre pairs, qui sont donc mouvantes et dynamiques. Comme John Gumperz le souligne, un questionnaire permet difficilement d'appréhender plus avant cette hétérogénéité constitutive de la communauté des élèves :

> *Les enquêtes quantitatives sur les façons de parler peuvent fournir des informations concernant les tendances générales. Mais, étant donné que ne sont prises en compte ni les stratégies interactives ni les contraintes orientant les participants les uns par rapport aux autres, elles ne peuvent rendre compte de l'aptitude humaine à contextualiser l'interprétation*[586].

Les entretiens d'explicitation sont alors nécessaires, permettant une compréhension plus fine des élèves et du contexte d'apprentissage.

C. Les entretiens

1. Approche théorique

Après avoir cru aux vertus des entretiens en tant que révélateurs des pratiques réelles, les chercheurs ont peu à peu intégré comme une donnée inhérente au protocole de la recherche le fait que toute interaction est dialogique. L'enquêté sait bien qu'il doit s'adapter à un interlocuteur et interagir avec lui. Le chercheur doit donc appréhender l'entretien dans cette perspective interactionniste :

[586] Gumperz J., 1989, *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Editions de Minuit, p. 162.

> *S'il n'abandonne pas son rôle – c'est lui qui pose les questions – il participe activement à la production de la parole : il réagit aux propos du locuteur, construit la forme de ses questions ainsi que leur ordre en interaction avec eux*[587].

Certains biais potentiels sont connus : l'informateur s'adapte à son interlocuteur en pouvant par exemple être conduit à dissimuler certaines pratiques, à présenter de lui ce qu'il pense que l'on attend, à proposer la réponse qui plaira à l'enquêteur… L'enquêteur-enseignant est en effet ici « l'intercesseur de la norme » :

> *Dans une situation diglossique, sa présence déclenche l'emploi de la langue dominante. Il sollicite ce que Gumperz a appelé le they-code, la langue standard, la langue légitime, par opposition au we-code, la langue de la communauté : « langue à nous » et « langue à eux »*[588].

L'entretien d'explicitation, qui a pour fin l'acquisition de connaissances, dans des cadres proposés par l'enquêteur et légitimés par l'enquêté, permet en partie d'éviter ces biais puisque l'enquêté est celui qui sait et qui a le pouvoir d'expliquer (ou de refuser de s'exprimer). Cette particularité aide sans doute l'informateur à préserver sa face, en particulier lorsqu'il est adolescent. Dans notre cas, il permettait aux deux interlocuteurs d'inverser les rôles traditionnellement impartis à chacun : l'enseignant apprenait et l'élève renseignait.

L'entretien d'explicitation est une technique de recherche très aboutie qui vise à faire verbaliser un sujet sur une action passée. Ce type d'entretien, théorisé et développé par Pierre Vermersch et développé par le Groupe de Recherche sur l'Explicitation (GREX), a pour objectif d'informer l'écoutant sur ce qui se passe quand le sujet fait l'action concernée.

> *L'entretien d'explicitation est une technique d'aide à la verbalisation. Son utilisation se situe à posteriori, une fois l'activité qui fera l'objet de l'explicitation réalisée. Son objectif est de guider le sujet dans la verbalisation précise du déroulement de sa conduite, c'est-à-dire la suite de ses actions matérielles et/ou mentales*[589].

---

[587] Bres J., 1999, « L'entretien et ses techniques » dans Calvet L-J, Dumont P, 1999, *op. cit*., pp. 61-76, ici p. 68.
[588] Barbéris J.M., 1999, « Analyser les discours, le cas de l'interview sociolinguistique » dans Calvet L-J., Dumont P., *op. cit*., pp.125-148, ici p. 132.
[589] Vermersch P., 1991, « L'entretien d'explicitation » dans *Les cahiers de beaumont* n°53, pp. 63-70, ici p. 63.

L'enquêteur cherche à faire émerger un langage d'évocation, distinct du « discours sur », de la parole abstraite et généralisante. L'objectif est de mieux comprendre les processus cognitifs en jeu dans l'action précise que l'on a choisi d'évoquer.

Quant à nous, nous voulions effectivement savoir comment les élèves parlaient entre eux et en famille mais nous voulions aussi mieux comprendre quels étaient leurs rapports au langage et à l'apprentissage. Evoquer une action ne suffisait donc pas. Nous désirions surtout qu'ils explicitent les réponses aux questionnaires lors de l'entretien. Même s'ils étaient longs, ceux-ci ne pouvaient en effet être complets ni objectifs, justement parce qu'ils sont écrits et appellent des réponses situées. Un questionnaire écrit a souvent pour effet de présenter comme un résultat ce qui peut être en réalité un processus interactionnel.

Tout en gardant le terme « explicitation » avec les élèves, nous avons donc procédé à des entretiens semi-directifs, sur un mode compréhensif, tels que Jean-Claude Kaufmann les propose pour une recherche en sociologie :

> *Pour atteindre l'information, l'enquêteur doit s'approcher du style de la conversation sans se laisser aller à une vraie conversation : l'entretien est un travail, réclamant un effort de tous les instants. (…) L'informateur doit sentir que ce qu'il dit est parole en or pour l'enquêteur, que ce dernier le suit avec sincérité, n'hésitant pas à abandonner sa grille pour lui faire commenter l'information majeure qu'il vient de livrer trop brièvement. L'informateur est surpris de se sentir écouté en profondeur et il se sent glisser, non sans plaisir, vers un rôle central : il n'est pas interrogé sur son opinion mais parce qu'il possède un savoir précieux que l'enquêteur n'a pas, tout maître du jeu qu'il soit. Ainsi l'échange parvient à trouver son équilibre entre deux rôles forts et contrastés*[590].

Nous verrons plus bas que ces entretiens ont été très fructueux, ce qui suppose donc que les élèves y ayant participé ont cette compétence interactionnelle de pouvoir s'adapter à des rôles différents sans craindre pour leur face : la préservation de la face (« face-work ») « renvoie au travail que fait le participant d'un échange pour protéger sa face de l'éventuelle menace que représente l'autre, tout en préservant la face de son interlocuteur »[591]. C'est selon nous un des observables de la compétence interculturelle.

Ce travail de préservation de la face par la coopération interactionnelle est indispensable pour que l'entretien soit réussi. La réussite dépend aussi (et *surtout* peut-être) d'une certaine empathie qui, selon Selim Abou, est la condition indispensable à toute démarche de recherche ayant une dimension interculturelle :

---

[590] Kaufmann, 2001, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, p. 48.
[591] Goffman E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit : p. 147 ; voir aussi notre chapitre 13.

> *En ce qui concerne l'expérience de l'acculturation, jamais aucune démarche scientifique ne permettra à l'observateur de coïncider avec la manière dont s'opère concrètement, au plus intime d'une personne, la rencontre avec l'autre, la rencontre du même et de l'autre. Il y faut de la sympathie, au sens étymologique du terme, une sympathie qu'aucune science ne peut donner*[592].

La nécessaire empathie de l'enquêteur ne masque cependant pas les biais inhérents à l'entretien semi-directif : le questionnaire induit des réponses, qui sont souvent révélatrices des représentations *a priori* du chercheur. Nous verrons cependant que ce sont justement les entretiens qui nous ont permis de dépasser certaines de nos propres représentations quant aux pratiques langagières des élèves.

Ce qui est dit au cours des entretiens ne suffit pas à valider une intuition de recherche, d'autant plus que la personne enquêtée a tendance à essayer de tisser un lien logique entre les différentes informations données. Nous verrons cependant que les contradictions sont fréquentes dans les discours. La validité d'un entretien compréhensif repose donc, de façon apparemment paradoxale, sur la subjectivité du chercheur. Mais cette validité n'est confirmée que par la mise en place d'une méthodologie plurielle, qui permet de croiser les informations à différents niveaux.

> *C'est par l'examen de la complexité de diverses situations micro-sociolinguistiques globales (en contexte) que l'on tend vers une vision plus générale, laquelle n'a d'intérêt scientifique et social qu'en tant qu'elle permet de comprendre, de prendre en compte et de résoudre éventuellement des problèmes effectivement vécus sur le terrain par les locuteurs, dans leurs dimensions humaines*[593].

C'est donc en croisant les informations recueillies sur notre terrain que nous mènerons notre étude[594]. Concernant les entretiens, il est nécessaire de présenter la manière avec laquelle nous les avons menés et les élèves qui se sont portés volontaires, avant d'évoquer nos premiers pas dans leur analyse : la transcription.

2. Le déroulement des entretiens

De façon à permettre aux élèves de faire la différence entre les questions (indiscrètes) de l'enseignant et celles du chercheur, tous les entretiens se sont déroulés dans une petite salle utilisée pour les rencontres avec les parents ; un gros magnétophone

---

[592] Abou S., 1981, *L'Identité culturelle. Relations Interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris, Anthropos, p. 235.
[593] Blanchet P., 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 49.
[594] Les annexes ont été construites avec ce souci : chaque entretien y est présenté avec le questionnaire correspondant.

était posé ostensiblement sur la petite table nous séparant, et chaque entretien commençait par le rappel de deux points essentiels : nous désirons mieux comprendre leurs réponses, tout ce qui serait dit resterait confidentiel et ne serait utilisé que dans le cadre de notre recherche. Nous avions lu au préalable leur questionnaire, qui a constamment servi de guide d'entretien. Les transcriptions en annexe rendent d'ailleurs clairement compte de ce déroulement. Chaque entretien a duré en moyenne 45 minutes. Lors de la passation des questionnaires, nous avions prévenu les élèves qu'ils seraient enregistrés. Cela était une « preuve » que nous prenions leurs propos au sérieux et que nous désirions les écouter en tant que chercheur et non en tant qu'enseignant. Nous avons aussi physiquement marqué notre posture en complétant parfois sous leurs yeux les questionnaires suite à leurs réponses, lorsque nous sentions que cet acte nous rendait plus crédible.

Une des difficultés majeures de l'écoute est la concentration constante : faire en sorte que l'élève parle en confiance suppose que l'on s'adapte réellement au format de l'interaction qu'il instaure, tout en étant capable d'identifier rapidement les mots, hésitations…. tout ce qui peut faire sens pour mieux comprendre l'objet d'étude. Lorsque la communication est exolingue, cette difficulté peut être redoublée par l'asymétrie linguistique. Mais nous devions éviter que l'élève ait peur de parler en français devant l'enseignant et qu'il accepte de parler de lui. Lorsqu'il s'agissait d'un élève non français, l'écart culturel devait ne pas être perçu comme un handicap.

C'est la raison pour laquelle nous avons en fait joué de préconstruits culturels communs à chacun de nous[595]. Nous avons même parfois montré une compréhension et une adhésion que nous n'éprouvions pas. Nous avons aussi cherché « naturellement » à ne pas induire de réponses ou d'analyse, et avons veillé à utiliser un langage proche du leur, sans jamais relever les erreurs linguistiques potentielles[596]. Ces stratégies peuvent être parfois difficilement identifiables par un lecteur qui n'a pas l'expérience du terrain que nous étudions : lorsque l'empathie joue en milieu interculturel, elle peut fonctionner grâce à des jugements de valeur et des endonormes implicitement partagés qui peuvent à priori étonner. Mais c'est aussi selon nous une des conséquences inévitables d'une analyse située et contextualisée de l'interaction. Par ailleurs, les élèves me connaissaient depuis plusieurs

[595] Comme Jean-Blaise Grize le montre, ces préconstruits participent à l'émergence des représentations dans le discours, les représentations étant un type de données important dans notre protocole (Grize J.B., 1994, « Logique naturelle et représentations sociale » dans Jodelet D. (dir.), *Les Représentations sociales*, PUF, Paris, pp. 153-168).

[596] L'interaction enquêteur-enquêté pourrait faire l'objet d'une analyse discursive, mais cet objet n'étant pas directement lié à notre sujet, nous ne la menons pas ici de façon systématique.

mois (ou plus) et savaient tous que je vivais en Ethiopie depuis longtemps. Les entretiens se sont déroulés à une période où je n'enseignais pas, ce qui les a sans doute aidés à me considérer moins comme un enseignant que comme un chercheur.

3. Qui sont les élèves enquêtés ?

Dans cet esprit, nous avons proposé à tous les élèves qui remplissaient le questionnaire de nous rencontrer ensuite pour nous aider à mieux comprendre leurs réponses. Cette proposition écrite était faite à la fin de la deuxième partie du questionnaire, et nous avons distribué à tous ceux qui avaient répondu « oui » ou « je ne sais pas » une demande d'autorisation parentale. Peu d'élèves ont refusé le principe de l'entretien (25 % de refus, en particulier les plus jeunes : 29 % en sixième). Nous pensons que ce refus est dû en partie à la complexité des questions posées, ce que les entretiens menés avec eux ont confirmé. Les élèves ayant répondu par l'affirmative sont majoritairement en quatrième (34 % des élèves de ce niveau). Nous verrons que cela correspond à l'âge des questionnements identitaires les plus forts. De nombreux élèves ne « savaient pas » s'ils étaient prêts à se faire interviewer (46 % en moyenne). Les raisons de cette incertitude pouvaient être multiples : insécurité linguistique, mais surtout difficulté à imaginer ce qui allait être demandé, désir de parler de soi mais difficulté à accepter l'enseignant comme interlocuteur, peur de se retrouver seul devant l'adulte détenteur de la norme. Nous ne sous-estimons pas cette dernière possibilité, en particulier concernant les élèves de première (un seul est finalement venu). Il aurait été possible d'imaginer un protocole permettant de briser ce que William Labov appelle une « solitude exogroupale »[597] mais notre position d'enseignante nous en a empêchée : quels que soient les biais, nous restions d'abord leur professeur, et l'année n'était pas terminée…

Nous avons pris le parti d'inviter tous les élèves qui n'avaient pas dit non à convenir d'une date de rencontre (ce qui représentait 93 élèves). Mais soit qu'ils aient finalement pensé que cela ne les intéressait pas, soit qu'ils n'aient pas trouvé le temps d'en parler à leurs parents, seuls 29 élèves sont venus au rendez-vous[598]. Nous avons entendu tous ceux qui le désiraient. La question des langues étant première dans notre analyse, nous présentons ici ces élèves en fonction de leurs pratiques langagières déclarées au LGM[599]. Pour tenter de faire entrer le lecteur dans la réalité des élèves, nous choisissons ici de

[597] Labov W., 1978, *Le parler ordinaire*, Paris, Editions de Minuit, pp. 285-287.
[598] Deux élèves de sixième sont venus ensemble à un seul entretien (entretien 11), un élève est venu à deux entretiens (en quatrième et en seconde).
[599] Pour une analyse détaillée des pratiques langagières, voir les chapitres qui suivent.

donner les noms (factices) de tous les élèves entendus même si nous sommes consciente que la consonance étrangère de certains noms peut déstabiliser à la lecture.

Parmi eux, il y a 8 élèves se disant monolingues au LGM :

- 3 élèves se disant monolingues francophone à la maison et au LGM :
    - En quatrième : **Léo** (burundais) et **Michel** (ivoirien);
    - En seconde : **Geneviève** est française ;
- 5 élèves se disant plurilingues à la maison mais n'utilisant que le français au LGM :
    - En sixième : **Mahad** (algérien) ;
    - En quatrième : **Emma** (burkinabé) ;
    - En seconde : **Aïda** (nigérienne) et **Bartholomé** (franco-brésilien) ;
    - Nous avons entendu 1 élève en quatrième et en seconde : **Ousmane** (sénégalais).

Nous avons aussi écouté 21 élèves se disant plurilingues au LGM :

- 17 sont plurilingues à la maison :
    - 12 élèves éthiopiens :
        - En sixième : **Ashenafi**, **Natnael, Sehen** et **Welela** ;
        - En quatrième : **Bruktawit, Elshaday, Saba, Samrawit** et **Winechet** ;
        - En seconde ou en première **: Kidus, Mariamawit** et **Meron** ;
    - 3 élèves ayant un seul parent éthiopien :
        - En quatrième : **Mariam** (éthio-malgache) **;**
        - En seconde : **Elisabeth** (italo-éthiopienne) et **Michael** (franco-éthiopien) ;
    - 2 élèves africains francophones :
        - En quatrième : **Gabriel** est congolais ;
        - En seconde : **Lidia** est burundaise
- 4 élèves se déclarent monolingues en famille et plurilingues au LGM :
    - 3 élèves éthiopiens :
        - **Selam** en sixième,
        - **Alegntaye** et **Bemnet** en seconde.
    - 1 élève française en seconde : **Marianne**

Les élèves ayant accepté de nous rencontrer ont donc des profils très variés, et le lien entre langues familiales et langues entre pairs n'est pas univoque. Pressentant que cette variété permettrait peut-être de révéler les règles des interactions, c'est cette piste que nous avons privilégiée d'explorer.

Par souci de clarté, nous avons référencé les entretiens en mettant en place un code qui permet de visualiser immédiatement quelques informations importantes sur chaque élève. Chaque code est composé dans l'ordre de : l'initiale du prénom, les premières lettres de la nationalité[600], G/F pour « garçon » ou « fille », les premières lettres des langues parlées à la maison[601], la classe, le numéro de l'entretien sur notre liste. Voici le tableau récapitulatif des correspondances :

[600] Sont référencés les pays suivants : l'Algérie (al), le Brésil (br), le Burundi (bu), le Congo (co), l'Ethiopie (et), la France (fr), l'Italie (it), la Côte d'Ivoire (ci), Madagascar (ma), le Niger (ni), le Sénégal (se).

[601] Sont référencées les langues suivantes : l'amharique (am), l'anglais (an), l'arabe (ar), le bambara (ba), le brésilien (br), le créole (cr), le français (fr), le haoussa (ha), l'italien (it), le kirundi (ki), le tigrinia (ti), le wolof (wo), le zarma (za) ; nous avons utilisé l'abréviation mi (« mixte ») pour plusieurs langues pas ou peu représentées au LGM.

Tableau 24 : Nom et code des élèves entendus en entretiens

Nom	Code
Entretiens s'étant déroulés en avril 2006	
Ashenafi	A-etg-ammi-6-1
Bruktawit	B-etf-ammi-4-2
Elshadai	E-etf-ammi-4-3
Emma	E-buf-frba-4-4
Gabriel	G-cog-anmi-4-5
Kidus	K- etg-amfr-1-6
Leo	L-bug-fr-4-7
Michel	M-ivg-fr-4-8
Mahad	M-alg-arfr-6-9
Mariam	M-etmaf-frmi-4-10
Natnael **Selam**	N-etg-amanfr-6-11 S-etg-am-6-11
Ousmane	O-seg-frwol-4-12
Samrawit	S-etf-fram-4-13
Saba	S-etf-fram-4-14
Sehen	S-etf-ammi-6-15
Welela	W-etf-amfr-6-16
Winechet	W-etf-amfr-4-17
Entretiens s'étant déroulés en avril 2008	
Aïda	A-nif-zahafrang-2-19
Alegntaye	A-etf-am-2-20
Bemnet	B-etf-am-2-21
Bartholomé	B-frbrg-frbr-2-22
Elisabeth	E-etitf-amtifrit-2-23
Geneviève	G-frf-fr-2-24
Lidia	L-buf-frki-2-25
Meron	M-etf-amang-2-26
Michael	M-etfrg-amfrcr-2-27
Mariamawit	M-etf-amtifr-2-28
Marianne	M-frf-fr-2-29
Ousmane	O-seg-frwol-2-30

4. Transcrire : une analyse

Les entretiens, très riches, nous ont permis tout d'abord de faire évoluer notre réflexion : contrairement aux représentations de l'enseignante, les élèves ne déclaraient pas pratiquer « des » langues différentes, mais des langues en alternance. Et « langues » et « cultures » n'étaient pas nécessairement liées. Quelque peu enivrée de mille et une informations, nous avons donc commencé à transcrire les entretiens avec naïveté, pensant qu'il ne s'agissait que d'une « saisie » coûteuse en temps. Mais « les méthodes de transcriptions révèlent nos propres idéologies et théories de la langue, de l'interaction, de l'action »[602]. Cette naïveté n'était donc pas innocente dans la mesure où elle touchait à des processus de catégorisation qui sont loin d'être neutres :

> *L'enjeu catégoriel se glisse au sein même des représentations de ce qu'est la « langue » et des conceptions de la langue (du système, de la grammaire et de la norme, aussi bien que de leur inscription écrite par l'orthographe) et montre que les écarts normatifs sont immédiatement interprétés (par les auteurs et les lecteurs des transcriptions) en termes catégoriels*[603].

Nous cherchions par exemple à donner un sens à toute parole de l'élève. Il était selon nous acceptable de rendre compte d'un passage inaudible mais il nous a fallu du temps pour accepter de rendre compte des ambiguïtés de compréhension du discours et des apparentes ruptures de logique discursive. Ce n'est qu'en jouant le jeu de la transparence que nous avons pu accéder au fur et à mesure des relectures à un sens que nous n'entendions pas nécessairement au début de notre recherche[604] :

> *La difficulté à « entendre » la langue parlée est plus grande qu'on ne pourrait le croire avant d'avoir essayé. Ce que nous entendons est un compromis entre ce que nous fournit la perception et ce que nous reconstruisons par l'interprétation. C'est par un calcul de l'interprétation la plus plausible que nous choisissons entre deux possibilités (…) voisines*[605].

Pragmatiquement, notre représentation de l'oral « entièrement façonnée par l'écrit, dans la culture lettrée qui est la nôtre »[606] nous poussait à transcrire les spécificités de la parole que nous ne rencontrions pas à la lecture des copies. Notre première approche visait

---

[602] Heller M., 2003, *op. cit.*, p. 32.
[603] Mondada L., 2002, « Pratiques de transcription et effets de catégorisation », dans *Cahiers de praxématique*, n° 39, pp. 45-75, ici p. 60.
[604] Des exemples seront donnés dans les chapitres qui suivent.
[605] Blanche-Benveniste C., 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Gap/Paris, Ophrys, p. 27.
[606] Blanche-Benveniste C., 1997, *op. cit.*, p. 11.

donc à opposer langage écrit et langage oral des élèves. Mais une écoute répétée des bandes permet de mettre en évidence une différence entre les stratégies discursives orales en classes et pendant les entretiens. La transcription devient alors un outil d'analyse permettant « d'étudier les processus de pertinentisation et non d'inscrire leurs produits comme autant de réification ou de choix à priori »[607]. Par exemple, certaines liaisons, apostrophes ou enchaînements, habituellement reconnus comme des marques neutres d'oralité en France, ne sont pas toujours présentes dans le discours des élèves, en particulier chez les élèves de familles non francophones. Claire Blanche-Benveniste[608] estime que l'apostrophe ne peut être utilisée pour rendre compte de la variation diaphasique, attendu que c'est un signe d'élision obligatoire dans le système graphique ordinaire. Elle propose une autre convention, dont elle reconnaît elle-même le coût. Bien que nous soyons d'accord avec elle quant à la différence de statut entre élision obligatoire et facultative, nous n'analyserons pas ces différences ici, ce qui justifie notre choix de transcription.

On peut ainsi entendre « de le », à différencier de « du », certains disent « oui » lorsque d'autres prononce « ouhai » ; « y'a » est fréquemment utilisé à la place de « il y a » mais pas toujours, certains prononcent « peut-être » lorsque d'autres font une apocope de certaines syllabes, de même pour « petit » et « p'tit », le « ne » habituellement non prononcé avant « pas » l'est parfois … Nous-même, en tant qu'enquêteur, avons adopté une manière de parler différente de celle que nous avions en classe : anacoluthes, ellipses, « desfois »[609] pour « parfois » et nous nous sommes découvert certains « tics » de langage en nous écoutant… Nous soulignons cependant que nous n'avons pas changé de répertoire de façon abrupte : en dehors de la classe, les élèves et moi parlions « naturellement » un français moins figé que celui enseigné en classe ; cela ne les a donc manifestement pas étonné pendant les entretiens.

Il est vrai que le transcripteur débutant a tendance à « vouloir signaler, comme autant de précieuses particularités, des faits de prononciation d'une très grande banalité qu'on rencontre constamment »[610]. Mais dans notre cas, la transcription devait aussi rendre compte d'un rapport à la norme orale différenciée selon les élèves : s'agit-il d'une norme

---

[607] Mondada L., 2002, *op. cit*., pp. 47-48.
[608] Blanche-Benveniste C., 1997, *op. cit*., p. 30.
[609] Le choix de transcription « desfois » plutôt que « des fois » réfère aux pratiques littéraciées des élèves, qui l'écrivent constamment ainsi, le considérant comme un synonyme exact de « parfois ». Nous avons ici rendu compte de ce fait langagier.
[610] Blanche-Benveniste C., 1997, *op. cit*., p. 30.

française ? Les marques d'oralité ne se sont-elles pas plutôt construites dans un contexte particulier : les interactions avec les pairs du LGM et avec les enseignants en classe ? Y aurait-il un oral spécifique au LGM ? Serait-ce un élément pertinent pour évaluer une compétence linguistique qui serait celle du locuteur ayant adopté toutes les marques traditionnelles de l'oralité en France ? Sans tomber dans le piège d'un procédé littéraire servant « traditionnellement à disqualifier le parler de certains locuteurs »[611], il fallait rendre compte de variations diastratiques, diaphasiques mais aussi diatopiques : pour l'élève, les normes de la classe peuvent ne pas être celles de la cour ou de l'entretien. Il fallait aussi tenir compte des lecteurs, qui construisent aussi du sens à partir de leurs propres conceptions de la norme en usage à l'oral[612]. Ces questionnements nous ont guidée pour transcrire à l'écrit certaines façons de parler qui s'opposeront parfois à celles entendues en classe.

Aller jusqu'au bout de ce raisonnement pousserait à privilégier une transcription phonétique. Celle-ci n'est cependant pas aisément lisible dans une perspective d'analyse discursive et sémantique[613]. Nous avons donc opté pour un choix de transcription mixte, qui vise d'abord à permettre une analyse des pratiques et représentations déclarées des élèves, avec les outils de l'analyse du discours :

> *La fidélité absolue étant de l'ordre de l'improbable, il convient d'adopter une position pratique et de se contenter d'une fidélité relative, conçue non plus par rapport au document de départ, à l'amont de la recherche, mais en tenant compte de la nature des faits recherchés, de l'aval en quelque sorte*[614].

Les signes de ponctuation ne correspondent pas nécessairement aux pauses mais ils peuvent faire entendre une intonation particulière, en particulier l'interrogation et l'exclamation. Nous avons donc conservé les signes diacritiques s'y référant habituellement (?, !). S'agissant d'un entretien d'explicitation, l'enquêteur reformule et demande assez fréquemment une confirmation à l'enquêté, ce qui correspond à une intonation particulière qu'il est nécessaire de noter pour une meilleure lecture. Les pauses

---

[611] Blanche-Benveniste C., 1997, *op. cit.*, p. 26. Lorenza Mondada rappelle que Pierre Bourdieu préconise le choix d'une transcription éditée pour éviter les processus de catégorisation stigmatisants du lecteur. Mais si cette perspective sociologique est séduisante, elle ne peut satisfaire les objectifs d'une analyse sociolinguistique (Mondada, 2002, *op. cit.*, p. 60-61).

[612] Le lecteur peut être selon nous un chercheur ne connaissant pas directement le contexte mais aussi un enseignant du LGM, un enseignant d'un établissement scolaire de l'AEFE…

[613] Nous avons choisi d'exclure une approche proxémique visant à rendre compte de tous les aspects non discursifs de l'interaction car une bande audio ne peut être fiable.

[614] Maurer B., 1999, « Retour à Babel : les systèmes de transcription » dans Calvet L-J., Dumont P. *op. cit.*, pp. 149-166, ici p. 158.

et les chevauchements rendent aussi compte de certaines intentions dans le discours, qui font souvent sens, ainsi que les hésitations. Laurent Gajo[615] note que l'absence de chevauchement est généralement une stratégie de préservation de la face, tout comme les rituels de politesse ou de réparation… Il y a très peu de chevauchements dans nos entretiens, ce qui selon nous va là encore dans le sens d'une négociation non conflictuelle des rôles lors des entretiens.

Pour les mêmes raisons, nous avons conservé les marqueurs phatiques et les marqueurs d'organisation du discours. Nous avons donc adopté les conventions suivantes :

Tableau 25 : Conventions de transcription adoptées

Signes diacritiques	**Légende**
/	**Pause**
//	**Pause longue (silence avant enchaînement)**
-/-	**Chevauchements**
+	**Hésitation**
*	**Intonation : l'enquêteur fait une demande de confirmation de l'information donnée par l'enquêté**
?	**Intonation : interrogation**
!	**Intonation : exclamation**
( )	**Entre parenthèses et en italiques : signes paraverbaux audibles ou visibles, à valeur fonctionnelle dans l'échange**
x	**Syllabe inaudible à l'enregistrement**
En italiques	**Mots en langue étrangère**
Transcriptions oralisées des principaux faits de langue pertinents dans les entretiens	
Transcription	**Ecriture orthographique**
ouhai	oui
y'a	il y a
p'tit	petit

Un autre biais de la transcription du débutant est d'inscrire trop vite des catégories dans l'identification des locuteurs. Lorenza Mondada étudie ainsi différentes manières de citer l'enquêté, qui sont autant de façon de projeter sur lui un rôle conversationnel induit. Le transcripteur peut ainsi projeter « dans la transcription elle-même des pré-jugés qui configureront les analyses possibles, en préfigurant les résultats qu'elle vise dans les présupposés tacites sur lesquels elle se base »[616]. Nous avons ainsi commencé à transcrire les noms des élèves, estimant que c'était une forme de respect. Puis comprenant que nous brisions ainsi notre pacte de confidentialité, nous avons choisi des prénoms factices dans un répertoire culturel proche du leur, au risque de déstabiliser les lecteurs peu familiers

[615] Gajo L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier, p. 194.
[616] Mondada L., 2002, *op. cit.*, p. 70.

avec ces consonances. Alors nous avons supprimé dans les extraits cités les noms complets des enquêtés, estimant que la lecture serait facilitée par l'utilisation de simples initiales. Nous avons enfin pris la mesure de ce qu'implique le fait de considérer les élèves comme des acteurs plutôt que comme des sujets. C'est la raison pour laquelle nous citons complètement le prénom (factice) de chaque élève dans les extraits cités. Pour sa part, « l'enquêteur doit savoir rester modeste et discret : c'est l'informateur qui est en vedette, et il doit le comprendre à l'attitude de celui qu'il a en face de lui »[617]. C'est donc l'initiale *E* que nous avons utilisée pour transcrire nos propres propos. Outre le fait que cela renvoie à une habitude établie dans la littérature scientifique (« E » pour « enquêteur »), cette initiale a une ambiguïté séduisante pour nous puisqu'elle permet aussi de rappeler notre rôle d'Enseignante auprès des élèves : la représentation que l'élève a de l'enquêteur peut être fluctuante et dynamique.

La transcription participe donc à la construction des données du chercheur, au même titre que le choix de leur mode de recueil. Elle fait émerger un processus de catégorisation qu'il est nécessaire d'expliciter puisque « les processus d'identification (…) touchent non seulement les gens avec qui nous travaillons, mais aussi notre propre activité de recherche et notre propre positionnement en tant que chercheur(e) »[618]. Ce sont des traces linguistiques mais aussi des processus de catégorisation que nous cherchons à identifier, en particulier par un des outils d'analyse privilégiés de l'ethnographie de la communication : les représentations.

D. Les représentations

1. Les représentations sociales

On doit la notion de représentation à la sociologie de Emile Durkheim[619], qui étudie des « représentations collectives ». Elle sera reprise en psychologie sociale, en particulier avec les travaux de Serge Moscovici[620] et Willem Doise[621]. Cet objet de recherche reste malaisé à définir car les frontières entre attitude, catégorisation, stéréotype … sont parfois

[617] Kaufmann J.C., 1996, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, p. 51.
[618] Heller M., 2003, *op. cit.*, p. 24.
[619] Durkheim E., 1898, *Représentations individuelles et représentations collectives*, Paris, PUF.
[620] Voir par exemple Moscovici S., (1961) 1976, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.
[621] Voir par exemple Doise W., Palmonari A. (dir.), 1996, *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

floues. Denise Jodelet[622] donne une définition sociologique rendant compte de sa dimension interactive, ce que Jean-Claude Abric reprend en mettant en valeur sa dimension organisationnelle et contextuelle :

> *La représentation sociale est un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social*[623].

Une représentation est donc révélatrice d'une manière de découper le monde, qui fait sens pour le groupe et/ou le locuteur ; elle n'est pas tant un reflet du réel que l'expression d'une subjectivité négociée à l'échelle du groupe, ce qui la rend pour une part instable et labile. On cherche à mettre en évidence ses contenus mais aussi la manière dont elle se constitue et se modifie. Les travaux d'Abric et de ses collaborateurs ouvrent sur la théorie d'un « noyau central » (élément stable et partagé par le groupe) autour duquel se construisent en écho des traits complémentaires, instables et évolutifs, marqués par le contexte. Le « noyau central » serait alors un trait reconnu par tous, mais dont l'adhésion individuelle ne serait pas une constante. Tout en cherchant à faire émerger ces contenus et leur organisation, le sociologue identifie ainsi des éléments explicites mais aussi des éléments « dormants ». Ceux-ci peuvent être absents du discours pour des raisons situationnelles. Mais ils peuvent aussi révéler une « zone muette », constituée d'éléments à caractère contre-normatif : tout en étant disponibles, ils ne sont pas exprimés car ils pourraient mettre en cause des valeurs ou des normes du groupe[624]. Dans une perspective sociolinguistique, Laurent Gajo[625] parle d'une forme préconstruite de la représentation (forme implicite et stable, reconnue et reconnaissable par le groupe) et une forme co-construite (qui s'exprime dans l'interaction et par là est marquée par le besoin d'explicitation, de négociation, de changement). C'est cette dynamique qui définit sa vitalité sociale. Pour rendre compte de la manière avec laquelle le locuteur s'approprie ou

---

[622] Jodelet D. (dir.), 1989, *Les Représentations sociales*, Paris, PUF, p. 36, p. 53 : *C'est un système d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientant et organisant les conduites et les communications sociales (…). C'est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* (cité dans notre première partie).

[623] Abric J.C., 1989, « l'étude expérimentale des représentations sociales » dans Jodelet D. (dir.), *op. cit*., pp. 187-203, ici p. 188.

[624] Abric J.C., 2005, « La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales » dans Abric J.C. (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, pp. 59-80, ici pp. 61-62.

[625] Gajo L., 2000, « Disponibilité sociale des représentations » dans Py B. (éd.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales, TRANEL* n°32, juin 2000, pp. 39-53, ici p. 40.

non la forme préconstruite, Bernard Py[626] propose une modélisation de l'expression de la représentation individuelle dans le discours: les « représentations de référence » (des formules stéréotypées et généralement décontextualisées, explicites ou non) font ensuite l'objet de reformulations diverses (atténuation, modélisation, réduction, contestation…) et révèlent les « représentations en usage » associées à un contexte pratique ou discursif, qu'il n'est cependant par toujours aisé d'isoler. Lorsque l'enquêteur est proche de la communauté étudiée, cela peut d'ailleurs être un handicap, puisqu'il n'a pas toujours la distance nécessaire pour évaluer la portée des éléments préconstruits qu'il partage peut-être en tant qu'acteur.

Nous retiendrons de ces approches que le discours peut permettre d'identifier des représentations pertinentes pour un groupe, mais que celles qui sont perçues par l'enquêté comme les moins acceptables par l'enquêteur ne se donnent pas toujours à entendre. Selon son implication sur le terrain, l'enquêteur pourra (ou non) identifier ces « creux » du discours. C'est sa posture réflexive qui est à l'œuvre. Lorsque les représentations émergent des discours, elles peuvent renvoyer à un groupe et/ou à un individu. Les outils de l'analyse de discours sont alors convoqués, mais ils doivent s'éclairer de processus de comparaison entre plusieurs discours des membres du même groupe. On peut alors penser que ce qui se retrouve à plusieurs reprise révèle un « noyau », modalisé de façon différente selon les individus. De ce fait, le va-et-vient et le temps de la maturation et de l'objectivation des discours recueillis sont indispensables pour l'analyse.

2. Pratiques et représentations langagières

Le temps de la recherche permet de questionner les liens entre pratiques et représentations : outre les contradictions éventuelles à l'intérieur du discours (qui éclairent la structure des représentations), les pratiques déclarées ne sont pas nécessairement celles que l'on peut observer. L'étude de ces distorsions permet alors de révéler, au moins pour une part, les « zones muettes » des représentations qui participent au rapport à l'apprentissage : « Interrogés sur ce qu'ils font, les gens vous répondent sur ce qu'ils se voient faire, ce qu'ils ont envie de dire qu'ils font, ce qu'ils arrivent à exprimer, ou encore ce qu'ils pensent que vous voulez entendre »[627]. Quand elles sont liées à la thématique de

[626] Py B., 2004, « Pour une approche linguistique des représentations sociales » dans *Langages* n°154, juin 2004, pp. 6-19, ici p. 10-11.
[627] Dumont P., Maurer B., 1995, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone, Gestion d'un héritage. Devenir d'une science*, Paris, AUPELF/Edicef, p. 133.

l'apprentissage, les représentations révèlent donc un lien entre rapport au savoir et rapport au monde, qui éclaire l'analyse cognitive de façon féconde :

> *Supposer l'existence et le rôle des représentations métacognitives a l'intérêt de ne pas dissocier le linguistique, le cognitif et le social. En particulier, compte tenu de la problématique qui porte sur les liens entre rapport au langage et rapport au savoir, l'hypothèse selon laquelle le rapport au savoir se construit dans les instances de socialisation que sont la famille et l'école et que les représentations métacognitives dépendent largement de ce rapport au savoir permet d'articuler les différents domaines*[628].

Selon la manière avec laquelle « je » perçois l'autre (avec qui je communique et j'apprends) et la langue (par laquelle je communique et j'apprends), la communication et l'apprentissage en seront modifiés. Pour Bernard Py, cela permettrait ainsi d'identifier des représentations qui influent sur l'apprentissage, « tâche éminemment utile dans la mesure où certaines représentations sociales sont des obstacles, des voies de garage, voire des freins à l'apprentissage » [629]. La question serait justement de savoir comment identifier celles qui gênent et celles qui permettent d'apprendre et/ou de communiquer. Elisabeth Bautier utilise la notion de représentation pour chercher à rendre compte d'un rapport que l'on entretient avec le monde et avec le savoir, ce qui ne se recoupe pas nécessairement :

> *Si, lorsqu'il s'agit de penser l'origine première des rapports au monde et au langage, celle-ci est ancrée dans les pratiques sociales (donc langagières) de l'environnement familial des sujets, lorsque l'on considère le développement des apprentissages dans un système scolaire tel que le nôtre (largement fondé sur le langage), langage, représentations et « rapport à » se trouvent sans doute en interaction*[630].

L'auteur rappelle qu'en situation scolaire, apprendre revient à travailler sur et avec des représentations sociales et métacognitives : construire et modifier des catégorisations. C'est cette co-construction dynamique du rapport au langage que nous cherchons à identifier dans le discours des élèves.

3. Outils méthodologiques

Pour Bernard Py[631], le linguiste ne peut appréhender les représentations que par le biais du discours, objet d'autant plus complexe qu'il peut être à la fois médiateur et objet

---

[628] Bautier E., 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, p. 196.
[629] Py B., 2004, *op. cit.*, p. 15.
[630] Bautier E., 1995, *op. cit.*, p. 212.
[631] Py B., 2004, *op. cit.*

des représentations. Il peut donc utiliser tous les outils dont il dispose (analyse de discours, analyse interactionnelle, analyse lexicale ou syntaxique…) pour les identifier. Dans notre cas, cette approche est au service d'une recherche plus globale sur les liens entre représentations langagières et apprentissage, entre discours et pratique. Bien que les chercheurs en linguistique de l'acquisition soient d'accord pour dire que celles-ci donnent lieu à des manifestations linguistiques repérables (même opaques ou trompeuses), les choix méthodologiques sont parfois distincts, voire divergents. Danièle Moore souligne que « certains auteurs restent ainsi méfiants à l'égard de la notion de représentation, trop usitée, invoquée de manière différente à l'intérieur de champs disciplinaires voisins mais décalés »[632]. Notre propre recherche nous a poussée à mesurer l'importance de cette notion qui tisse un lien complexe entre le discours et les pratiques : ce qui est dit « sur » les pratiques influe sur les pratiques elles-mêmes, et celles-ci peuvent influer sur ce qui en est dit. Analyser le dire et le dit en termes de « représentations », c'est donc discerner dans le discours ce qui va donner sens aux pratiques et, par là, éclairer les rapports que les élèves entretiennent avec l'apprentissage, le savoir, le langage… Ce lien complexe varie selon les individus en fonction du macro-contexte (« les options curriculaires de l'enseignement des langues, les orientations pédagogiques, les rapports entre les langues et les cultures dans la société élargie et dans la classe »[633]), et du micro-contexte (« lié directement aux modes de transmissions et aux activités de classe, et aux dynamiques d'apprentissage mises en place » [634]). Dans le cadre des entretiens que nous avons menés, il est aussi le produit d'une négociation entre l'enquêté et l'enquêteur. Ces représentations ne sont pas aisées à isoler. Dans la mesure où la démarche du chercheur « construit » ces données, elle court toujours le risque d'être invalidée par une approche méthodologique différente. En effet, « le même signe peut indiquer, dans certaines conditions, un déroulement normal de l'information donnée, et, dans d'autres, comporter des significations contrastives et expressives »[635]. La complexité de ce cadre nous a poussée à privilégier l'analyse de contenu et l'analyse de discours dans une perspective interactionniste, tout en assumant le fait que nous construisons « une représentation sociale de la réalité »[636] que nous espérons

[632] Moore D., 2007, « Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques » dans Moore D. (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, pp. 7-22, ici p. 9.
[633] Moore D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, p. 205.
[634] Moore D., 2006, *op. cit*., p. 205.
[635] Gumperz J., 1989, *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Editions de Minuit, p. 76.
[636] Heller M., 2003, *op. cit*., p. 24.

transparente et utile. Nous veillerons donc à ne dégager que des tendances fortes, récurrentes, que nous croiserons avec d'autres données pour en dégager la pertinence.

Conclusion

Lorsque l'objet de la recherche touche aux pratiques langagières d'acteurs sociaux, la méthodologie adoptée est fonction de la posture du chercheur, lui-même impliqué dans les interactions à différents niveaux. Que l'on parle de la classe, ou plus généralement de tous les lieux de socialisation langagière des élèves (ici la famille et la cour), les outils choisis doivent donc permettre de dissiper l'illusion de neutralité parfois conférée aux analyses scientifiques, illusion d'autant plus grande que le chercheur est un membre de la communauté étudiée. Assumant notre engagement professionnel au sein du LGM, nous avons donc choisi une approche plurielle : croiser et comparer des données recueillies dans des situations différentes, avec une perspective compréhensive. L'ensemble de cette méthode vise à « construire une interprétation modélisée, transférable et vérifiable, de phénomènes observés dans leur fonctionnement complexe en contexte »[637]. Faire cette étude dans le contexte du LGM permet en effet d'identifier des processus d'interaction globalement reconnaissables dans d'autres contextes scolaires, mais aussi d'éclairer ces contextes de nouvelles données en montrant comment des habitus plurilingues peuvent influer sur la perception de la norme langagière en français. Nous nous appuierons donc sur ce que la recherche donne à comprendre des invariants identifiés sur notre terrain (le bilinguisme, l'adolescence, le contact des langues et des cultures…) pour analyser les données recueillies directement auprès des élèves.

[637] Blanchet P., 2000, *op. cit.*, p. 60.

CHAPITRE 10

BILINGUISME, ADOLESCENCE ET APPRENTISSAGE

Avant d'interroger dans une perspective sociodidactique les pratiques et représentations des élèves du LGM, il est utile de s'appuyer sur ce que l'on sait de l'individu bilingue. A travers un parcours historicisé, nous verrons que les analyses sont elles-mêmes souvent dépendantes d'outils élaborés à l'aune d'une vision monolingue, qui ne semble traduire qu'imparfaitement la réalité que nous avons observée. Des travaux plus récents sur l'« atout potentiel bilingue » tentent de faire la part des idéologies sous-jacentes à la définition du bilinguisme, et nous intéressent du fait qu'elles permettent de rendre compte de cette hétérogénéité constitutive de la communauté linguistique que nous postulons. Les variations langagières sont par ailleurs conditionnées par l'âge des élèves, qui, adolescents, construisent à la fois leur identité d'acteur social et d'élève. C'est dans cette perspective que les enjeux de l'apprentissage seront interrogés : pourquoi, comment, et quoi apprendre en classe de français au LGM du point de vue des élèves ?

A. L'individu bilingue

1. Mesurer la compétence bilingue

Dénonçant les présupposés d'un monolinguisme idéal qu'il faudrait mériter à nouveau depuis la faute commise à Babel, Georges Lüdi rappelle qu'en 1890 on pouvait lire sous la plume d'un professeur de la célèbre université de Cambridge : « Si c'était possible pour un enfant de vivre avec deux langues de manière très équilibrée, tant pis. Sa croissance intellectuelle et spirituelle ne serait pas ainsi double, mais divisée en deux »[638]. Au début du XXe siècle, les premières études portant sur le bilinguisme individuel partirent donc du postulat que le bilinguisme n'était pas nécessairement néfaste à l'intelligence, voire même qu'il favorisait le développement cognitif d'un individu. On tenta de comprendre comment s'organisait chaque langue dans le « cerveau bilingue ». Dans le cadre scolaire, le but était de savoir comment introduire l'apprentissage d'une deuxième langue sans nuire au développement de l'enfant. Plus avant, le bilingue est-il avantagé dans l'apprentissage ? Et le cas échéant, quels sont ses atouts ou ses handicaps ? Ces études se sont faites généralement dans des contextes inscrits dans une idéologie monolingue, et avec des outils de mesure qui peuvent être discutés. Ils ont par ailleurs parfois abouti à des conclusions divergentes, même si les scientifiques s'accordent à dire aujourd'hui que le bilinguisme est un facteur positif du développement cognitif, à condition que ce soit dans un environnement favorable[639]. Il reste que dans la classe de français « langue maternelle », c'est bien à l'aune d'une norme standard de la langue que tous les élèves sont aujourd'hui évalués, quelle que soit leur biographie langagière.

En 1933, pour Leonard Bloomfield, le bilinguisme est « la connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles »[640]. Cette définition postule que le bilingue s'exprime de façon « intelligible » pour un natif, il est capable de communiquer dans toutes les situations, avec tous les locuteurs de ces langues, depuis l'enfance sans doute. Mais cela ne peut rester qu'une abstraction puisqu'on ne rend pas compte des « degrés » de la compétence linguistique ou de la compétence communicative. Par

---

[638] Laurie S.S., 1890, *Lectures on Language and Linguistic Method in School*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 15, cité dans Lüdi G, 1998, « L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? », dans ARBA n°8, pp. 13-30, *Elaboration d'un projet linguistique pour la Suisse*, **http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html** , (non paginé).

[639] Pour une discussion approfondie sur la question, voir par exemple Hamers J., Blanc M., 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga, pp. 88-103; Baker C., 2006, *Fundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th.ed), Clevedon, Multilingual Matters, pp. 20-41.

[640] Bloomfield L., 1933, *Language*, London, Allen and Unwin, p. 56: « A native-like control of two languages ».

ailleurs, cette approche s'appuie sur une vision fausse de la langue maternelle : elle serait totalement et également partagée par tous ses locuteurs. Les recherches variationnistes (présentées précédemment) ont montré qu'il n'en est rien dans les faits. A l'opposé, Uriel Weinreich définit le bilinguisme de manière fonctionnelle comme « la pratique et l'utilisation en alternance de deux langues » ; même si l'on ne connaît que quelques mots[641]. Einar Haugen introduit à la même époque[642] une nuance : le bilingue peut maîtriser de façon différenciée les deux langues (la langue « maternelle » est naturellement la langue la mieux maîtrisée), mais il est capable de « produire des phrases significatives complètes dans l'autre langue ». Cette nuance est d'importance, puisqu'elle suppose que l'intercompréhension est possible, même si la langue en question est maîtrisée inégalement par les deux locuteurs. Le point de vue se déplace : la langue n'est pas considérée comme un tout fini connaissable, mais comme un moyen de communication, dynamique et mouvant. Face aux difficultés potentielles des bilingues à communiquer avec un natif, il était important de tenter de rendre compte des compétences de communication exolingue de façon plus nuancée. Ainsi pour John Macnamara, le bilingue est celui qui possède une compétence minimale dans une des quatre habiletés linguistiques (production orale ou écrite, compréhension orale ou écrite)[643].

En 1972, Renzo Titone dépasse la simple dichotomie linguistique et considère que la langue a aussi une dimension culturelle et sociale, qui doit être acquise. Il évalue la compétence « minimale » comme « la capacité d'un individu à s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue, plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle »[644]. Ce sont peut-être les prémices de la compétence « plurilingue et pluriculturelle » évoquée aujourd'hui par nombre de chercheurs.

Parmi les typologies qui ont le plus nourri les recherches en psycholinguistique sur le sujet, émerge le modèle de Peal et Lambert[645] qui, après une vaste étude à Montréal, opposent au bilinguisme « équilibré » (de celui qui a des compétences similaires dans les deux langues) le bilinguisme « dominant » (ou bilinguisme « asymétrique », de celui qui a

---

[641] Weinreich U., 1970 [1953], *Languages in Contact. Findings and Problems*, The Hague/Paris, Mouton, p. 1 et p. 5.
[642] Haugen E., 1953, *The Norwegian Language in America*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, p. 7.
[643] Macnamara J., 1967, « The Bilingual's Linguistic Performance: a Psychological Overview » dans *Journal of Social Issues* vol.23 (2), pp. 58-77.
[644] Titone R, 1972, *Le Bilinguisme précoce*, Bruxelles, Dessart, p. 11.
[645] Peal E., Lambert W.E., 1962, « The Relation of Bilingualism to Intelligence », *Psychological Monographs*, 76, N.Y., American Psychological Association, pp. 1-23.

des compétences plus importantes dans une langue que dans l'autre). Le bilinguisme « dominant » peut être « additif » ou « soustractif »[646], selon qu'il permet ou non une communication de qualité. Mais cette typologie s'appuie encore sur le postulat que l'on peut évaluer objectivement ces compétences chez un locuteur donné. Les tests cherchent à comparer les compétences linguistiques des bilingues en L2 et des natifs de cette même L2.

Partant du constat que certains apprenants ne parviennent pas à maîtriser une L2 malgré leurs efforts, Skutnabb-Kangas et Toukomaa[647] proposent en 1976 la notion de semi-linguisme (la « maîtrise imparfaite des deux langues ») qui se manifesterait par un vocabulaire restreint, une grammaire fautive, un cumul de phénomènes d'hésitation dans la production, et des difficultés d'expression dans les deux langues. Suite aux nombreuses remises en cause de leur méthodologie[648], Tove Skutnabb-Kangas conclut en 1984[649] que ce manque de compétence résulte surtout de relations de pouvoir inégales entre le groupe dominant et le groupe subordonné ainsi qu'à des politiques éducatives inadéquates. Ce n'est donc pas l'apprenant qui est « mauvais » mais le contexte sociolinguistique qui n'est pas favorable à son apprentissage, ce que Josiane Hamers formalise ainsi :

> *L'interaction entre les caractéristiques de réseaux et l'usage et la valorisation relative des langues et du langage par les membres sociaux déterminent l'intériorisation des valeurs liées au langage, le développement de la motivation à apprendre et à utiliser une ou les deux langues, le développement de la compétence dans chacune des deux langues et de la compétence propre au bilingue*[650].

Jim Cummins, chercheur ayant spécifiquement travaillé sur l'éducation bilingue le rappelle aussi avec force, en liant spécifiquement la compétence en langue première et celle en langue seconde[651] :

---

[646] Lambert W.E., 1974, « Culture and Language as Factors in Learning and Education », dans Aboud F.F., Meade R.D. (éds.), *Cultural Factors in Learning*, Bellingham, Western Washington State College.

[647] Skutnabb-Kangas T., Toukomaa P.,1976, *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*, Tampere, Unesco Preport, University of Tampere, Research Reports, 15.

[648] On entend ici l'écho de discussions similaires autour des travaux de Bernstein (1975) qui oppose « code élaboré » et « code restreint ».

[649] Skutnabb-Kangas T, 1984, *Bilingualism or not ?* Clevedon, Avon, Multilingual Matters, pp. 248-249.

[650] Hamers J. 1988, « Un modèle socio-psychologique du développement bilingue » dans *Langage et société* n°43, pp. 91-102, ici p. 93.

[651] Tous les travaux de Cummins vont dans ce sens, nous citons pour exemple Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters. Pour une présentation globale de ces travaux, voir Baker C., Hornberger N. (dirs.), 2001, *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, Clevedon, Multilingual Matters.

> *Dans la mesure où l'instruction en L_x promeut efficacement la compétence en L_x, le transfert de cette compétence dans la L_y peut se réaliser au moyen d'une adéquate exposition à la L_y (soit à l'école soit dans l'environnement) et d'une adéquate motivation à apprendre la L_y*[652].

La bilingualité serait favorisée lorsque l'enfant bilingue continue d'apprendre sa L1 en même temps que la L2, à condition que la première soit effectivement en cours d'appropriation et ce quels que soient les statuts des langues concernées. C'est donc aussi dans cet espace interactionnel que se négocient les identités[653]. Il développe ainsi la « théorie des seuils »[654] : pour pouvoir apprendre de façon efficiente, l'élève doit atteindre un « niveau seuil » dans chacune des langues utilisées. Si le seuil minimal n'est pas atteint en L1 pendant l'apprentissage de la L2, le handicap cognitif est probable. Le seuil 2 serait celui qui permettrait un bénéfice effectif de l'apprentissage dans les deux langues. Ce serait un niveau de littéracie (compétence à donner du sens à un énoncé oral ou écrit). Son hypothèse de l'interdépendance développementale des compétences dans les deux langues (« commun underlying proficiency » ou CUP) repose sur l'existence de ce qui serait une compétence sous-jacente commune, permettant des transferts cognitifs et métalinguistiques. Ainsi, si l'école ne permet pas le développement de ce seuil 2 dans les deux langues, les élèves auront des difficultés croissantes, en particulier pour la compréhension des tâches scolaires. Comme le souligne Danièle Moore, cette hypothèse n'est pas nécessairement liée à une appropriation successive des langues :

> *Toutefois, le principe des niveaux-seuils reste spéculatif et n'est en aucun cas nécessaire au cadre théorique général. (…) Contrairement aux vues à la fois des partisans et des opposants à l'éducation bilingue, l'hypothèse du seuil, en soi, porte peu d'implications. Il n'est certainement pas question que l'enseignement en langue majoritaire doive être retardé jusqu'à ce qu'un certain niveau « seuil » de littératie en L1 soit atteint*[655].

---

[652] Cummins J., 1981, « The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students » dans California State Department Education (éd.), *Schooling and Language Minorities Students: A Theorical Framwork*, Los Angeles, Evaluation Dissemination and Assesment Center California State University, pp. 3-49 (cité dans Cavalli M., 2005, *Education bilingue et plurilinguisme, Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier, p. 122).

[653] Schecter S., Cummins J. (éds.), 2003, *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Ressource*, Portsmouth, NH, Heineman, p. 9.

[654] La première version de cette théorie a été publiée en 1976 dans « The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth : A synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses » dans *Working Papers on Bilingualism* n° 9, pp. 1-43.

[655] Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 198, cité dans Moore D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, p. 174 ; traduction de l'auteur p. 269.

De là, l'auteur développe un modèle d'analyse de compétences conversationnelles (les « basics interpersonal communication skills » ou BICS) complémentaires de compétences académiques (« cognitive/academic language proficiency » ou CALP). Pour lui, les compétences communicatives s'acquièrent beaucoup plus rapidement que les compétences académiques parce que les premières sont contextualisées et se développent par la pratique alors que les secondes font appel à des connaissances linguistiques implicites plus conceptuelles et moins contextualisées[656]. Une lecture naïve de Cummins pourrait pousser à croire que tout enseignement en français dispensé à un jeune éthiopien au LGM est voué à l'échec. En effet, la L1 n'est pas toujours valorisée, les lieux de communication en français n'existent pas toujours, et l'enseignement des compétences académiques ne fait pas l'objet d'une pédagogie spécifique. L'expérience prouve cependant que ce n'est pas le cas. Mais les échecs existent aussi. Or comme nous l'avons vu, le système éducatif en vigueur au LGM juxtapose les enseignements de L1 et L2. C'est donc que (certains) élèves développent effectivement ces compétences. Ellen Bialystok[657] montre que cette bilingualité permet à l'enfant de savoir trouver sa place dans la classe mais aussi dans sa famille et plus globalement dans son environnement social. Nous tenterons d'en identifier les signes observables dans notre dernière partie.

Comme nous le verrons plus bas, cette position trouve son pendant didactique dans le positionnement des chercheurs de cette époque sur l'analyse de l'erreur. Par ailleurs, même si l'échec scolaire est parfois indéniable, la mesure objective du déficit observé est malaisée ; est-il d'ordre purement linguistique ? Est-il aussi cognitif ? Psychologique ? N'est-il vrai que dans un contexte donné ? Le lien avec les recherches sur l'échec scolaire est indéniable ; et l'on peut donc penser que la valorisation des pratiques langagières d'un enfant monolingue immergé dans un contexte plurilingue l'aidera à devenir un bilingue « équilibré ». On perçoit le lien étroit entre le contexte dans lequel s'inscrivent les pratiques langagières des élèves et les mécanismes de l'apprentissage.

2. Compétence bilingue et compétence stratégique

Aujourd'hui, les avantages cognitifs mis en évidence par nombre d'études chez les enfants bilingues « équilibrés » sont une plus grande capacité d'abstraction, une meilleure perception d'indices conceptuels, une plus grande utilisation de la pensée divergente, une

[656] Nous reviendrons dans les chapitres suivants sur les implications cognitives et didactiques de cette hypothèse.

[657] Bialystok E., 1988, « Levels of Bilingualism and levels of linguistic awareness » dans *Developmental Psychology* n°24/4, pp. 560-567.

plus grande créativité[658]. Sur le plan linguistique, le bilingue développe une compétence référentielle : la connaissance de deux codes lui permet d'utiliser ses connaissances dans la langue A pour mieux comprendre et apprendre la langue B, et réciproquement :

> *Etre capable d'exprimer la même pensée en différentes langues permet à l'enfant de percevoir sa langue comme un système parmi d'autres, d'en percevoir les manifestations comme des phénomènes de catégories plus générales, ce qui l'amènera à développer une conscience plus grande des opérations linguistiques*[659].

Dans le cadre scolaire, cela revient aussi à acquérir « une meilleure perception de facteurs situationnels demandant des changements rapides de stratégie et notamment des choix de langues »[660]. C'est donc une compétence stratégique qui est favorisée : savoir s'adapter à des situations de communications plurielles et variables. Dans son étude sur le bilinguisme en situation scolaire d'immersion, Laurent Gajo montre l'importance de cette compétence stratégique, qu'elle soit utilisée au bénéfice de la communication, ou au bénéfice de l'apprentissage. Si l'on considère que l'apprentissage se développe grâce aux interactions[661], le bon apprenant serait celui qui aurait compris comment adapter ses compétences stratégiques aux buts impartis (apprentissage en classe, coopération communicative de façon générale). De ce fait, dans un milieu plurilingue, l'atout bilingue se développerait par les pratiques communicatives plurielles auxquelles le bilingue serait confronté. Réciproquement, si l'élève ne développe pas cette perception de la pluralité des stratégies efficaces en contexte, il aurait des difficultés à apprendre, ou bien des difficultés à s'intégrer dans la communauté de pairs.

Certaines recherches en psycholinguistiques mettent en évidence un lien entre L1 et L2, qui sont en interaction : ce ne sont pas deux boites étanches. Les premières conclusions tendent à montrer que le bilinguisme peut être coordonné (ces éléments correspondent à deux unités conceptuelles différentes chez un même individu) ou composé (les éléments appartenant à chaque système linguistique correspondent à une seule représentation cognitive de l'individu)[662] :

---

[658] Pour une présentation détaillée, voir Baker C., 2006, *op. cit*. pp. 142-165.
[659] Lev Vygostski (1928), cité dans Hamers J., *op. cit*., 1988, pp. 91-92.
[660] Gajo L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier p. 132.
[661] Voir par exemple Gajo L., Mondada L, 2000, *Interactions et acquisitions en contexte*, Fribourg, Editions Universitaires de Fribourg.
[662] Ervin et Osgood, 1954, « Second Language Learning and bilingualism » dans *Journal of Abnormal and Social Psychology*, supplement n°49, pp. 139-146.

> *Le premier se caractériserait par le fait que chaque langue est liée – dans la compétence du sujet – à une appréhension particulière du réel (c'est-à-dire un modèle de la réalité), dépendant elle-même d'une expérience vitale bien délimitée. Dans le second, au contraire, une des deux langues doublerait en quelque sorte la première, et se rapporterait au « réel » à travers elle et non directement. (…) Le bilingue coordonné se distinguerait donc du bilingue composé en synchronie par une assez grande autonomie des deux compétences linguistiques l'une par rapport à l'autre, et en diachronie par une formation culturelle double*[663].

Même si les auteurs discutent de la pertinence de cette distinction, nous avons trouvé des traces de cette différenciation dans le discours de Bartholomé[664], élève de seconde, franco-brésilien, vivant en Ethiopie depuis quelques mois. Selon lui, ses compétences en français et en brésilien (langues familiales) seraient coordonnées, alors qu'il construirait ses compétences en amharique de façon composée, ce qui semble le gêner. Jouent ici plusieurs facteurs non cognitifs tels que la relation avec les pairs, le besoin d'intégration et de reconnaissance, le degré de xénité de l'amharique, les valeurs que l'élève attribue aux langues familiales, la mobilité géographique… Quelle que soit la réalité de ce fonctionnement cognitif, une perception « composée » des liens entre L1 et L2 ne semble pas ici favorable à l'appropriation langagière, puisque le jeune Bartholomé croit, à tort, s'être ainsi approprié le sens d'une expression amharique communément utilisée :

E : et toi tu tu commences à comprendre un peu l'amharique ?

Bartholomé : en fait je je / je comprends pas je retiens / c'est pas comme le français / en fait le français quand quand quand on parle souvent comme c'est que langue que / + voilà euh + paternelle ou maternelle / voilà / on cherche pas à comprendre le mot il / y ++ / on voit tout d'suite c'que ça veut dire + alors que + l'amharique le + le sens ne vient pas / le mot est égal à un autre mot c'n'est pas un sens / vous voyez c'que veux dire ?*

E : mmh /*

Bartholomé : alors qu'en français pour moi un mot est égal à un sens /

E : mmh /*

Bartholomé : donc y'a une différence /

E : mmh /*

Bartholomé : donc euh voilà je retiens des mots sinon +

E : d'accord donc c'que tu veux dire c'est qu'tu vas apprendre + des mots pour euh + donc par exemple donne-moi un exemple de mot qu'tu as retenu /

Bartholomé : + par exemple ça (*l'enquêté montre un mot qu'il a écrit*

[663] Ludi G., Py B., 2003 (3e édition), *Etre bilingue*, Berne/Francfort/New-York, Peter Lang, pp. 79-80.
[664] Entretien référencé : B-frbrg-frbr-2-22.

sur son questionnaire) / « poser une question » « *chigeryelem* » /

E : « *chigeryelem* » / donc / donc ça pour toi dans ta tête c'est égal / à quelque chose en français ?*

Bartholomé : voilà /

E : alors c'est égal à quoi ?

Bartholomé : c'est égal à euh + « est-ce qu'il y a un problème ? »[665] euh en fait c'est vraiment appris par cœur alors que euh le français c'est pas pareil /

E : d'accord /

Bartholomé : c'est égal à un sens /

E : et « appris par cœur » c'est-à-dire qu't'as fait un effort pour euh essayer d'l'apprendre ?

Bartholomé : oui ! (*rire un peu gêné*)

E : ah oui / parce que / pourquoi t'as fait cet effort sur cette expression-là par exemple ?

Bartholomé : parce que c'est + j'l'entends + plus souvent / j'ai demandé déjà plusieurs fois c'que ça voulait dire / « ah oui c'est vrai » et puis ça m'revient / et j'me dis « celle-là j'vais la mémoriser » /

E : d'accord / et donc dans ta tête quand t'entends ça t'as un + t'as un p'tit signe égal euh /

Bartholomé : mmh /

E : et à Madagascar ça s'passait comme ça aussi avec le malgache ?

Bartholomé : / je connais + j'ai appris + j'pense que j'trouvais plus facile le malgache que l'amharique mais + + j'connaissais plus de mots / en plus y'avait des mots qu'étaient dérivés du français et qui qui n'existaient pas donc euh + oui c'était pas +

E : et avec le brésilien ?

Bartholomé : avec le brésilien y'a un sens aussi / c'est c'est + c'est automatique / je n'ai pas à réfléchir /

E : ah je t'envie /

L'hypothèse majeure est que l'apprentissage précoce d'une L2 favoriserait le développement d'un bilinguisme coordonné. Ces formes de bilinguisme sont associées par les chercheurs au contexte socioculturel dans lequel vit l'individu bilingue : si le contexte valorise la deuxième langue (ou son acquisition) tout en reconnaissant le prestige de la première langue, le bilingue « ajoute à son répertoire une deuxième langue socialement valorisée sans que ce soit au détriment de ses connaissances dans sa première langue »[666].

[665] On notera qu'en amharique, cette expression ne veut pas dire « est-ce qu'il y a un problème ? » mais « il n'y a pas de problème ». Elle est effectivement très fréquemment utilisée pour ponctuer une conversation.
[666] Hamers J., 1988, *op. cit.*, p. 91.

A l'inverse, si la langue maternelle est dévalorisée, le développement cognitif pourra être freiné, voire même aboutir à des retards par rapport à l'enfant monolingue. Le bilinguisme soustractif pourrait donc être favorisé par un contexte diglossique favorisant la L2 au détriment de la L1 : « Le degré de bilingualité reflètera une étape de soustraction entre la langue et culture maternelle et la langue seconde, et le remplacement de la langue maternelle par la langue seconde »[667]. Cela pourrait aller jusqu'à menacer l'identité culturelle de l'individu, même si biculturalisme et bilinguisme ne vont pas nécessairement de pair.

3. Bilinguisme et biculturalisme

Ces pistes d'analyse sociolinguistique tiennent compte du lien que le bilingue entretient entre ses langues et sa/ses culture(s). Les marques transcodiques peuvent être liées à l'identité culturelle de chaque locuteur, et des liens linguistiques que celui-ci infère (ou non) entre ces deux cultures. Dans ce cas, ce n'est pas la compétence linguistique qui est observable, mais la compétence interculturelle (tenir compte des représentations de l'alloglotte) et la compétence culturelle (connaître les représentations qui sous-tendent le sens d'un mot dans une culture donnée). Au LGM, implanté dans un contexte culturel très différent de la France, les élèves (et plus généralement tous les acteurs du LGM) sont quotidiennement confrontés à cette question : traduire un terme de L1 qui n'a pas d'équivalent en L2. Les stratégies de communication peuvent varier sur un continuum, allant de la coopération à l'évitement, sans que cela ait nécessairement un lien avec la compétence linguistique des locuteurs. On peut chercher à traduire (se plaçant dans une dynamique d'interaction unilingue/exolingue), ou à faire un emprunt (optant pour une interaction bilingue/exolingue)[668]. Nous pensons ici par exemple à une collègue (éthiopienne, bilingue) enseignant en primaire et qui, lors du carnaval de l'école, a cherché à trouver un équivalent en amharique de « masque ». Le besoin était pédagogique (expliquer aux parents éthiopiens ce que leurs enfants fabriquaient). Pour ce faire, elle a soulevé la question auprès de nombreux collègues (français et éthiopiens), cherchant à décomposer les différents sèmes de ce mot. Pour finir, elle a trouvé un équivalent approximatif (qui manifestement ne la satisfaisait pas complètement, et qu'elle a oublié aujourd'hui). Elle l'a ensuite proposé aux élèves et aux parents. Le terme « masque » a

[667] Hamers J., 1988, *op. cit.*, p. 92.
[668] Nous renvoyons ici à la typologie présentée précédemment (De Pietro J-F, 1988, « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », dans *Langage et société* n°43, Paris, pp. 65-89).

une traduction dans le dernier dictionnaire français-amharique paru[669], mais il n'est pas référencé dans le dictionnaire amharique-français[670]. Après avoir interrogé une dizaine d'adultes éthiopiens sur le sens du terme amharique proposé par le dictionnaire, nous avons compris que *tchenbel* représente un objet qui permet de se cacher et de se protéger contre une menace (un masque à gaz par exemple). Certaines personnes interrogées estiment que ce mot est vieilli, peu connu aujourd'hui (ce que de jeunes adultes ont confirmé par leur incompréhension du terme) parce qu'il n'est plus utile dans le contexte actuel. Pour parler de masques tels que ceux que l'on utilise pour des fêtes, tous s'accordent à dire que c'est le terme « anglais » qui est usité (*mask*). Par ailleurs, la tradition du carnaval n'est pas connue.

Les difficultés de traduction de certains termes propres à des représentations culturelles éthiopiennes semblent tout aussi complexes pour certains. Kidus, un élève éthiopien de première, a évoqué en entretien le terme *mekenia* (que l'on peut traduire par *celui qui ressent de la jalousie)*. Voici son commentaire [671]:

E : tu penses à quoi par exemple qu'on peut pas traduire ?
Kidus : + euh + par exemple le vocabulaire pour euh « *mekenia* » / y'a pas de vocabulaire en français / c'est pas assez fort en français / c'est péjoratif /
E : alors tu dirais quoi en français par exemple ?
Kidus : ++ euh quelqu'un qui ne veut pas que son ami soit xx ++
E : jaloux ?
Kidus : oui jaloux mais en amharique c'est même plus fort que jaloux /

Le principe de collaboration est ici instauré par l'enquêtrice (française), ce qui suppose des connaissances linguistiques et culturelles de l'amharique et de l'Ethiopie. Elle ne se positionne cependant pas en tant que bilingue face à son interlocuteur, soit qu'elle veuille préserver la face de l'élève, soit qu'elle sache que ces deux mots ne recouvrent effectivement pas les deux mêmes réalités culturelles[672]. Peut-être pour les mêmes raisons, l'élève interrogé refuse la proposition de traduction. Selon lui, ils ne sont pas synonymes.

[669] Berhanu Abebe, Ficquet E.(dir.), 2003, *Dictionnaire français-amharique*, Addis-Abeba, Shama Books, p. 305.
[670] Berhanu Abebe (dir.), 2004, Dictionnaire *amharique-français*, Addis-Abeba, Shama Books.
[671] Entretien référencé : K-eg-amfr-1-6.
[672] Ces questions d'identité étant fondamentales dans les interactions en milieu de contact de langues, nous les analyserons dans les chapitres suivants de façon plus approfondie. Nous discuterons en particulier de l'existence (ou non) d'un biculturalisme en devenir chez les élèves, et de leur perception du LGM en tant que milieu multiculturel ou non.

On notera cependant que dans le dictionnaire français-amharique[673] (ainsi que dans le dictionnaire amharique-français[674]) « jaloux » et « envieux » sont traduits de façon équivalente par *kenatenia*. Pour les adultes éthiopiens lettrés que nous avons interrogés, il existe en effet une différence de taille, même si ces deux termes sont étymologiquement apparentés. Etre *kenatenia* n'est pas nécessairement négatif : cela peut pousser vers une compétition constructive (entre élèves par exemple). Par contre, être *mékénia* sous-entend que l'on veut du mal à la personne que l'on jalouse, et l'on fera tout pour lui nuire. Cela est généralement compris comme une insulte grave. Un autre élève du LGM interrogé à ce propos estime pourtant que les deux termes sont tout à fait équivalents, il ne comprend ni l'un ni l'autre comme une insulte. Nos connaissances de la culture éthiopienne tendent cependant à confirmer que la « jalousie » et ses représentations structurent effectivement les relations sociales en Ethiopie de façon beaucoup plus forte qu'en France.

Nous évoquerons plus tard d'autres termes culturellement connotés et dont le sens peut faire problème, ou se définir selon ce qu'on pourrait peut-être appelé « une culture commune du LGM ». Nous pensons par exemple au terme « francophone », au sens de « éducation » (différent en anglais et en français, l'amharique ayant gardé le sens anglais plus proche de « instruction » en français). Ces questions se retrouvent évidemment dans l'utilisation de tous les lexèmes propres au quotidien des élèves éthiopiens (la nourriture en particulier), et qui sont l'occasion de négociations résolues de façon différenciée dans les interactions en classe, dans les écrits des élèves, dans leurs interactions plurilingues…

Notre terrain illustre donc de façon aiguë la différence fondamentale que Hamers et Blanc font entre bilingualité et biculturalisme :

> *Dans les sociétés multilingues la multiple appartenance culturelle peut coexister avec des degrés divers de compétence bilingue dominante. Mais l'acquisition d'une compétence bilingue élevée n'est pas nécessairement liée à une double appartenance culturelle ; un individu peut très bien devenir parfaitement bilingue tout en restant monoculturel et en maintenant l'identité culturelle de son groupe d'appartenance*[675].

Les auteurs poursuivent leur démonstration en évoquant diverses attitudes proches du modèle de Carmel Camilleri, que nous avons déjà vu plus haut. Cherchant à éviter les oppositions binaires théoriques parfois trompeuses (bilinguisme *vs* monolinguisme,

---

[673] Berhanu Abebe, Ficquet E.(dir.), 2003, *op. cit*., p. 184 et p. 275.
[674] Berhanu Abebe (dir.), 2004, *op. cit*., p. 109.
[675] Hamers J., Blanc M., 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga, p. 26.

biculturalisme *vs* monoculturalisme), François Grosjean essaie de définir la personne biculturelle de façon plus nuancée, à partir de trois traits distinctifs :

> *a) elle participe, au moins en partie, à la vie de deux cultures (deux mondes, deux réseaux culturels majeurs, deux environnements culturels) et ceci de manière régulière ; b) elle sait adapter, partiellement ou de façon étendue, son comportement, ses attitudes, son langage à un environnement culturel donné ; c) elle combine et synthétise des traits de chacune des deux cultures*[676].

Par conséquent, à l'échelle d'une communauté donnée, « des cultures différentes peuvent très bien partager une langue commune sans pour autant avoir la même culture»[677]. Les liens que les bilingues font entre leurs langues et leur identité sont en fait fort complexes, et dépendent de nombreux facteurs, comme Hamers et Blanc le montrent en s'appuyant sur plusieurs études faites dans différents contextes. L'allégeance faite par les membres d'une communauté au groupe ethnolinguistique influe fortement sur les constructions identitaires :

> *Selon Giles et Coupland (1991) il existe au moins quatre raisons présidant à la saillance d'une variété linguistique dans les interactions interethniques : c'est un attribut de l'appartenance au groupe, un signe de catégorisation ethnique, une marque émotionnelle d'identité et un moyen de cohésion de l'endogroupe. Les frontières linguistiques sont perçues comme rigides ou souples. Certains groupes ethniques atténuent leur variété linguistique lorsque d'autres accentuent leurs particularités linguistiques, insistant ainsi sur le développement d'une identité ethnolinguistique ; ce jeu interactif complexe des membres des interactions interethniques dépend de facteurs sociologiques, sociolinguistiques et psychologiques. Une fois qu'une variété linguistique est devenue un trait saillant de l'identité d'un groupe, celle-ci joue un rôle important dans le développement de l'identité individuelle ethnolinguistique, celle-ci recouvrant des spécificités ethniques, culturelles et linguistiques*[678].

Les liens forts entretenus entre les langues et les cultures par les élèves nous font donc préférer aux pistes ouvertes par la psychologie cognitive l'analyse des interactions en

---

[676] Grosjean F., 1993, « Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition » dans *TRANEL* n°19, pp. 13-42, ici pp. 31-32.
[677] Grosjean F., 1993, *op. cit.*, p. 33.
[678] Hamers J., Blanc M., 2000, *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press : *According to Giles and Coupland (1991), there are at least four raisons for the salience of language in interethnic interactions: it is an attribute of group membership, a cue for ethnic categorisation, an emotional dimension of identity, and a means of ingroup cohesion. Linguistic boundaries are perceived as hard of soft. Some ethnic groups attenuate their linguistic variety while others accentuate there linguistic features, thereby insisting on the development of an ethnolinguistic identity, depends on the complex interplay between a member of a sociological, sociolinguistic, psychological and psycholinguistic factors in interethnic interactions. Once language has become a salient feature of group identity it plays an important role in the development of the individual ethnolinguistic identity which comprises ethnic, cultural and linguistic features* (p. 204, notre traduction).

termes de stratégies, celles de l'acteur social entretenant des rapports complexes avec celles de l'apprenant.

L'évaluation scolaire traditionnelle en classe de français, qu'elle soit sommative ou formative, mesure les compétences de l'élève (bilingue ou non) à l'aune de normes pédagogiques fondées sur une compétence linguistique monolingue. Mais si l'on peut postuler qu'elle est efficace dans un établissement scolaire en milieu monolingue (si tant est qu'un tel milieu existe), elle ne permet pas de mettre à jour des compétences qui seraient particulières aux bilingues apprenant en contexte plurilingue et pluriculturel. Les compétences langagières en L1 ou L2 sont en effet développées selon des perspectives fonctionnelles, ce qui peut générer des appropriations linguistiques différenciées, voire asymétriques[679].

4. Analyser les pratiques bilingues

Les recherches plus récentes sur le bilinguisme prennent donc le parti d'étudier l'individu bilingue du point de vue de ses pratiques effectives car celles-ci rendent compte d'une compétence développée sur des bases fonctionnelles. Ainsi, pour François Grosjean :

> *Nous entendons par bilingues les personnes qui se servent régulièrement de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue, et une compétence de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elle (…) ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues*[680].

La notion de « répertoire bilingue », telle que nous l'avons présentée précédemment, semble alors pertinente pour rendre compte de compétences linguistiques. Celles-ci varient notablement, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, en synchronie, mais aussi en diachronie. Les enfants, en particulier, peuvent « perdre » une langue aussi vite qu'ils l'acquièrent, selon leurs besoins communicatifs[681].

En ne permettant pas de mesurer une compétence linguistique hors contexte, ce changement de perspective oblige le chercheur à se distancer des représentations traditionnelles de l'évaluation. Cette approche est particulièrement embarrassante pour

---

[679] Nous rejoignons ici l'approche de Oksaar E., cité dans Lüdi G., Py B., *op. cit.*, p. 10.
[680] Grosjean F., 1993, « Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition » dans *TRANEL*, n°19, pp. 13-42, ici p. 14.
[681] Grosjean F., 1984, *op. cit.*, p. 33.

l'enseignant de français langue maternelle, dont la fonction est d'évaluer au sein d'un système né d'une idéologie unilingue. Dans le contexte scolaire, il s'agit aussi d'évaluer ce qui a été acquis, et les processus d'acquisition qui sont observables. C'est la raison pour laquelle Fabienne Leconte, dans son étude sur les pratiques langagières des immigrés africains dans l'agglomération rouennaise, propose une définition liée à la compétence de communication envisagée du point de vue des interactants. Elle définit le bilinguisme comme « l'aptitude facultative ou indispensable de communiquer dans deux ou plus de deux langues suffisamment différenciées pour que la communication entre les interlocuteurs en soit affectée ou exclue »[682]. La compétence de communication est ici interrogée en termes d'efficacité. Le bilinguisme est lié à l'intercompréhension (linguistique), mais aussi à toutes les composantes de la communication, y compris ses composantes identitaires et culturelles. La composante exolingue de l'interaction est donc à prendre en compte :

> *Il y a une manière alloglotte de parler une langue, dont les traits principaux sont d'une part de rendre possible la compréhension réciproque, d'autre part de rendre manifeste la qualité exogène du locuteur (manifestation qui peut par ailleurs éviter certains malentendus dans la mesure où elle prévient le natif que son interlocuteur ne partage pas nécessairement les mêmes conventions communicatives)*[683].

C'est cette perspective plurielle et dialogique qui fonde la réussite (ou l'échec) de la communication. De ce fait, les connaissances actuelles sur les stratégies langagières privilégiées par les adolescents permettent d'affiner encore le cadre de notre étude.

5. Adolescence et bilinguisme

En milieu bilingue ou monolingue, l'adolescence vécue en milieu scolaire est une période de la vie qui a été abondamment étudiée, en tant que passage de l'enfance à l'âge adulte. Etymologiquement, l'adolescent est en effet celui qui « est en train de grandir ». William Labov[684] a été le premier à tenter de définir les étapes de l'appropriation de la variation langagière, en dégageant un certain nombre de constantes, reprises et affinées par la suite par nombre de chercheurs. Dans sa synthèse sur la variable « âge » en sociolinguistique, Cécile Bauvois rappelle que l'enfant acquiert d'abord des bases

---

[682] Leconte F., 1997, *La famille et les langues. Une étude sociolinguistique de la deuxième génération africaine dans la région rouennaise*, Paris, L'Harmattan, p. 24.
[683] Berthoud A-C. et Py B., 1993, *Des linguistes et des enseignants*, Berne, Peter Lang, p. 16.
[684] Labov W., 1964, « Stages in the Acquisition of Standard English » dans Shuy R. (éd.), *Social Dialects and Language Learning*, Champaign, IL, National Council of Teachers of English, pp. 77-103.

grammaticales et discursives en conformité avec la variété utilisée dans l'entourage familial. Mais il est rapidement sensible aux facteurs sociaux qui président aux interactions. Peu à peu il privilégie l'usage des pairs, parfois aux dépens de la langue des parents[685]. Au LGM, les interactions des enfants de l'école primaire montrent en effet que les choix de langues ne sont pas nécessairement ceux des parents ; ils cherchent ainsi à user de leurs compétences linguistiques pour s'intégrer au groupe de pairs. C'est ce que certains élèves bilingues relèvent : « parler amharique et français, c'était un atout au primaire »[686]. Mais l'intégration peut parfois créer des difficultés, comme en témoigne la jeune Bemnet, en seconde au moment de l'entretien. Cet extrait fait suite à son explicitation de la « culture du LGM » qui, selon elle, est liée au fait qu'il faut mélanger les langues « pour se faire comprendre et pour être intéressante », se moquer des autres « pour faire rire » ; c'est en tout cas ce qu'elle estime devoir faire pour s'intégrer. Mais cela n'a pas toujours été le cas, comme on le comprend ici [687]:

Bemnet : et si moi aussi quelquefois y'a quelqu'un qui m'dit « et toi pourquoi t'es là pourquoi t'es pas + intégrée qu'est-ce que tu fais ici ? » on dirait que + que t'es ignorée ou bien que + que tu t'es rejetée toi-même /

E : mmh / on t'as déjà dit ça ?

Bemnet : pardon ?

E : on t'a déjà dit ça ?

Bemnet : oui /

E : alors comment + comment tu t'sentais quand on t'a dit ça ?

Bemnet : quand on m'a dit ça je le savais déjà / et donc je me suis dit « ah bon ! » donc / j'ai demandé si ça leur gênait de me voir comme ça ou bien ça voilà ils m'ont dit que ça leur gênait et que c'est pas bien pour moi aussi qu'il faut que je m'intègre tout ça /

E : mmh /

Bemnet : j'ai dit d'accord

E : c'est / t'avais quel âge t'étais en quelle classe à c'moment-là ?

Bemnet : au primaire /

E : au primaire* et euh + pourquoi t'étais + t'es + tu t'rappelles ? pourquoi / pourquoi en fait t'étais toute seule à c'moment-là ?

Bemnet : je sais pas peut-être que + peut-être +++ peut-être que je pensais que + qu'ils me feront plus mal /

[685] Bauvois C., 1998, « L'âge de la parole : la variable âge en sociolinguistique », dans *DiversCité langues*, en ligne vol.III,.www.uquebec.ca/diverscite , pp. 3-5/22.
[686] Entretien référencé : M-frf-fr-hs-18.
[687] Entretien référencé : B-etf-am-2-21.

E :	oui / / et qu'est-ce que t'as ressenti quand on t'a dit ça ?
Bemnet :	j'étais un peu surprise qu'ils aient compris comment j'étais / et après j'ai + j'ai accepté /
E :	mmh / et tu trouves que + c'est un bon conseil qu'on t'a donné ? ou ça + ça t'a forcée ?
Bemnet :	oui / c'était un bon conseil parce que si ce n'était pas le cas, je pense que ça s'rait toujours comme ça /

Dans le cadre scolaire qui nous occupe, la période de l'adolescence (que nous circonscrivons ici aux années collège/lycée) est indéniablement marquée par certaines étapes de la construction identitaire, liée à des transformations biologiques objectives, tout autant qu'à un regard différencié de la société scolaire sur le jeune. D'un point de vue sociologique, il serait intéressant de comparer les représentations de l'adolescence en Ethiopie à celles qui prévalent en France aujourd'hui. La première partie de notre étude, centrée sur l'Ethiopie et les valeurs culturelles qui en émergent, ont permis de comprendre que le jeune Ethiopien scolarisé au LGM depuis l'âge de trois ans vit dans un monde marqué par la modernité d'une ville en transformation, tout en recevant les valeurs éducatives propres à une culture traditionnelle. Par ailleurs, il se socialise dans un contexte scolaire et institutionnel français, ce qui influe de façon variable sur son développement personnel. Les élèves d'autres nationalités gèrent tout autant cette diversité culturelle, liée à une grande mobilité familiale ou à une culture d'origine plus symbolique que réellement vécue. Quel que soit leur parcours, ces adolescents doivent « à la fois acquérir le sens de leur identité personnelle, imposer aux autres leur propre originalité et s'intégrer au sein de leur environnement »[688].

Erik H. Erikson[689] a mis en évidence cette perspective dialectique qui caractérise pour lui cette étape de la vie. Après avoir cherché (et cru trouver) une certaine cohérence « simple » entre le monde et le soi, le jeune découvre, au sortir de l'enfance, un monde éminemment plus complexe, dans lequel il doit trouver sa place. Cette étape correspond en fait à une maturation cognitive : à partir de 12 ans environ, l'individu accède à la pensée abstraite, à la relativité, à la formalisation de la pensée. Le collégien doit faire face à une tension importante, créée par une structure normative devenue complexe : la pluralité des enseignants, des normes d'apprentissage, des normes de socialisation… Selon François

[688] Coslin P. G., 2002, *Psychologie de l'adolescent*, Armand Colin, p. 5.
[689] Erikson E., 1992 [1968] *Adolescence et crise, la quête de l'identité*, Paris, Flammarion.

Dubet et Danilo Martuccelli[690], la construction de la face apparaît comme le mode de gestion de ces tensions, et « tout se passe comme si la logique de la face "accélérait" les différences, celles des origines sociales, celles des performances, celles des sexes ». Dans sa synthèse des recherches en sociolinguistique, Cécile Bauvois montre en effet que les pratiques langagières adolescentes sont marquées par une variation forte, marquée par un « pic informel », avant une identification au groupe professionnel auquel on s'identifie. Contrairement aux facteurs qui influencent le langage de l'enfant, ces variations sont davantage liées à des choix inhérents au projet de vie qu'au contexte familial ou scolaire :

> *Cette transition se caractérise par deux forces, l'une centrifuge : le désir de se différencier de ses parents (et du monde de l'enfance) ainsi que de fonder sa propre identité, et l'autre, centripède, qui pousse le jeune à s'identifier à un groupe, à en adopter les normes vestimentaires, capillaires, linguistiques et autres*[691].

Dans son étude sur les réseaux sociaux des adolescents qui fréquentent un établissement d'enseignement secondaire à Détroit, Pénélope Eckert[692] a montré qu'un adolescent est capable de modifier sa façon de parler de manière à se rapprocher de ce à quoi il aspire. Très concrètement, cela veut dire que si l'élève du LGM rejette la norme linguistique scolaire (le français standard) au bénéfice de la norme des pairs (alternance de codes, ou langue autre que le français), il est probable que des difficultés d'apprentissage apparaissent. Tout aussi logiquement, un élève qui n'a pas acquis les normes pédagogiques à l'école primaire peut, au collège, faire le choix d'apprendre une langue qui le valorise aux yeux de l'institution, et faire de notables progrès scolaires. Du fait de son ancrage plurilingue et pluriculturel, le LGM permet de mettre à jour de façon exemplaire la variété de ces stratégies identitaires et cognitives.

L'adolescence n'étant évidemment pas un état mais un passage, le jeune devrait trouver au cours des années une modalité constructive d'insertion dans les groupes auxquels il appartient (ici la famille, la classe, les pairs). Selon Dubet et Martuccelli, à l'entrée au lycée, le jeune doit faire face aux logiques de l'orientation, et développe alors des stratégies tournées vers le besoin de se doter d'une motivation scolaire autonome. On assiste alors à la « réduction des tensions suspendues à la force des projets »[693]. Au LGM, les perspectives d'orientation peuvent être très différentes, voire opposées, selon les

---

[690] Dubet F., Martuccelli D., 1996, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, p. 329.
[691] Bauvois C.,1998, *op. cit.*, p. 10.
[692] Eckert P, 1988, « Adolescent Social Structure and the Spread of Linguistic Change » dans *Language and Society*, n°17, pp. 183-207.
[693] Dubet F., Martuccelli D., 1996, *op. cit.*, p. 330.

origines familiales des élèves : un jeune Français sait qu'il pourra (et devra ?) poursuivre ses études en France, même s'il est d'un milieu modeste. Un jeune issu d'une famille aisée ira poursuivre ses études à l'étranger (généralement en France ou aux Etats-Unis). Un jeune Ethiopien sait qu'il a fort peu de chances d'obtenir une bourse du gouvernement français, et pensera à des études universitaires (en anglais) ou dans des écoles privées éthiopiennes. Les conditions économiques sont donc un des facteurs les plus importants dans le positionnement du lycéen, et se doublent des appartenances nationales de sa famille. Cette complexité fait que nous avons choisi de ne pas tenir compte des pratiques langagières des élèves de terminale.

B. L'élève bilingue

Au LGM, l'élève bilingue est à la fois un acteur social qui utilise une ou plusieurs langues à des fins communicatives, et un apprenant utilisant le français. Selon la situation dans laquelle il est appelé à interagir, selon son sentiment d' (in)sécurité, selon son âge, il peut percevoir chacun de ces buts comme facultatif ou indispensables, il peut les vivre comme complémentaires ou opposés. Le milieu de la classe, celui de la cour, celui de la famille, et plus généralement de l'environnement urbain et éthiopien, ne sont pas étanches. Et si l'âge de l'adolescence est celui de la construction identitaire, nous postulons que la fonction symbolique du langage est observable dans tous ces milieux. Ce que nous retenons dans une perspective didactique, c'est donc que la notion d'apprenant ne coïncide pas nécessairement avec celle de locuteur alloglotte :

> *Un alloglotte peut avoir deux orientations devant la nouvelle langue : il peut viser à une simple compétence communicative minimale, dont la nature et le seuil sont choisis en fonction des besoins du sujet (l'expérience montre que ce seuil peut être situé très bas) ; il peut au contraire viser une adéquation maximale aux normes valorisées par ses interlocuteurs natifs, c'est-à-dire ne pas se contenter d'être compris, mais aussi reconnu et accepté comme membre du même groupe social. C'est dire que, aux deux axes unilingue/bilingue et endolingue/exolingue s'en ajoute un troisième, défini par la variation de la tension à laquelle le sujet soumet sa relation aux normes de L2*[694].

De ce fait, le locuteur bilingue qui ne tient pas compte des normes de L2 utilisera bon nombre de marques transcodiques (consciemment ou non). S'il adhère à un contrat didactique unilingue, son objectif sera de diminuer les écarts linguistiques. Ainsi, il y a

[694] Py B., (1991) 2004 « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 » dans Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.), 2005, *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Paris, Crédif-Didier, pp. 127-138, ici p. 132.

parfois conflit d'intérêt entre la compétence bilingue et la compétence « stratégique pour l'école » :

> *Celle-ci, pour sauver ou construire la face de l'élève, peut aussi bien occulter les problèmes linguistiques que les thématiser. Dans un cas comme dans l'autre, elle les précède. Il faudra donc voir une forme de concurrence entre l'apprenant et l'élève, et par voie de conséquence entre le bilingue et l'élève* [695].

Avec l'atout bilingue, à la grande flexibilité cognitive se mêle la grande attention à l'altérité, le respect de la face de l'autre et de la sienne. On peut supposer que l'élève, dans ces conditions, cherche à évacuer les conflits (y compris les conflits sociocognitifs). L'incompréhension ne serait pas gênante dans le cas où elle serait la conséquence de la préservation de sa face ; elle pourrait même être recherchée dans certaines interactions, dont le but premier serait de revendiquer sa position d'alloglotte. Dans cette situation, la compétence stratégique du bilingue dans la communication se définirait par la capacité à redéfinir les priorités en fonction des situations d'interaction : en classe, l'élève doit être capable de donner la priorité à la réussite et à l'apprentissage, sans considérer que cela attente à son identité. De façon complémentaire, il doit être capable d'analyser la complexité d'une situation de communication en dehors de la classe, et d'adapter son discours à des objectifs fortement marqués par des questions d'altérité culturelle. Cette flexibilité discursive et interactionnelle sera effectivement perceptible dans les échanges et les représentations des élèves.

1. Le bon apprenant

Dans les années quatre-vingt-dix, Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex[696] ont mené en France une enquête sociologique sur le rapport au savoir scolaire de 300 adolescents ; pour eux, le rapport au savoir est d'abord social. Pour un élève, « apprendre », c'est d'abord satisfaire aux exigences de l'école. Les élèves en difficulté n'objectivent pas ce rapport au savoir, alors que les « bons » élèves décomposent l'apprentissage en autant de stratégies, comportements, attitudes qui visent à la réussite individuelle, telle que l'école la leur représente. Mais les représentations individuelles peuvent différer notablement, « les rapports sociaux structurent le rapport singulier au savoir et à l'école, ils ne le déterminent pas » [697]. Chaque apprenant/élève/acteur social a

[695] Gajo L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier, p. 154.
[696] Charlot B., Bautier E., Rochex J.Y., 2000, *Ecole et savoir dans les banlieues… et ailleurs*, Paris, Bordas.
[697] Charlot B., Bautier E., Rochex J.Y., 2000, *op. cit*., p. 102.

sa propre histoire d'apprentissage, en particulier parce que chaque individu valorise ce qui fait sens pour lui, ou, inversement, confère du sens à ce qui pour lui présente une valeur.

> *Le fait que le savoir prenne ou non sens et valeur pour un individu dépend de l'identité de cet individu. Cette identité, c'est ce qui le définit comme présentant une forme de permanence et de cohérence (ce qui n'exclut ni transformations ni contradictions) et comme distinct des autres*[698].

Montrant qu'il n'existe pas de déterminisme social, ils ouvrent leur réflexion sur les liens entre les processus subjectifs d'identification et les activités cognitives, qui peuvent s'influencer, se nourrir, se construire ensemble[699].

C'est par l'analyse des stratégies d'apprentissage que les psycholinguistes ont, quant à eux, tenté de dégager le profil-type du bon apprenant de L2. La notion de « stratégie » varie selon les courants de recherche. Pour les psychologues de l'acquisition, il s'agit plutôt de comportements observables et probablement choisis consciemment par les individus. Les linguistes travaillant sur l'interaction préfèrent au terme « stratégie » celui de « procédé », qui rend compte de la dimension observable de certains traits de discours, sans pour autant inférer du degré de conscience de l'interactant[700]. Nous parlons donc de « stratégies » lorsque l'acteur social/apprenant est impliqué, sans nécessairement supposer que l'implication soit consciente. Nous parlerons de « procédés » lorsqu'il s'agit plutôt de dégager des dynamiques d'apprentissage ou de communication. Notre terminologie n'infère donc pas du degré de conscience des acteurs, mais dépend des points de vue portés sur l'objet de recherche.

Naiman et ses collaborateurs[701] dégagent ainsi cinq ordres de stratégies : le bon apprenant adopte une approche active face à la tâche d'apprentissage, il est conscient que la langue-cible est à la fois un système (qu'il cherche à découvrir) et un instrument de communication (qu'il cherche à utiliser). Il sait gérer la déstabilisation affective inhérente à son apprentissage, tout en cherchant à développer sa performance. Les conséquences de stratégies efficaces sont visibles dans l'évolution de son interlangue. Même si les recherches dans ce domaine sont parfois contradictoires, il reste que le bon apprenant est bien celui qui est actif et conscient de son apprentissage, il lui donne un sens et l'intègre

---

[698] Charlot B., Bautier E., Rochex J.Y., 2000, *op. cit*., p. 29.
[699] Charlot B., Bautier E., Rochex J.Y., 2000, *op. cit*., p. 232.
[700] Mondada L., Pekarek S., 2000, « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? » dans *AILE* n°12, pp147-174.
[701] Naiman N., Fröhlich M., Stern H., Todesco A., 1978, *The Good Language Learner*, *Research Series in Education*, n°7, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, présenté dans Cyr P., 1998, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International, p. 25.

dans sa construction identitaire de façon positive. Plus généralement, « la recherche sur les stratégies d'apprentissage d'une L2 semble indiquer qu'il y a un lien entre la variété et la fréquence d'un certain nombre de stratégies »[702]. Différents facteurs influent bien entendu sur l'appropriation de ces stratégies par l'apprenant. Paul Cyr souligne qu'elles sont liées aux croyances et attitudes des élèves, et à leur degré d'autonomie[703], éléments qui prennent une dimension particulière dans un milieu de contact de langues et de cultures, et qui renvoient aussi à des facteurs sociaux. Ce n'est donc qu'après avoir analysé le cadre des interactions entre élèves au sein du LGM que nous présenterons les outils théoriques nécessaires à l'étude des pratiques de l'apprentissage en français, langue seconde (ou étrangère ?) pour les uns, langue « maternelle » pour les autres.

2. Les qualités du « bon élève » selon les enquêtés

Considérant en tant qu'enseignante que le niveau de français était déterminant pour la réussite des élèves, nous leur avons demandé quelles étaient, selon eux, les trois plus grandes qualités du « bon élève » au LGM (questions ouvertes). Cette question se mêlait à d'autres questions sur le lien entre langues parlées et apprentissage. Les réponses ont été très différentes de ce que nous imaginions : très peu d'élèves ont mis en avant le facteur linguistique (36/336 réponses)[704]. Il n'y a pas de différence significative entre les niveaux. Certains présentaient la nécessité du français comme un don (« avoir des parents francophones ») alors que d'autres mettaient en avant la nécessité de pratiquer son français (par la lecture ou par des pratiques orales) en dehors de la classe. Mais comme le tableau ci-dessous le montre, ces réponses restent très minoritaires. De l'ensemble des réponses se dégagent en fait cinq grands axes : le domaine de l'apprentissage, le domaine linguistique, le domaine de l'école, le domaine de l'interaction sociale, et le domaine de la personnalité. L'élève étant invité à donner trois réponses, ces trois domaines ne s'excluent évidemment pas nécessairement.

[702] Cyr P., 1998, *op. cit.*, p. 80.
[703] Cyr P., 1998, *op. cit.*, p. 139.
[704] Les réponses variant considérablement d'un élève à l'autre, même au sein d'un même niveau, nous avons ici tenu compte de tous les questionnaires exploitables.

Tableau 26 : Quelles sont les trois plus grandes qualités du bon élève au LGM ?

		6e-2006	6e-2008	4e2-2006	4e4-2006	2de-2008	1e-2006	TOTAL
domaine de l'apprentissage (stratégies)	écouter	12	4	7	12	2	4	41
	apprendre	12	3	5	10	2	1	33
	faire les exercices	2	9	2	3	2	2	20
	travailler	5	2	4	3	12	7	33
	être sage	7	4	7	3	3		24
	comprendre	1	4	1				6
	réfléchir				1	1		2
	savoir s'organiser	1		1		2	5	9
	bien prendre en notes				1			1
	participer	5	3		3	1		12
	progresser	1						1
	être sérieux			4	1	5	2	12
	TOTAL	46	29	31	37	30	21	194
domaine linguistiques (stratégie ou don)	bien parler les langues				1			1
	être francophone	1	6	1	3	4	3	18
	avoir du vocabulaire français			2	1			3
	lire en français	3	2	1	4	3	1	14
	TOTAL	4	8	4	9	7	4	36
approche globale du système (stratégie ou don)	vouloir réussir	1		7		1	1	10
	investir dans les matières les plus importantes (math/français)				2			2
	avoir de bonnes notes		4	2	5	1	2	14
	TOTAL	1	4	9	7	2	3	26
stratégies sociales	savoir s'intégrer au groupe des pairs	2	3	3	2	14	3	27
	respecter les maîtres		4	2		7	2	15
	TOTAL	2	7	5	2	21	5	42
domaine de la personnalité (stratégie ou don)	être persévérant/patient/ courageux			8		1	1	10
	être curieux			1				1
	être modeste				1			1
	accepter le système (ponctualité ...)					5	2	7
	être ouvert sur le monde					1		1
	avoir de la culture générale				1			1
	se sentir libre						1	1
	être intelligent	2		5	5	1	2	15
	être heureux	1						1
	TOTAL	3	0	14	7	8	6	38
TOTAL des réponses		56	48	63	62	68	39	336
TOTAL des élèves		24	24	21	22	28	13	132

Le bon élève est d'abord celui qui accepte les contraintes scolaires, comme Charlot *et alii* l'ont perçu. Au LGM, il s'agit d'abord pour les plus jeunes d'agir en conformité avec ce que l'enseignant attend d'eux dans la classe : « écouter » (41 réponses ; certains

ont donné une valeur active à ce verbe, en l'associant à la concentration, à l'attention mais la plupart n'explicitent pas son sens), que l'on peut associer à « comprendre », « apprendre », « réfléchir »… Les plus âgés donnent tout autant d'importance au domaine de l'apprentissage, mais une certaine autonomie s'est développée : il faut davantage « travailler » et « savoir s'organiser ». Quel que soit l'âge, on « participe » peu (12 réponses). Selon eux, le bon élève est donc celui qui s'exprime peu, mais qui est actif dans son apprentissage, même si les actions concrètes restent assez floues. Pour 14 d'entre eux (principalement au collège) le « bon élève » se définit moins par son action que par le jugement extérieur des enseignants : il faut « avoir de bonnes notes », ou « choisir ses matières » pour réussir. Ce raisonnement, marginal, témoigne d'une vision très passive de leur « métier d'élève ». On relève cependant un certain nombre de réponses liées à des traits de la personnalité, sur lesquels il peut sembler difficile d'agir : pour être bon élève il faut être « intelligent », « courageux » ou « modeste », être « ouvert sur le monde » ou « curieux »… Ce type de réponse se retrouve tant au collège qu'au lycée, mais il semble que les élèves de quatrième y soient plus sensibles que les autres (17 % contre 3 % pour les réponses en sixième et 13 % pour les réponses en seconde/première). Une différence remarquable se profile quant à l'importance de l'intégration sociale : 25 % environ des réponses en lycée évoquent la nécessité d'être accepté par ses pairs (par l'humour, en aidant les autres, en se faisant de nombreux amis, en se faisant respecter…) et/ou par les enseignants ; au collège, 7 % des réponses seulement évoquent cette « qualité ». Cette évolution se confirme par la comparaison des 8 élèves qui ont répondu en quatrième puis en seconde : pour 2 d'entre eux, il n'est plus important de « respecter les profs » en seconde, et 4 d'entre eux font apparaître des valeurs communautaires telles que « la solidarité », « l'amitié »… Il ne semble pas y avoir de différence entre les élèves de sixième et ceux de quatrième. Conformément à ce que nous avons vu plus haut sur la psychologie de l'adolescent, la question de l'intégration au groupe de pairs est prégnante pour les adolescents plus âgés. Elle se pose moins pour les plus jeunes, alors que la comparaison entre individus est plus importante en quatrième : il faut savoir s'accepter comme on est, et construire son estime de soi en se comparant aux autres (être plus ou moins « intelligent » par exemple).

3. Francophonie et apprentissage

Après avoir demandé si les élèves se considéraient comme francophones (92 % de réponses positives, il n'y a pas de différence significative entre les cohortes[705]), nous leur avons demandé s'ils estimaient que cela aidait aux apprentissages[706]. Seules 94 % des réponses sont exploitables, qui se répartissent en 84,6 % de réponses positives et 8 % de réponses négatives. Les 11 élèves ayant répondu négativement (répartis de façon équivalente dans les classes) disent tous qu'il ne suffit pas de parler français pour avoir de bonnes notes. Pour deux d'entre eux, la preuve en est que les meilleurs élèves ne sont pas… « francophones » ! Mais si l'on croise la réponse de ces derniers avec leur définition de la francophonie, on comprend qu'ils mélangent quelque peu une représentation en synchronie (être capable de communiquer en français) et une représentation en diachronie (venir d'une famille francophone). Il reste que 3 d'entre eux sont français et qu'ils estiment que cela ne les aide nullement dans l'apprentissage ! Les 113 élèves ayant répondu par l'affirmative donnent des explications différentes, qui témoignent de la variété de leurs représentations du « métier d'élève » (109 réponses exploitables). Nous les avons organisées en trois grands groupes de réponses : les réponses qui témoignent d'une certaine passivité dans le rapport au savoir (51 %, par exemple : « les cours sont en français ») s'opposent selon nous à des réponses qui témoignent d'une plus grande autonomie dans l'apprentissage (44 %, par exemple : on peut « mieux comprendre » ou « mieux réfléchir »). Comparant les cohortes, nous n'avons pas remarqué de différence significative selon les âges ou les années. Quelques réponses, marginales, sont remarquables du fait qu'elles font un lien explicite entre le lieu d'apprentissage et les autres lieux de socialisation langagière (la famille, le groupe). Il est évident que ce lien contextuel ne peut être objectivement fait que par des élèves qui le vivent effectivement, ce qui n'est pas le cas de la plupart d'entre eux.

---

[705] Il y a 8 élèves qui ont estimé qu'ils n'étaient pas francophones. Pour 3 d'entre eux, c'est parce qu'être « francophone », c'est « être français » ; pour 2 d'entre eux, c'est parce qu'ils ne parlent pas français en dehors des cours ; pour 1 d'entre eux, c'est parce qu'il n'a pas de parents francophones ; pour le dernier, c'est qu'être francophone suppose la maîtrise des compétences orales et écrites, et qu'il estime ne pas savoir écrire le français. Un élève ne répond pas.

[706] Nous reviendrons plus tard sur l'analyse détaillée de leur définition de « francophonie ». La réponse consensuelle est qu'on est « francophone » lorsqu'on « parle » le français.

Tableau 27 : Pourquoi selon toi être francophone aide-t-il à mieux apprendre au LGM ?

		6e-2006	6e-2008	4e4-2006	4e2-2006	2d-2008	1e-2006	TOTAL
réponses "passives"	on connaît déjà le français	1	2	1	0			4
	les cours sont en français	7	2	9	5	5	4	32
	on a de meilleures notes		2	1	1			4
	c'est une école française	3	1	6	1	3	2	16
	TOTAL	**11**	**7**	**17**	**7**	**8**	**6**	**56**
réponses "actives"	on peut mieux comprendre les cours	5	6	7	5	3	3	29
	on peut mieux réfléchir en français		1					1
	on peut mieux s'exprimer		2		5			7
	on peut mieux communiquer		2	3	1	4	1	11
	TOTAL	**5**	**11**	**10**	**11**	**7**	**4**	**48**
réponses "contextualisantes"	si l'on parle français à la maison	2			2			4
	tout le monde parle français						1	1
	TOTAL	**2**			**2**		**1**	**5**
TOTAL		18	18	27	20	15	11	**109**

Pourtant, même si le lien entre les différents lieux de pratiques langagières n'est pas fait explicitement ici, la plupart des élèves estiment qu'ils sont francophones et que c'est un atout pour leur réussite scolaire. Cette condition est cependant manifestement nécessaire mais non suffisante. Ne pas mentionner la « francophonie » comme « qualité du bon élève » suppose donc que leur identité francophone s'est développée de façon globale : la pratique du français n'est pas exclusivement associée à la communication scolaire. Selon eux, les exigences de l'école sont importantes en termes de « rapport au savoir », et la langue française est plus un moyen qu'un objet d'apprentissage.

4. Un atout bilingue ?

Postulant qu'il existait un « atout bilingue » au moins tout aussi important, nous leur avons demandé par la suite s'ils s'estimaient bilingues et si cela pouvait les aider dans l'apprentissage. Une forte majorité d'élèves se dit bilingues (86 %), sans compter les nombreux élèves de sixième qui ne connaissaient pas ce mot (15/48). La définition consensuelle du bilinguisme est de « parler deux langues ». Les 15 élèves qui se disent monolingues sont français, ou estiment qu'ils ne parlent pas « suffisamment bien » deux langues pour se dire bilingues. L'écart entre les réponses sur la francophonie et sur le bilinguisme est réel mais faible, on peut dire que les élèves se pensent généralement

bilingues et francophones. Par contre, ils ne sont « que » 74 % à estimer que le bilinguisme est profitable à leur apprentissage (91 réponses, 33 élèves ne se prononcent pas). Ceux qui répondent par la négative estiment généralement que cela n'a aucune importance dans les cours (2 déclarent que leur bilinguisme les amène à mélanger les langues et que cela leur est néfaste). Les élèves qui répondent par l'affirmative donnent trois types de réponses :

- des réponses « passives » du type : « cela permet d'avoir de meilleurs notes à l'école parce qu'on apprend plusieurs langues » (44 %) ;
- des réponses « actives » du type : « cela permet de mieux apprendre, en traduisant par exemple » (31 %) ;
- des réponses « contextualisantes » du type : « cela permet de communiquer avec davantage de personnes » (20 %).

Les profils d'apprenants identifiés à propos du lien entre « francophonie et apprentissage » se retrouvent ici : beaucoup semblent avoir une attitude de consommateurs, d'autres semblent plus autonomes dans leur rapport au savoir, et quelques-uns ne conçoivent l'école que par l'interaction avec les pairs. Mais l'importance qu'ils accordent tous ou presque au bilinguisme est remarquable. C'est pour la plupart d'entre eux un atout non négligeable, même si celui de la « francophonie » reste le plus important.

Conclusion

L'adolescent bilingue est donc celui qui construit son identité en s'appuyant sur les valeurs associées à ses pratiques langagières. Selon qu'elles seront stigmatisées ou valorisées, ses attitudes évolueront et lui permettront d'en faire un handicap ou un atout cognitif. Dans un milieu de contacts de langues, l'adolescent aura tendance à développer un « parler bilingue », marquage d'identité s'il en est, qu'il pourra cependant différencier d'un biculturalisme. L'alternance des langues permet par exemple aux locuteurs plurilingues d'utiliser les langues en présence tout en continuant à adhérer à leur culture d'appartenance.

La pratique du français (ou des autres langues) n'est cependant pas la condition majeure de la réussite au LGM. Pour eux, il s'agit d'abord de s'intégrer à un système, une institution qui a ses propres règles, et dans laquelle il faut trouver sa place. Le fait d'être francophone est une condition nécessaire mais non suffisante. Le fait d'être bilingue est un

atout supplémentaire. Pour beaucoup, la dimension contextualisée des apprentissages est un facteur important : la réussite n'est pas conditionnée qu'au cours, il faut aussi savoir s'intégrer. Quelle est la place des pratiques langagières dans les processus d'intégration ? C'est parce qu'il nous faut définir quelles sont les pratiques et représentations langagières qui influent sur les apprentissages qu'il est nécessaire maintenant de cerner les implicites théoriques des dénominations des langues connues par les élèves, à la fois moyens de communication et marques identitaires. Nous verrons alors ce qu'il en est de leurs pratiques déclarées dans leur première instance de socialisation : la famille.

CHAPITRE 11

LANGUES DE SOCIALISATION ET LANGUES FAMILIALES

Apprendre dans un milieu plurilingue, c'est s'appuyer sur un lien entre la langue de scolarisation et les langues apprises et utilisées hors de la classe. Nous avons donc cherché à comprendre quelles langues parlent les élèves en famille et entre pairs. Lors de l'élaboration de notre questionnaire, nous nous sommes évidemment heurtée à un problème de dénomination : bien que tous les élèves puissent dire à un enseignant quelle est leur « langue maternelle », il n'était pas du tout certain que cela recouvrait leur réalité :

> *Une déclaration de langue maternelle par un individu est avant tout un jugement conscient ou subconscient pour identifier les habitudes de son propre parler avec l'autre à travers un terme général (conventionnellement stabilisé ou encore dans un état fluctuant) comme un signe de cohésion ou un moyen de se distinguer des autres par une marque de distinction*[707].

Au LGM, cette notion se construit dans le cadre d'une école française à laquelle les élèves se sont tous plus ou moins adaptés, mais elle ne peut rendre compte de leurs

[707] Verma-Shivendra K., 1990, « My Mother Tongue is not my Mother's Tongue » dans Gagne G., Page M, Tarrab E. (dir.), *Didactique des langues maternelles*, Bruxelles, De Poeck, p. 82, traduit dans Dabène L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, p. 22.

pratiques langagières hétérogènes car l'on sait que « les répertoires linguistiques et les parlers de chacun sont extrêmement variables et labiles, divers et mouvants à la fois »[708]. Mais le LGM ne scolarise sans doute pas que des enfants bilingues. Dans une perspective didactique, il est donc nécessaire de mieux comprendre les pratiques familiales de tous les élèves. Après avoir posé le cadre théorique de cette question, nous verrons quelles sont les langues déclarées en famille et quelle place est faite au parler bilingue. Caractéristique principale de la plupart des interactions, il a des fonctions symboliques au moins tout aussi importantes que les fonctions communicatives qui lui sont habituellement attribuées.

A. La langue maternelle, une dénomination problématique

1. Expliciter les connotations

Comme Louise Dabène le souligne[709], l'expression « langue maternelle » est floue du fait que ces deux termes font référence à des signifiés qui ne se recouvrent pas nécessairement. Le syntagme « langue » sous-entend un objet de représentation abstrait, que l'on peut décrire et délimiter hors du champ de son utilisation pragmatique ; il fait référence à son degré de maîtrise. Par contre, l'adjectif « maternelle » relève du mode d'acquisition de la langue. L'expression sous-entend que la langue de la mère est donc aussi la langue de communication dans le lieu où est implantée la famille. Par ailleurs, des valeurs culturelles et identitaires sont sous-jacentes, puisque l'acquisition du langage est un fait de socialisation première : « le langage a une fonction symbolique tout en étant simultanément un système socialement partagé et un attribut social »[710].

Il existe sans doute des situations dans lesquelles cette expression est pertinente : ce serait le cas d'une mère élevant son enfant dans un pays monolingue, et qui lui transmettrait cette langue en tant que moyen de communication en famille et dans la société, langue qui aurait aussi pour fonction de permettre à l'enfant de construire son identité personnelle. Cette situation correspond à cet idéal monolingue longtemps prôné en France ; mais exclut de ce fait toutes les situations dans lesquelles un des paramètres varie.

Ce n'est pas nécessairement la mère qui élève son enfant. Quand c'est le cas, il est possible (et relativement fréquent en Ethiopie) que la mère, elle-même bilingue, utilise avec son enfant une langue qu'elle a apprise après une première langue. Ce peut être la

---

[708] Deprez C., 1994, *Les enfants bilingues*, Paris, Didier, p. 169.
[709] Dabène L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, p. 27.
[710] Hamers J., 1988, « Un modèle socio-psychologique du développement bilingue » dans *Langage et société* n°43, pp. 91-102, ici p. 94.

langue du père, la langue véhiculaire de la société dans laquelle elle vit… Même si la communication dans une famille bilingue peut donner une impression d'homogénéité, Christine Deprez, dans son étude des enfants bilingues à Paris, a en effet montré qu'il n'en était rien :

> *Vu du dedans c'est son hétérogénéité qui sautera aux yeux : chacun selon ses compétences, son statut et ses enjeux identitaires, les expriment en jouant sur son répertoire bilingue d'une façon qui lui sera personnelle*[711].

Dans son étude sociolinguistique de familles africaines immigrées à Rouen, Fabienne Leconte parle de « langues africaines familiales »[712] pour identifier les langues d'origine des familles. Notre contexte nous a plutôt fait choisir de différencier les langues africaines éthiopiennes (désormais LAE) des langues africaines non éthiopiennes (désormais LAFNE). Seul l'arabe est parlé en Ethiopie et dans d'autres pays africains. Lorsque cette langue est évoquée par un élève non éthiopien, nous la considérons comme « LAFNE ». Lorsqu'elle est évoquée par un élève éthiopien, elle fait partie des « autres langues éthiopiennes », que nous différencions de l'amharique. Cette dernière a en effet un statut particulier du fait que c'est la seule langue véhiculaire éthiopienne à Addis-Abeba. Nous nous démarquons ici des classifications faites par les linguistes éthiopiens qui estiment que l'arabe n'est pas une langue éthiopienne. L'argument majeur est qu'il ne joue jamais le rôle de langue véhiculaire au sein d'une communauté ethnolinguistique reconnue par le gouvernement. L'anthropologue Thomas Osmond atteste cependant de la vitalité de l'arabe comme langue de communication dans plusieurs groupes avec lesquels il a travaillé. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 5, cette langue n'est effectivement jamais utilisée comme langue d'enseignement. Par ailleurs, elle ne figure pas dans la liste des langues « éthiopiennes » au recensement de 1994. Son emploi est attesté dans certains groupes musulmans et il est appris dans les écoles coraniques. Dire que l'arabe est une langue éthiopienne (ou non) a donc des conséquences politiques importantes en Ethiopie. Dans le cadre de ce travail, nous relevons simplement que des élèves éthiopiens et étrangers déclarent utiliser cette langue en famille. Nous ne savons pas de quelles variétés il s'agit et n'avons pas d'informations sur les représentations de ces familles sur cette langue ni sur les modalités de son appropriation.

---

[711] Deprez C., 1994, *op. cit.*, p. 34.
[712] Leconte F., 1997, *La famille et les langues. Une étude sociolinguistique de la deuxième génération africaine dans la région rouennaise*, Paris, L'Harmattan, p. 33.

L'expression « langue maternelle » renvoie implicitement à une langue acquise dès le plus jeune âge, ce qui ne peut rendre compte des pratiques plurilingues dans lesquels certains enfants ont baigné dès leur naissance. On considère que c'est par le biais de la première langue que les enfants acquièrent leurs compétences langagières. Les élèves éthiopiens scolarisés au LGM depuis l'âge de trois ans ont développé ces compétences grâce à leurs langues familiales tout autant que par le biais du français scolaire. Les élèves de familles bilingues, quelle que soit leur nationalité, s'approprient très jeunes plusieurs langues (généralement selon des critères fonctionnels) et ont donc peine à les hiérarchiser. Par ailleurs, la langue la mieux connue peut tout à fait ne pas être la première langue apprise. Des personnes ayant émigré peuvent même oublier leur langue maternelle. Les réponses peuvent donc varier selon les biographies langagières des individus.

2. Langue maternelle et identité

Pourtant, il semble que rares soient les personnes qui ne puissent dire intuitivement quelle est leur langue « maternelle ». C'est donc que l'expression est généralement associée à des représentations moins linguistiques que culturelles et sociales. Cette notion touche en fait à des représentations identitaires :

> *Le processus de nomination et de dénomination d'une langue maternelle, plus que de réussir à décrypter des pratiques linguistiques, reflète des assignements et des positionnements identitaires de reconnaissance sociale (interne et externe). En ce sens, la langue maternelle relève de procédures symboliques d'identification et d'investissement culturels, qui entretiennent des rapports avec le temps et la mémoire, et sont largement déterminées par des représentations de territorialisation et d'appartenance à une nation. Elle est, à ce titre, investie d'idéologie, et largement imaginée*[713].

On peut penser ici à ce jeune Algérien qui dit à son enquêtrice « ma langue c'est l'arabe, mais je la parle pas »[714]. Plus près de nous, une étudiante de français, nigériane, arrivée très jeune en Ethiopie, revendique le yoruba comme sa langue maternelle alors qu'elle dit ne pas la connaître. Un observateur extérieur, lui, jugera que c'est l'anglais qui est sa langue maternelle, et s'étonnera d'ailleurs qu'elle ne parle aucune langue éthiopienne. Selon la situation dans laquelle il se trouve et les tensions identitaires qui y sont associées, un même locuteur pourra même désigner deux langues différentes. C'est ce

[713] Moore D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Hachette, p. 109.
[714] Billiez J., 1985, « La langue comme marqueur d'identité », dans *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol.1, n°2, décembre, Université de Poitiers, pp. 95-104, p. 95.

que Cécile Sabatier[715] relève à propos d'un élève qui, dans la classe, est « arabe », alors qu'il se présente comme « français d'origine algérienne » devant l'enquêtrice, tout en se disant « algérien » lorsqu'il retourne dans son pays. Ces « passeurs de frontières » vivent ces ruptures comme autant de chocs de cultures, qu'ils gèrent de façon plus ou moins harmonieuse. Là est sans doute un des attributs majeurs du « métissage », tel que nous l'avons étudié[716].

Pour rendre compte de la langue en tant qu'attribut culturel, Selim Abou propose le concept de « langue de culture ». Celle-ci est en fait un répertoire verbal, qui peut être bilingue, et qui participe à la construction identitaire de l'individu dans son rapport au monde. Mais l'auteur met en garde contre la déculturation qui peut découler de l'opposition entre les langues véhiculant une culture traditionnelle et celles véhiculant une culture moderne[717].

> *Il suffit, pour cela, que les langues en présence soient toutes traitées et enseignées comme de simples langues de communication, c'est-à-dire des langues qui servent à exprimer des phénomènes extérieurs, les besoins quotidiens, les nécessités scientifiques, mais qui ne permettent pas à l'usager de s'exprimer soi-même, de dire les profondeurs de son être et de son expérience*[718].

Le cadre du LGM est un bon exemple de milieu dans lequel des langues de culture traditionnelle sont en contact avec des langues de culture moderne. Pour l'auteur, ces dernières, comme le français, jouent un rôle déterminant dans la diffusion des savoirs, ce qui les pousse à gommer leur dimension culturelle :

> *Or, en ce qui concerne les langues de la précision, le problème est que, de par leur tendance abusive au formalisme, de par leur attention exclusive au signifiant et leur négligence du signifié, les linguistes et les didacticiens des langues tendent à traiter et à enseigner les langues comme des moyens de communication et non comme des véhicules culturels*[719].

Même si l'on ne peut l'utiliser telle quelle dans une enquête, l'expression « langue d'appartenance, pour désigner la langue envers laquelle le sujet fait acte d'allégeance et

---

[715] Sabatier C., 2005, « Les passeurs de frontières » dans Mochet M.A., Barbot M.J., Castellotti V., Chiss J.L., Delevotte C., Moore D.(éds.), 2005, *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, Lyon, ENS Editions, pp. 183-194, ici p. 190.
[716] Voir chapitre 8.
[717] Voir chapitre 8 pour une analyse précise de ces termes.
[718] Abou S., 1981, *L'Identité culturelle. Relations Interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris, Anthropos, p. 132.
[719] Abou S., 1981, *op. cit.*, p. 143.

qu'il considère comme définissant son appartenance communautaire »[720] semble donc plus à même de rendre compte de cette fonction éminemment symbolique, à condition de garder en mémoire la labilité des pratiques langagières des locuteurs plurilingues. Mais demander à un élève quelle est « sa langue d'appartenance » pose des difficultés méthodologiques et surtout déontologiques. La violence symbolique inhérente à toute situation d'enquête, redoublée par la tension identitaire propre aux milieux plurilingues nous empêchait évidemment de poser cette question en ces termes. Par ailleurs, cela n'aurait pas permis de connaître l'ensemble des langues utilisées par un élève. De plus, cela « enfermait » l'élève dans une vision homogénéisante de son rapport au langage, alors même que toutes nos observations nous poussaient à poser l'hypothèse d'une hétérogénéité constitutive de la communauté linguistique des élèves.

C'est la raison pour laquelle nous ne chercherons pas ici à définir les langues maternelles des élèves, mais bien plutôt les langues qu'ils utilisent dans leurs principales instances de socialisation.

B. Les langues utilisées en famille

Après avoir demandé aux élèves quelles langues ils parlaient à la maison et s'ils les alternaient, nous leur avons posé des questions sur les langues parlées au LGM (qui sont objectivement nombreuses). Ce n'est qu'ensuite qu'ils ont dû dire quelle était leur langue préférée en en explicitant les raisons. Poser la question en ces termes nous permettait d'éviter de les influencer quant aux connotations idéologiques du terme « langue maternelle ». De plus, leur demander cela après les avoir fait réfléchir sur le parler plurilingue au LGM (très valorisé par les élèves) pouvait leur permettre de s'émanciper de schémas familiaux tout en les obligeant à se distancer d'un parler bilingue. En outre, c'était aussi faire émerger une « langue d'appartenance » potentielle, réponses que nous avons croisées dans la suite du questionnaire avec un groupe de questions sur leurs traits culturels. C'est ce que nous allons présenter ici.

Les questions sur lesquelles nous nous appuyons ici étaient rédigées sur le questionnaire en ces termes :

[720] Dabène L., 1994, *op. cit*., p. 25.

Tableau 28 : Extrait du questionnaire sur les pratiques déclarées des élèves au LGM (partie B : toi et les langues)[721]

1- Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison ? Avec qui ? Il peut y avoir plusieurs réponses

Avec ta mère	
Avec ton père	
Avec tes frères et soeurs	
Avec les gens qui travaillent chez toi	
Avec d'autres (préciser)	

2- A la maison, mélanges-tu deux langues dans une conversation ?
jamais/parfois/souvent
2/1- Si oui, Peux-tu donner quelques exemples (écris comme tu parles)?

2/2- Si oui, quelles sont les langues que tu mélanges le plus fréquemment à la maison ?(…)

Même si, comme nous l'avons vu, les cent vingt-quatre questionnaires peuvent être considérés comme un échantillon représentatif de la population des élèves du LGM à la date choisie, notre étude vise moins à renseigner localement qu'à rendre compte de facteurs contextuels marqués par la variation. C'est la raison pour laquelle nous ne prétendons pas donner ici un panorama exhaustif et précis de toutes les pratiques familiales, qu'il aurait d'ailleurs fallu aller vérifier dans les foyers. Nous présenterons plutôt nos résultats de façon à rendre compte de la pluralité des langues parlées, pluralité qui se double cependant d'une pratique de l'alternance codique fortement majoritaire. Nous tenterons d'en dégager les caractéristiques et les facteurs favorisant son émergence. Nous nous interrogerons alors que l'écart qui existe entre le prototype de l'élève vivant dans une famille plurilingue, et celui de l'élève vivant dans une famille monolingue.

1. Des familles plurilingues

Une très forte majorité des élèves déclarent parler plusieurs langues en famille, quelle que soit leur nationalité (102, soit 83 %). Comme nous l'avons vérifié en comparant les réponses des 8 élèves de quatrième et seconde, les réponses ne changent pas selon l'âge des élèves mais selon leur origine familiale. C'est la raison pour laquelle nous présentons ici nos résultats selon ces critères. Un seul élève n'est ni français ni éthiopien ni originaire d'un pays francophone. Né en Ethiopie, il déclare utiliser plus de trois langues en familles (dont le français, l'anglais et l'amharique). Les autres élèves ont des

[721] Pour une lecture plus agréable, la mise en page a été ici adaptée. Les élèves avaient évidemment plus d'espace pour pouvoir répondre (voir le questionnaire complet en annexe).

profils différents, selon qu'ils sont Ethiopiens, issus de familles mixtes, d'origine africaine francophone ou Français.

Les élèves éthiopiens

Seuls 8 des 74 des élèves éthiopiens déclarent ne parler qu'amharique en famille et un ne parle pas cette langue mais le français et une autre langue éthiopienne : l'arabe ; un élève déclare ne pas parler l'amharique mais le français et l'anglais. Tous les autres déclarent parler l'amharique et au moins une autre langue. Parmi eux, huit d'entre eux citent aussi une autre langue éthiopienne : le tigrinia (5), l'arabe (2) et l'oromo (1). On peut s'étonner qu'aucune autre langue éthiopienne ne soit mentionnée. Selon nous, ces réponses ne révèlent qu'imparfaitement les réalités. Nous avons vu en effet dans la première partie que nombre de langues nationales sont minorées dans le pays. Les deux langues les plus citées (le tigrinia et l'arabe) sont peut-être celles qui ont une forte vitalité ethnolinguistique. Notre hypothèse penche plutôt pour une raison liées aux représentations de ces langues dans un pays où le tigrinia est la langue du parti au pouvoir, l'arabe celle d'une communauté religieuse en expansion, alors que l'oromo est parlé par un groupe ayant longtemps été minoré mais qui revendique aujourd'hui une reconnaissance identitaire. Mais il est aussi possible que la ville provoque le désir de se dire avant tout amharophone. Une autre hypothèse, que nous n'avons pas pu vérifier, serait que la plupart des élèves éthiopiens inscrits au LGM soient effectivement amharas.

Seuls 23 (31 %) élèves déclarent ne pas parler français en famille. Pourtant, nous avons vu qu'une majorité de parents éthiopiens ne parlent pas français avec les enseignants. Les élèves utilisent donc le français à la maison, même si les parents ne le comprennent pas toujours, comme en témoigne Samrawit, élève éthiopienne de quatrième[722] :

E : et toi tu dis que tu parles que français avec ta mère ?
Samrawit : oui /
E : et tu parles jamais amharique avec elle ?
Samrawit : desfois quand je suis en public / quand on est devant des gens sinon on ++ à la maison c'est le français qui vient /
E : et avec ton père ?
Samrawit: l'amharique /
E : mais il comprend pas ton père ?

[722] Entretien référencé : S-etf-fram-4-13.

Samrawit : si il comprend mais il parle pas /
E : (*rires*) alors vous l'empêchez de parler ! *(rires)* / et ça l'dérange pas ton père ? donc lui il va discuter avec vous mais lui il va utiliser l'amharique *
Samrawit : oui /
E : donc dans une conversation vous avez plusieurs langues*
Samrawit : oui /

Notre questionnaire ne nous a pas permis de comparer les langues parlées par les enfants avec celles parlées par les parents[723]. Etant donné qu'un très grand nombre d'élèves appartient à une fratrie scolarisée au LGM (voir chapitre 9), ces réponses suggèrent que le jeune utilise assez facilement le français (en alternance) avec ses frères et soeurs, ou même lorsque ses interlocuteurs ne le parlent pas[724]. Selon les élèves, l'anglais est utilisé dans 47 familles. Il y a 36 familles anglophones et francophones. Dans 42 questionnaires, il y a au moins 3 langues évoquées.

Tableau 29 : Langues déclarées utilisées en famille (élèves éthiopiens)

	Familles monolingues	Familles plurilingues	Total
Amharique	**8**	**64**	**72**
Autre langue éthiopienne	**0**	**8**	**8**
Français	**0**	**51**	**51**
Anglais	**0**	**47**	**47**
Autre langue internationale (italien)	**0**	**1**	**1**

Ces élèves grandissent donc dans un milieu plurilingue, dans lequel l'amharique a une place prépondérante. Mais contrairement à ce qu'on aurait pu imaginer, le français a une place importante aux dires des élèves, plus importante que l'anglais, alors même que d'autres données montrent que les parents sont peu ou pas francophones (33 % de familles ayant un parent francophone pour 69 % d'élèves déclarant utiliser le français en famille). Bien que nous n'ayons pas pu affiner nos résultats, cet écart révèle une asymétrie probable des pratiques familiales, phénomène déjà relevé dans l'étude de Christine Deprez et celle de Fabienne Leconte.

[723] Dans le tableau que nous leur avions demandé de compléter à ce sujet, les réponses étaient souvent floues, et nous n'avons donc pas pu les exploiter de façon fiable.
[724] Pour la question des alternances, voir plus bas.

Tableau 30 : Nombre de langues évoquées dans les familles (élèves éthiopiens)

Une langue	**8**
Deux langues	**24**
Trois langues et plus	**42**
Total	**74**

Presque tous les élèves déclarent parler plusieurs langues en famille (89 %), et une majorité d'entre eux évoque au moins trois langues (56,7 %). On peut penser que cela est dû à l'insertion sociale des parents qui, pour des raisons professionnelles ou familiales, font rentrer dans la famille plusieurs langues. Mais les enfants introduisent aussi le français à la maison.

Les élèves de famille mixte

Les quatre élèves de famille mixte ayant un parent français et un parent non éthiopien utilisent tous deux langues en famille : le français et la langue de l'autre parent. Pour trois d'entre eux il s'agit de l'anglais, et pour le dernier, c'est le brésilien.

Les pratiques déclarées dans les familles ayant un parent éthiopien sont très variées dans les 16 familles recensées : 4 familles semblent monolingues (1 italophone et 3 francophones). Parmi les 12 élèves déclarant leur famille plurilingue, 9 déclarent utiliser l'amharique, 6 utilisent aussi l'anglais, et 13 utilisent le français. Ces résultats, qui semblent étonnants de prime abord, s'expliquent en fait par la variété des situations familiales : certains parents sont séparés et l'enfant ne vit plus avec le parent francophone, d'autres enfants ont un parent non francophone ; certains vivent depuis très longtemps dans le pays…

Tableau 31 : Langues déclarées utilisées en famille (élèves ayant un parent éthiopien)

	Familles monolingues	**Familles plurilingues**
Amharique	**0**	**9**
Autre langue éthiopienne	**0**	**4**
Français	**3**	**13**
Anglais	**0**	**6**
Autre langue internationale (italien, grec, polonais, créole)	**1**	**5**
Total	**4**	

Tableau 32 : Nombre de langues évoquées dans les familles (élèves ayant un parent éthiopien)

Une langue	**4**
Deux langues	**5**
Trois langues et plus	**7**
Total	**16**

Les élèves n'ayant qu'un parent éthiopien témoignent de pratiques plurilingues dans lesquelles le français a une plus grande place que dans les familles éthiopiennes ; le nombre de langues déclarées est équivalent. Tout se passe comme si la mixité des familles ouvrait à une pratique du français plus développée et à une diminution de l'emploi de l'amharique et/ou des autres langues éthiopiennes.

Les élèves africains francophones

Ces 23 élèves déclarent aussi massivement des pratiques plurilingues, mais l'amharique est absent. Seuls 4 se déclarent de famille monolingue (3 francophones et 1 arabophone) ; 1 déclare que la famille n'utilise que la langue du pays d'origine et l'amharique. Quelle que soit la durée du séjour dans le pays, les 21 familles francophones déclarent ne pas utiliser l'amharique en famille[725]. Parmi les 18 familles francophones et plurilingues, une seule ne semble pas utiliser une langue d'origine mais l'anglais. Toutes les autres utilisent une LAFNE[726], et 4 d'entre elles ajoutent l'anglais.

Tableau 33 : Langues déclarées utilisées en famille (élèves ayant une famille africaine francophone)

	Familles monolingues	**Familles plurilingues**	**Total**
Amharique	**0**	**1**	**1**
LAFNE	**1**	**18**	**19**
Français	**3**	**18**	**21**
Anglais	**0**	**5**	**5**
Autre langue internationale (non africaine)	**0**	**0**	**0**

[725] On perçoit ici un des biais des questionnaires : les représentations sociales influent ici de façon non négligeable sur les réponses des enfants puisque l'élève disant qu'il parle amharique en famille rajoute que c'est avec les personnes qui travaillent à la maison ; les autres estiment que ces personnes ne font pas partie de la famille. Lorsque les relations avec les personnels de maison varient énormément, comme c'est le cas en Ethiopie, on ne peut prétendre à des réponses excluant ce genre de variables.

[726] Nous rappelons que la question n'était pas quantitative, et que les réponses peuvent n'indiquer qu'une présence symbolique de ces langues dans la famille.

Si, pour les élèves éthiopiens, la langue véhiculaire (l'amharique) a manifestement aussi la fonction de langue vernaculaire, ce n'est pas le cas des familles africaines, qui semblent vivre sans avoir besoin d'utiliser cette langue. Michel, élève ivoirien de quatrième, témoigne[727] :

E : et alors / tu parles pas du tout d'l'amharique / comment ça s'passe pour toi l'amharique ?
Michel : l'amharique ?
E : tu parles pas ?
Michel : dans la rue avec les Ethiopiens oui /
E : et comment tu fais avec les gens qui travaillent à la maison ?
Michel : bon ils parlent anglais et puis un peu des dialectes aussi /
E : ah bon d'accord / donc en fait t'as pas du tout besoin d'l'amharique toi // et t'as pas ++ très envie d'l'apprendre /
Michel : non /
E : pourquoi ? tu sens un p'tit peu des choses ?
Michel : bon en fait je suis arrivé ici ça fait à peine deux ans et puis l'amharique c'est une langue difficile parce que y'a beaucoup d'mots à connaître / tous ceux qui savent parler amharique mais qui n'sont pas éthiopiens ils ont fait peut-être + dix ans au moins euh y'a beaucoup d'gens qu'ont fait beaucoup d'années ici et qui savent pas parler amharique mais mes amis italiens ils savent parler amharique / donc euh xx et puis j'vois pas à quoi ça va servir /
E : tu vas rester encore combien d'années ici tu penses ?
Michel : encore quatre ans /

Le français et les langues d'origine semblent se partager fonction véhiculaire et fonction vernaculaire[728]. L'absence de l'amharique nous permet de dire que l'intégration dans la société éthiopienne n'est sans doute pas une priorité. La plupart des parents travaillant dans une organisation internationale, on aurait pu penser que l'anglais serait plus présent. Son absence relative, et l'absence des langues éthiopiennes, mis en relation avec la présence quasi constante du français fait penser que cette langue a une valeur identitaire forte, et qu'elle suffit aux interactions sociales. Cependant, comme nous l'avons vu plus haut, la valeur identitaire accordée à des pratiques langagières n'exclut pas les pratiques plurilingues.

[727] Entretien référencé : M-ivg-fr-4-8.
[728] Pour aller plus loin dans notre analyse, il aurait fallu faire entrer un micro dans les familles. Notre expérience personnelle nous fait dire que les résultats auraient été sans doute proches des études faites sur les familles africaines expatriées : la place de ces langues est variable, selon les nationalités.

Tableau 34 : Nombre de langues évoquées dans les familles (élèves ayant une famille africaine francophone)

Une langue	**4**
Deux langues	**14**
Trois langues et plus	**5**
NRP	**0**
Total	**23**

Si les enfants de familles mixtes ou ayant deux parents éthiopiens déclarent majoritairement utiliser plus de deux langues en famille, les élèves de familles africaines semblent n'utiliser que deux langues. On peut donc percevoir ici des degrés différents de plurilinguisme, Ce qui amène à dire que l'opposition binaire plurilinguisme / monolinguisme ne peut rendre compte qu'imparfaitement du rapport que les locuteurs entretiennent avec les langues.

Les élèves français

Les sept élèves français se disent pour la plupart monolingues en famille (5 sur 7). Les deux élèves déclarent utiliser aussi l'anglais ou l'espagnol, mais nos observations infirment partiellement ce fait. Nous pensons que ces réponses témoignent plus de la volonté de se penser plurilingue que de pratiques réelles.

2. Des pratiques différenciées : une synthèse

L'ensemble des élèves venant d'un pays plurilingue déclare utiliser plusieurs langues en famille. Les familles ayant au moins un parent éthiopien sont celles qui utilisent le plus grand nombre de langues. Puis ce sont les familles africaines francophones. Les élèves français vivent dans une famille le plus souvent monolingue. Le français et l'anglais ne se répartissent pas les rôles de la même manière : le français est très présent dans toutes les familles, en proportion équivalente. Mais plus les familles sont liées culturellement à la France (familles françaises, familles africaines francophones, familles mixtes francophones) et moins l'anglais est présent. Ces sont donc les familles éthiopiennes qui utilisent le plus l'anglais. Aucune langue véhiculaire commune à toutes les familles ne ressort : l'amharique n'est utilisé que dans les familles éthiopiennes, et l'anglais est inégalement partagé ; le français quant à lui reste la langue la plus communément citée. Mais dans les familles éthiopiennes, ces réponses témoignent sans doute davantage d'une « présence » de cette langue dans les familles par le biais des

enfants que d'une pratique réelle. C'est du moins ce que nos observations complémentaires suggèrent.

Les langues utilisées dans les familles bilingues se traduisent généralement par des pratiques bilingues, qui sont souvent mal perçues dans les classes. Mais l'identité plurilingue se fonde sur ces alternances codiques, et « ce n'est pas le choix de langues en lui-même qui est significatif, mais le choix du changement de langue »[729]. Dans un questionnaire, il a donc toutes les chances d'être mieux identifié par les élèves que les langues elles-mêmes. En effet, l'enfant bilingue, confronté à des codes distincts qui fonctionnent ensemble et qui constituent le répertoire verbal familial, doit connaître les règles d'usage et d'alternance des langues en présence « et les effets produits par cette alternance, il doit pouvoir ainsi jouer sur les langues comme sur les mots »[730].

C. L'alternance des langues en famille

1. Les élèves « parlent bilingue »…

Ce parler bilingue est évoqué dans tous les questionnaires, mais il n'y a semble-t-il pas de différence entre les groupes plurilingues cités ci-dessus. Environ 31 % des élèves déclarent mélanger souvent les langues en famille, et 60 % déclarent le faire « parfois ». Seuls 6,8 % disent ne « jamais » le faire. Les réponses varient cette fois-ci selon l'âge des locuteurs :

Tableau 35 : Alternance déclarée des langues en famille, en pourcentages (102 familles plurilingues)

Niveau	« souvent »	« parfois »	« jamais »	Ne répond pas	Total
Lycée	48,4	51,6	0,0	0,0	100
Quatrième	32,3	51,6	16,1	0,0	100
Sixième	17,1	70,7	4,9	7,3	100
Total	31,1	59,2	6,8	2,9	100

Ces résultats tendent à montrer que l'alternance est assez fréquente chez les plus jeunes ; elle se réduit en quatrième, et devient constante au lycée. Ce parler bilingue semble donc d'abord être perçu comme une pratique familiale, puis comme un parler identitaire « jeune », utilisé le plus souvent par les plus âgés. Quatre élèves (sur sept), de familles plurilingues et disant ne jamais alterner les langues alors même qu'ils citent

[729] Deprez C., *1994, Les enfants bilingues,* Paris, Didier, p. 200.
[730] Deprez C., 1994, *op. cit.*, p. 202.

plusieurs langues parlées dans la famille, sont africains francophones ; il semble qu'ils ne parlent pas les LAFNE. Les trois autres sont éthiopiens. Pouvons-nous supposer que le parler bilingue de leurs parents les gêne ? Peut-être est-ce dû à une difficulté à trouver une cohérence entre l'unilinguisme prôné par le système scolaire et le bilinguisme familial ? Plus probablement, on touche ici à une limite des questions, qui interrogent sur un fait de langue mal identifié par les élèves eux-mêmes, et qui varie aussi selon les sujets de conversation et les personnes concernées : une élève de sixième, qui dit mélanger « souvent » les langues en famille, même avec sa mère qui n'est pas francophone, évoque son père, puis son frère qui « ne mélange pas » mais en fait « mélange »[731] :

E : mhm / donc euh y mélange quand il parle avec toi / et quand vous parlez de l'école ?
Sehen : oui /
E : et quand vous parlez pas de l'école / quand vous parlez de la famille ?
Sehen: /il mélange pas /
E : d'accord / et ton frère ?
Sehen: non / il commence en français et il finit en français /
E : d'accord / et comment il s'adresse à tes parents ?
Sehen : euh / parfois en français et parfois en amharique //
E : et tu m'as dit qu'il mettait un peu d'anglais aussi ?
Sehen: oui parfois il introduit quelques mots //
E : d'accord // et pourquoi tu dis qu'il mélange pas alors que vous mélangez tous dans la famille ?
Sehen: je sais pas /

Même certains élèves de familles monolingues évoquent cette pratique bilingue[732] : parmi les 21 élèves qui disent vivre dans une famille monolingue, seuls 7 d'entre eux disent ne jamais alterner les langues à la maison. Cette fois-ci, il semble que ce soit les élèves de sixième qui déclarent le moins fréquemment mélanger les langues. Le faible pourcentage de réponses ne permet pas d'aller plus loin dans l'analyse.

[731] Entretien référencé : S-etf-ammi-6-15.
[732] Nous rappelons que cette question portait sur l'alternance en famille. Nous verrons plus bas ce qu'il en est des pratiques déclarées au LGM.

Tableau 36 : Alternance déclarée des langues en famille, en pourcentages (22 familles monolingues)

Niveau	« souvent »	« parfois »	« jamais »	Ne répond pas	Total
Lycée	30	30	30	10	100
Quatrième	25	75	0	0	100
Sixième	0	28.6	57.1	14.3	100
Total	19	38.1	33.3	9.5	100

De nombreux élèves se sont montrés inquiets lorsqu'il leur a été demandé de donner des exemples de pratique bilingue : comment leur enseignante, française, pourrait-elle comprendre ce qu'ils allaient écrire ? Nous les avons donc rassurés en leur affirmant que nous connaissions l'anglais et un certain nombre de langues africaines, y compris l'amharique[733]. Le cas échéant, ils pouvaient traduire sur la feuille, ou même répondre à des questions d'explicitation lors d'un entretien ultérieur. Nous n'avons tenu compte ici que des phrases effectivement données en mode bilingue. Les 44 élèves ayant répondu de mémoire confirment les tendances dégagées : si de nombreuses phrases font référence au monde de l'école (on parle des devoirs, on se prête des stylos, on évoque des enseignants ou des élèves), d'autres évoquent des moments du quotidien familial (le repas, un rendez-vous, des achats). Tant chez les francophones que chez les amharophones, des mots anglais sont insérés (25 occurrences). Ces derniers citent tous l'amharique et, de façon très marginale, d'autres langues éthiopiennes (2 occurrences). Les locuteurs de LAFNE les citent volontiers (7 occurrences). Seules 6 occurrences ne contiennent aucun mot de français. Les autres langues citées sont le polonais (1), l'espagnol (1), l'italien (1), l'arabe (2), le japonais (1). Si les élèves utilisent volontiers ici le français, cela est peut-être dû à la nationalité de l'enseignante-enquêtrice. Par contre, on peut remarquer l'importance relative de l'anglais (25/44) alors qu'il n'était pas cité aussi souvent comme langue familiale. L'anglais pourrait donc participer à la construction identitaire du jeune du LGM au même titre que le parler bilingue. C'est ce que nous vérifierons dans le chapitre suivant.

Ces exemples étant généralement très courts, et produits dans des conditions non écologiques, une étude sémantique ou syntaxique serait peu fiable. C'est la raison pour

[733] Pour ce faire, nous avons cité les langues que nous connaissions, et leur avons dit que nous savions lire l'amharique.

laquelle il est plus intéressant de rendre compte des valeurs que les élèves disent attribuer au mélange des langues[734].

2. … mais dans quel but ?

Considérant les interactions verbales comme des échanges à des fins informatives, il aurait été facile de penser que le jeune mélange des langues pour mieux se faire comprendre de son interlocuteur. Or, nos observations empiriques nous faisaient pressentir que ce n'était pas si simple. A l'école, si les langues parlées sont nombreuses, elles ne le sont pas par tous. Il y avait donc des situations dans lesquelles on conversait dans des langues que tous les locuteurs ne comprenaient pas. Si c'était vrai à l'école, cela pouvait l'être aussi en famille. C'est la raison pour laquelle nous avons posé des questions à choix multiples aux élèves disant mélanger les langues dans une conversation à la maison.

Pourquoi mélanger les langues ?

- Est-ce parce que (choisis la réponse la plus appropriée) :
a) Ça te plait
b) Ca plait à celui à qui tu parles
c) Tu ne peux pas faire autrement, ça vient naturellement
d) Tu fais cela pour mieux te faire comprendre
e) autre (préciser)

Face à cette question, les élèves ont réagi de façon inattendue : pour beaucoup d'entre eux, il n'y avait pas une seule réponse appropriée, mais plusieurs. Nous avons donc accepté qu'ils donnent plusieurs réponses, et nous les avons toutes comptabilisées. Cela représente 105 élèves[735] (37 en lycée, 30 en quatrième et 38 en sixième), ayant donné 159 réponses. La plupart d'entre eux disent que cela « vient naturellement » (44 %), en particulier pour les plus âgés (49 % en lycée). Mais cela ne leur « plait » que dans 21,4 % des cas, et très peu le font pour « plaire » à l'interlocuteur (2,5 %). Les élèves de collège semblent davantage apprécier cette stratégie que ceux de lycée (25 % pour les premiers, et seulement 15 % pour les seconds). Inversement, sa valeur communicative semble plus importante pour les plus âgés (30,5 %). Cela permet explicitement à 8 élèves (tous niveaux confondus) de pallier un manque de vocabulaire, alors même que ce choix n'était pas

[734] Nous rappelons que ces questions ont été posées dans la partie liée aux pratiques langagières en famille. Mais la différence entre l'école et la maison, bien pratique pour l'enquêteur, est évidemment contestable dans la réalité.
[735] Total : 124 ; 14 déclarent ne jamais mélanger, 5 NRP.

proposé[736]. Un élève de sixième ajoute que c'est une pratique d'apprentissage. Seuls 2 élèves de sixième invoquent une valeur cryptique : ils peuvent communiquer avec certains membres de la famille sans que les autres comprennent.

Tableau 37 : « Pourquoi mélanges-tu les langues dans une conversation ? » (résultats donnés en pourcentage)

Causes de l'alternance	Total	Lycée	Quatrième	Sixième
Tu ne peux pas faire autrement, ça vient naturellement	44,0	49,2	40,8	41,2
Tu fais cela pour mieux te faire comprendre	25,2	30,5	26,5	17,6
Cela te plait	21,4	15,3	24,5	25,5
Par manque de vocabulaire	5,0	3,4	6,1	5,9
Cela plait à celui à qui tu parles	2,5	1.7	2.0	3.9
Fonction cryptique	1,3	0.0	0,0	3,9
Pratique d'apprentissage	0,6	0.0	0,0	2,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Conformément à ce que les études sur la variable « âge » en sociolinguistique suggèrent, la pratique de l'alternance est une caractéristique du parler « jeune » en milieu bilingue. Les plus âgés semblent donner davantage d'importance à l'intercompréhension que les plus jeunes. Il reste que ce n'est pas la valeur première attribuée, et de loin. Le parler bilingue a donc pour ces jeunes une fonction identitaire forte, qui dépasse manifestement les appartenances culturelles et nationales, même si les langues mélangées varient selon les familles. C'est ce que confirment certains élèves, quelle que soit leur nationalité.

Pour Sehen[737], éthiopienne (en sixième), c'est plus joli et « ça rime », même si le père n'est pas francophone :

E : ah ouhai / et quand ils étaient p'tits ? ah ben tu sais pas tu t'en rappelles pas ! alors / tu dis que tu mélanges parce que ça te plait / pourquoi / tu peux expliquer ?

Sehen : euh + il y a beaucoup de / quand y'a beaucoup de mélanges / on a envie de + euh + on a envie de mélanger les langues car euh + euh + on trouve souvent que ces langues + quand on ne trouve pas un mot en anglais on le donne en français //

E : mhmh // c'est parce que tu + c'est un problème de vocabulaire en fait ?*

Sehen : euh oui mais + euh ou bien tu comprends bien le mot et tu donnes un autre mot parce que ça rime /

[736] Nous l'avions fait sciemment, ne voulant pas orienter les réponses ni mettre les élèves en situation d'insécurité.
[737] Entretien référencé : S-etf-ammi-6-15.

E : ça rime / tu peux me donner un exemple ? *(ton curieux)*
Sehen : + euh +
E : par exemple tu m'as dit là « *zaré* je m'endormirai à une heure » /
Sehen : mhm… « j'ai un point de moins *zigua* j'avais mis euh *sement kasa bohala* au lieu de mettre « sept » /
E : d'accord / et ça c'est pour un contrôle de français ?
Sehen : non / pour un contrôle de math /
E : et là c'est comme tout à l'heure tu commences en français et tu continues en amharique ? *(signe d'assentiment)* et tu dis c'est parce que ça te plait ça de passer de l'un à l'autre*
Sehen : oui + euh + quand on parle le français on a envie de mélanger avec d'autres langues pour + euh + un p'tit peu euh + changer la phrase / ça fait euh +
E : parce que c'est plus joli ? *(terme induit par l'attitude de l'élève)*
Sehen : oui /
E : tu trouves que le français tout seul c'est pas assez joli ? ou l'amharique tout seul c'est pas assez joli ?
Sehen : oui /
E : oui / c'est plus joli quand y'a plusieurs mots ?*
Sehen : oui /

Saba[738], éthiopienne (en quatrième), mélange le français et l'amharique avec son père, francophone, même quand d'autres membres de la famille sont présents. L'intercompréhension n'est alors plus assurée, mais cela ne se continue pas nécessairement par une demande de traduction de la part des frères (non francophones). A la lecture de cet entretien, on perçoit le glissement des langues entre le début et la fin d'une conversation familiale.

Saba : avec mon père on parle beaucoup français / 95 % en français / et avec ma mère et mes frères c'est de l'amharique /
E : et comment ça s'passe quand vous êtes tous ensemble ?
Saba : ++ je parle à mon père en amharique / parce que si j'parle en français à mon père les autres comprennent peut-être pas / mais ils ont commencé à s'habituer au français / parce que ils écoutent et ils comprennent / un peu /
E : alors ça vous arrive d'avoir une discussion en amharique et tout à coup ça passe au français parce que c'est avec ton papa et après ça revient au français * ?
Saba : *(rire)* oui !
E : et tout le monde arrive à suivre * ?

[738]Entretien référencé : S-etf-fram-4-14.

Saba : non / quand je parle en français ils arrivent pas à suivre /
E : et alors comment tu fais ? tu vas traduire ?
Saba : non / si c'est à mon père que je parle je parle en français / si ça concerne tout le monde peut-être en amharique / par exemple si c'est de l'école que je parle souvent c'est à mon père que je parle / donc c'est en français /
E : d'accord / et y'a des moments où les autres te demandent de traduire ?
Saba : mes frères quelquefois seulement

Pour Michel[739], ivoirien (en quatrième), utiliser l'anglais permet de mieux se faire comprendre de ses copains francophones ! On perçoit ici la distance potentielle entre pratique déclarée et pratique effective…

E : alors tu dis que tu mélanges parfois les langues / en fait tu mélanges pas du tout avec l'amharique mais avec un peu d'anglais *
Michel : ouhai /
E : en pourcentages tu dirais quoi ?
Michel : 50 %
E : 50 % ? ah ouhai ? avec tes copains?
Michel : non / avec mes grands frères /
E : mais tu mélanges quand avec tes grands frères ? tes grands frères ils sont pas là ?
Michel : ouhai mais quand ils sont là et puis avec les copains aussi souvent / parfois / euh 40 % /
E : et tu dis « tu fais ça pour mieux te faire comprendre » / t'as besoin d'utiliser l'anglais pour mieux te faire comprendre avec tes copains ?
Michel : desfois /
E : parce qu'ils comprennent pas bien le français ?
Michel : non mais ++ y'a desfois vous savez y'a des p'tits mots un peu difficiles en français que j'connais en anglais alors au lieu de leur dire ça en français parce qu'ils ne vont pas comprendre j'leur dis ça en anglais parce qu'on peut mieux communiquer /
E : et euh par exemple ?
Michel : + j'chais pas +

[739] Entretien référencé : M-ivg-fr-4-8.

Marianne, française (en seconde), a le plus souvent vécu dans des pays non francophones, et parle français et anglais avec sa sœur, mais uniquement le français avec ses parents.

Ousmane, élève sénégalais que nous avons entendu en entretien en quatrième et en seconde déclare mélanger à la maison le français, l'anglais et les deux LAFNE, alors que ses parents n'utilisent que le français avec leurs enfants (mais tous les membres de la famille comprennent les LAFNE et les parlent au Sénégal). Ousmane utilise ce mélange de langues avec ses frères et avec ses parents, parce que « ça vient naturellement ». Ce répertoire, attesté dès la quatrième avec l'anglais, semble en deux ans s'être développée par l'ajout des langues d'origine. Il note cependant que, tout aussi « naturellement », il n'utilise plus aucune LAFNE au LGM, alors que certains copains le font.

Nous pourrions relever dans presque tous les entretiens des remarques de ce type, qui montrent que le choix (si tant est que l'on puisse parler de « choix ») n'a pas pour but premier de mieux se faire comprendre de l'interlocuteur. C'est d'ailleurs ce que les réponses à la question 2/4 du questionnaire confirment.

Comment réagit ton interlocuteur ?

Nous avions posé cette question sur le même modèle que la précédente, de façon à la rendre le plus neutre possible.

2/4- Tu dirais que :
a) cela gêne la personne à qui tu parles
b) cela l'aide à mieux comprendre
c) cela n'a pas d'importance pour cette personne
d) autre (préciser)

Là encore, plusieurs réponses ont parfois été données. Parmi les 105 élèves concernés, 5 n'ont pas répondu et 119 réponses ont été données (39 en lycée, 39 en quatrième et 36 en sixième). Le nombre équivalent des réponses selon les niveaux permet d'analyser ces résultats sans recourir aux pourcentages.

Tableau 38 : « Quel est l'effet de ce mélange de langues sur la personne à qui tu t'adresses ? » (nombre de réponses)

Réactions de la personne	**Lycée**	**Quatrième**	**Sixième**	**Total**
Cela n'a pas d'importance pour cette personne	25	21	25	71
Cela l'aide à mieux comprendre	9	13	9	31
Cela gêne la personne à qui tu parles	2	5	2	9
Cela n'a pas d'importance si elle comprend les deux langues	1	0	0	1
Cela lui plait	2	0	0	2
Total	39	39	36	114

Tout comme le fait de mélanger des langues semble une habitude, on peut s'étonner ici de voir qu'une forte majorité des élèves estime que cela n'a aucune importance pour l'interlocuteur (62,3 %). Un seul élève estime nécessaire de préciser « si elle comprend les deux langues » et 27 % lient ce type de communication à une meilleure intercompréhension. De fait, si dans les familles tous les interlocuteurs comprenaient toutes les langues en présence de façon équivalente, ce phénomène d'alternance ne serait pas aussi souvent cité par les élèves. C'est donc que la communication se fait relativement souvent dans une situation exolingue, et bilingue, qui se caractérise surtout par le respect que chaque interlocuteur accorde au répertoire verbal de l'autre, sans que cela ne se recoupe nécessairement sur le plan linguistique. Même si de telles situations peuvent générer une insécurité linguistique forte (comme nous l'avons vu à propos de la société éthiopienne, et comme nous le verrons dans la cour du LGM), on peut supposer que la densité des liens familiaux préserve la face des locuteurs de façon privilégiée. Selon Samrawit[740] par exemple, élève éthiopienne de quatrième ayant vécu entre 2 et 3 ans en Croatie, sa famille accepte tout à fait qu'elle mélange le français à l'amharique et l'anglais.

E : et ta première langue que tu as parlé c'était quoi ?
Samrawit : je crois que c'est amharique parce que c'était ici mais je m'en rappelle pas /
E : et en Croatie tu parlais quoi alors ?
Samrawit : anglais / jusqu'à 4 ans /
E : et après t'es arrivée ici et tu as commencé à apprendre le français et l'amharique* mais ça reste difficile*
Samrawit : oui / trop /
E : et comment tu fais avec ta famille aujourd'hui ?
Samrawit : je mélange l'anglais / trop ! (rires)
E : ah oui ! et là ils te comprennent ?
Samrawit : oui /
E : et comment ils réagissent eux ?
Samrawit : normalement / ça les gêne pas /

Pour Gabriel, élève congolais de quatrième, « mélanger » c'est comme « parler avec des amis », quel que soit l'âge de l'interlocuteur[741] :

[740] Entretien référencé : S-etf-fram-4-13.
[741] Entretien référencé : G-cog-anmi-4-5.

E : avec ton père tu parles français et un peu d'anglais / tu dis que tu « mélanges parce que ça te plait » / qu'est-ce qui te plait ?
Gabriel : quand je mélange desfois c'est comme si je parle avec des amis / je préfère mélanger que je parle directement /
E : parce que mélanger c'est des signes que tu parles avec des gens d'ton âge ?
Gabriel : un peu ouhai /
E : et les vieux y mélangent ?
Gabriel : la plupart oui / quand c'est quelqu'un qui est assez proche / et quand c'est pas proche je mélange pas /
E : donc c'est une question d'amitié*
Gabriel : oui /
E : c'est comme tutoyer en fait ?
Gabriel : oui /
E : tu mélanges comme tu tutoie en français*
Gabriel : oui c'est ça /

Les réponses à la question suivante semble confirmer cette habitude valorisée (et valorisante ?). Nous leur avons en effet demandé comment ils se sentaient en position de destinataire d'un discours bilingue.

Comment considères-tu les alternances de ton interlocuteur ?

3/2- Tu dirais que :
a) cela te gêne
b) cela t'aide à mieux comprendre
c) cela n'a pas d'importance
d) autre (préciser)

Même si les deux populations ne sont pas représentées de façon équivalente, nous avons cette fois-ci pu comparer les réponses des élèves disant alterner les langues (105)[742] et disant ne pas le faire (14)[743]. Les 7 élèves vivant dans une famille monolingue et n'alternant pas les langues n'ont pas répondu à cette question. Un élève pouvait donner plusieurs réponses. Le nombre important d'élèves n'ayant pas répondu à cette question (9) peut être dû à la fatigue car le questionnaire était long et cette question arrivait en fin d'heure. Mais on peut y voir aussi le signe que le parler bilingue est plutôt pour certains

[742] Ils se répartissent comme suit : 93 de familles plurilingues et 12 de familles monolingues.
[743] Nous rappelons que 7 d'entre eux sont de familles plurilingues.

une pratique symbolique, à laquelle ils veulent adhérer, mais qui les déstabilise dans une conversation. Très peu en effet on dit que cela les gênait.

Parmi les 12 élèves de familles monolingues et disant pratiquer l'alternance, 6 ne répondent pas, 6 disent que cela n'a pas d'importance, voire même que cela aide à mieux comprendre (dans un cas). Les 7 élèves de famille plurilingue disant ne pas alterner les langues ne répondent pas (3 cas) ou disent que cela n'a pas d'importance (3 cas). Pour le dernier, cela semble gênant quand il ne comprend pas la langue utilisée. Lorsqu'ils répondent (6 NRP), la plupart des 98 élèves de familles plurilingues et alternant les langues estiment que cela n'a pas d'importance.

Tableau 39 : « Comment réagis-tu lorsque ton interlocuteur mélange les langues ? » (nombre de réponses données)

	Lycée	Quatrième	Sixième	Total
Cela n'a pas d'importance	26	22	20	68
Cela t'aide à mieux comprendre	2	9	8	19
Cela te gêne	2	1	2	5
Total	30	32	30	92

Les élèves qui se disent gênés pensent apparemment à des langues familiales qu'ils ne comprennent pas (LAE ou LAFNE). Leur utilisation semble donc associée à une fonction symbolique et culturelle qui les exclut. Ainsi, même s'ils ont sans doute l'habitude de faire de même, ils peuvent en percevoir aussi d'éventuels effets négatifs quand cela les concerne directement (les élèves qui ont dit que cela les gênait ne sont pas ceux ayant dit plus tôt que cela pouvait gêner leur interlocuteur). Les entretiens n'ont pas permis d'approfondir cette question. Certains élèves ont cependant évoqué des situations dites endolingues, dans lesquelles leur faible compétence linguistique leur fait honte. C'est le cas de Léo lorsqu'il rentre dans son pays (le Burundi). Mais le fait d'apprendre au contact des cousins, puis de repartir à la fin des vacances permet de trouver un équilibre. C'est aussi de cas de Samrawit, (que nous avons entendue plus haut) lorsqu'elle se trouve « en société ». D'autres élèves ont pu nous le faire sentir sans vraiment l'exprimer. Par respect, nous n'avons pas cherché à provoquer leurs confidences. Mais Welela[744], qui a d'abord grandi quelques années à Djibouti, est une élève de sixième qui a témoigné d'une réelle souffrance :

[744] Entretien référencé : W-ettf-amfr-6-16.

Welela : quand je parle en français on [*les élèves du LGM*] me comprend mais quand je parle en amharique ils [*les personnes rencontrées en dehors du LGM*] me disent qu'ils ont rien compris mais mes amis et ma belle-mère ils me comprennent /

E : et avec tes amis du Lycée ?

Welela : je parle en amharique et ils me comprennent /

E : et pourquoi à l'extérieur du Lycée ils te comprennent pas ?

Welela : parce que eux ils parlent un amharique un peu difficile / et moi je parle le plus facile / et je sais pas mais ils me comprennent pas du tout / ils me disent de répéter et euh / quelquefois c'est ma belle-mère elle est à côté de moi elle me demande ce que j'ai dit et elle leur dit /

E : et toi comment tu réagis alors ?

Welela : quelquefois je ris et quelquefois je parle plus / j'aime pas ça je crois qu'ils font exprès quelquefois / j'imagine / moi je crois que je parle bien et eux ils comprennent pas

Même si nous avons pu entendre ces élèves dire leur difficulté à être reconnus (ce qui se retrouvera dans la cour du LGM), les questionnaires permettent de dire que ces situations ne sont pas les plus courantes. La plupart des élèves en effet sont au contact de plusieurs langues à la maison : les langues des parents, les langues de l'école, les langues de la société. Faisant des choix parfois différents de ceux de leurs parents, ils disent généralement alterner les langues de façon « naturelle », sans bien expliciter cette pratique, qui semble acceptée par les aînés. Dans un milieu de contact de langues et de cultures, Carmel Camilleri souligne en effet que les parents « se montrent moins attentifs aux systèmes eux-mêmes qu'aux environnements qui les portent, signifiés comme lieux d'installation possible »[745]. Dans le contexte qui nous occupe, le parler bilingue en est une composante.

Conclusion

Les langues utilisées par les élèves en famille sont donc généralement nombreuses, et très peu de familles sont monolingues. La langue la mieux partagée est le français, langue de scolarisation des élèves, même dans les familles où les parents ne le parlent pas. Quel que soit le profil familial (monolingue ou plurilingue), il y a au moins une langue d'appartenance, parlée ou non par les enfants (généralement le français pour les familles françaises, une LAFNE pour les familles africaines francophones, et l'amharique ou une

[745] Camilleri C., Cohen-Emerique M. (dir.), 1989, *Chocs de cultures, Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, p. 96.

LAE pour les familles éthiopiennes). A cela s'ajoute une langue véhiculaire, qui est généralement l'amharique pour les familles éthiopiennes, et le français pour les familles francophones. Ces résultats suggèrent qu'il existe au moins trois groupes linguistiques différents parmi les familles : les familles amharophones et plurilingues (les plus nombreuses), les familles francophones et plurilingues et les familles francophones et monolingues (les moins nombreuses). Moins le français est présent, et plus l'anglais l'est.

Mais dans les exemples de phrases bilingues données par les jeunes, l'anglais est davantage présent. Et un certain nombre d'entre eux déclarent qu'il leur est difficile de « bien » parler leur langue d'appartenance (LAE ou LAFNE) dans la société considérée. Cela développe un sentiment d'insécurité linguistique, si ce n'est identitaire, même si les parents semblent les soutenir.

Les élèves plurilingues mélangent les langues davantage que leurs parents. On peut penser qu'ils font entrer ainsi le français dans les familles, en particulier par le biais des conversations entre frères et sœurs. Les parents ne semblent pas stigmatiser ce parler bilingue, qui « devient alors le code unificateur de la famille bilingue dont l'identité linguistique s'est modifiée au contact [de la société d'accueil] »[746]. Puisque ici la « société » est en fait une école ayant elle-même une position marginale dans la société éthiopienne, on peut percevoir que les parents comme les enfants doivent vivre un choc des cultures, tel que Carmel Camilleri le présente[747].

La perception que les élèves ont de l'alternance fait penser qu'il s'agit d'un véritable habitus, ayant une valeur culturelle et identitaire supérieure à sa valeur communicative. Il est possible que ce trait identitaire soit commun à tous les plurilingues, mais on peut peut-être y voir aussi un processus d'individuation linguistique caractéristique à l'âge de l'adolescence. Ainsi, les adolescents auraient tendance « à se rejoindre dans la construction d'une identité linguistique commune qui n'est ni celle de leurs parents ni celle de leurs pairs d'origine autochtone »[748]. On remarque aussi que l'alternance semble davantage reconnue dans un contexte exolingue que dans un contexte endolingue. Si cette hypothèse se confirme dans l'enceinte du LGM, on peut penser que c'est le contact entre de langues et de cultures qui favorise le prestige de l'alternance alors qu'un milieu endolingue favoriserait plutôt sa stigmatisation. Le concept de communauté linguistique

[746] Leconte F., 1997, *op. cit.*, p. 155.
[747] Camilleri C., Cohen-Emerique M. (dir.), 1989, *Chocs de cultures, Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan ; voir chapitre 7 pour notre analyse.
[748] Leconte F., 1997, *op. cit.*, p. 157.

serait donc justifié du fait que le contexte du LGM est exolingue pour tous les élèves et que cela favoriserait des pratiques et représentations communes, quelles que soient les origines familiales. L'adolescence donnant plus d'importance aux pairs qu'à la famille, les élèves se marqueraient moins par leurs différences que par leurs points communs. Dans une perspective didactique, cela suppose qu'une didactique adaptée à la diversité est possible, et même souhaitable. Mais ce qui se vit en famille peut notablement différer de ce qui se passe à l'école. C'est donc sur les pratiques langagières déclarées entre pairs que nous allons nous pencher maintenant.

CHAPITRE 12

LES ENJEUX DE LA COMMUNICATION ENTRE ELEVES : LANGUES ET INTERACTIONS

Si les élèves déclarent mélanger les langues en famille, même lorsqu'ils vivent dans des familles monolingues, c'est sans doute parce que le parler bilingue est valorisé entre pairs. Nous avons donc cherché à savoir ce qu'ils déclaraient des pratiques à l'école. Comme nous le montre une étude de leurs réseaux de socialisation, les pairs sont en effet pour eux avant tout les copains de l'école. La seule langue commune à tous les élèves est aussi leur langue de scolarisation : le français. Et pourtant l'emploi d'un grand nombre de langues est la norme des interactions. C'est ce que notre analyse statistique des questionnaires laissera apparaître. Si tous ne comprennent pas les langues communément utilisées, peut-on alors penser que les interactions sont d'abord des lieux d'affirmation identitaire ? Comment les informations passent-elles ? Autrement dit, comment évaluer les enjeux de la communication pour ces élèves ? Les explications qu'ils nous ont données permettront de postuler l'existence d'une posture plurilingue plutôt que d'une compétence.

C'est cette différenciation qui permettra de proposer une modélisation du type d'échanges entre élèves.

A. Les réseaux d'appartenance des élèves

Au début de notre recherche, notre expérience d'enseignante nous faisait dire « tout simplement » que les élèves ne fréquentaient que la famille et les autres élèves du LGM, principalement les camarades de classe. Au fur et à mesure de notre recherche, nous avons compris l'importance de cerner plus précisément quels étaient les réseaux d'appartenance des uns et des autres :

> *L'étude des réseaux de locuteurs, et de leur socialisation linguistique au sein de ceux-ci permet de mieux comprendre comment l'appropriation des langues, et des parlers variablement légitimés à l'intérieur et à l'extérieur des réseaux, est aussi fortement liée à des formes d'inscription sociale, et à la validation progressive d'une expertise sociale et linguistique*[749].

C'est la raison pour laquelle, en février 2008, nous avons complété notre enquête par un questionnaire assez court auprès d'une classe de sixième (27 élèves) et d'une classe de seconde (28 élèves), dans lesquelles nous étions enseignante. Faisant le lien avec le programme de français en sixième, nous l'avons présenté comme un sondage visant à étudier « la communication ». Voulant éviter de confondre pratiques et représentations, nous avons sondé les élèves de seconde sur leurs réseaux actuels d'appartenance, mais aussi sur leurs souvenirs de quatrième et de sixième. Voici le questionnaire distribué[750] :

Bonjour ;

Pour étudier la « communication » en sixième, je désire faire un sondage sur les personnes avec qui on a l'habitude de communiquer et quels sont les codes que nous utilisons. Merci de répondre à ce sondage.

V. Miguel-Addisu

AUJOURD'HUI EN SECONDE
quelles sont les trois personnes avec qui tu parles le plus souvent dans la semaine ?
personne a : ***langue(s) :***
personne b : ***langue(s) :***
personne c : ***langue(s) :***
quels sont tes trois meilleurs amis ? Note s'ils sont « de la classe », « du LGM » ou « d'ailleurs »
personne a :
personne b :
personne c :

est-ce que a connaît b ? ***oui/non***
est-ce que a connaît c ? ***oui/non***

[749] Moore D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, p. 37.
[750] Le questionnaire distribué en sixième est semblable.

est-ce que b connaît c ? ***oui/non***
est-ce que a et b et c se connaissent ? ***oui/non***

SOUVENIRS DE QUATRIEME
quelles sont les trois personnes avec qui tu parlais le plus souvent dans la semaine ?
personne a : ***langue(s) :***
personne b : ***langue(s) :***
personne c : ***langue(s) :***
quels étaient tes trois meilleurs amis ?
personne a :
personne b :
personne c :

est-ce que a connaissait b ? ***oui/non***
est-ce que a connaissait c ? ***oui/non***
est-ce que b connaissait c ? ***oui/non***
est-ce que a et b et c se connaissaient ? ***oui/non***

SOUVENIRS DE SIXIEME
quelles étaient les trois personnes avec qui tu parlais le plus souvent dans la semaine ?
personne a : ***langue(s) :***
personne b : ***langue(s) :***
personne c : ***langue(s) :***
quels étaient tes trois meilleurs amis ?
personne a :
personne b :
personne c :

est-ce que a connaissait b ? ***oui/non***
est-ce que a connaissait c ? ***oui/non***
est-ce que b connaissait c ? ***oui/non***
est-ce que a et b et c se connaissaient ? ***oui/non***

Les élèves ne se sont pas montrés surpris par les questions, et y ont volontiers répondu, même si manifestement les souvenirs étaient flous pour certains. Nous leur avons donc demandé de ne pas répondre aux questions s'ils n'étaient pas très sûrs d'eux. En sixième, il y a eu selon les questions jusqu'à 10 % de réponses incomplètes. Les élèves de seconde ont tous répondu aux questions concernant leur niveau actuel, mais il y a jusqu'à 12 % de réponses incomplètes concernant leurs souvenirs de sixième ou de quatrième.

1. Avec qui parles-tu le plus souvent dans la semaine ?

Tous les élèves citent en majorité les « amis » (59,1 % en sixième et 42,4 % en seconde). Mais les parents sont plus souvent cités en seconde qu'en sixième (41,3 % pour les premiers et 22,5 % pour les seconds). Les frères et sœurs sont ensuite communément cités, dans des proportions équivalentes (12 % environ). Les « souvenirs de sixième » ne correspondent pas exactement à ce que les élèves de ce niveau déclarent, mais les proportions restent globalement les mêmes : les plus jeunes parlent le plus souvent avec leurs amis, puis avec leurs parents, enfin avec leurs frères et soeurs. Pour les élèves de

seconde, il semble que plus l'on grandit et plus les échanges avec les parents prennent de l'importance (en particulier la mère). Sont cités de façon plus marginale les autres membres de la famille ou les personnes travaillant à la maison.

Tableau 40 : « Avec qui parles-tu le plus souvent ? » (résultats donnés en pourcentages)

	6e (souvenir)	6e (déclaré)	4e (souvenir)	2de (déclaré)
Amis	41.10	59,15	51,19	42.39
Parents (père et/ou mère)	30.14	22,54	35,71	41.30
Fratrie	20.55	12,68	5,95	11.96
Autres	8.22	5,63	7,14	4.35
Total	100,00	100,00	100,00	100,00

Les premiers membres du réseau d'appartenance de l'élève étant les « amis », nous avons pu vérifier que la grande majorité d'entre eux sont au LGM et se connaissent : une minorité des personnes citées n'est pas au LGM. On remarque cependant que plus les élèves avancent en âge, et plus ils citent des personnes de l'extérieur (y compris, pour certains élèves expatriés, des amis vivant dans d'autres pays, et avec qui ils communiquent par écrit). Les « amis » ne sont pas nécessairement dans la classe, ce qui suppose que les interactions dans la cour sont nombreuses et importantes. Selon ces élèves, le « groupe de pairs » ne se définit donc pas uniquement par les relations au sein de la classe. Ceci nous permet de mesurer l'importance des interactions langagières qui ont lieu en dehors des cours.

Tableau 41 : « Qui sont les « amis » ? » (résultats donnés en pourcentages)

	6e (souvenir)	6e (déclaré)	4e (souvenir)	2de (déclaré)
Des élèves de la classe	54,35	33,33	40,58	27,40
Des élèves du LGM qui ne sont pas dans la classe	39,13	45,83	44,93	36,99
Des personnes n'étant pas scolarisées au LGM	6,52	20,83	14,49	35,62
Total	100,00	100,0	100,00	100,00

Le type de réseaux que les élèves tissent est généralement fermé chez les plus jeunes : tous les « amis » se connaissent pour 64 % des réponses de sixième (60 % dans le souvenir des élèves de seconde). Par contre ces derniers estiment que leurs amis ne se connaissent pas tous nécessairement, ce qui fait penser que plus on grandit et plus on cherche à diversifier ses relations.

Les élèves du LGM grandissent donc en privilégiant le réseau des pairs. Celui-ci est globalement fermé (même s'il tend à s'ouvrir avec l'âge), mais la place de la famille n'est pas négligeable. Les amis des plus jeunes appartenant souvent à la même classe, la relation est multiplexe, et tend à se transformer en grandissant. Le sondage ne nous a pas permis d'évaluer plus avant sa connexité. Nos observations et les « amis » évoqués dans de nombreux travaux d'écriture en classe nous font avancer qu'il est généralement très dense[751]. L'importance des réseaux dans la gestion du « marché linguistique » au LGM est donc réelle, puisqu'ils agissent « comme des marchés alternatifs, imposant leurs propres normes, et résistant aux pressions extérieures »[752].

2. Quelles langues parles-tu avec tes amis ?

Focalisant notre étude sur les pratiques langagières au LGM, nous ne présenterons pas ici de façon détaillée les informations données sur les « langues utilisées avec les personnes avec qui l'on parle le plus souvent dans la semaine » puisque sont mêlés la famille et les amis. Pour les pratiques langagières déclarées en familles, nous renvoyons au chapitre précédent. Ayant montré que les « amis » sont aussi le plus fréquemment d'autres élèves du LGM, ce sont ces informations que nous analysons ici.

Les interactions semblent se faire tout aussi bien par le biais d'un parler bilingue que dans une seule langue, quels que soient les âges.

Tableau 42 : « Quelle(s) langue(s) parles-tu avec chacun de tes amis ? » (résultats donnés en pourcentages)

	6e (souvenir)	6e (déclaré)	4e (souvenir)	2de (déclaré)
Plusieurs langues	53,49	48,68	48,98	46,67
Une seule langue	46,51	51,32	51,02	53,33

Après avoir comparé les réponses d'un certain nombre d'élèves se déclarant « amis », nous avons constaté qu'elles peuvent notablement varier : A dit qu'il ne parle qu'en français avec B, alors que B dit qu'il parle en français et en amharique… Selon nous, la rapidité avec laquelle les élèves ont répondu aux questions rend les réponses peu

[751] Nous rappelons que selon Milroy, la densité se mesure au nombre d'interactions entre les membres d'un même réseau, et sa connexité est calculée en fonction de la diversité des types d'interactions entre deux membres (Milroy L., 1980, *Language and Social Networks*, Oxford, Basil Blackwell, p. 47).
[752] Moore D., 2006, *op. cit.*, p. 35.

fiables. Mais nous verrons plus bas que les réponses données au questionnaire sont plus claires[753].

On peut souligner cependant qu'un nombre croissant de langues est cité (7 en sixième et 11 en seconde). Les deux langues les plus citées sont l'amharique (cité surtout par les élèves éthiopiens) et le français (cité moins par les élèves éthiopiens que par les autres).

Tableau 43 : Les langues les plus communément utilisées entre amis (nombre de réponses données)

	6e (souvenir)	**6e (déclaré)**	**4e (souvenir)**	**2de (déclaré)**
Amharique cité	28	39	30	28
Français cité	27	61	34	43
Anglais cité	7	18	10	14

L'anglais, s'il est cité, semble relativement peu utilisé par les élèves de seconde (même dans leur souvenir) alors que les plus jeunes en font assez fréquemment état. Lors des entretiens, aucun élève de sixième n'a confirmé ce fait. Pourtant, selon trois élèves de seconde au moins, les plus jeunes utilisent beaucoup plus fréquemment l'anglais qu'ils ne le faisaient à leur âge. Pour certains, c'est un effet de la mondialisation, d'autres n'ont pas d'explications… De ce fait, nous ne pouvons pas savoir si les réponses données à propos du français et de l'amharique sont liées plutôt à l'âge des locuteurs ou à des facteurs extérieurs.

Même si les structures des réseaux semblent relativement structurées et stables, il apparaît donc que les pratiques sont plurielles et mouvantes, qu'elles peuvent rapidement changer en quelques années pour un même âge d'élèves. Il reste cependant que la construction identitaire des jeunes se fait avant tout au LGM (et en famille) et que la diversité des langues utilisées est importante. C'est maintenant par le biais des questionnaires et des entretiens que nous montrerons l'importance qu'ils accordent à l'alternance des langues, en tant que pratiques identitaires d'une communauté linguistique composée de membres appartenant à des réseaux plutôt fermés et denses.

[753] Le questionnaire ayant été rempli pour « aider l'enseignant-chercheur » et non pour travailler sur un exercice du programme, nous postulons qu'il rend mieux compte des pratiques et représentations des élèves en dehors de la classe.

B. Les langues parlées à l'école

A la suite des questions sur les langues parlées en famille, nous avons demandé aux élèves d'identifier les langues qu'ils utilisent au LGM en différenciant les situations auxquelles ils sont habituellement confrontés :

- Et au LGM, quelle(s) langue(s) parles-tu et avec qui ?

	français	*amharique*	*anglais*	*autre (préciser)*
En cours de français avec le professeur				
En cours de français avec les copains				
En cours de math avec les copains				
Dans la cour de récréation avec les copains				
Avec les surveillants				
Dans une réunion entre élèves				

Si ce questionnaire a le mérite de permettre d'identifier chaque langue en présence selon les situations, il ne permet cependant pas de dire si les élèves mélangent effectivement les langues ou non. Ce sont les entretiens qui permettront de donner des éléments de réponse à ce sujet. Cherchant à comparer ce qu'ils disent d'eux et ce qu'ils perçoivent des autres, nous leur avons ensuite demandé de relever ce qu'ils entendaient. Nous avons veillé à poser la question de façon à ne pas induire une réponse faisant état d'un parler bilingue éventuel. Nous voulions en effet rester neutre, estimant que les élèves pouvaient penser qu'un enseignant stigmatise le mélange des langues, ou qu'au contraire une enquêtrice serait heureuse de le voir valorisé. Voici donc les termes de la question :

Au LGM, on entend un peu toutes les langues dans la cour, sur les gradins, dans les toilettes….
Donne des exemples de ce que tu entends le plus souvent et/ou de ce que tu dis le plus souvent :

Qui ?	*Quand/où ?*	*Exemple de parole (écris comme tu l'entends)*

Ces questions ouvertes ont permis de relever certaines occurrences bilingues, mais le flou des interrogations portant sur les personnes et les lieux n'a pas permis d'identifier des groupes distincts.

1. Quelles langues sont utilisées dans la cour ?

Les questionnaires

La plupart des élèves, quel que soit leur âge, disent utiliser au moins deux langues entre pairs (77,42 %). Ce pourcentage est moins élevé que celui des élèves se déclarant plurilingues à la maison (83 %) : certains élèves déclarent parler plusieurs langues au LGM alors qu'ils ne le font pas à la maison. Plus on est âgé, et plus on utilise de langues entre pairs (39 % au lycée disent utiliser au moins trois langues contre 31 % en sixième).

Avec les surveillants (c'est-à-dire des adultes qui ne sont pas garants de la norme scolaire)[754], la tendance s'inverse, puisqu'une forte majorité d'élèves n'utilise qu'une seule langue : le français. Les autres utilisent essentiellement l'amharique ou les deux langues. Rares sont ceux qui disent utiliser l'anglais.

Tableau 44 : Nombre de langues utilisées par les élèves dans la cour (résultats donnés en pourcentages)

%	Nombre de langues parlées déclarées	1	2	3 ou plus
Lycée	**avec surveillants**	53,66	41,46	4,88
	avec pairs	24,39	36,59	39,02
Quatrième	**avec surveillants**	57,14	42,86	0,00
	avec pairs	20,00	42,86	37,14
Sixième	**avec surveillants**	62,50	37,50	0,00
	avec pairs	22,92	45,83	31,25
TOTAL	**avec surveillants**	57,00	41,00	2,00
	avec pairs	22,58	41,94	35,48

On utilise plusieurs langues entre pairs, et la variété des langues entendues est grande, ce qui témoigne d'une grande sensibilité à la variation linguistique, quel que soit l'âge des élèves. Bien que le français et l'amharique soient les langues le plus souvent repérées (respectivement 70 et 67 fois), l'anglais est aussi souvent nommé (47 fois). Diverses LAFNE sont citées (22 fois) ainsi que d'autres langues internationales, aussi variées que l'italien, le polonais, l'arménien ou l'espagnol. En quatrième, on cite à trois reprises une variété de français (« l'argot » et le « verlan ») comme une langue à part entière. Parlant d'eux, les élèves déclarent cependant utiliser un répertoire verbal moins étendu : le français, l'amharique puis l'anglais sont communément cités, mais les autres langues le sont de façon marginale. On notera l'absence de langues éthiopiennes autres

[754] Nous rappelons que les surveillants sont tous éthiopiens, et bilingues amharique/français.

que l'amharique, alors qu'elles sont présentes dans les familles. Si le français est cité plus souvent à l'école que dans les familles, l'amharique et l'anglais sont cités de façon équivalente. L'amharique est généralement évoqué par les élèves qui disent aussi l'utiliser comme langue familiale. L'anglais reste très labile : nous avons vérifié qui disait utiliser l'anglais à la maison et à l'école : 60 l'utilisent à la maison pour 63 à l'école[755]. Mais ce ne sont pas nécessairement les mêmes élèves, comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 45 : Utilisation de l'anglais selon les élèves

	En famille	A l'école
Nombre total des élèves citant l'anglais	60	63
Elèves citant l'anglais dans les deux cas	52	52
Elèves rajoutant l'anglais au répertoire de l'école	-	11
Elèves rajoutant l'anglais au répertoire familial	8	-

Nous avons cherché à voir si les profils sociolinguistiques jouaient un rôle dans ces changements ; tous les profils familiaux sont représentés. Nous n'avons pas remarqué non plus d'effet de cohorte. Selon nous, cette forte labilité de l'anglais est le signe qu'il s'agit pour les élèves d'une *lingua franca*, qui n'est la langue d'appartenance d'aucun, mais qui pour certains a le statut de vecteur de communication entre pairs. L'anglais n'est jamais cité comme la seule langue utilisée, mais de nombreuses conversations sont anglicisées[756].

On notera que 26 élèves (tous âges confondus) disent ne jamais communiquer en français en dehors des cours. Ces derniers sont éthiopiens, et disent n'utiliser que l'amharique ou l'anglais. De même, 44 élèves ne citent pas l'amharique (essentiellement des élèves non éthiopiens, mais c'est aussi le cas de 8 élèves éthiopiens, parmi les plus jeunes). Un seul élève non éthiopien dit utiliser aussi l'amharique.

Tableau 46 : Langues déclarées utilisées dans la cour entre pairs

	Français	Amharique	Anglais	LAFNE	Autres langues internationales
Lycée (41 élèves)	34	31	23	0	0
Quatrième (35 élèves)	30	23	22	2	1
Sixième (48 élèves)	34	26	13	1	1
Total (124 élèves)	98	80	63	3	2

[755] La comparaison des réponses en sixième et en seconde n'a pas permis de confirmer les résultats précédents faisant mention d'un anglais plus fréquemment utilisé par les plus jeunes.

[756] Etant donné que l'amharique est une langue qui a beaucoup emprunté à l'anglais, on peut d'ailleurs penser que certains élèves amharophones pensent ne parler que l'amharique alors que d'autres élèves estimeraient qu'ils parlent un parler bilingue… Cela nous renvoie encore une fois à la nécessité de ne pas confondre les pratiques langagières déclarées et les pratiques effectives.

On comprend bien que ces réponses n'augurent en rien de la capacité réelle à communiquer dans l'une ou l'autre langue : suffit-il de savoir dire bonjour dans une langue pour estimer qu'on l'utilise ? On peut penser en particulier à deux élèves de seconde que nous avons entendus en entretiens à la suite. Le premier (éthio-français, arrivé depuis quelques années en Ethiopie après avoir grandi en France) m'affirme communiquer en amharique avec tous ses copains éthiopiens, en particulier avec sa petite amie. La seconde, éthiopienne (la petite amie en question) entre à son tour, le laisse sortir et lui donne rendez-vous en français. Lui sort. Je m'étonne et demande à Alegntaye si elle parle parfois en amharique avec lui. La réponse est claire : « Je dois lui parler en français parce qu'il ne connaît pas l'amharique ». Par ailleurs, lui m'aura dit quelques minutes plus tôt qu'il ne mélange pas les langues « comme ses copains de la cité qui mettent vraiment de l'arabe dans leurs phrases » : au LGM on préfère mélanger des mots de ci de là… Les perceptions des élèves peuvent donc être différentes, voire opposées sur les questions d'alternance et de compétence. Mais il reste que selon eux, il n'y a aucune langue commune qui serait partagée par tous.

Il semble que la communication soit assurée par un répertoire verbal pluriel, fait de plusieurs langues, dont les locuteurs ont une connaissance différenciée. Et plus on avance en âge, plus le nombre de langues utilisées est valorisé[757]. Il est donc normal qu'une majorité d'élèves ait identifié des pratiques bilingues lorsqu'il leur a été demandé de relever des exemples de phrases entendues dans la cour : tous ont relevé plusieurs langues (ce qui était induit par la question) et 46 sur 112 ont cité des phrases bilingues.

Nos observations

Voulant comparer pratiques langagières déclarées et effectives, nous avons cherché à enregistrer des échanges entre élèves. Nous nous sommes longtemps heurtée à des difficultés méthodologiques, mais surtout déontologiques. Il nous était difficile, voire impossible, de trouver un endroit où cacher un micro qui ferait un enregistrement de qualité. Nous avons pensé aux toilettes, aux vestiaires, aux coulisses de la salle de spectacles, aux lieux de pique-nique… mais nous n'avions pas de matériel assez performant à notre disposition pour faire de bons enregistrements. Surtout, nous avions tissé en tant qu'enseignante une relation de confiance avec les élèves, et nous ne voulions pas démériter en faisant ce qu'ils auraient sans doute qualifié d'espionnage. Une position

[757] Ce résultat est confirmé dans 3/8 questionnaires des élèves de quatrième/seconde.

éthique exclut en effet « tout piégeage, pratiques de « micro caché », de « caméra invisible » ou d'enregistrement à l'insu de l'enquêté (…) sauf peut-être quelques cas bien particuliers, à considérer au coup par coup »[758]. Si leur enseignante faisait des recherches, ils n'étaient pas contre (puisqu'ils avaient tous rempli les questionnaires avec enthousiasme), mais elle restait avant tout un adulte représentant d'une norme à laquelle ils n'adhéraient pas nécessairement. Nous inspirant des travaux de William Labov sur le parler de jeunes afro-américains à New York[759], nous avons alors demandé à quelques élèves intéressés par les questionnaires s'ils acceptaient de noter et enregistrer quelques conversations. La réponse a été immédiate et franche : « on peut mais on veut pas ». Pendant trois ans, nous en avons donc été réduite à écouter furtivement les échanges d'élèves devant qui nous passions… tout en nous rendant compte qu'assez souvent le français disparaissait à notre approche…

Ce n'est qu'à la faveur d'une mutation professionnelle (nous avons quitté notre poste d'enseignante au LGM en septembre 2008) que nous avons pu trouver le moyen de revenir dans l'établissement en tant que « supporter » des équipes de foot, lors du tournoi de Noël. Avec la bienveillance de l'administration, nous avons pu assister à quatre matches en nous mêlant aux élèves. Ceux qui nous connaissaient sont venus nous dire bonjour en passant, certains ont aperçu l'appareil enregistreur, d'autres ont parlé aux copains d'un travail sur les langues des élèves… mais ils se sont très vite désintéressés de notre présence, ce qui nous a permis de tendre l'oreille en prenant des notes, tout en enregistrant les conversations environnantes. Malheureusement, les contraintes matérielles ne nous ont pas permis de faire des enregistrements de qualité. Nous avons pu cependant observer et noter un certain nombre d'interactions, qui confirment toutes ce qui a été déclaré dans les questionnaires.

A midi, il y a peu d'élèves français sur les gradins. Les plus jeunes et les plus âgés ne se mélangent pas. Ces derniers constituent des groupes dans lesquels plusieurs nationalités sont facilement représentées. Les plus jeunes se regroupent plutôt selon le sexe et l'origine familiale. Les groupes d'élèves éthiopiens parlent amharique, et introduisent quelques mots d'anglais. Lorsqu'un élève d'une autre nationalité est arrivé dans un groupe éthiopien, l'un ou l'autre a fait l'effort de communiquer en français, mais

[758] Gadet F., 2003, « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données » dans *Texto !*, juin-septembre 2003 (en ligne sur : http://www.revue-texto.net/1996-2007/Inedits/Gadet_Principes.htlm , consulté le 12 septembre 2008), p. 6.
[759] Labov W., 1978, *Le parler Ordinaire*, Paris, Editions de Minuit.

très vite les conversations se sont de nouveau déroulées en amharique. L'élève étranger est donc resté à côté sans parler : il regardait le match[760]. Lorsqu'un but a été marqué, l'ensemble des élèves a sauté de joie et a crié dans un mélange d'anglais, d'amharique et de français : « Eh you ! ye ambessa putain ! »[761]. Un peu plus loin, un groupe de jeunes collégiennes éthiopiennes discutaient de leurs cours, et ont utilisé dans une même interaction le français (pour désigner des objets de cours) et l'amharique (pour désigner des actions dont elles étaient le sujet)[762]. Plus loin encore, un élève français et un élève ouest-africain ont discuté du match en français, en ponctuant leurs propos de « ga », interjection africaine par excellence.

Dans un groupe d'élèves plus âgés ayant des nationalités diverses, nous avons pu entendre une conversation se dérouler dans plusieurs langues à la fois :

- en français avec un accent français,
- en français avec un accent africain prononcé,
- en anglais,
- en amharique
- et dans une autre langue africaine non éthiopienne que nous n'avons pu identifier.

Quand l'un parlait dans une langue, l'autre lui répondait dans une autre langue, et un troisième pouvait intervenir dans une autre langue encore. Tous semblaient se comprendre à condition que les informations soient simples[763]. Lorsque le message est devenu plus complexe, soit certains se désintéressaient de la conversation (et dans ce cas c'était une des langues en présence qui devenait le véhicule privilégié de l'échange) soit tout le monde communiquait en français. A une autre occasion, nous avons pu observer deux élèves éthiopiens passer du français à l'amharique lorsque le reste du groupe a semblé se désintéresser de la conversation. Un autre groupe de lycéens (un élève éthiopien et une élève française) s'est mis à parler espagnol, apparemment à la demande de la jeune fille, qui désirait des explications sur le cours. Un autre groupe encore, composé de deux

[760] On voit ici que le fait d'avoir une activité non directement liée à l'intercommunication au sein du groupe permet à l'élève de préserver sa « face ». On pourra observer le même phénomène en classe… au bénéfice de l'enseignant.

[761] Traduction littérale : « Eh toi ! T'es un lion putain ! » ; Exemple 2 : « Anteneh betam gobez new, betam fast new » ; traduction littérale (parlant d'un des joueurs) : « Anteneh il est super, il est super rapide ! ».

[762] Exemple 1 : « Dossier bleu yemibellaw » ; traduction : « C'est le dossier bleu dont je te parle » ; Exemple 2 : « sujet atsalfo » ; traduction : « j'ai pas le sujet ».

[763] Nous avons entendu à plusieurs reprise ce type de conversation bilingue dans laquelle chaque interlocuteur comprend apparemment la langue de l'autre mais répond dans sa langue.

Africains francophones et d'un Ethiopien, discute du match en français. Un élève français se joint à la conversation…

Conformément aux conclusions du questionnaire, nous avons entendu les plus âgés mélanger davantage de langues. Mais il semble qu'il y ait aussi souvent une « langue mère » dans la conversation, celle qui est le plus communément utilisée et dans laquelle se glissent des emprunts faits à d'autres langues. Nous avons entendu des conversations de ce type en amharique, dans lesquelles des emprunts sont faits au français et à l'anglais essentiellement. Les langues africaines semblent généralement utilisées dans des conversations ayant le français pour « langue mère ». Mais pour faire une typologie de ces interactions, il aurait fallu mettre en place un protocole de recherche qui n'était pas le nôtre.

A la lumière de ces observations et de ces calculs statistiques, nous pouvons donc dire que la communication peut avoir lieu entre tous les élèves justement parce que plusieurs langues sont mobilisables. C'est donc à la fois la diversité et l'asymétrie de ces répertoires verbaux qui constituent le point commun entre tous les élèves. Peut-on parler pour autant d'une « langue du LGM » ?

2. Une langue des élèves du LGM ?

Une approche sociolinguistique exclut l'existence d'un pidgin ou d'un créole au LGM. Le pidgin et le créole sont des langues nées du contact entre plusieurs langues. Le créole est transmis aux enfants par les parents, alors que la variété que nous étudions ici est circonscrite à un lieu et à un moment donné. Les pidgin ont été généralement identifiés sur des lieux de colonisation ; les colons, détenteurs de la langue de prestige, cherchent à communiquer avec les habitants du lieu pour des raisons précises et identifiées (le commerce par exemple). Les habitants ont besoin aussi de développer des liens par le biais du langage. On peut alors apprendre la langue « importée » par les colons, ou bien communiquer dans une langue mêlée, simplifiée, et circonscrite aux besoins précis des deux groupes (dans notre exemple, le commerce). La langue qui naît contient des éléments des deux langues d'origine, et les linguistes s'accordent à dire que sa structure linguistique est simplifiée[764]. Cela revient à dire qu'elle acquiert une certaine stabilité, ce qui permet de l'étudier. En outre, selon A. Valdman, un pidgin ne peut servir que des fonctions dénotatives :

[764] Voir par exemple Ferguson C., 1982, « Simplified Registers and Linguistic Therory » dans Obler L., Wise L. (éds.), *Exceptional Language and Linguistics*, New York, Academic Press, p. 60.

> *Comme ceux qui se servent d'un pidgin appartiennent à des communautés distinctes et que cette différence d'appartenance est déjà marquée par le fait qu'ils parlent des langues mutuellement inintelligibles, ils n'ont nullement besoin de la langue véhiculaire pour se différencier les uns par rapport aux autres ou pour marquer leur solidarité vis-à-vis d'un autre groupe… (…) Par conséquent, il ne pourrait guère y avoir recours pour ses besoins expressifs*[765].

Si cette « langue » ne s'était pas uniquement développée au sein d'une école, nous aurions pu estimer que la question de cette dénomination est utile. Mais l'importance des valeurs identitaires du langage pour un adolescent cherchant à réussir à l'école nous fait réfuter l'existence d'un pidgin n'ayant que des fonctions pragmatiques. Ce « parler bilingue » de la plupart des élèves du LGM semble davantage être le fruit de stratégies culturelles et identitaires, comme nous allons le voir à travers la réponse aux questions suivantes :

7- Selon toi, y a-t-il « une langue des élèves du Lycée Guebre Mariam » ?
OUI/NON/Je ne sais pas
8- Si oui, donne des exemples :
9- Quelle langue préfères-tu parler ? Pourquoi ?

Cette question a été posée après celle portant sur les alternances de langues et la pluralité des langues entendues dans la cour. Nous voulions ainsi permettre aux élèves d'envisager le terme « langue » dans sa pluralité. Le terme « langage » aurait selon nous induit une connotation négative, sous-entendant que l'enseignant-enquêteur ne reconnaissait pas les compétences linguistiques des élèves. Cela nous permettait de percevoir aussi quelles étaient leurs représentations sur les langues : une « langue » selon eux pouvait-elle n'être définie que de façon exogène ? De ce fait peut-être, les élèves (en particulier les plus jeunes) ont le plus souvent répondu qu'ils ne savaient pas (plus de 53 %, et 58 % pour les élèves de sixième). Les autres élèves ont le plus souvent répondu positivement, quel que soit leur âge.

Tableau 47 : Existe-t-il une « langue du LGM » ? (résultats donnés en pourcentages)

Oui	30
Non	14,5
Je ne sais pas	55,6
Total	100,1

[765] Valdman A., 1978, *Le Créole : structure, statut et origine*, Paris, Klincksieck, p. 9.

Les 37 élèves ayant répondu « oui » ne s'accordent pas sur les caractéristiques de cette langue[766]. Seuls 4 identifient une seule langue (2 l'anglais et 2 l'amharique). Aucun ne cite le français, mais ils sont 14 à estimer que la « langue du LGM » est une variété particulière de français : une langue « familière » ou « vulgaire », du « verlan » ou une manière « rapée » de parler. On peut citer en exemple « elle était balaise cette boum »[767]. Parallèlement, 2 élèves citent une variété d'amharique : le « langage des oiseaux », langage crypté qui suit les mêmes règles que le javanais français. On rajoute devant chaque syllabe le son « ze » comme en témoigne cet exemple, donné en français par une élève : « zelecours zest zetres zennuyant zeparce que zeon zeecrit zeseulement ». Nous n'avons personnellement jamais entendu d'élèves parlant ainsi. Nous avons donc demandé à d'anciens élèves éthiopiens s'ils connaissaient ce langage. Il s'avère que cela est effectivement utilisé par de jeunes Ethiopiens, mais pas seulement au LGM. Les réponses qui font état d'un mélange de plusieurs langues sont les plus nombreuses (19). Si trois évoquent le phénomène du parler bilingue sans citer de langues, les autres citent des exemples, dont voici un échantillon qui révèle la variété des créations. Six évoquent un mélange français/amharique (exemple : « t'es *debdebe* ! »[768]). Trois parlent d'un mélange français/amharique/anglais (exemple : « *ante lidj if you don't want to get a retourn from the teacher* je te conseille d'entrer vite en cours! »[769]). Un autre exemple est remarquable du fait que le mélange est à la fois lexical et syntaxique : le verbe « *meblat* » (qui veut dire « manger » en amharique) est associé au suffixe duratif anglais « -ing » ; le verbe lui-même est précédé d'un adverbe français et suivi d'un adverbe anglais. On voit bien qu'ici il ne s'agit pas de difficulté à trouver un mot qui serait inconnu dans une langue ; les processus de création sont plus complexes, et nos données ne suffisent pas ici à les élucider : « hier j'ai *meblating here* ». Un évoque un mélange anglais/amharique et trois un mélange anglais/français. Ainsi, dans « *mehegneting* », le verbe amharique veut dire « s'en aller » et est utilisé à la première personne, associé au suffixe verbal anglais « -ing », ce qui pourrait se traduire en français courant pas « j'y vais » ; un autre exemple de ce type a été donné. On citera aussi «oui je sais mais *stay cool* »[770]). Trois parlent d'un

[766] Plusieurs réponses étaient possibles à cette question ouverte.
[767] 20 exemples cités au total.
[768] Traduction de l'élève : « t'es con », pas d'autres exemples cités.
[769] Nous recopions ici le texte de l'élève ; notre traduction : « toi mon pote, si tu veux pas que le prof te renvoie, je te conseille d'entrer vite en cours ! » ; 1 autre exemple cité.
[770] 2 autres exemples cités.

mélange ne concernant que les élèves africains francophones : ceux-ci mêlent au français diverses LAFNE lorsqu'ils parlent entre eux[771].

De par leur variété, ces réponses permettent vraiment de confirmer ce qui avait été déjà pressenti plus haut : il n'existe pas une « langue du LGM » objectivement identifiable, et l'on ne peut donc parler de pidgin. Mais le parler bilingue est bien attesté, de même que le français en tant que langue marquée par la variation. C'est aussi ce qui ressort communément des entretiens. Sehen, élève éthiopienne de sixième lui a même trouvé un nom : la « langue déglingue »[772] :

Sehen : j'ai réfléchi et euh + je pense que les élèves parlent / pratiquent entre eux ce genre de langue : « déglingue » /
E : « déglingue » ? et c'est qui qui a imaginé ce nom ?
Sehen : euh +
E : c'est toi qui l'as trouvé ce nom ?
Sehen : euh non pas vraiment / j'ai vu euh + un + ça quelque part / un mot qui ressemble à ça / et puis j'ai imaginé ce mot à partir de ça /
E : et alors / donc c'est toi qui as trouvé ce mot-là /
Sehen : oui /
E : mais vous en parlez pas entre vous ?*
Sehen : oui /
E : vous utilisez pas ce mot-là ?
Sehen: oui /
E : et pourquoi t'utilises ce mot-là ? en quoi c'est un bon mot pour décrire la langue du Lycée ?
Sehen: ben / y'a beaucoup de mots qui se mélangent + euh +

Pour Ousmane, élève sénégalais de quatrième, la valeur symbolique attribuée au mélange des langues est très forte, mais sa valeur communicative est davantage induite par l'enquêtrice[773] :

Ousmane : ils parlent bien mais + ils ont un français plus / plus un français de banlieue quoi /
E : ah oui / tu connais un peu le français de banlieue ?
Ousmane : je les entends parler un peu / et ils mélangent les langues /

[771] 2 exemples donnés. Ne connaissant pas les langues utilisées par les élèves, nous ne pouvons ici les citer.
[772] Entretien référencé : S-etf-ammi-6-15. Elle reconnaîtra plus bas que cette « langue » pose un problème parce que tout le monde ne la comprend pas.
[773] Entretien référencé : O-seg-fr-4-12.

le français l'anglais et d'autres /
E : et quelles autres langues ?
Ousmane : leur langue d'origine / desfois / et desfois ils mélangent avec l'amharique tout ça /
E : et toi qu'est-ce que tu fais alors ? tu fais pareil ?
Ousmane : oui desfois je fais pareil pour qu'ils comprennent mieux mais +
E : et ça marche ?
Ousmane : oui ça marche /
E : et si tu mélanges pas les langues ils comprennent pas ?
Ousmane : si ils vont comprendre mais + pas plus précisément que le mélange de langues /
E : c'est plus précis on comprend mieux quand on a un mélange de langues * ?
Ousmane : oui !

On pourrait donc dire qu'il n'existe pas une « langue du LGM » mais une manière de parler commune, fondée sur une variation sociolinguistique établie. On parlera donc davantage ici d'un « parler jeune », tel qu'il a été déjà identifié et étudié dans d'autres contextes[774]. Même si certains élèves sont toujours en marge de ces pratiques, ces résultats nous poussent à penser que cela témoigne d'une grande conscience de l'altérité linguistique des élèves. Cette stratégie permet donc d'intégrer tous ceux qui se prêtent au jeu, quelles que soient leurs compétences dans une langue ou une autre. C'est donc la situation d'exolinguisme qui provoque ces pratiques et leur donne leur prestige. Sans pouvoir en mesurer l'importance, nous pouvons comprendre aussi que les phénomènes de « mode » (en tant que pratiques non stabilisées) sont réels. On pense à l'anglais pour les plus jeunes, à la place du langage familier en seconde sous l'influence de deux élèves ayant vécu en France[775], au goût de certains Ethiopiens pour des interjections « en malien » en quatrième[776]. Par ailleurs, on peut voir ici une réaction aux normes imposées par l'école, comme en témoigne Lidia[777] :

[774] Voir en particulier les travaux de Louis-Jean Calvet (1994) Jacqueline Billez, et plus récemment ceux par exemple de Fabienne Melliani (1999) ou de Cyril Trimaille (2003). De façon générale, les chercheurs s'accordent à penser qu'il existe un « parler jeune urbain », mais il leur apparaît qu'il se tisse en lien étroit avec les perceptions que ces jeunes ont du regard stigmatisant des autres (en particulier par le biais des médias). Si les mécanismes sont ici semblables, la comparaison est donc limitée : ces jeunes ont tous pour trait commun d'habiter à Addis-Abeba, mais aussi d'être considérés comme des privilégiés.
[775] Voir entretien avec Geneviève.
[776] Voir entretien avec Léo.
[777] Entretien référencé : L-buf-frki-2-25.

Lidia : et j'aime bien mélanger les langues /
E : / pourquoi ?
Lidia : c'est xxxx / j'aime bien ça fait plaisir / on se sent comme + on est libre / c'est la + multiculture quoi ! on parle + on arrive à parler trois langues + ou quatre /
E : tous vous sentez ça ? T'as l'impression qu'c'est vrai pour tout l'monde ?
Lidia : oui !
(…)
E : une langue du LGM ? ou une manière de parler + spéciale aux élèves du lycée ?
Lidia : / le français c'est + transformer le français mélanger le français + l'objectif je crois c'est + on veut pas parler le français /
E : mmh /
Lidia : comme on fait avec les profs / on veut parler français / déformer ça / c'est ça je crois la langue du Lycée /
(…)
E : et pourquoi euh + + pourquoi c'est + on n'a pas envie d'parler français / comme avec les profs ?
Lidia : peut-être parce que + depuis la maternelle ou depuis le primaire / on essaie de nous apprendre / à + écrire ou à parler français + correctement /
E : mmh /
Lidia : donc peut-être que + on se dit que + la cour de récréation c'est quand même le moment de + d'un peu changer /
E : mmh / vous êtes plus libres*
Lidia : oui !

On peut cependant légitimement se demander si cette manière de communiquer n'a pas une limite : que se passe-t-il lorsque les fins communicatives prennent le pas sur la fonction sociale de l'interaction ? Autrement dit, comment plusieurs élèves font-ils pour échanger de façon approfondie sur un sujet lorsqu'ils n'ont pas tous la même langue d'appartenance ? Cette « aptitude facultative ou indispensable de communiquer dans deux ou plus de deux langues suffisamment différenciées pour que la communication entre les interlocuteurs en soit affectée ou exclue »[778] est-elle inhérente à un individu ou ne se décline-t-elle pas différemment selon les contextes d'interaction ?

[778] Leconte F., 1997, *La famille et les langues. Une étude sociolinguistique de la deuxième génération africaine dans la région rouennaise*, Paris, L'Harmattan, p. 24.

C. Comment les élèves communiquent-ils ?

Les données analysées plus haut permettent de circonscrire cette question aux élèves utilisant dans une même interaction au moins une langue qui n'est pas ou peu comprise par les autres. C'est le plus souvent le cas des élèves issus de pays francophones conversant avec des élèves utilisant l'amharique. Dans la plupart des entretiens que nous avons menés, ce sujet n'est pas venu spontanément, en particulier avec les élèves éthiopiens. Une seule élève française a accepté un entretien d'explicitation après le questionnaire. Etant donné que nous avons toujours eu de bonnes relations personnelles avec les élèves, nous pensons que ce refus est plutôt lié au thème lui-même, qui les renvoie probablement à des difficultés d'intégration. Les élèves francophones africains ont cependant été nombreux à être volontaires : ils avaient apparemment besoin de s'exprimer sur un sujet qui les touche de près. C'est à la faveur de l'explicitation des langues utilisées entre élèves que nous avons creusé la question, abordée avec prudence dans les entretiens. Il fallait en effet faire en sorte que les élèves se sentent suffisamment en confiance pour nous faire partager d'éventuelles difficultés à communiquer. Cela se traduit souvent, pour un adolescent, par le sentiment d'être rejeté (une atteinte à sa « face » selon John Gumperz). Mais cela se vit-il de la même manière chez tous ? Y aurait-il un « seuil de tolérance » différent entre plurilingues et monolingues ? S'agit-il plutôt d'une « posture plurilingue » qui ne serait pas directement liée aux compétences linguistiques ?

1. Des postures différenciées

Les élèves éthiopiens

Plusieurs mois après les entretiens, ce silence des élèves éthiopiens sur une question aussi importante nous a frappée. Nous pensons aujourd'hui que nous avons aussi sans doute nous-même évité ce sujet pour ne pas prendre le risque de les froisser : ils auraient pu croire que leur enseignante remettait en cause leur niveau de français. Par ailleurs, dire qu'on ne parle pas aux élèves non éthiopiens pourrait être perçu comme du racisme (et réciproquement). C'est d'ailleurs souvent le cas. Nous l'avons vu plus haut, quelques élèves disent ne communiquer qu'en amharique avec leurs pairs, ce qui suppose qu'ils n'ont de conversation suivie qu'avec les élèves amharophones. Mais ils sont peu nombreux. Welela, par exemple, après avoir longuement exprimé sa difficulté à se faire comprendre en amharique en société, choisit sciemment cette langue au LGM pour

affirmer une identité qu'elle a du mal à faire reconnaître ailleurs. Samrawit, qui regrette de ne pas savoir mieux parler l'amharique, dit pourtant que c'est la langue qu'elle utilise principalement au LGM, comme si l'appartenance culturelle (loyauté à sa famille et à la société) était plus importance que l'appartenance au groupe des élèves. Nous avons remarqué cette distorsion entre pratiques déclarées et pratiques effectives à deux reprises dans les entretiens : un élève dit qu'il ne parle qu'amharique, et son ami dit qu'il parle amharique et français.

De nombreux élèves amharophones disent mélanger le français et l'amharique entre eux parce que c'est plus « clair ». Mais on ne sait pas s'ils ont des difficultés de compréhension lorsqu'une conversation n'a lieu qu'en français, comme Wineshet le dit à sa manière[779] :

E : et comment ils font ceux qui n'parlent pas amharique ?

Wineshet : ils comprennent / parce que la plupart des mots c'est en français // par exemple « fais vite *enhid* » / ils savent qu'on part /

E : et toi tu t'adresses de la même manière avec les copains éthiopiens et les Français ?

Wineshet : non / j'essaye de parler en français avec les autres / et je parle comme je veux avec les Ethiopiens / y'a beaucoup d'élèves qui changent comme moi mais pas tous /

E : tu dis « j'préfère parler en amharique parce que les personnes à qui je parle ne se sentent pas confortables en français ou en anglais » / explique-moi un peu ça */

Wineshet : ils croient qu'il y a quelque chose de nouveau si je parle tout en français / ils me parlent en amharique / je préfère parler en amharique car ils me répondront en amharique / si je mélange je crois qu'ils mélangent aussi / je préfère utiliser une seule langue/

Quelques anciens élèves que nous avons interrogés de façon informelle ont attesté qu'il est difficile pour un élève éthiopien de se mélanger à un groupe ne conversant qu'en français. Ils évitent généralement ces situations qui les mettent en position d'insécurité linguistique forte. Lorsque nous avons timidement essayé d'en savoir plus, Natnael n'a pas su comment résoudre ce que nous présentions comme une situation paradoxale[780] :

[779] Entretien référencé : W-etf-amfr-4-17.
[780] Entretien référencé : N-etg-amanfr-6-11.

Natnael : je crois que y'a une langue / les gens n'utilisent pas beaucoup le langage soutenu / c'est plutôt le langage familier / ou courant / et un mélange de français et d'amharique /
E : et comment y font les élèves qui parlent pas l'amharique alors ?
Natnael : ++ euh je crois qu'ils parlent seulement le français /

Lorsque le sujet est abordé, c'est donc souvent de façon floue, ou pour dire qu'il est impossible de ne pas parler « bilingue amharique/français », même lorsqu'on sait que cela est difficile à comprendre pour certains[781] :

Meron : là c'est un problème avec des gens qui parlent pas amharique / et donc eux ils doivent m'arrêter / j'essaye de parler en français / mais c'est un peu difficile / je reste un peu en français / et puis ça recommence /

Le point de vue des élèves non amharophones

Cette difficulté à rester focalisé sur le français est aussi attestée plusieurs fois par des élèves bilingues (non amharophones) qui comprennent cette « habitude » et la tolèrent. Ousmane, en quatrième trouvait déjà que le mélange était une bonne chose sans pouvoir vraiment l'expliciter. Deux ans plus tard, alors qu'il est en seconde, il rajoute que ce mélange est un héritage de la mondialisation, et que cela ouvre à la compréhension entre les peuples. Son discours est pourtant contradictoire : lui ne mélange pas car s'il le faisait, ses copains ne le comprendraient pas (il déclare parler français et wolof). Par contre, les Ethiopiens mélangent avec l'amharique sans le vouloir devant des non amharophones ; cela ne le dérange pas, mais il reconnaît que ce n'est pas le cas de tous. Nous reproduisons ici cet extrait, qui témoigne d'un effort de tolérance se faisant au détriment de la logique[782] :

Ousmane : c'est bien que ça s'ouvre / de vivre dans une société où y'a beaucoup d'ethnies ça permet de comprendre beaucoup plus de langues et de mieux se comprendre /
E : et tu crois qu'ici c'est un peu pareil alors*
Ousmane : ici la plupart ici c'est l'amharique ouhai c'est la même chose +

[781] Entretien référencé : M-etf-amang-2-26.
[782] Entretien référencé : O-seg-fr-2-30.

E : ouhai*

Ousmane : ils ont pris l'amharique ici c'est l'amharique /

E : ouhai*

Ousmane : tous les Ethiopiens parlent l'amharique / c'est la même chose /

E : ouhai*

Ousmane : ils veulent parler français desfois mais + même si on est là / ça vient l'amharique comme ça naturellement / c'est pas + ils font pas ça exprès c'est pour ça / par exemple on est en groupe /

E : ouhai*

Ousmane : on est en groupe tout ça / tout l'monde par exemple les Ethiopiens ils commencent à parler français et puis ils expliquent expliquent et puis / ils commencent à parler l'amharique / il fait pas exprès en fait / il s'en rend pas compte c'est ça / ouhai /

E : et du coup quelqu'un qui parle pas l'amharique euh + comment il se sent ? / ou toi comment tu t'sens quand ça s'passe ?

Ousmane : non / pas du tout / je sais qu'il fait pas exprès / desfois il n'arrive pas à bien expliquer en français et c'est euh + il se retourne en amharique ouhai / ça m'fait rien /

E : ça t'fait rien* / et y'en a un à qui ça fait quelque chose ?

Ousmane : ouhai peut-être oui // ah certains ils disent « ouhai + on est tous en groupe pourquoi vous parlez + nous on comprend pas + » +

E : et qu'est-ce qu'ils répondent ?

Ousmane : / ils disent rien / ils disent rien / ouhai //

E : c'est vrai qu'c'est pas très facile hein !

Ousmane : ouhai ! /

Selon certains, cela ne pose aucune difficulté : ils arrivent toujours à comprendre. Mais à y regarder de plus près, le discours n'est pas toujours convaincant. Lidia, que nous avons entendu plus haut chanter les louanges du mélange de langues dit plus tard « tous les Burundais et les Rwandais ici sont mes amis / et puis aussi mais la plupart c'est les autres les Africains et puis + les Français et puis les Ethiopiens / ». Geneviève, en seconde, estime qu'elle n'a aucune difficulté à communiquer car quand la conversation passe à l'amharique ou à l'anglais, il y a toujours quelqu'un pour lui traduire les propos lorsqu'elle le demande. Elle cite Marianne, une amie proche, qui traduit sans même qu'elle ait besoin de le lui demander. Mais Marianne n'est pas amharophone…

De nombreux élèves disent qu'ils demandent à certains de traduire, mais ils relèvent aussi qu'il est gênant de le demander constamment, et qu'il est difficile d'imposer le français dans une conversation commencée en amharique. Dans ce cas, soit on abandonne,

soit on s'en accommode. C'est le cas d'Aïda, qui dit avoir des difficultés à s'intégrer. Mahad, élève de sixième fraîchement arrivé, s'est retrouvé à plusieurs reprises dans un groupe d'élèves parlant amharique. Il exprime son sentiment d'exclusion, et estime cependant que cela n'est certainement pas voulu par ses camarades amharophones :

E : qu'est-ce que tu as remarqué quand tu es arrivé au Lycée ?

Mahad : / ils parlent beaucoup amharique / parfois quand on est comme ça ils parlent amharique / je comprends rien / toujours ils parlent comme ça / les Ethiopiens /

E : et toi comment tu fais ?

Mahad : parfois je demande d'expliquer / parfois je me tais /

E : et comment tu te sens toi alors ?

Mahad : j'en sais rien parfois je me dis qu'ils parlent sur moi / pour ne pas que je comprends ils parlent en amharique / mais + ils parlent toujours en amharique alors +

E : et pourquoi tu crois qu'ils parlent toujours en amharique alors ?

Mahad : parce qu'ils ne parlent jamais dans la cour en français / c'est leur langue / peut-être ils ont l'habitude de parler en amharique dans la maison /

Il relève de nombreuses situations dans lesquelles les Ethiopiens, minoritaires par rapport aux francophones, doivent parler français pour pouvoir communiquer (lors d'un match de foot par exemple).

Bartholomé (franco-brésilien) décrit assez bien un phénomène que nous avons nous-même souvent observé. Sans masquer son inconfort, il en fait une analyse très fine, s'appuie sur son expérience de locuteur plurilingue dans divers milieux de contacts de langues. Lorsqu'un nombre important de personnes parle une langue qui n'est pas partagée par tous, on fait un effort pour parler la langue commune (ici le français), mais on revient très vite à la langue majoritaire (ici l'amharique). Bartholomé explique qu'il a le choix : demander sans cesse de traduire (mais cela agace les traducteurs potentiels), demander à ce qu'on parle français (mais cela ne dure jamais longtemps, et il ne peut le faire que si lui-même a lancé le sujet) ou se désintéresser de la conversation. Parfois, il arrive plus ou moins à suivre grâce à un certain nombre de mots français qui émaillent le discours amharique. L'intercompréhension a cependant des limites. La finesse de cette

analyse nous a frappée; c'est la raison pour laquelle nous la reproduisons ici intégralement[783] :

E : et quand y'a + quand on parle beaucoup amharique et que tu sens qu'y'a des choses qui t'échappent / comment ça s'passe ? / comment tu réagis ? /

Bartholomé : / quand on ne parle que amharique + là vraiment je demande aux gens + j'demande qu'on m'traduise + mais c'est pas + c'est pas vraiment souvent que je demande / +

E : mmh*

Bartholomé : j'crois qu'jai un peu l'habitude aussi +

E : mmh*

Bartholomé : vu qu'à Madagascar on parlait aussi malgache / ça m'gène pas + pas trop + trop trop trop /

E : qu'est-ce qui t'gène pas ?

Bartholomé : le fait que des gens parlent des langues sans que j'comprenne /

E : d'accord / donc tu d'mandes pas toujours qu'on te traduise*

Bartholomé : non

(…)

Bartholomé : + + quand quand + en fait + je + si c'est vraiment un sujet qui qui m'intéresse je peux demander à la limite qu'ils me traduisent mais + j'pense que parfois aussi ça les gène si j'leur demande tout l'temps en permanence « qu'est-ce qu'il a dit qu'est-ce qu'il a dit qu'est-ce qu'il a dit » /

E : mmh /

Bartholomé : donc c'est seulement de temps en temps / à des personnes différentes / pas toujours la même personne et puis // parfois aussi ils disent quelques mots en français + qui m'orientent mais + / sinon non j'les laisse parler / sinon + de plus en plus souvent j'demande « mais parle en français » j'leur demande « parle en français vu qu'je suis là aussi » / quand c'est moi qui lance le sujet /

E : mmh

Bartholomé : et qu'y'en a un qui répond + et alors là ils parlent en français + pas longtemps mais (*sourires*) +

E : ouhai / et après ça revient / (*rires*)

Bartholomé : ouhai !

Mais loin de reconnaître la difficulté, d'autres ne reconnaissent pas son existence. Marianne est une jeune fille d'origine éthiopienne, adoptée par ses parents à l'âge de trois

[783] Entretien référencé : B-frbrg-frbr-2-22.

ans, et qui revient vivre en Ethiopie depuis quelques mois ; elle note qu'en dehors du LGM, les Ethiopiens qu'elle rencontre lui reprochent sans cesse de ne pas savoir parler l'amharique. « C'est agaçant ». Mais selon elle, c'est une motivation supplémentaire pour apprendre cette langue. Elle déclare que si sa langue maternelle est le français, c'est l'anglais qui est sa langue de cœur, sa « première langue ». Elle comprend aussi l'italien mais pas l'amharique, ce qu'elle déplore ; elle ne peut donc « traduire » à Geneviève, contrairement à ce que celle-ci affirme. Elle évoque cependant certaines situations dans lesquelles ses amis éthiopiens parlent amharique et anglais, ce qui ne semble pas lui poser de difficultés de compréhension. Il en est de même pour Léo, qui dit finalement savoir parler amharique (alors que ce n'est pas ce qui est indiqué dans le questionnaire). Il n'a aucune difficulté à s'intégrer à la conversation, mais il a peu d'amis éthiopiens[784] :

Léo : c'est pas souvent que je parle amharique parce que j'ai pas beaucoup d'amis éthiopiens / et avec eux on parle français / si ils commencent en amharique je parle aussi en amharique sinon je parle pas /
E : y'a des fois entre eus ils parlent en amharique devant toi ?
Léo : / oui /
E : et qu'est-ce que tu fais alors ?
Léo : j'fais rien /
E : tu écoutes ou tu participes ?
Léo : oui j'écoute et j'participe/

Quant à Emma, elle estime que tout va bien puisqu'on peut se répondre en plusieurs langues, ce qu'elle dit faire. Mais quelques minutes plus tard, elle stigmatise cette pratique :

E : et comment ça s'passe avec les élèves éthiopiens par exemple ?
Emma : souvent je comprends ce qu'ils disent mais + j'arrive pas à parler / je leur réponds en anglais / et sinon on parle plutôt en français /
(…)
E : ah bon / alors y'a presque personne qui parle que français / toi t'es une exception / et pourquoi ça te donne pas envie t'aurais pas envie d'faire comme les autres ?
Emma : non / parce que j'trouve que souvent c'est pas sympa / souvent si y'a quelqu'un qui n'comprend pas bien l'autre langue on peut parler mais lui il comprend pas la conversation /

[784] Entretien référencé : L-bug-fr-4-7.

Mais d'autres estiment qu'aucune communication n'est possible si ce n'est en français. Michel, en quatrième, dit que l'amharique est une langue difficile et inutile ; cela ne vaut la peine de l'apprendre que si l'on reste longtemps dans le pays. Il est arrivé en Ethiopie à l'âge de 6 ans, il doit y rester au moins 4 ans encore… Il n'a manifestement aucun contact informel avec ses camarades de classe éthiopiens. Gabriel quant à lui, même s'il dit parler un peu amharique, ne fréquente que très peu ses camarades éthiopiens, et remarque que c'est le cas de la plupart des élèves africains francophones.

2. Comment accepter l'autre ?

Reconnaître les difficultés de l'autre

Certains élèves reconnaissent que la difficulté et réelle. Saba exprime compassion pour ceux qui ne parlent qu'une langue[785] :

> Saba : je sais pas pourquoi mais + et ils parlent que français / quand on parle que français ++ peut-être qu'il s'est habitué dès sa jeunesse à parler que le français / et + il n'emploie pas les autres langues

Alegntaye tente de « lire » sur le visage des amis pour savoir si elle peut les aider en traduisant. Elle déclare cependant qu'elle est « obligée » de parler français quand elle est avec une majorité d'amis francophones.

Pour deux élèves de familles mixtes (Elisabeth et Mariam), le mélange des langues est réellement présenté comme aidant à la conversation, mais cela n'exclut pas le choix d'une langue unique, cela « dépend des gens avec qui je parle ». Elles changent « tout simplement » selon les personnes avec qui elles parlent.

L'insécurité latente dans la plupart des discours que nous venons d'entendre fait ressortir le paradoxe apparent qui existe entre le « choix » d'un parler métissé au LGM et son efficacité relative : mélanger les langues permet à chacun de trouver sa place dans une conversation, mais ces situations sont souvent considérées comme des lieux favorisant l'émergence d'une certaine insécurité linguistique. Ce fait devient objectif lorsqu'on interroge les élèves sur les « fautes entre élèves ».

[785] Saba, entretien référencé : S-etf-fram-4-14.

Les attitudes devant les « fautes » d'un autre élève

En cours, j'avais parfois remarqué que certains élèves éthiopiens avaient peur de parler français en classe devant les autres. Par ailleurs, j'ai eu à gérer des conflits entre élèves à ce sujet : l'un reprochant à l'autre de se moquer de lui parce qu'il ne « parle pas bien français ». Les analyses des pratiques déclarées ayant fait émerger une norme différenciée en classe et en dehors de la classe, il était nécessaire de comprendre quels étaient les traits principaux de cette norme endogène « entre pairs ». Après une question similaire à propos des enseignants, la question a donc été posée sous la forme suivante :

Donne trois exemples de « fautes » en français qu'il ne faut pas faire entre élèves dans la cour.

En commençant par évoquer les enseignants, puis les langues entendues au LGM et en mettant des guillemets à « fautes », nous pensions pouvoir neutraliser la connotation négative de ce mot. Mais seuls 60 % des élèves ont donné des exemples, qui font pratiquement tous référence aux questions de genre et de prépositions (compétence linguistique), c'est-à-dire les difficultés les plus grandes pour un apprenant de français langue étrangère. Seuls 10 évoquent une variation non légitime du français, et 2 le mélange des langues.

Par contre, nous avons demandé aux élèves interrogés comment cela se passait lorsque quelqu'un faisait une « faute » dans une conversation. Tous disent que « cela arrive » surtout aux Ethiopiens, et que souvent quelqu'un corrige. Les corrections se font souvent dans le rire. Ces rires sont le plus souvent interprétés comme un moyen de ne pas donner d'importance à l'erreur, et il semble que même la personne reprise se joigne à cet effort. Les élèves en position de corriger que nous avons entendus ont tous dit que « eux » ne riaient pas. Certains élèves en position d'être corrigés nous ont parfois dit qu'ils riaient aussi et qu'ils amélioraient ainsi leur français. Les autres rient moins, et évitent de parler en français…

Quel est le prix à payer pour pouvoir communiquer entre élèves ? Dans la cour, les enjeux de la communication sont manifestement plus identitaires que linguistiques et nous ne savons finalement toujours pas comment des échanges approfondis se déroulent entre locuteurs de langues différentes… Les réponses entendues suggèrent qu'il y en a très peu, qu'elles doivent nécessairement se faire en français… et que tous les élèves n'y ont pas accès !

D. Un schéma de la communication entre élèves au LGM

1. Une analyse du « choc des cultures communicatives »

Ces nombreux discours sur la communication entre élèves ayant des langues premières différentes et des compétences asymétriques nous renvoient à la modélisation que Carmel Camilleri[786] propose à propos des « chocs de cultures »[787]. Ces situations sont effectivement « potentiellement conflictuelle » et les stratégies d'évitement que les élèves nous ont livrées peuvent donc s'organiser selon un continuum entre effort de « cohérence simple » et effort de cohérence « complexe ». La solution que chaque élève choisit est bien sûr aussi fonction de la situation et des statuts qu'il attribue aux langues et aux interlocuteurs.

Les stratégies d'évitement des conflits par la « cohérence simple » sont aux extrêmes du continuum. Si c'est la fonction ontologique de l'identité qui est prise d'abord en compte, on évite les situations de communication qui génèrent une insécurité linguistique. C'est le cas des élèves qui ne communiquent manifestement pas avec ceux qui ont une langue différente. On pense ici à Michel, à Natnael ou à Gabriel… Pour éviter d'avoir à confronter deux systèmes de valeurs, tout en évoluant aisément dans deux groupes ayant des langues différentes, certains utilisent l'alternance codique car elle permet de se modeler sur la position de l'interlocuteur. La fonction pragmatique de la communication est ainsi valorisée. Mais l'élève vit dans deux univers linguistiques différenciés, qu'il ne fait pas communiquer ; ce n'est donc pas l'individu qui est « coupé en deux » malgré lui, c'est lui qui introduit des coupures entre ses différents engagements. On pense ici à Lidia ou à Alegntaye, qui alternent les langues pour pouvoir communiquer avec « les autres » en tant que membres d'un autre réseau d'appartenance.

Les stratégies d'évitement des conflits par la « cohérence complexe » sont le fait de ceux qui cherchent à résoudre ou modérer les difficultés potentielles de communication en cherchant à y reconnaître une valeur identitaire (souci ontologique) tout en voulant pouvoir s'adapter pleinement à chaque situation (souci pragmatique). Les liens peuvent être tissés selon différentes approches. C'est le cas de Meron ou de Marianne. Une approche subjective vise à tenir compte de ce qui est valorisant ou intéressant pour

[786] Camilleri C., 1989, « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir », dans Camilleri C., Cohen-Emerique M.(dir.), *Choc de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, l'Harmattan, pp. 21-73.
[787] Voir chapitre 8 pour notre présentation théorique.

l'individu, tout en ignorant (consciemment ou non) ce qui déstabilise. Plus on pense que son groupe d'origine garantit ses valeurs culturelles, plus on s'« autorisera » à un comportement pluriel, puisqu'il ne menace pas la dimension ontologique de son identité. Il s'agit ici des élèves qui assument manifestement le mélange des langues au LGM comme une pratique circonscrite et utile pour la communication « entre pairs », alors même qu'ils peuvent avoir d'autres lieux de parole, avec d'autres langues. Ceux-ci ne perçoivent pas ces différences comme des divergences, mais plutôt comme des sources de richesse. On entend ici le discours de Léo ou de Geneviève… Une approche dite « rationnelle » vise à trouver une raison « logique » à tout choix langagier. On trouve par exemple une logique interne à ce qui apparaît comme opposé, on accepte un principe que l'on juge cependant inapplicable dans le contexte de sa propre culture… Les élèves ayant les stratégies les plus « rationnelles » valorisent non seulement le mélange des langues mais encore les différentes postures possibles que les uns et les autres peuvent adopter. C'est bien sûr le cas d'Ousmane ; le discours de Bartholomé vise à cette rationalisation, tout en montrant une certaine forme d'insécurité linguistique.

Les stratégies de modération des conflits de valeurs sont visibles lorsque le conflit entre deux formes de communication n'est plus niable. Dans ce cas, les élèves visent à essayer de nier la pluralité des pratiques pour ne tenir compte que de ce qu'ils peuvent accepter. On pense par exemple à Aïda ou à Saba…

Il est remarquable que certains élèves n'arrivent pas à éviter le conflit : ils perdent leurs repères linguistiques, ne peuvent identifier leurs propres pratiques linguistiques et leur rapport aux normes ; ils sont en perpétuelle insécurité linguistique, ce qui se double d'un sentiment « d'étrangeté culturelle »[788]. Welela est peut-être la seule élève qui témoigne de cette difficulté. Son parcours personnel joue grandement puisque les difficultés de communication se retrouvent pour elle tant au LGM qu'à l'extérieur.

D'autres cependant ne semblent pas vivre ces interactions en termes de conflits. Mariam et Elisabeth sont les deux seules élèves issues de familles mixtes, vivant depuis leur naissance à Addis-Abeba[789]. Elles vivent une situation manifestement habituelle, qu'elles ne considèrent pas comme conflictuelle. Leur métissage langagier est donc ici la source d'une compétence plurilingue et pluriculturelle à part entière.

---

[788] Blanchet P., 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 131-132.

[789] Michael, ayant lui aussi un seul parent éthiopien, n'a pas grandi en Ethiopie. Pour lui aussi, les questions d'intégration par les langues se posent.

2. La communication bilingue en contexte exolingue : modélisation

L'alternance des langues au LGM, quasi constante entre élèves, semble être une adaptation « naturelle » à la communication dans un milieu de contacts de langues. Notre analyse a permis de mettre à jour trois enjeux complémentaires de ce type de communication :

- pouvoir communiquer avec le plus grand nombre de personnes,
- pouvoir communiquer sans risquer de perdre la face,
- pouvoir communiquer en échangeant des informations complexes.

Ces facteurs se combinent à la compétence linguistique de chacun, ainsi qu'au statut des langues en présence. Les représentations des élèves influent sur leurs pratiques, qui à leur tour, influent sur leur rapport au langage (et à l'autre).

Leurs pratiques déclarées au LGM font ressortir deux types de situation selon que l'objectif premier est l'intégration (par l'alternance) ou l'échange d'informations (sans alternance).

La communication envisagée comme une pratique d'intégration

A l'échelle de la communauté des élèves, l'alternance des langues est habituelle, elle est valorisée et partagée par tous. Elle est valorisée en tant que « langue » de prestige : on aime mélanger les langues, quelles qu'elles soient. On estime que cela est une bonne chose parce que cela permet de communiquer avec le plus grand nombre de personnes, parce que cela va dans le sens du respect de la diversité (caractéristique identitaire principale de ce milieu). Cela permet par ailleurs d'éviter de se mettre en danger : aucun locuteur de la communauté n'a des compétences linguistiques approfondies dans toutes les langues en présence. Cette pratique langagière permet donc de neutraliser les écarts linguistiques, et de ne stigmatiser personne au nom de la norme d'une langue ou d'une autre. Dans le contexte du LGM, les Ethiopiens ne sont pas rejetés s'ils ne parlent pas « bien » le français, les non Ethiopiens ne sont pas rejetés s'ils ne parlent pas « bien » l'amharique. La priorité est donnée à la préservation de la face plutôt qu'à la complexité du contenu des échanges. Cette attitude apparemment partagée par le plus grand nombre (et c'est en ce sens que l'on peut parler de communauté linguistique) est favorisée par l'âge des locuteurs : pour des adolescents, c'est bien la construction identitaire qui est première ; elle se fait d'abord au sein du groupe des « autres différents » : l'ensemble des

élèves avec qui ils sont en contact à l'école[790]. Si le jeune a grandi dans une famille qui pratique et valorise cette forme de communication, il s'y prêtera d'autant plus facilement. Si ce n'est pas le cas, soit il est « gêné » et se sent en insécurité (en particulier lorsque la famille et la société stigmatise le mélange des langues), soit il y adhère parce qu'il considère cela comme un « parler jeune » qui l'identifie. Il construit alors son identité en rupture avec les pratiques langagières familiales. L'influence du milieu social peut se penser de façon équivalente : soit la société plurilingue valorise *de facto* l'alternance des langues, soit elle la stigmatise. Dans le premier cas, le jeune y aura recours d'autant plus facilement. Sinon, il pourra ne pas alterner, ou le faire en rupture avec les représentations véhiculées par la société.

A cela on doit rajouter l'influence de l'école qui, elle, valorise l'usage d'une seule langue. Celle-ci doit son prestige au fait qu'elle est la langue d'accès au savoir, et qu'elle permet la réussite scolaire (et sociale). La plupart des élèves du LGM estiment manifestement que ce prestige doit être circonscrit au lieu de la classe. Si l'usage du français permet de parler au plus grand nombre d'élèves, cela génère une réelle insécurité linguistique auprès de la majorité d'entre eux, qui ne sont pas de familles francophones. Le choix de l'alternance est donc bien le plus efficace. Dans une logique de « marché entre pairs », il permet d'enrichir à la fois son capital social (nouer des liens avec plusieurs), son capital linguistique (avoir un répertoire linguistique pluriel), son capital culturel (connaître différentes cultures tout en préservant le prestige de la sienne)…

De par leur diversité, les élèves du LGM témoignent de toutes les options possibles de cette configuration. La plupart d'entre eux a grandi dans un milieu familial et social qui valorise les interactions plurilingues au nom du respect de la diversité. Les élèves ayant plutôt vécu dans un milieu monolingue s'adaptent différemment : ils adhèrent à la pratique bilingue dans la mesure de leurs moyens linguistiques et sociolinguistiques (et s'intègrent à la communauté), ou bien ils sont déstabilisés, ont des difficultés à reconnaître cette nouvelle norme d'interactions… et ont des difficultés d'intégration. Mais les choses peuvent évidemment évoluer avec le temps, comme les élèves en ont témoigné.

Sur un marché linguistique valorisant l'alternance des langues, on peut donc schématiser ainsi les richesses :

- Le locuteur parle plusieurs des langues du marché (capital linguistique) et valorise l'alternance des langues : il s'intègre à la communauté, et en est un des

[790] Nous rappelons que l'école est le lieu dans lequel se trouvent la plupart de leurs amis, le lieu privilégié de leurs réseaux d'appartenance. A l'extérieur de l'école, c'est la famille.

acteurs premiers. Ce peut être le cas de la plupart des élèves ayant témoigné de leurs pratiques langagières. Ce positionnement ne dépend pas de la nationalité du locuteur. Les pratiques langagières en Ethiopie et dans certaines familles (francophones africaines ou amharophones) favorisent l'adoption de cette posture.

- Le locuteur parle plusieurs des langues du marché, mais ne valorise pas l'alternance des langues : il a une place relativement marginale dans le groupe car il ne communique pas avec tous. On peut penser qu'il sera rejeté au nom de son rejet (supposé) de la diversité. S'il est locuteur de la langue de prestige (le français), sa face en sera d'autant mieux préservée. Ce peut être aussi le cas d'élèves éthiopiens ne parlant pas le français en dehors des cours. Le nombre élevé des élèves éthiopiens et le statut social de l'amharique favorisent sans doute cette posture.
- Le locuteur ne parle qu'une langue du marché et valorise l'alternance : il s'intègre à la communauté et développe son répertoire linguistique en apprenant les autres langues utilisées. C'est le cas des élèves venant de familles monolingues qui disent pourtant mélanger les langues au LGM. Vivre dans un pays valorisant le plurilinguisme et désirer s'intégrer au groupe favorise cette posture.
- Le locuteur ne parle qu'une langue du marché et ne valorise pas l'alternance : il est marginalisé puisqu'il ne peut communiquer avec le plus grand nombre. Soit le groupe estime qu'il ne peut le faire par manque de compétences linguistiques et certains essaieront de l'aider (par la compassion, par la traduction…) soit le groupe estime que c'est un choix délibéré qui témoigne du refus de la diversité (valeur suprême) et il sera stigmatisé. Les élèves issus de milieux majoritairement monolingues ne sont pas nombreux au LGM, et on peut penser qu'ils changent rapidement de posture pour pouvoir s'intégrer. Mais là se situe la limite de l'analyse sociolinguistique : chaque acteur social agit aussi en fonction de sa propre histoire et de sa personnalité.

Dans cette schématisation d'une communauté plurilingue pratiquant l'alternance des langues, nous parlerons de « posture plurilingue » lorsque les locuteurs adhèrent à cette norme langagière, et de posture « unilingue » lorsqu'ils n'y adhèrent pas. Le terme « posture » permet de comprendre qu'un locuteur bilingue n'a pas nécessairement une

posture « plurilingue ». Avoir une posture « unilingue », c'est estimer que l'emploi d'une seule langue est une meilleure chose que le mélange de plusieurs langues. En ce sens, même si le locuteur monolingue n'a qu'une langue à sa disposition, il peut cependant adopter une posture « plurilingue ». Il pourra aussi avoir une posture « unilingue » en estimant que l'alternance des langues n'est pas une bonne chose. L'influence du contexte des interactions est majeure.

Tableau 48 : Posture plurilingue et posture unilingue : modélisation

		Posture plurilingue	**Posture unilingue**
Locuteur bilingue	**Représentations**	**Reconnaît à tous le droit à l'alternance et à la diversité des langues utilisées.**	**Reconnaît qu'il y a une grande variété de langues en présence mais estime qu'il n'est pas bon de les mélanger.**
	Pratiques	**Pratique l'alternance des langues présentes dans la communauté.**	**Utilise plusieurs langues selon les situations, mais ne les mélange pas.**
Locuteur monolingue	**Représentations**	**Reconnaît à tous le droit à l'alternance et à la diversité des langues utilisées.**	**Reconnaît qu'il y a une grande variété de langues en présence mais estime qu'il n'est pas bon de les mélanger.**
	Pratiques	**N'utilise que la langue qu'il connaît.**	**N'utilise que la langue qu'il connaît.**

Cette modélisation permet de nuancer le concept de « compétence plurilingue et pluriculturelle » que nous avons présenté plus haut : elle pourrait n'être le fait que des locuteurs bilingues ayant une posture plurilingue. Dans l'hypothèse où les membres d'une communauté s'accordent effectivement à valoriser le statut d'une posture plurilingue, il s'agirait donc d'apprendre plus de langues (si les membres sont monolingues) mais aussi de donner un réel prestige à la pratique de l'alternance[791].

La communication envisagée comme un échange d'informations complexes

Notre modèle ne s'applique en fait qu'à une situation donnée : celle de la relation ponctuelle entre membres d'une communauté définie par le chercheur. L'insécurité linguistique exprimée par nombre d'élèves fait nuancer cette approche. Lorsque l'objectif premier est de développer les liens avec les autres membres par les interactions, l'alternance est donc le plus efficace. Mais lorsqu'il s'agit de donner la priorité au contenu du message, les témoignages sont plus rares et plus nuancés. Si nous en croyons les

[791] Cela voudrait donc dire aussi qu'un pays « bilingue » peut avoir une posture « unilingue ».

élèves, la pratique de l'alternance ne permet pas (ou peu) des conversations suivies et approfondies car les locuteurs se heurtent rapidement aux limites de leurs compétences linguistiques : la partie commune des répertoires verbaux n'est pas suffisamment étendue pour que chacun puisse comprendre et s'exprimer. Dans le feu de l'action, nous avons vu que plusieurs stratégies peuvent se combiner :

- le locuteur utilise la langue dans laquelle il peut s'exprimer le mieux et l'interlocuteur demande à un tiers des traductions simultanées,
    - le tiers accède à la demande, le locuteur adapte le rythme de sa parole à la situation, et l'échange continue ;
    - le tiers n'accède pas à la demande (traductions résumées ou transformées des propos, désintérêt pour la conversation …) et l'échange s'arrête ;
- le locuteur utilise la langue dans laquelle il s'exprime le mieux et l'interlocuteur lui demande d'utiliser la langue commune au groupe…
    - le locuteur peut le faire et l'échange peut continuer ;
    - le locuteur ne peut pas utiliser la langue commune et l'échange doit s'arrêter.
- le locuteur utilise la langue dans laquelle il s'exprime le mieux et l'interlocuteur ne l'interrompt pas, mais utilise tous les indices possibles pour accéder au sens (indices verbaux et non verbaux, questions simples dans la langue du locuteur…) ;
    - le locuteur accepte d'adapter son rythme à l'interlocuteur et l'échange continue. Le principe de coopération est assuré, même au risque probable de malentendus ;
    - le locuteur s'exprime en continuant à privilégier le contenu du discours sur le cadre de l'interaction et l'échange s'arrête.

Quand le message est complexe, une compétence linguistique élevée et commune aux locuteurs est donc le meilleur atout de la réussite, car l'usage des langues des réseaux d'appartenance ne suffit pas à l'intercompréhension. L'alternance n'est alors pas efficace, elle peut même être nuisible si son usage va dans le sens d'une simplification abusive du discours. On aura alors la schématisation suivante :

Tableau 49 : Echanges « simples » et « complexes » en milieu de contact de langues : les conditions de l'efficacité

	Contenu informatif simple	**Contenu informatif complexe**
Alternance des langues	**Informations simples transmises, communication réussie**	**Informations non transmises, communication ratée**
Utilisation de la langue véhiculaire (langue dominante)	**Informations transmises ; risque moindre d'atteinte à la face des membres de la communauté ayant une autre langue d'appartenance (langue dominée).**	**Informations transmises seulement si les compétences linguistiques des locuteurs dans la langue véhiculaire est élevée ; risque plus important d'atteinte à la face des membres de la communauté ayant une autre langue d'appartenance (langue dominée).**
Profils de locuteurs les plus efficaces	**Locuteurs bilingues ou monolingues, ayant une posture plurilingue.**	**Locuteurs bilingues ayant une compétence linguistique élevée dans la langue véhiculaire, ou monolingues de la langue véhiculaire, ayant une posture plurilingue**

La « compétence linguistique élevée » d'un locuteur se modèle évidemment de ses propres représentations : si le locuteur bilingue est en insécurité linguistique « formelle »[792], il pourra estimer qu'il ne peut pas parler correctement la langue légitime. Selon nous, il pourra alors éviter les situations dans lesquelles la complexité du message est élevée. Si le locuteur monolingue est en insécurité « identitaire », il pense qu'il maîtrise la langue véhiculaire, reconnue comme une langue de prestige, mais que celle-ci n'est pas caractéristique de la communauté à laquelle il désire appartenir (ici la communauté des élèves, caractérisée par la pratique de l'alternance codique). Il évitera donc les échanges d'informations complexes avec un allophone, pensant que cela l'empêche d'être reconnu par le groupe.

Les statistiques évoquées, les entretiens et nos propres observations convergent pour poser l'hypothèse que ce type d'échange est peu fréquent entre élèves. Lorsqu'il est évoqué, il est souvent associé à une certaine insécurité, ce qui pousse sans doute à des stratégies d'évitement. La posture plurilingue des membres d'une communauté permet de comprendre le recul des interlocuteurs. Sinon, les réactions paranoïaques sont faciles, comme Mahad nous l'a laissé entendre plus haut.

[792] Calvet L-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, pp. 169-170.

Conclusion

Le terme de « communauté linguistique » appliquée aux élèves du LGM se justifie donc par des représentations communes de la communication. Mais cela ne doit pas masquer l'existence de réseaux d'appartenance, déterminés par des pratiques différenciées. A l'échelle de la communauté, c'est l'alternance des langues qui est valorisée, ainsi que la reconnaissance de nombreuses langues (ou variétés de français). Le français, l'amharique puis l'anglais sont les langues les plus utilisées. Mais de nombreuses autres langues d'appartenance ont aussi un réel prestige. La pratique bilingue permet de dépasser les différences culturelles, et de vivre la diversité d'une façon positive :

> *Ces variantes jouent un rôle important de marqueurs identitaires pour les communautés concernées, un rôle qui ne doit pas être sous-estimé, en particulier dans le champ scolaire. L'usage des variantes permet en effet aux locuteurs plurilingues d'afficher discursivement des identités distinctes, d'adhésion ou de transgression des normes validées dans les groupes*[793].

Un milieu de contacts de langues favorise donc l'émergence d'une posture plurilingue. Celle-ci est la condition de l'intégration dans la communauté. En son sein se tissent des réseaux d'appartenance, qui ont chacun des profils langagiers différents. Ils peuvent être monolingues ou bilingues, utiliser l'alternance ou non, être plus ou moins étendus, adopter une posture plutôt plurilingue ou unilingue… Il semble que plus on grandit et plus on diversifie ses réseaux. Dans le même temps, on valorise l'utilisation de langues de plus en plus nombreuses, en particulier les différentes langues d'appartenance des membres du réseau. La posture plurilingue se renforce et se double d'une revendication identitaire.

Sont plutôt valorisées les interactions visant à se forger une « identité » des élèves du LGM. Elles sont nécessaires pour être reconnu par les parents, par la société et par les membres de l'institution scolaire ; elles le sont aussi pour se reconnaître les uns les autres sans atteinte à son estime de soi. L'alternance des langues a donc une fonction ontologique. Permettant la communication avec le plus grand nombre au sein de la communauté, elle a aussi une fonction pragmatique. Mais celle-ci est circonscrite aux échanges qui ne demandent pas d'investissement cognitifs lourds. Ces derniers sont peu évoqués par les élèves. On peut penser qu'ils sont rares parce qu'ils génèrent de

[793] Moore D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.

l'insécurité linguistique et/ou parce qu'on les considère comme appartement à la sphère de la classe.

Mais avant d'entrer dans les salles, dans la mesure où « aucune culture ne peut être saisie en dehors des pratiques et des discours qui l'actualisent et la rendent visible »[794], il est utile de mieux cerner les représentations que les élèves ont du mélange des cultures dans la communauté : « La culture n'est alors qu'une variable parmi d'autres, une variable supplémentaire qui n'élimine en rien les autres et qui, au contraire, opacifie la situation »[795]. La posture plurilingue se double-t-elle d'une posture pluriculturelle ? Quels en seraient les contours ? Quels effets sur la communication entre élèves ? Le français langue d'appartenance ou de communication ? Pour qui ? Pour quoi ?

[794] Abdallah-Pretceille M., 2003, *Former et éduquer en milieu hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos, p. 26.
[795] Abdallah-Pretceille M., 2003, op. cit., p. 26.

CHAPITRE 13

LANGUES ET CULTURES

La pratique de l'alternance – et toute pratique langagière des élèves – renvoie à des pratiques sociales, influencées par la société et la famille (et l'apprentissage) et par la situation diglossique du LGM, cadre de leur construction identitaire adolescente. Penser une communauté linguistique des « élèves du LGM », c'est envisager la possibilité d'une didactique du français pour tous les membres de cette communauté. C'est peut-être ainsi poser un principe d'unité fondé sur la pluralité. Nous avons pu faire émerger le fait que la variété des pratiques langagières déclarées et observées prenait sens à la fois dans une perspective identitaire commune (le facteur commun étant l'adolescence et le statut d'élève) et dans une perspective de différenciation : les réseaux créent des synergies différentes, voire opposées. La question de l'identité culturelle mérite alors d'être posée, en tant que « modalité de catégorisation de la distinction eux/nous, fondée sur la différence culturelle »[796].

C'est la raison pour laquelle nous poserons les prémisses théoriques d'une analyse de ce que les élèves disent de leurs appartenances culturelles. Dans le cadre relationnel

[796] Cuche D., 2004, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, p. 83.

ainsi établi, nous interrogerons alors les liens entre bilinguisme et biculturalité[797], notions qui ne se recouvrent pas totalement, comme nous avons déjà pu le constater. C'est alors que nous pourrons définir ce que peut être une compétence interculturelle (plutôt que pluriculturelle), puisque c'est bien dans et par l'interaction qu'elle se construit.

Nous pourrons alors étudier ce que les élèves nous donnent à entendre (et à voir) de leurs identités culturelles, variables et mouvantes. La variété de leurs représentations permettra de s'interroger sur ce qu'est pour eux la « diversité » au LGM, notion qui fonde manifestement leurs choix langagiers en dehors de la classe.

A. Bilinguisme et biculturalité

1. L'identité culturelle

Notre étude de la conception d'ethnicité à propos de l'Ethiopie a permis de montrer qu'une conception essentialiste de l'identité culturelle et ethnique ne peut rendre compte de sa labilité. Culture et identité culturelle sont des notions mouvantes et plurielles, qui évoluent en diachronie selon ce que l'individu en fait, selon la manière avec laquelle il investit ce qu'il estime être les facteurs identitaires qui lui sont propres, tout en prenant racine dans des fonctionnements partagés par le groupe. De ce fait, l'anthropologue « découpe et fixe artificiellement une série de changements qui en sont à différentes étapes de leur réalisation et fait apparaître comme permanent ce qui est, en fait, transitoire »[798]. Même si notre étude est nécessairement synchronique, notre objectif n'est pas ici de définir ce qu'on pourrait appeler des traits culturels objectivés, mais bien de voir comment les élèves définissent leur identité dans et par ce cadre : « la culture, quelle que soit la définition qu'on en donne, c'est le sujet individuel qui la vit, l'incarne, la porte, est traversée par elle et, par là même, la rend vivante »[799].

Dans un milieu multiculturel, Fredrik Barth[800] a montré que l'individu a tendance à construire son identité à partir de traits culturels revendiqués. Il fait ainsi émerger des « marqueurs de frontières » pour affirmer son identité culturelle. Ces marqueurs peuvent être des traits diacritiques tels que l'habillement, la langue, le style de vie… et l'on

---

[797] Nous utilisons ce terme en nous inspirant du terme « bilingualité » choisi par Hamers et Blanc pour désigner le bilinguisme individuel (Hamers J., Blanc M., 1983, *Bilingualité et Bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga, p. 21).
[798] Linton R., 1967, *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod, p. 327.
[799] Abdallah-Pretceille M., Porcher L., 1996, *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF, p. 57.
[800] Barth F., [1969]1999, « Les Groupes ethniques et leurs frontières », dans Poutignat P., Streiff-Fenart J., *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, pp. 203-249.

recherche ainsi la reconnaissance de l'autre devant un objet culturel qui serait observable par tous. Mais ils peuvent aussi se décliner en termes de valeurs, « des normes de moralité et d'excellence, à l'aune desquelles on juge ce que les individus font »[801]. Ainsi, le groupe « se définit plus par ses frontières symboliques (et donc par le rapport à l'Autre) que par des caractéristiques internes spécifiques »[802]. Pour le sociolinguiste, il s'agit donc de savoir se décentrer de ses propres traits culturels pour pouvoir entendre (et comprendre) quels mécanismes identitaires sont en jeu pour le sujet parlant. Si dans une situation écologique le chercheur sait qu'il peut faire ce travail au fur et à mesure de l'analyse, l'entretien l'oblige à co-construire avec l'enquêté le sens donné aux attributs culturels revendiqués. De même, entre élèves (mais aussi avec l'enseignant et plus généralement dans tout échange exolingue), les marqueurs culturels sont constitutifs de l'interaction. C'est en effet « la relation qui donne sens à la culture et non l'inverse »[803]. Dans ces conditions, le langage n'est pas seulement un outil de communication, mais aussi un trait culturel en soi, comme le rappelle Louis Porcher : « La langue est toute entière marquée de civilisation, d'une part parce qu'elle est un produit socio-historique et d'autre part dans la mesure où elle est toujours d'abord une pratique sociale »[804].

Au LGM, les élèves sont donc constamment en situation de rencontre interculturelle, en particulier par le biais de leurs interactions langagières. Quels en sont les mécanismes ?

2. De la rencontre à la compétence interculturelle

Les recherches en psychologie sociale ont montré que lorsqu'on rencontre un inconnu, on construit d'abord la relation sur des stéréotypes et l'on induit des indices de vérification :

> *[La catégorisation spontanée (relevant de la « pensée naturelle » et non de la « pensée élaborée »)] décèle des caractères constants : égocentration, sélection parmi les traits perçus, simplification et condensation, rigidité. (…) Du grec stereos, « solide », et typos, « empreinte », le mot désigne bien la manière dont elle opère : elle réduit drastiquement la complexité, qui fait la singularité de l'individuel (…) aboutissant ainsi à une « sur-généralisation », c'est-à-dire à l'application de cette configuration stéréotypée aux individus au-delà de ce qui est légitime*[805].

---

[801] Barth F., 1999, *op. cit*., pp. 213-214.
[802] Blanchet P., 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 115.
[803] Abdallah-Pretceille M., Porcher L., 1996, *op. cit*., p. 119.
[804] Porcher L., Abdallah-Pretceille M., 1998, *Ethique de la diversité et éducation*, Paris, PUF, p. 106.
[805] Camilleri C., Vinsonneau C., 2002, *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Paris, A. Colin, p.60.

Puis on révise son jugement au fur et à mesure des rencontres successives. Cette première étape de simplification provisoire, dangereuse mais indispensable n'est constructive que si elle se poursuit à la fois par une remise en question de ses représentations *et* par la conviction que l'autre parcourt un chemin similaire, à un rythme qui peut être très différent. Si ces conditions ne sont pas réunies, c'est alors que l'interaction génère un sentiment d'insécurité identitaire, redoublée d'une insécurité linguistique plus ou moins forte selon les individus et les contextes. Carmel Camilleri rappelle ainsi que lorsqu' « il y a une dysfonction entre l'identité – pour soi et l'identité – pour l'autre, le sujet réagira par l'angoisse, le sentiment de culpabilité, le désespoir, l'indifférence »[806]. Tenir compte dans l'interaction du mystère inaltérable de l'autre, c'est donc aussi toucher les limites de l'approche analytique, qui cherche à le réduire à un déjà-connu. Plus généralement, Tzevtan Todorov souligne que « si comprendre n'est pas accompagné d'une reconnaissance de l'autre, comme sujet, cette compréhension risque d'être utilisée aux fins de l'exploitation, du prendre, le savoir sera subordonné au pouvoir »[807]. Là est sans doute le point fondamental de l'approche de la diversité humaine telle qu'elle émerge aujourd'hui, comme le poète Edouard Glissant le souligne ici en revendiquant pour tous le droit à l'opacité :

> *Il ne m'est plus nécessaire de « comprendre » l'autre, c'est-à-dire de le réduire au modèle de ma propre transparence, pour vivre avec cet autre ou construire avec lui. Le droit à l'opacité serait de nos jours le signe le plus évident de la non-barbarie*[808].

La compétence interculturelle a donc des points communs avec la compétence de communication, en ce sens qu'elle est à la fois située (selon les contextes culturels) et dialectique (son efficience est subjectivée par les interactants). Concrètement, le sujet (parlant) doit tout autant s'adapter à son interlocuteur qu'à sa culture. Les identités culturelles peuvent se situer sur un continuum entre une vision tout à fait homogénéisante du monde et une vision hétérogénéisante des relations sociales. Ainsi, « toute règle de jugement est relative : les jugements dépendent en effet des normes, lesquelles varient selon les groupes qui les produisent, donc selon les cultures »[809]. La « compétence à la

---

[806] Camilleri C., 1980, « Identité et changements sociaux, point de vue d'ensemble » dans Tap P. (dir.), *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse, Privat, p. 331.
[807] Todorov T., 1989, *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Le Seuil, p. 138.
[808] Glissant E., 1996, *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard, pp. 71-72.
[809] Vinsonneau G., 2000, *Culture et comportement*, Paris, Armand Colin, p. 65.

communication interculturelle » est donc celle d'une personne qui est « prête à mettre très vite en question les représentations qu'elle se fait d'autrui, et qui est d'autre part disposée à reconnaître un droit à l'erreur à ses partenaires lorsqu'ils mettent leurs représentations à l'épreuve »[810].

Nous reviendrons dans notre dernière partie sur les implications pédagogiques que cela postule dans le cadre de la classe. Mais une telle compétence n'est évidemment pas circonscrite au cadre didactique : elle est liée à toute situation interculturelle, sans lui être cependant nécessairement consécutive. Selon nous, la posture pluriculturelle serait celle d'une personne ayant l'expérience d'interactions régies par des normes culturelles différentes. Celles-ci génèrent en effet fréquemment des malentendus qu'il s'agit d'identifier et de dépasser[811]. Cette posture favoriserait alors l'émergence d'une compétence interculturelle. La « réussite » de l'interaction, comme nous l'avons vu précédemment, serait alors autant fondée sur l'intercompréhension que sur la reconnaissance de l'« opacité » de l'autre. Si un milieu plurilingue et pluriculturel tel que le LGM ne peut selon nous que favoriser les conditions d'émergence d'une telle compétence, pour certains, « l'école assimilatrice à la française (…), en gommant les différences, laisse perdurer le mythe de l'uni-référencialité culturelle et se prive de la richesse des interactions »[812].

Quels liens peuvent alors émerger entre bilinguisme et biculturalité ?

3. Bilinguisme et biculturalité

On l'aura compris, si le bilinguisme aide certainement à la construction de la compétence de communication interculturelle, il n'en est cependant pas l'attribut indispensable. Il s'agirait sans doute davantage d'une expérience pratique de l'altérité en tant que processus qui permet de se connaître en découvrant l'autre comme sujet. Dans un milieu de contact de langues et de cultures tel que le LGM, la bilingualité revendiquée de la plupart des élèves est-elle nécessairement un signe de biculturalité ? Si une langue peut être considérée par un individu comme un attribut culturel (une langue d'appartenance), celui-ci peut aussi tenter d'entretenir un rapport distancié avec tous ses implicites culturels. Dans le cas d'une langue de scolarisation (qui véhicule nécessairement un

[810] Lüdi G. et Py B., 2003 (3e édition), *Etre bilingue*, Berne/Francfort/New-York, Peter Lang, p. 67.
[811] Pour une démonstration de cette composante inhérente à l'interaction en milieu pluriculturel, voir en particulier Gumperz J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, La Réunion, L'Harmattan.
[812] Tupin F., 2003, « Du singulier au pluriel : notes de recherche » dans Groux D., Holec H. (dir.), *Une identité plurielle, mélanges offerts à Louis Porcher*, Paris, L'Harmattan, pp. 139-158, ici p. 154.

rapport au savoir particulier), peut-on penser cette stratégie identitaire comme un atout ou un handicap pour l'apprentissage et/ou pour l'intégration entre pairs ? N'est-ce pas plutôt le système scolaire qui peut intégrer ou non ces stratégies de façon à les rendre utiles à la réussite scolaire ?

Pour François Grosjean, la personne biculturelle participe à la vie de deux cultures, sait adapter son comportement et son langage à une situation culturelle donnée grâce à la synthèse qu'elle opère entre les traits de deux cultures données[813]. On pourrait ici substituer à la biculturalité la notion de bilinguisme, la synthèse pouvant se faire par le biais d'un parler métissé, tout simplement. Mais les choses ne sont pas si simples. En différenciant bilinguisme et biculturalité, l'auteur souligne ensuite la difficulté que pourrait avoir l'individu biculturel à dissocier les traits culturels provenant d'origines différentes :

> *La grande différence avec le bilinguisme est que le bilingue peut, quand il le faut, se comporter exclusivement (ou presque) en monolingue, même si sa maîtrise de l'une des deux langues est loin d'être parfaite, alors qu'il sera beaucoup plus difficile ou impossible pour une personne biculturelle de dissocier totalement les deux cultures qu'elle porte en elle*[814].

Une culture métissée se construirait à partir d'expériences répétées d'altérité. Se créerait alors une identité synthétique ou syncrétique, biculturelle. De ce fait, on pourrait penser que le parler bilingue tel que la plupart des élèves le définissent est un attribut visible d'une culture métissée qu'ils construisent ensemble à l'adolescence. La synthèse ne gomme pourtant pas les frontières puisque les élèves témoignent d'une grande hétérogénéité des pratiques langagières au sein de la communauté.

Georges Lüdy et Bernard Py considèrent que le bilinguisme peut être le signe d'une compétence identitaire qui s'exprime dans l'interaction (alors que la compétence interculturelle est, pour eux, davantage tournée vers la prise en compte de l'altérité). Ils définissent donc une « compétence d'interaction biculturelle » comme :

> *La capacité d'interaction verbale ou non verbale en plusieurs langues permettant au sujet d'affirmer son identité (ou ses identités) de manière appropriée*

[813] Grosjean F., 1993, « Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition » dans *TRANEL* n°19, pp. 13-42, ici pp.31-32.
[814] Grosjean F., 1993, *op. cit.*, p. 32.

et évolutive dans les divers contextes socioculturels qui constituent son environnement[815].

Plus qu'une identité « biculturelle », le bilingue a ici une compétence d'interaction témoignant d'une posture biculturelle, puisqu'il « est indéniable que toute langue exerce une fonction catégorisante, qu'elle reflète et détermine la manière spécifique d'une communauté d'appréhender et d'organiser le monde dans lequel elle vit »[816]. Cette « langue » est plutôt à considérer comme des pratiques langagières situées. Identifier leur portée culturelle, c'est donc aborder leurs propos dans une perspective dialectique :

> *Il convient de remplacer l'idée d'un déterminisme univoque par celle d'une sorte de causalité circulaire, de construction simultanée d'une compétence linguistique et d'un modèle de la réalité dans une succession de mouvements dialectiques, une sorte d'entrelacement de dépendances mutuelles*[817].

Poursuivant son questionnement, Py[818] postule que pour qu'une personne bilingue devienne aussi biculturelle, celle-ci doit:

- entretenir une familiarité minimale avec les ressources discursives de ses interlocuteurs ;
- disposer de moyens linguistiques qui lui permettent d'évaluer la position d'un interlocuteur dans l'interaction tout en se situant lui-même de manière intelligible ;
- développer une sensibilité très fine au malentendu, et un répertoire de méthodes appropriées à leur résolution ; signe d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

Ces tentatives de définitions inscrivent la question culturelle dans une forte dimension interactive. C'est avec cette perspective que nous étudions les appartenances culturelles déclarées des élèves.

B. Les identités culturelles des élèves

Considérant que l'approche interactive du chercheur se nourrit des représentations des élèves, nous leur avons demandé d'identifier leur identité par le biais de « traits culturels » identifiables, tout en prenant soin d'induire des « manières de faire » plutôt que

---

[815] Lüdi, G., Py B., 2003, *op. cit*., p. 69.
[816] Lüdi, G., Py B., 2003, *op. cit*., p. 55.
[817] Lüdi, G., Py B., 2003, *op. cit*., pp. 61-62.
[818] Py B., 2003, « Perspectives sur le discours biculturel », dans *Plurilinguismes, enjeux identitaires, socioculturels et éducatifs*, A. Francke Verlag Tubingen und Basel pp. 63-72, ici p. 71.

des jugements de valeur ou des objets culturels extérieurs à l'individu. Voulant cependant respecter leurs sentiments d'appartenance identitaire, nous avons ainsi formulé notre questionnaire :

On peut considérer que les traits culturels sont ce qui fait l'identité d'une personne qui appartient à un groupe précis. On parle ainsi de la « culture français », de la « culture éthiopienne »… mais aussi de la « culture scolaire », de la « culture familiale »… Si elle appartient à plusieurs groupes, une personne peut évidemment avoir plusieurs cultures en elle. Un trait culturel peut être une manière de manger, une manière de croire, une manière d'imaginer la famille, une manière de penser, une manière de danser…

1- As-tu selon toi des traits culturels éthiopiens ? ***OUI/NON***
2- Si oui, cites-en trois (en commençant par le plus important)
1)
2)
3)

3- As-tu selon toi des traits culturels français ? ***OUI/NON***
4- Si oui, cites-en trois (en commençant par le plus important)
1)
2)
3)

5- As-tu selon toi d'autres traits culturels importants ? ***OUI/NON***
6- Si oui, cites-en trois (en commençant par le plus important)
1)
2)
3)

La formulation des questions permettait d'envisager deux cultures principales (la culture éthiopienne et la culture française) ; cela ne permettait pas de différencier plusieurs cultures éthiopiennes, et l'on ne pouvait pas non plus envisager la culture française comme un ensemble de subcultures. L'explication préliminaire permettait cependant de ne pas limiter la réflexion à des cultures nationales. Nous désirions ainsi évaluer les liens que les élèves entretiennent avec les deux principales cultures présentes au LGM. Cette approche est simplificatrice mais elle nous a permis de comprendre qu'il existe une réelle différence entre les élèves.

1. De la variété des appartenances déclarées

Un nombre non négligeable d'élèves déclare n'avoir qu'une culture (50, soit 40 %). Il s'agit surtout des élèves de quatrième (60 %) qui, comme nous le verrons plus bas, font un lien particulier entre « langue » et « culture », toutes nationalités confondues.

Pour 55 % des élèves éthiopiens, l'apprentissage d'une langue ne rime pas avec appropriation d'une culture, puisqu'ils se disent monoculturels (de culture « éthiopienne »). Ce n'est le cas que pour 2/7 des élèves français, et tous les élèves de

famille mixte ou d'une nationalité autre déclarent reconnaître plusieurs traits culturels d'origine différente en eux.

Tableau 50 : Elèves éthiopiens déclarant n'avoir que des traits culturels éthiopiens (en pourcentages)

Elèves de sixième	60,7
Elèves de quatrième	61,9
Elèves de lycée	44
Pourcentage moyen sur l'établissement	55,4

Une différence de 15 % environ se fait entre les plus jeunes Ethiopiens et les plus âgés, ce qui laisse supposer que l'élève se construit une identité biculturelle pendant l'adolescence. C'est une appartenance culturelle plurielle et internationale qu'il revendique de plus en plus. Certains élèves éthiopiens semblent donc en grandissant avoir tendance à prendre quelques distances avec la politique de différenciation ethnique éthiopienne, ou plutôt ils semblent en tirer parti en lui donnant une valeur internationale : la diversité culturelle est une richesse, mais qui ne s'arrête pas aux frontières du pays[819]. Outre le fait que le questionnaire n'invitait pas l'élève à parler de plusieurs cultures éthiopiennes, le « silence » fait sur l'existence de plusieurs cultures d'appartenance nationales peut laisser penser que la culture urbaine a tendance à gommer les différenciations ou que ces appartenances ne se donnent pas à voir devant l'étranger.

Parallèlement au sentiment d'appartenance culturelle plurielle exprimé par la majorité des élèves, les traits culturels éthiopiens sont plus fréquemment déclarés par les plus âgés : 64,5 % en sixième contre 73,4 % au lycée (toutes nationalités confondues). On peut donc supposer une corrélation entre développement de la biculturalité et développement du sentiment d'appartenance à la culture éthiopienne. Nous choisissons à dessein le verbe « supposer » car si nos résultats montrent cette tendance, les écarts ne sont cependant pas extrêmement importants, et cela peut masquer l'influence d'autres variables que nous n'avons pas évaluées ici. Cela est généralement aussi vrai pour les élèves éthiopiens que pour les autres. Il serait faux de penser que la découverte d'autres

[819] Nous rappelons que la Constitution éthiopienne fonde l'identité nationale sur la reconnaissance des diversités ethniques. Nous avons vu dans les premiers chapitres que les aménagements linguistiques ne sont généralement pas vécus comme des facteurs unifiants. Les élèves éthiopiens du LGM semblent s'approprier ces processus de différenciation d'une façon contextualisée : ils sont éthiopiens face à d'autres élèves, alors qu'en ville, on appartient à une ethnie face aux représentants d'autres ethnies.

cultures favoriserait l'abandon de la culture d'origine. Apparemment dans l'enceinte du LGM, ce serait plutôt le contraire concernant les traits culturels éthiopiens revendiqués.

Les traits culturels éthiopiens

Pourtant, ce pays fonde son identité sur la reconnaissance de la multiplicité des langues et cultures nationales ; cette politique ethnolinguistique exacerbe le sentiment de différenciation culturelle, et fonde l'identité sur une vision essentialiste. Ce fait se redouble de la nécessité pour l'individu en milieu multiculturel de « marquer des frontières », processus de différenciation mis en évidence par Barth (voir plus haut). On retrouve effectivement cette représentation de l'identité dans de nombreux traits culturels identifiés par les élèves éthiopiens (nous leur en demandions trois). Ces derniers mettent souvent en avant des traits « objectivés » de leur part culturelle éthiopienne, des signes observables et clairement identifiables. Dans l'ordre décroissant, on évoque ainsi d'abord la nourriture ou la manière de manger (26,4 %). Nous devons cependant moduler cette réponse, car son analyse est périlleuse. Les entretiens ont permis de mettre à jour le fait que lorsqu'un élève parle de « nourriture » éthiopienne dans une perspective culturelle, il peut évoquer des plats traditionnels particuliers, mais aussi une façon de manger (avec la main) ou même une vision sociale du repas (manger ensemble, partager un plat commun)… Quelle que soit l'analyse des représentations sous-jacentes, le nombre de réponses faisant référence à la nourriture est si élevé qu'il était impossible de ne pas en faire état ici. Sont ensuite évoqués la langue parlée (12 %), la musique ou la danse (10 %), les vêtements (7,5 %). Il est par ailleurs tout à fait exact de dire qu'il y a en Ethiopie des objets ayant une charge culturelle forte tels que les plats, les langues, les danses, les musiques, les vêtements… on peut même voir certains traits religieux sous cet angle ethnologique, comme les élèves l'ont évoqué.

Le thème religieux est aussi fréquemment évoqué (13 %), le plus souvent dans une perspective anthropologique (donner de l'importance à Dieu), mais parfois aussi avec une lecture plus sémiotique (se signer devant chaque église, prier à heures régulières…). L'amour pour son pays est évoqué par 8 élèves éthiopiens. On peut voir ici l'importance du sentiment de fierté nationale, déjà présenté dans notre première partie. Il n'y a que 17 % des réponses évoquant un comportement particulier ou un type de relations spécifiques. La plupart parlent de « respect envers les plus âgés », d'autres évoquent le fait de ne pas aimer être seul, ou d'évaluer la complexité d'une situation communicative avant d'y prendre part.

Les traits culturels français

La culture française reste la moins partagée par tous les élèves, quel que soit leur âge : le pourcentage d'élèves déclarant avoir des traits culturels français est remarquablement stable et bas (35 % environ), même si tous ou presque se déclarent francophones (92 %). Si les principaux traits culturels évoqués sont semblables à ceux recensés précédemment, ils ne le sont pas dans les mêmes proportions : la langue est l'attribut majoritairement évoqué (36,4 %) puis la nourriture (13,6 %), la musique ou la danse (7,9 %). Apparaît aussi le cinéma (2,3 %), à égalité avec l'habillement. La religion n'est citée que dans 2,3 % des réponses mais une « manière de penser » particulière est souvent citée, bien que non explicitée (11,4 %). Dans 6,8 % des questionnaires, on présente le fait d'être inscrit au LGM comme un trait culturel français. Si l'on compte le nombre total de réponses évoquant la « résidence » comme un trait culturel (résidence en Ethiopie et fréquentation du LGM), le nombre reste faible (4 et 8 élèves). Le lien entre le lieu de séjour/scolarisation et les appartenances culturelles n'est donc pas fait par les élèves, du moins pas consciemment. La « nationalité » est pour 6,8 % d'entre eux un trait culturel important. Par ailleurs, un nouveau trait apparaît : la « démocratie » est citée par 5 élèves.

En croisant la variable « âge » avec ces réponses, on peut mettre à jour une évolution des représentations de la langue française : plus on grandit et moins on pense que c'est un trait important (16 réponses en sixième, 11 en quatrième et 5 au lycée). Par contre, la « manière de penser » suit une évolution contraire (2 en sixième et 7 au lycée) même si les réponses sont quantitativement plus faibles. Il semble donc que là encore, les résultats montrent que les élèves s'affranchissent peu à peu de la charge culturelle « française » implicite dans les enseignements pour se forger une identité métissée et indépendante, marquée par sa labilité et la mouvance de ses contours. On peut cependant se demander si, pour un élève, un « trait culturel » sous-entend une adhésion à la pratique identifiée. En effet, un élève du LGM maîtrise de mieux en mieux le français en grandissant. Cette maîtrise de la langue ne correspond cependant pas à un trait culturel majeur selon eux. Nous nous situons donc bien dans le cadre d'une analyse des représentations, qui mettent en évidence que les élèves ne donnent pas nécessairement la même signification à un même fait. Dans la perspective d'une relation pacifiée avec la langue française, il s'agit sans doute pour eux de trouver le moyen d'en faire un outil de réussite sans que cela ne menace leur intégrité. Il en est sans doute de même pour tout « trait culturel » différent de

la culture familiale de l'élève. Les « autres cultures » peuvent être, dans cette perspective, un moyen de se construire une identité syncrétique qui neutralise les oppositions potentielles.

Les autres traits culturels

Une « autre culture » est citée plus fréquemment que la culture française (43,5 % contre 36,7 %, toutes classes et nationalités confondues). Ce peut être la culture de l'un des membres de la famille, en particulier pour les familles africaines non éthiopiennes. Mais c'est aussi la culture « américaine » qui est citée dans 12 cas (surtout parmi les plus âgés). Celle-ci est définie par des manières de s'habiller, des goûts musicaux… et symbolise sans doute le désir de s'affranchir des modèles parentaux. On retrouve les attributs principaux évoqués déjà plus haut : la langue (19,4 %)[820], la nourriture (15,4 %), les vêtements (12,5 %), la musique et la danse (9,8 %). La religion est aussi évoquée (6,9 %). La « manière de penser » et les « relations aux autres » sont citées fréquemment (respectivement 6,9 % et 11,1 %). Ne sachant pas précisément pour tous les questionnaires à quelle culture les élèves faisaient référence, nous ne pouvons que supposer que cette importance donnée aux relations et aux vêtements serait un attribut d'une culture « jeune ».

L'existence d'une « culture des élèves du Lycée » est en effet reconnue par 37 % des élèves (contre 30 % de réponses positives concernant l'existence d'une « langue du LGM »)[821]. C'est en quatrième – moment particulièrement important dans le processus d'individuation identitaire – que les réponses positives sont les plus nombreuses (45,7 %)[822]. Selon 30 % des élèves ayant répondu par l'affirmative, elle se définit d'abord par une langue ou une manière de parler (certains évoquent le mélange des langues, d'autres un parler familier ou vulgaire, d'autres encore n'explicitent pas leurs propos). L'habillement est aussi fréquemment cité (26 %) puis les relations aux autres (12 %). Les autres réponses sont très diverses. Un seul élève parle d'une « manière de penser » particulière et un autre du fait religieux. Tout se passe ici comme si, contrairement aux autres cultures évoquées plus haut, il soit plus important de se penser comme appartenant

[820] Nous entendons ici un écho de la valeur attribuée à l'anglais par les élèves du LGM.
[821] Nous désirions évaluer l'existence d'un sentiment d'appartenance au LGM. Il s'agissait donc de leur permettre de se positionner librement en répondant à cette question. Par contre, les questions précédentes sont fondées sur l'existence « objective » de cultures d'appartenance identifiables par l'élève. C'est avec l'objectif de ne pas confondre pratiques et représentations que nous avons formulé ainsi ces questions.
[822] Mais nous ne retrouvons pas cette différence dans les réponses concernant la « langue du LGM ».

à une communauté culturelle partagée que de pouvoir la définir précisément. Nous voyons là encore l'intérêt de la grille de lecture de Barth : si les cultures française et éthiopiennes sont pensées par les élèves en termes de « marqueurs de frontières », cette vision de la culture du LGM permet au contraire de trouver une sorte d'identité commune à tous, que l'élève reconnaît sans pourtant nécessairement s'y retrouver (sachant que ces questions d'identification sont sensibles à l'adolescence, nous n'avons pas demandé aux élèves s'ils pensent avoir des traits culturels du « LGM » ; l'existence même de cette « culture » étant sujette à discussion). Un seul élève, récemment arrivé en Ethiopie, s'est exprimé sur le sujet pendant l'entretien. Pour Bartholomé (élève franco-brésilien de seconde), il existe bien une culture du LGM, qui n'est pas la sienne : « ils ont des choses à eux »[823]. Selon lui, elle se définit par une certaine forme de compétition (« A Mada, on prenait la personne pour ce qu'elle est / et pas pour c'qu'elle sait ou elle sait pas ») et par un humour particulier (« faut comprendre en fait / et c'est un peu difficile / j'commence à m'habituer mais ça vient ça vient pas tout seul + faut qu'je réfléchisse »).

Les réponses données à la question posée à la fin de la première partie du questionnaire (« Quelle langue préfères-tu parler ? Pourquoi ? ») sont ici éclairantes. Pour 55 % des élèves, la langue préférée est aussi la langue d'appartenance, et correspond à la première culture d'appartenance citée. Mais 17,5 % citent l'anglais, et 15 % citent un mélange de langues[824]. Les 12,5 % restants citent le plus souvent le français comme langue préférée, alors qu'ils ne sont pas français. La différence ici est importante entre les plus jeunes (23 réponses) et les plus âgés (5 réponses). Les justifications données sont particulièrement intéressantes du fait qu'elles ne varient pas selon les langues citées, mais bien selon les fonctions imparties aux dites langues. Ainsi, que ce soit le français ou l'anglais, un élève peut estimer qu'il la « préfère » parce que c'est une langue de prestige. Que ce soit l'amharique ou une LAFNE, un autre élève peut la préférer parce qu'il « aime cette langue ». C'est la raison pour laquelle nous présentons ici les réponses des élèves en fonction du statut qu'ils attribuent aux langues citées plutôt qu'en fonction des langues elles-mêmes. Cette classification est la nôtre, elle peut être sujette à discussion, en particulier en ce qui concerne l'analyse des « qualités » attribuées à une langue : une langue « précise » est-elle liée à une représentation de prestige ou à des qualités communicatives ? Une langue « facile » l'est-elle pour l'estime de soi, l'intégration ou la réussite scolaire ?... Nous avons essayé de regrouper les réponses en fonction de ce que les

[823] Entretien référencé : B-frbrg-frbr-2-22.
[824] La question était cependant posée avec le terme « langue » employé au singulier.

élèves nous donnaient à lire dans les autres parties du questionnaire. Les entretiens nous ont alors permis de vérifier certaines hypothèses, qu'il serait fastidieux de présenter ici, mais qui nous ont permis de valider la classification générale que nous proposons :

Tableau 51 : Les raisons de la préférence d'une langue par un élève (total des réponses)

Raisons invoquées	Total des réponses	Détail des réponses	Nombre de réponses
Raisons liées à des fonctions communicatives de la langue en question	26	c'est celle que j'utilise le plus souvent pour communiquer	1
		c'est la langue des amis	9
		c'est celle qui est comprise par le plus de personnes	16
Raisons liées à des fonctions de prestige	29	c'est une langue parlée par peu	2
		c'est une belle langue	4
		c'est une nouvelle langue	10
		c'est la langue que je maîtrise le mieux	13
Raisons liées à des fonctions identitaires	34	c'est la langue que je parle en famille	1
		c'est la seule langue que je connais	2
		c'est la langue avec laquelle je me sens le plus à l'aise	7
		c'est la langue que j'utilise d'habitude	10
		c'est ma première langue	14
Raisons liées à des "qualités" de la langue en question	42	c'est la langue la plus précise	3
		j'aime cette langue	11
		c'est la plus facile	28
TOTAL des réponses	131		131

Conformément à ce que nous attendions, les fonctions identitaires et communicatives des langues préférées sont citées assez fréquemment. Mais nous avons été surprise de voir que les langues sont aussi souvent liées au sentiment de pouvoir maîtriser une langue de prestige (prestige social, cognitif, esthétique…). L'identité des élèves se construit donc aussi sur l'idée qu'ils ont un savoir rare et précieux. Ce sentiment d'exception peut se rapprocher de ce qui a été présenté plus haut comme une « culture des élèves du LGM » et des représentations que l'on a du LGM en ville.

Généralement, les élèves du LGM ne se pensent donc pas comme ayant une culture commune et homogène. Conformément aux origines variées des élèves, il y a plusieurs cultures en présence, en particulier une culture éthiopienne. La culture française est la parente pauvre, puisque les autres cultures et une « culture du LGM » sont évoquées au moins aussi souvent. Celle-ci a pour attribut langagier principal une sorte de décentration par rapport aux langues elles-mêmes. Tout se passe comme si ce n'étaient pas les langues mais bien les pratiques sociolangagières qui sont les plus culturellement marquées pour les

élèves. Sachant que l'enseignement des programmes français se fonde sur un lien fort entre langage et culture, on pourra se demander comment cette dichotomie exprimée ici par les élèves se vit dans le cadre des apprentissages. Au-delà de l'hypothèse du handicap culturel, n'y a-t-il pas une autre manière d'apprendre, qui permet de concilier choc des cultures et réussite scolaire ? C'est dans cette perspective que nous présentons maintenant les liens entre langue et culture française.

2. Langue et cultures au LGM

Francophonie et culture française

Malgré le fait que seuls 35 % des élèves déclarent avoir des traits culturels français, nous avons vu que 92 % des élèves s'estiment francophones. Pour 84,6 % d'entre eux la francophonie aide aux apprentissages. Pour eux, être francophone n'est associé que dans 20 % des cas à une composante culturelle (c'est le fait de « parler français » qui est l'attribut majeur du francophone selon eux). Et en effet, à la question « Penses-tu que cela te permet d'être mieux dans ta peau (pourquoi) ? », les réponses sont plus mitigées. Certains élèves on dit ne pas comprendre cette expression et on compte 26 % de non réponse. Nous avons veillé à expliciter la question en termes de bien-être avec les pairs, sans faire explicitement référence au domaine de l'apprentissage ni au domaine culturel. Si 35 % des élèves estiment avoir des traits culturels français, 51,6 % disent que la langue française leur permet de bien se sentir. Les plus nombreux sont en quatrième (65,7 % des élèves de cet âge). Les élèves de cet âge vivent donc manifestement des questionnements identitaires forts et ils ont besoin de références telles que le français, la culture du LGM ou plus généralement le sentiment d'une identité culturelle unifiée pour pouvoir grandir.

Quel que soit l'âge des élèves, les élèves qui pensent qu'être francophone « permet d'être mieux dans sa peau » déclarent que cela permet surtout de communiquer avec davantage de personnes (54 % des réponses). Mais cela permet aussi de se différencier des autres par la connaissance d'une langue rare (26,4 % des réponses), les « autres » pouvant être des personnes extérieures à l'établissement, tout autant que des élèves. Seuls 10,5 % des élèves font un lien entre bien-être et réussite scolaire (surtout les plus âgés). Les autres estiment pour la plupart qu'il n'y a pas de lien entre francophonie et bien-être (79 % des réponses négatives), parce que « cela ne change rien ». Les représentations accordées à la francophonie sont donc généralement positives, mais si l'on parle français, on prend cependant bien soin de ne pas s'assimiler à la culture française. La langue française est

perçue avant tout comme devant être un facteur d'intégration dans un groupe qui ne se définit pas par une culture française. La communauté des élèves crée un lien original entre langues et cultures, un lien sans doute caractéristique des milieux de contacts de langues et de cultures. Les réponses apportées aux questions sur le bilinguisme permettent d'affiner ces premiers résultats.

Bilinguisme et biculturalité

Parmi les 86 % d'élèves qui se disent bilingues, moins de la moitié déclarent avoir plusieurs cultures en eux. Concernant les monolingues, la tendance s'inverse fortement. Plus on avance en âge, et plus on déclare être biculturel.

Tableau 52 : Bilingualité des élèves et traits culturels (nombre de réponses)

	Bilingues déclarés		**Monolingues déclarés**		**Réponses non exploitables**	**Total**
	biculturels déclarés	**monoculturels déclarés**	**biculturels déclarés**	**monoculturels déclarés**		
Sixième	14	14	2	1	17	48
Quatrième	12	19	2	2	0	5
Lycée	17	13	6	0	5	1
TOTAL	43	46	10	3	22	24

Pour 74 % d'entre eux, le bilinguisme aide aux apprentissages. Malgré le très important score de non-réponse à la question suivante (66 %)[825], 74,6 % des élèves s'étant exprimés estiment que cela aide à « mieux être dans sa peau ». Les raisons données sont les mêmes que celles invoquées à propos du français, mais le facteur communicatif est plus souvent mis en avant (dans 72,2 % des réponses). Les autres réponses sont variées, et peu représentatives, même si l'on retrouve à nouveau ce goût pour un savoir qui différencie des autres.

Emergent de l'ensemble de ces réponses quelques caractéristiques générales qu'il est important de garder à l'esprit dans une perspective didactique, et que l'étude des pratiques langagières n'avait pas permis de dégager :

- Les élèves de quatrième sont les plus sensibles au facteur identitaire des pratiques langagières. Leurs réponses, parfois contradictoires, montrent qu'ils sont sans doute particulièrement sensibles à ce que les autres leur renvoient

[825] Ce score de non réponse s'explique par le fait que les élèves de sixième ne connaissaient parfois ni le mot « bilinguisme » ni l'expression « être bien dans sa peau ». Par ailleurs, la question a été généralement posée en fin de séquence, et les collégiens avaient hâte de terminer leur tâche.

d'eux-mêmes, en particulier par le biais de leur maîtrise de la langue. De ce fait, leurs stratégies identitaires sont probablement très liées à des stratégies de « préservation de la face ».

- La « culture du LGM » est plutôt un ensemble de traits considérés comme communs par de nombreux élèves. Mais si sa valeur de cohésion est indéniable, il leur est malaisé de l'identifier. Un trait particulier se dégage cependant : le sentiment d'appartenance à une école qui enseigne un savoir rare, et précieux. Il semble donc que l'atout linguistique soit tout autant lié au prestige du français qu'au prestige du bilinguisme.
- Le français permet de réussir en classe sans que l'on ait vraiment besoin d'adhérer à la culture française. Suivant l'analyse de Barth, on pourrait cependant penser que des liens suivis avec d'autres écoles permettraient de faire émerger des « marqueurs de frontières » associés à la culture française.
- Le bilinguisme a une haute valeur symbolique car il permet de mieux s'intégrer, d'être reconnu par davantage de personnes (et sans doute dans davantage de groupes). Ce capital symbolique se double du fait qu'il permet à chacun d'exprimer des appartenances culturelles variées, apparemment sans conflit. Pour les élèves, le bilinguisme ne serait donc pas tant un moyen de lier plusieurs langues-cultures qu'une possibilité concrète pour l'expression libre de toutes les formes de synthèses culturelles. Tout comme le parler bilingue leur permet de légitimer des formes très variées d'expression, il leur permet aussi de ne pas hiérarchiser les cultures d'appartenance des uns et des autres.

Les pratiques réelles et déclarées peuvent être très différentes, voire opposées. Notre connaissance du terrain, et divers travaux faits en classe avec les élèves permettent cependant de dire que ces derniers sont très sensibles aux questions de racisme et d'intégration. Nous pouvons citer par exemple une réflexion menée par des élèves de quatrième en mars 2006 suite à l'étude d'un roman contemporain[826] portant sur la question. Les élèves devaient donner leur avis par écrit sur un des thèmes traités par l'ouvrage en faisant le lien avec la situation qu'ils vivaient au LGM. Ces travaux pouvaient être rendus de façon anonyme et n'étaient pas notés. Sur 24 élèves, 3 ont choisi le mélange des cultures, 6 les langues, 7 le racisme, 8 l'intégration. Le mélange des

[826] Feraud M., 1986, *Anne ici, Selima là-bas*, Paris/Louvain La Neuve, Duculot.

cultures est manifestement une question importante pour les élèves de familles mixtes (2 sur les 3 élèves de ce groupe). Dans toutes les autres copies, l'intégration dans un milieu de contact de langues et de cultures est présentée comme une difficulté. Le fait de ne pas parler une langue commune est une difficulté supplémentaire. Le fait de mélanger les langues aide à l'intégration, mais gêne les apprentissages. Les élèves d'une nationalité sont souvent présentés comme racistes et peu respectueux des traits culturels des autres par les élèves d'une autre nationalité, quelle qu'elle soit. Pour que l'intégration puisse réussir (et certains estiment que c'est pratiquement impossible), il faut selon eux faire preuve de qualités personnelles dont les principales sont : « garder son identité », « parler la langue de l'autre » et « expliquer sa culture à l'autre pour qu'il puisse la comprendre et l'accepter ». La situation expérimentée par les élèves est donc manifestement souvent marquée par le conflit, mais de leur réflexion émergent tous les attributs d'une compétence interculturelle, telle que nous l'avons identifiée plus haut sur le plan théorique.

C. Les identités plurielles : discours et images

1. Auto-représentations

A la suite des questions posées sur les cultures, nous proposions aux élèves « biculturels » de faire le schéma du « mélange des cultures en toi » en y mettant les légendes nécessaires. S'inspirant des travaux de ce type menés par exemple par Véronique Castellotti et Danièle Moore[827], ainsi que ceux menés actuellement par Fabienne Leconte et Clara Mortamet[828], cette proposition cherchait à faire émerger des représentations non verbalisées, permettant en particulier à certains de s'exprimer autrement que par le biais du français. Mais contrairement aux études précitées, notre proposition se trouvait au centre de tout un ensemble de questions déjà relativement complexes, et notre protocole n'a donc peut-être pas permis aux élèves de se distancier suffisamment de l'écriture. Lors d'un entretien, un élève a très clairement exprimé les raisons de son refus, catégorique[829] :

[827] Castelloti, V et Moore, D., 1998, « Schéma en coupe du plurilinguisme » dans ASLA/VALS, 70, (1999), *Cahiers du français contemporain*, n°5 ; Castellotti V., 2001, « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues, dans Castelloti (dir.), Publication de l'Université de Rouen, numéro 308, coll. Dyalang pp. 9-37.
[828] Leconte F., Mortamet C., 2005, « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil » dans *Glottoppol* n°6, juillet 2005, pp.22-57 ; d'autres articles sont à paraître.
[829] Entretien référencé : L-bug-fr-4-7.

E : est-ce que tu pourrais maintenant essayer de faire un schéma pour les montrer en toi-même si tu les nommes pas donc pas d'noms mais tu sens bien qu'ça fonctionne quoi ?

Léo: un schéma !

E : ou tu expliques /

Léo : j'chais pas // mais comment j'pourrais dessiner des cultures ? c'est quequ'chose qu'est à l'intérieur / et non pas à l'extérieur / donc comment on peut faire ? j'dessine pas /

Tous les élèves que nous avons entendus ensuite nous ont cependant affirmé à la fin de l'entretien qu'ils avaient trouvé ce questionnaire très intéressant parce qu'il touchait à une question essentielle, dont ils ne parlaient jamais : la question des langues et des cultures. C'est la raison pour laquelle nous prenons ici le temps de présenter les schémas les plus intéressants, ainsi que des extraits des entretiens.

Lors de la passation du questionnaire, seuls 48 élèves ont trouvé le temps de mettre en image leur biculturalité, et ce de façon parfois très succincte. Parmi eux cependant, une forte majorité d'enfants de couples mixtes l'ont fait (16 des 20 enfants de familles mixtes dans notre corpus), ce qui montre l'importance qu'ils accordent à ces questions culturelles, ou du moins, la nécessité pour eux de tenter de « mettre en image » sur le papier un questionnement qu'ils ne peuvent éviter sans doute. Par ailleurs, les schémas des élèves éthiopiens sont assez nombreux, conformément à leur nombre élevé dans notre corpus. Les élèves de sixième reconnaissent ou non plusieurs cultures en eux, mais lors des entretiens, ils font plutôt une différence entre la culture familiale et les autres normes sociales, sans vraiment différencier le LGM de la société en général. En grandissant, les élèves se construisent une identité adolescente qui s'affranchit peu à peu de la famille. Les représentations les plus intéressantes restent celles des plus âgés, qui savent sans doute plus facilement schématiser la complexité. C'est donc ce critère de représentation complexe que nous avons retenu, tout en veillant à sélectionner des schémas produits par des élèves d'origines familiales différentes. Nous ne prétendons évidemment pas présenter ici un échantillon représentatif des représentations des élèves. Nous ne discuterons pas non plus de la vraisemblance de ces représentations, qui sont parfois assez éloignées de ce que nous avions perçu de l'élève en classe. La variété des images permet cependant de poursuivre notre réflexion sur ce que pourrait être une posture pluriculturelle dans un groupe de jeunes valorisant le mélange des langues et des cultures : nous verrons comment

une personne biculturelle « combine et synthétise des traits de chacune des deux cultures »[830].

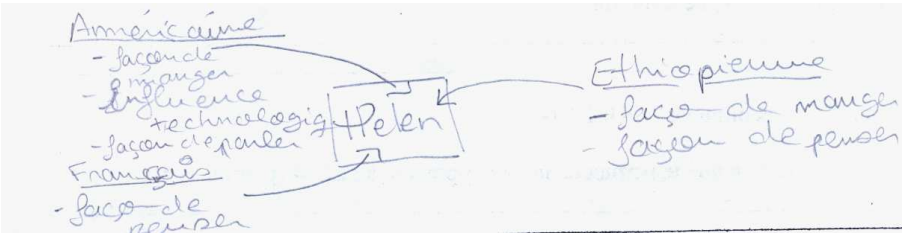
Des représentations d'une identité culturelle stable

En quatrième, Samrawit, Saba et Elshaday estiment qu'elles n'ont que des traits culturels éthiopiens, et estiment que leur timidité (qu'elles regrettent) est un trait culturel dont elles aimeraient bien s'émanciper. Deux d'entre elles pensent que des traits de culture française sont (parmi d'autres) contenus dans la culture des élèves du LGM, qui serait en fait la réunion de plusieurs cultures, même si parfois certains « n'y arrivent pas ». Elshaday pense que cette « manière de parler francophone » peut être une difficulté pour des élèves francophones venus d'ailleurs et qui ne comprendraient sans doute pas des élèves du LGM en les entendant.

Pour Aïda, élève nigérienne de seconde, il s'agit de garder sa propre culture tout en faisant « comme eux » pour pouvoir s'intégrer. Mais très choquée par le manque de respect des jeunes Français envers leurs parents, elle attribue une valeur forte à ses propres représentations de la famille, qu'elle estime presque sacrées. La culture éthiopienne est absente de son discours. Lidia, burundaise, tient le même discours et identifie les traits culturels à la culture de naissance, sans que rien ne puisse changer cela.

De nombreux élèves estiment cependant avoir plusieurs traits culturels qu'ils essaient de combiner harmonieusement, considérant la configuration plurielle comme stable. Helina et Mewded, élèves éthiopiennes de première, ont chacune à leur façon essayé de rendre compte de l'organisation des cultures en elles. Helina a plusieurs « façons » de faire, dont certaines appartiennent à plusieurs cultures (la façon de penser, la façon de manger). La « façon de parler » quant à elle est… américaine.

Figure 27 : Schéma du mélange des cultures en soi selon Helina, élève éthiopienne de première



[830] Grosjean F., 1993, « Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition » dans *TRANEL* n°19, pp. 13-42, ici p. 32.

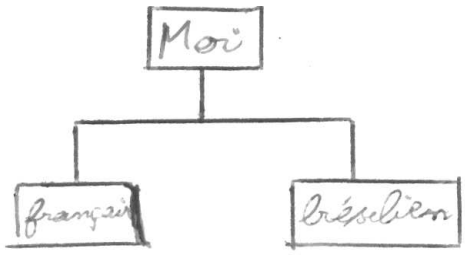
Quant à elle, Mewded fait un schéma sophistiqué la représentant en « coupe » : la culture américaine est au centre, la culture éthiopienne lui donne des formes et les autres cultures lui en donnent d'autres (on ne sait d'ailleurs pas très bien identifier la forme de ce qui ressemble à une sorte de personnage hybride). L'ensemble des trois groupes culturels lui donne l'équilibre nécessaire à la stabilité. On notera que la culture française n'est pas nommée ; c'est manifestement un choix de cette élève, qui apprend au LGM depuis l'âge de 3 ans.

Figure 28 : Schéma du mélange des cultures en soi selon Mewded, élève éthiopienne de première

Cet idéal de stabilité est clairement revendiqué par Bartholomé, élève franco-brésilien de seconde, que nous avons déjà entendu plusieurs fois déjà. Ce dernier est aussi un nouvel arrivant au LGM et éprouve des difficultés d'intégration, en particulier du fait de l'importance de l'amharique dans les échanges entre élèves (voir chapitres précédents). A travers un schéma d'une simplification extrême (nous retrouvons ici l'idéal de simplicité *vs* complexité), il évacue toute approche dynamique et se présente comme une entité stable et finie prenant appui sur ses deux cultures : « c'est c'que j'essaie d'être mais c'est un peu difficile de ne pas s'laisser dominer par l'français mais faut résister »[831].

[831] Entretien référencé : B-frbrg-frbr-2-22.

Figure 29 : Schéma du mélange des cultures en soi selon Bartholomé, élève franco-brésilien de seconde

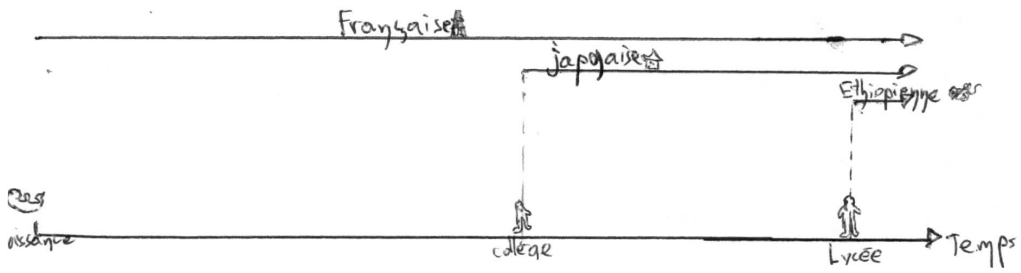


Mais ce désir de s'imaginer hors du temps et des interactions n'est pas observable dans toutes les représentations. Nombreux sont ceux qui tentent à leur manière de rendre compte d'une évolution diachronique de leurs appartenances culturelles.

Des représentations dynamiques de l'identité culturelle

Le schéma d'un élève français de seconde témoigne d'une réflexion approfondie sur ces questions. Romain est depuis quelques mois en Ethiopie quand il fait ce dessin. Il vivait auparavant en France et vient de rejoindre son père, nouvellement en poste en Ethiopie. Romain n'a jamais été au Japon mais il a découvert la culture japonaise quelques temps avant de quitter la France et son questionnaire est rempli de références à la langue et à la culture japonaises, bien qu'il ne puisse pas en faire état au quotidien en Ethiopie[832]. Connaissant le parcours de ce jeune (qui ne parle pas amharique et qui a pris quelques cours ponctuels de japonais), on peut voir dans ce schéma fait très méticuleusement la volonté de projeter une cohérence sur ce qui n'en a pas vraiment dans son expérience. On pourrait y voir une sorte d'idéal pluriculturel représenté par l'ensemble des trois cultures citées au temps T « lycée » dans un mouvement à la fois dynamique et linéaire.

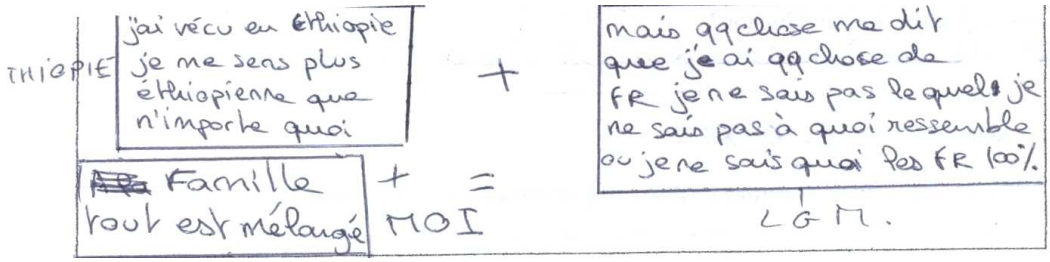
Figure 30 : Schéma du mélange des cultures en soi selon Romain, élève français de seconde



[832] Romain n'a pas accepté la proposition d'entretien, il ne restera qu'un an en Ethiopie et retournera vivre en France à la fin de son année de seconde, estimant qu'il « n'arrive pas à s'intégrer » en Ethiopie.

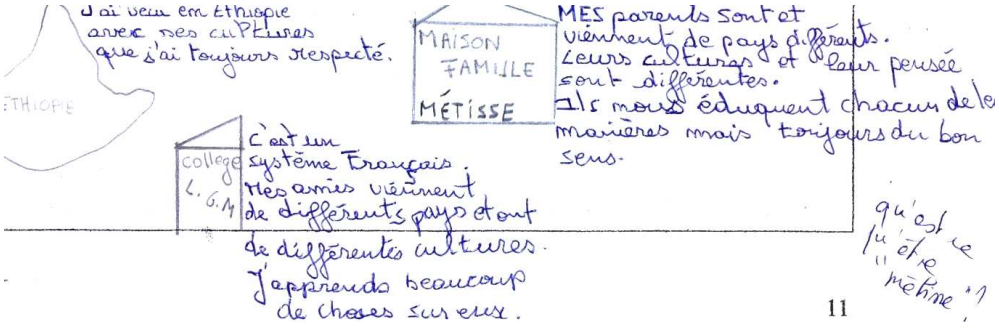
Les élèves qui rendent le mieux compte de la labilité de leurs appartenances culturelles sont des jeunes issus de familles mixtes et qui, par le langage, posent en fait la question de la reconnaissance de l'autre. Marguerite, élève franco-éthiopienne de quatrième est née et a grandi en Ethiopie, elle est blonde et sa grand-mère éthiopienne lui dit qu'elle a « la peau d'une Blanche mais le cœur d'une Ethiopienne ». Elle a compris récemment qu'il s'agissait d'un compliment, mais elle témoigne ici qu'il lui est difficile de se situer. Pour tenter de trouver une cohérence interne, elle fait appel à son lieu de vie mais aussi à une sensation confuse que l'on peut rapprocher du pôle ontologique de l'identité tel que défini par Camilleri : « je me sens… », « quelque chose me dit… », « quelque chose… », « je ne sais quoi… ».

Figure 31 : Schéma du mélange des cultures en soi selon Marguerite, élève franco-éthiopienne de quatrième



C'est Mariam, éthio-malgache en quatrième, née en Ethiopie, qui exprime le plus clairement ses interrogations, d'autant plus fortes que sa mère, ancienne élève du LGM, est elle-même issue de parents mixtes (un père éthiopien et une mère polonaise) tout en ayant grandi à Addis-Abeba. L'approche de Mariam témoigne d'une grande sensibilité à la diversité des cultures. C'est en effet la seule élève à évoquer explicitement « les cultures éthiopiennes ». La maison témoigne aussi de cette variété, ainsi que le LGM. Pour tenter de définir son identité culturelle, Mariam s'appuie ici tant sur son passé (l'enfance) que sur ses trois principales instances de socialisation (le pays, la famille, l'école). Mais si Marguerite tentait de trouver une équation qui avait une solution (= « moi »), il est remarquable que les lieux soient ici séparés sans que rien ne crée le lien. Même au sein de la famille, les deux parents sont très différents. Le seul lien « harmonieux » est fait par l'éducation, qui est « toujours bonne ».

Figure 32 : Schéma du mélange des cultures en soi selon Mariam, élève éthio-malgache de quatrième



Cet effort de cohérence complexe sera explicité lors d'un entretien qui confirmera ces questionnements, bien que pour elle le mélange des langues et des cultures soit toujours positif, par principe[833] :

(le mélange des cultures)

Mariam : oui je pense qu'c'est toujours positif parce que ça aide à se comprendre avec les autres et connaître plusieurs manières et vivre et même pouvoir les mettre ensemble /

E : même si parfois euh c'est pas très facile *

Mariam : (*sourire*) oui !

E : et alors toi t'as fait un schéma pour expliquer tes différentes cultures / y'a en fait trois schémas quoi / tu peux expliquer un peu ?

Mariam : donc / là j'ai mis l'Ethiopie pour dire que j'ai vécu / et avec ses cultures / que j'ai toujours respectées donc / c'est surtout ça on peut dire qui est mon pays puisque c'est ici qu'j'ai grandi / mais ++ à la maison par exemple comme j'l'avais dit puisque mes parents sont de deux cultures différentes / euh on est éduqués avec un mélange de principes / et je pars aussi au collège / au Lycée français / donc là-bas ++ les amis viennent de pays différents et avec leurs cultures aussi leurs manières de vivre j'peux apprendre beaucoup de choses //

E : et alors ++ pour la première fois tu utilises ici un mot que j'ai pas entendu, le mot « métis » / toi tu te sens métisse * / pas au Lycée mais à la maison ?*

Mariam : ++ oui parce que mes parents viennent de pays différents / ça fait de moi une métisse et puis on n'est pas ++ sur une culture ou un pays / même si on parle français à la maison y'a toujours les parents qui vont raconter je sais pas des histoires d'un pays ou

[833] Entretien référencé : M-etma-frmi-4-10.

d'un autre ou bien des trucs qui viennent de pays différents/

E : et du coup est-ce que tu penses que le fait d'être métisse pour toi ça change quelque chose au Lycée ? Est-ce que tu penses que beaucoup d'élèves sont dans le même cas que toi ou que tu es un peu différente ? comment tu t'sens : au Lycée ? // parce que de tout c'que tu dis c'est quand même cette identité-là métisse qui est très importante pour toi c'est ça qui t'identifie / t'as l'impression qu'c'est l'cas des autres ou qu't'es un peu ++

Mariam : oui y'a beaucoup de gens qui sont métis au Lycée mais / la plupart des amis avec qui je suis ++ oui certains sont métis mais d'autres sont aussi de pays ++ fixe / donc euh ++ oui j'me sens p't'être un peu différente parce que de la manière dont eux ils vit et la manière dont moi je vis / parfois /

Des représentations de l'identité culturelle en interaction

D'autres élèves, qui ont généralement vécu aussi dans d'autres pays, présentent une image d'une identité culturelle plurielle plus interactionnelle. On entend dans leur discours des références à des situations variées qui font que le regard de l'autre exacerbe la reconnaissance d'un attribut culturel plutôt que d'un autre. De par leur expérience de l'altérité, ces élèves semblent dire à leur manière que les représentations de l'identité sont situées, qu'elles agissent effectivement comme des « marqueurs de frontières ». Cela ne veut pas dire pour autant qu'ils en donnent une image pacifiée.

Michel dit qu'il se sent ivoirien au LGM, alors qu'on le considère comme étranger dans son pays. Marianne (élève d'origine éthiopienne adoptée par une famille française) s'est toujours sentie un peu éthiopienne dans les nombreux pays dans lesquels elle a vécu, mais ne se perçoit pas ainsi depuis qu'elle vit à Addis-Abeba. Son amie Geneviève, Française ayant grandi dans plusieurs pays, s'est toujours senti française jusqu'au moment où il lui a fallu s'intégrer en métropole…

C'est à Léo que nous donnons le dernier mot : pour cet élève burundais de quatrième qui porte le nom de son grand-père en héritage, les appartenances culturelles sont plurielles et évoluent[834]. Cela ne peut être que positif en principe car cela rend plus humain, mais il finit en se demandant s'il est vraiment possible à l'homme de s'intégrer dans plusieurs sociétés différentes… Là est peut-être le questionnement essentiel des identités métissées. Et la compétence de communication interculturelle n'en est peut-être qu'une réponse partielle.

[834] Entretien référencé : L-bug-fr-4-7.

E : donc en fait cette culture que tu as en toi elle est aussi liée au fait que tu vis en Ethiopie y'a des choses qui sont ++

Léo : oui et puis y'a aussi beaucoup + trop d'étrangers au Lycée et tu apprends différents cultures aussi /

E : donc le fait d'apprendre différentes cultures ça fabrique encore une autre culture /*

Léo : oui / ça s'est mélangé / et ça évolue /

E : avec l'âge et les gens que tu rencontres ?

Léo : oui /

(…)

E : et tu dis qu'ce mélange de cultures il est positif ou négatif / chez toi ?

Léo : / il est positif /

E : pourquoi ?

Léo : parce que tu apprends des choses qui vont te faire peut-être mieux comme homme / peut-être /// je sais pas si c'est possible de s'intégrer dans plusieurs sociétés ///

2. La diversité culturelle et linguistique au LGM

Un discours convenu ?

Le LGM rassemble donc des élèves qui ont pour principal point commun d'être différents : variété des pratiques langagières, variété des appartenances culturelles et des manières de les appréhender. Mais de nombreux indices nous ont montré que cette diversité n'est pas si simple à vivre : difficulté à savoir qui on est « vraiment », difficulté à se situer dans le groupe, difficulté à comprendre et à se faire comprendre… Bref, la situation est complexe et peut provoquer chez certains de sérieuses difficultés d'intégration, ce qui rejaillit nécessairement sur l'apprentissage.

Pourtant, comme nous avons pu en prendre conscience à la lecture des nombreux extraits d'entretiens, les élèves qui ont accepté de nous parler savent exprimer leurs idées et leurs interrogations très clairement en français ; ils ne mélangent pas les langues devant nous, s'adaptent à leur destinataire tout en acceptant de parler de sujets très personnels, voire intimes, sans penser que leur enseignant pourra en tirer parti contre eux.

Après leur avoir demandé s'ils étaient d'accord pour dire que les langues et les cultures se mélangent au LGM (tous ceux qui se sont exprimé répondent par l'affirmative), nous leur avions demandé à la fin du questionnaire d'attribuer une valeur à

ces « mélanges ». Nous avons induit un lien entre langues et cultures de façon intentionnelle, cherchant à savoir si pour eux la notion de « mélange » était plus importante que les identités linguistiques et culturelles :

15- Penses-tu que ce mélange est positif ou négatif :

a) ***pour tous les élèves***
b) ***pour aucun élève***
c) ***pour certains élèves (lesquels)*** **:**

Nous attendions en fait des réponses liées à l'origine des élèves. Mais preuve que nos propres représentations n'étaient pas celles des élèves, les réponses n'ont jamais fait état de groupes ethniques ou nationaux. Seuls 63 % des élèves ont répondu à cette question, et dans 82 % des cas ils ont dit que cela était positif pour tous les élèves. Certains ont cependant estimé que cela ne l'était pas pour les élèves racistes. Cette question a en fait été comprise comme « penses-tu que les élèves trouvent cela une bonne chose » alors que nous voulions plutôt demander si cela était positif pour chacun. La manière avec laquelle la question a été interprétée montre ici que le jugement de valeur que l'on attribue à l'enseignant n'est jamais loin… Les questions précédentes nous ont cependant permis d'identifier plusieurs manières d'appréhender les langues et les cultures. La question était :

12- Penses-tu que ce « mélange de cultures » est positif ou négatif pour toi ? +/-
13- Explique pourquoi :

Le score élevé de non-réponses, équivalent au score de la réponse précédente, montre à nouveau que les élèves en ont sans doute eu assez de répondre (la longueur du questionnaire est selon nous son point faible majeur, surtout pour les plus jeunes). Mais la complexité de la question a pu aussi les dérouter. Une troisième hypothèse est bien évidemment de penser qu'ils estiment que cela est négatif mais qu'ils n'osent pas l'écrire, de peur d'être stigmatisé. Selon nous, les trois hypothèses sont sans doute justes : la dernière n'est pas à mésestimer, car nous avons entendu dans les entretiens presque tous les élèves parler de la « diversité culturelle et linguistique » comme une valeur importante au LGM, mais peu ont été plus loin dans l'argumentation.

Le total des raisons invoquées reste cependant suffisamment significatif pour justifier qu'on s'y arrête. Nous les avons regroupées selon plusieurs catégories qui

trouvent leur pertinence en écho aux approches déjà citées plus haut. Parmi les 7 élèves qui ont parlé d'aspects négatifs de la culture, 4 ont évoqué la peur de « perdre » leur culture en se mélangeant à d'autres. Ces élèves sont tous en première STG (classe qui a la réputation de réunir des élèves en échec scolaire, particulièrement en français), et éthiopiens. Un de leur camarade estime que cela crée un climat de compétition qui est néfaste. Les 2 autres élèves ne se sont pas exprimés. Nous avons classé les 50 réponses positives exploitables en 4 catégories représentatives :

- 5 réponses témoignent de l'utilisation du contexte pour la réussite personnelle (exemple : « c'est un avantage pour plus tard ») ;
- 8 réponses évoquent un atout pour le développement de l'identité culturelle (exemples : « je vis mieux le mélange de cultures en moi », « je ne prends que les qualités de chaque culture ») ;
- 14 réponses parlent d'une meilleure connaissance intellectuelle de l'autre (exemples : « cela me permet de développer mes connaissances sur l'autre », « cela me permet de découvrir des personnes différentes ») ;
- 16 réponses font référence à une valeur communicative et interactionnelle : cela aide à mieux s'intégrer au groupe (exemples : « cela nous apprend à vivre ensemble », « cela me permet de communiquer avec des gens différents »).

Nous retrouvons à nouveau les différentes postures identifiées plus haut, qui varient sur un continuum selon la manière avec laquelle le jeune évalue le groupe de pairs : il se sent plus ou moins membre de la communauté des élèves, et adhère plus ou moins à la fonction intégrative du groupe.

Des questions circonscrites au groupe de pairs

Le fait remarquable est que pour la plupart des élèves, ces questions sont leur affaire, plus que celle des adultes de la communauté scolaire. Nous leur avons en effet demandé s'ils pensaient que les enseignants avaient conscience qu'ils vivaient dans un établissement qui mélange les langues et les cultures. Tous se sont exprimés sur la question, et plus de 77 % ont répondu par l'affirmative (on peut noter une différence importante entre les plus jeunes, qui pensent dans 60 % des cas que les enseignants ne le savent pas, et les plus âgés, qui pensent à 80 % que les enseignants en ont tout à fait conscience). Mais lorsqu'on leur a demandé si l'on devait en tenir davantage compte dans le cadre des cours, la majorité n'a pas su quoi répondre (40 %), et les avis de ceux qui se

sont exprimés sont très partagés : 30 % de « non » sans différence significative entre les niveaux et 30 % de « oui », prononcé davantage par les plus jeunes (41,6 % des élèves de sixième et 24,6 % des élèves de lycée). Les plus jeunes attendent donc plus de reconnaissance des adultes. Mais au fur et à mesure des années qui passent, il semble qu'ils remettent moins en question l'insertion des enseignants dans la communauté scolaire, tout en estimant que leur rôle n'est pas tant de « reconnaître la pluralité des identités » que d'enseigner de façon égalitaire pour tous (nous verrons dans la prochaine partie les pistes didactiques que les élèves proposent). C'est ainsi que nous pouvons aussi lire les réponses à notre proposition d'entretien faisant suite au questionnaire : les élèves de sixième voulaient tous participer (mais tous n'ont pas rapporté l'autorisation parentale nécessaire), les élèves de quatrième ont été souvent volontaires, il a fallu séduire les élèves de lycée (ce qui a manifestement bien mieux fonctionné pour les élèves en seconde générale qu'en première STG).

Conclusion

Pratiques langagières et cultures sont donc en lien chez ces adolescents, qui construisent leur identité culturelle dans un milieu les mettant en contact avec plusieurs normes langagières et culturelles. Le parler métissé, reconnu comme une valeur pour l'intégration dans la communauté des élèves, est en quelque sorte un capital ayant une haute valeur symbolique pour toute la communauté : il permet, par l'interaction, de reconnaître les appartenances culturelles multiples, qui sont parfois sous-jacentes. La langue française a un statut particulier puisqu'elle est considérée de façon différenciée : elle peut être considérée comme un facteur d'intégration (surtout par les plus jeunes). Entre pairs, on peut aussi essayer de réduire son importance (pour les plus âgés), luttant ainsi contre la langue dominante imposée par les adultes. Vivant loin de la France, les élèves n'accordent généralement qu'une faible valeur culturelle au français et ne font pas de lien explicite entre langue d'apprentissage et adhésion aux valeurs qui sont transmises dans les enseignements. La construction de leur estime de soi passe cependant par la fierté d'appartenir à un établissement d'élite, qui leur permet de s'enrichir par la diversité culturelle et par l'apprentissage d'une langue de prestige.

La caractéristique principale de ces représentations reste leur dynamisme : si le chercheur désire donner une image relativement stable de ce que les élèves ont donné à voir et à entendre, ces derniers vivent la construction de leur identité linguistique et culturelle dans et par l'interaction, ce qui laisse une place potentielle à toute configuration

originale et créative de pratiques langagières renouvelées. De ce contexte naît une posture pluriculturelle et plurilingue qui, selon ce que l'élève en fait, peut permettre l'acquisition d'une compétence de communication interculturelle. Un des principaux observables de cette compétence serait sans doute une intégration reconnue non seulement par les pairs mais aussi par les autres membres de la communauté (les adultes).

La communauté des élèves du LGM accorde donc une valeur symbolique à la pluralité vécue dans son hétérogénéité constitutive, qu'elle soit linguistique ou culturelle. Dans les discours, cette pluralité se nomme « diversité », en s'opposant aux connotations négatives du terme « différence ». Bien qu'ils pensent que les adultes ont conscience de cette diversité, ils envisagent la classe comme une scène d'un autre genre, sur laquelle les rôles changent sans doute, au bénéfice de l'apprentissage. C'est donc ce que nous proposons d'étudier dans notre dernière partie.

PERSPECTIVES INTERACTIONNELLES

Le LGM dispense des enseignements en français dans un milieu de contact de langues et de cultures (64% d'élèves éthiopiens, 26 % d'étrangers tiers, 10 % d'élèves français, plus de 30 nationalités représentées). C'est donc le lieu d'une configuration diglossique institutionnelle : cette langue a un statut de prestige dans l'établissement (on ne peut pas réussir sa scolarité sans la parler) alors qu'elle n'est pas la langue des échanges entre pairs. Ceux-ci privilégient l'utilisation fluctuante d'un parler métissé pour communiquer. Pour savoir si ces pratiques langagières ont une influence sur les apprentissages, nous les avons d'abord étudiées en nous démarquant des outils traditionnels de l'évaluation scolaire parce qu'ils sont eux-mêmes ancrés dans la culture éducative spécifique du LGM. De nombreux élèves semblent en effet penser que la réussite scolaire n'est pas tant liée à des compétences en français qu'à une appropriation d'une norme mystérieuse, qu'il s'agit surtout d'accepter. Il était donc important d'appréhender le terrain de leur point de vue.

Nous avons élaboré une méthodologie ethnographique triangulaire, fondée sur l'analyse de questionnaires, d'entretiens et des observations. Celle-ci nous a permis de mettre en évidence le fait que la plupart des élèves alternent les langues en famille, et que les répertoires verbaux sont différenciés selon les origines familiales. Pour les Ethiopiens, l'amharique est toujours une des langues utilisées dans la famille, puis l'anglais et le français. Sont souvent citées au moins trois langues. Les élèves francophones non français citent presque tous le français et une autre langue familiale, ils parlent le plus souvent deux langues. Les élèves déclarant des pratiques familiales monolingues sont essentiellement les Français.

Bien que globalement on puisse parler de plurilinguisme en famille comme à l'école, notre analyse a montré que les règles diffèrent quelque peu. Les élèves sont un peu moins nombreux à déclarer utiliser plusieurs langues entre pairs mais les répertoires verbaux sont plus nombreux à l'échelle de la communauté, le français reste la langue la plus citée, mais au sein d'une configuration plurielle. Ce parler bilingue semble être considéré par les élèves comme une habitude, un signe identitaire, alors même que le destinataire peut ne pas comprendre la langue utilisée. Et comme certains l'ont déclaré à propos des pratiques familiales, le fait que tous les membres du groupe n'aient pas accès à l'ensemble des informations ne semble pas être une gêne. Pourtant, lorsque dans la famille au moins une langue est partagée par tous (situation endolingue), il reste difficile d'aller très loin dans les échanges et c'est toujours « l'autre » qui utilise cette stratégie quand elle induit que certains sont exclus. Il s'agit donc d'une stratégie communicative particulièrement représentative de la dynamique de la construction identitaire des élèves adolescents vivant dans ce contexte exolingue. Dans cette configuration, l'utilisation des langues d'appartenance sont toutes légitimes par principe, le français est utilisé avec l'anglais, langue qui semble la plus communément partagée et la moins liée à des appartenances identitaires différenciées.

Dans un milieu où plusieurs langues sont mobilisables, utiliser plusieurs langues permet de communiquer avec le plus grand nombre, tout en n'ayant pas nécessairement un large répertoire verbal commun. Pour des adolescents, cela permet aussi et surtout de se dire et d'être reconnu comme différent et unique. Aux yeux des élèves, cette forme d'interaction langagière a donc le mérite de permettre l'intégration et la préservation de la face de chacun. Nous avons appelé posture plurilingue cette attitude qui consiste à considérer les règles de l'interaction verbale sur un mode exolingue, sachant que l'adhésion à cette norme ne dépend pas tant de la pluralité des répertoires que d'une prise en compte de la pluralité des interactants. Un élève dit monolingue peut donc développer une posture plurilingue, un élève bilingue peut au contraire avoir une posture monolingue. Ce qui importe ici n'est pas tant le degré de maîtrise d'une langue que la capacité à orienter son discours vers la pluralité des répertoires du groupe.

Ces pratiques posent cependant la question de la compréhension d'un énoncé complexe lorsque les répertoires communs ne sont pas suffisamment riches pour approfondir l'échange. Il semble alors que la communication ne puisse se poursuivre que si au moins un des interlocuteurs a une compétence linguistique approfondie dans une des langues parlées par les interactants. Ce n'est qu'à cette condition que l'on peut parler de

compétence plurilingue et pluriculturelle. Cette compétence est d'abord fondée sur la prise en compte de l'altérité.

Les élèves donnent en effet à voir des liens complexes entre langues et cultures : leurs cultures d'appartenance sont plus souvent plurielles lorsqu'ils ne sont pas éthiopiens, et dans la majorité des cas, on ne s'identifie à aucun trait culturel français, alors même que l'on se pense francophone. On peut se penser bilingue et monoculturel, monolingue et biculturel. Ce sont les élèves de quatrième qui ont les positions les plus radicales quant aux revendications identitaires et les élèves de familles mixtes qui témoignent du plus grand intérêt pour ces questions.

Les élèves du LGM nous donnent à voir leur souci de construire leur identité à partir de repères pluriels ne dépendant pas uniquement de la culture scolaire dans laquelle ils sont immergés. Préserver le prestige accordé à la diversité des appartenances de tous les élèves, c'est aussi considérer la langue et la culture françaises comme des repères parmi d'autres. La culture commune aux élèves du LGM est avant tout liée à ces représentations du prestige de la diversité des élèves, qui s'exprime notamment dans la pluralité des pratiques langagières.

Si la classe de français peut être le lieu de l'expression de soi, celle-ci ne peut et ne doit se faire que sur un mode unilingue, justement parce que cette langue est la seule qui permette de réussir au LGM. Par ailleurs, les programmes de FLM ne considèrent pas le français comme un outil ou un objet d'enseignement neutre, mais bien comme une langue-culture dont il est nécessaire de maîtriser les implicites (culturels, linguistiques) pour pouvoir développer ses savoirs et savoir-faire. Sachant que l'élève n'est pas qu'un apprenant mais d'abord acteur social, comment celui-ci passe-t-il d'une norme plurilingue à une norme unilingue ? Peut-on parler de contact, de rupture ou de liens dialectiques entre ces deux lieux d'interactions langagières ? Quels sont les liens entre apprentissage en français et pratiques sociolangagières plurilingues ? Comment alors en tenir compte pour une didactique du français contextualisée ? C'est ce que nous nous proposons d'étudier dans notre dernière partie, en entrant cette fois-ci dans la classe.

TROISIEME PARTIE

PRATIQUES ET REPRESENTATIONS EN CLASSE DE FRANÇAIS

Sommaire de la troisième partie

Chapitre 14 Des didactiques des langues aux méthodologies : parcours heuristique 425
A. Didactique et didactologie 427
B. La langue d'enseignement.....438
C. Quelles methodologies privilegier au LGM? 449
Conclusion 458

Chapitre 15 Interactions et apprentissage 461
A. La situation de classe 462
B. Apprendre en L2 : les états de la langue 476
C. L'interlangue : concepts et réalité 487
Conclusion 492

Chapitre 16 Langage intérieur et interactions entre pairs en classe de français 495
A. Le langage intérieur 496
B. Les interactions entre pairs dans la classe 509
Conclusion 524

Chapitre 17 Interactions et apprentissage : dire et se dire..... 525
A. Contrat didactique et séquence potentiellement acquisitionnelle.....527
B. Analyse de l'interaction didactique.....540
Conclusion 561

Chapitre 18 Apprentissages littéraciés : savoir lire 565
A. Définir un objet de recherche en littéracie 566
B. Comprendre un texte écrit.....576
C. Comprendre un récit oral.....584
D. Littéracie scolaire : contact ou conflit de normes ?.....592
Conclusion 595

Chapitre 19 Apprentissages littéraciés : savoir écrire 597
A. Savoir écrire en classe de français 598
B. Apprendre à écrire, apprendre à se dire.....606
C. Entre le sens et la forme : l'évaluation des enseignants 624
Conclusion 628

Chapitre 20 L'enseignant en tant qu'acteur social : ouvertures didactiques..... 631
A. Enseigner dans un établissement de l'AEFE : une identité professionnelle socio-construite 635
B. Enseigner au LGM : culture scolaire et contexte éthiopien.....652
C. Ouvertures didactiques.....660
Conclusion 666

Perspectives sociodidactiques..... 669

CHAPITRE 14

DES DIDACTIQUES DES LANGUES AUX METHODOLOGIES : PARCOURS HEURISTIQUE

Nous pouvons maintenant postuler que ces langues et cultures mobilisées hors de la classe sont aussi présentes dans les cours. L'influence d'un contexte plurilingue et pluriculturel sur les apprentissages suppose que le questionnement didactique en tienne compte :

> *La question principale ne concerne pas l'émergence et l'évolution de simples représentations, mais la transposition, l'adaptation ou l'hybridation d'éléments culturels d'origines diverses qui aboutissent à de nouvelles conceptions du processus enseignement-apprentissage*[835].

Avant d'interroger ces processus, il est indispensable de se situer dans le champ de la didactique du français tel qu'il se dessine aujourd'hui. Cette démarche ne vise pas à

---

[835] Puren C., 2005, « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures » dans Puren C. (coord.), *ELA* n°140, octobre/décembre 2005, pp. 491-512, ici p. 496.

prendre parti pour une approche ou une autre, mais à interroger les ressources et points de vue disponibles pour une meilleure compréhension de ce qui se joue sur notre terrain. Les enjeux identifiés ne sont d'ailleurs pas anecdotiques et ont aussi à voir avec d'autres contextes didactiques ailleurs sur la planète[836]. Si la notion de didactique est ici essentielle, il ne serait pas opératoire de la circonscrire à un domaine spécifique d'une discipline d'enseignement puisqu'au centre de nos questionnements se trouvent les élèves et leur rapport au langage, comme Elisabeth Bautier le rappelle ici :

> *[Notre perspective est d']étudier en quoi et comment l'école, lieu des apprentissages et usages du langage eux-mêmes, dans les activités, les normes, les exigences qu'elle construit pour les élèves, permet au langage de jouer un rôle dans ce processus de transformation, d'évolution de soi ; en quoi et comment elle aide ou non les élèves à y entrer, c'est-à-dire à faire le lien entre les apprentissages langagiers et linguistiques scolaires et ce qu'ils sont/font en tant que sujet langagiers. C'est donc principalement en ce que le rapport au langage participe des possibilités de déplacements, des évolutions du sujet, en relation avec les situations scolaires, qu'il nous intéresse ; non du point de vue d'une didactique du langage qui ne serait qu'une didactique des formes langagières, textuelles, une familiarité avec des situations de communication ou avec des outils d'analyse des textes*[837].

Cette notion de didactique du langage dont nous nous réclamons ici justifie le fait que nous avons mobilisé pour notre recherche nombre de concepts issus de la didactique des langues étrangères (dont le FLE), mais aussi de la didactique du français (langue maternelle ou seconde), champs disciplinaires qu'il est nécessaire de définir avant de s'y aventurer dans une perspective située. Parlons-nous au LGM d'un enseignement du « français langue maternelle », du « français langue seconde » ou du « français langue étrangère » ? Pour qui ? Pour quoi ? Un seul terme peut-il s'appliquer à la situation d'enseignement globale ou peut-on parler de situations différenciées ? Selon la réponse donnée, on pourra mobiliser des savoirs didactiques et pédagogiques en vue d'une adaptation maximale des enseignements à tous les élèves.

---

[836] C'est par exemple ce que nous pouvons aussi comprendre des études présentées dans Castellotti V., Chalabi H. (dir.), 2006, *Le français langue étrangère et seconde, des paysages en contexte*, Paris, L'Harmattan.

[837] Bautier E., 2002, « Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique », dans Delacambre I., Reuter Y. (coord.), *Images du scripteur et rapport à l'écriture Pratiques* n 113/114, pp. 41-54, ici p. 46.

A. Didactique et didactologie

1. L'objet de la didactique des langues

Nous ne reviendrons pas en détails sur l'émergence de la didactique du français en tant que discipline scientifique et les questions épistémologiques soulevées par cette notion. Rappelons simplement que pour certains, le fait que la démarche emprunte nécessairement ses concepts à d'autres disciplines (telles que la linguistique, la psychologie cognitive, la sociologie ou même la didactique d'autres disciplines[838]…) plaide en faveur d'une définition hybride, pouvant être considérée comme « non scientifique »[839]. Mais se démarquant – au moins en France – de la « linguistique appliquée » en particulier, la didactique des langues et la didactique du français ont su montrer l'utilité et la spécificité de leur approche[840]. Dans un ouvrage très complet sur la question, le didacticien Jean-Marc Defays souligne que « c'est en tant que projet que la didactique peut être considérée comme une science dont la pertinence et la rigueur permettent de progresser dans la compréhension et dans la maîtrise de l'apprentissage des langues »[841]. L'auteur souligne ensuite que son caractère interdisciplinaire est fondé sur l'appréhension complexe de trois pôles d'étude : la langue, le sujet parlant (l'apprenant et l'enseignant) et le monde (réel, social et culturel).

Ce triangle sémiotique semble bien rendre compte des préoccupations de la didactique, en tant qu'objet de recherche permettant de mieux comprendre les apprentissages. D'autres configurations antérieures évoquaient la configuration tripartite savoir/élèves/enseignants. D'autres encore, plus complexes, se sont construites en réaction à des simplifications abusives des enjeux de la relation didactique. Nous reproduisons ici le modèle de constellation didactique selon Michel Dabène. En effet, sa complexité rend

---

[838] Rosier J-M., 2002, *La didactique du français*, Paris, PUF, p. 111.

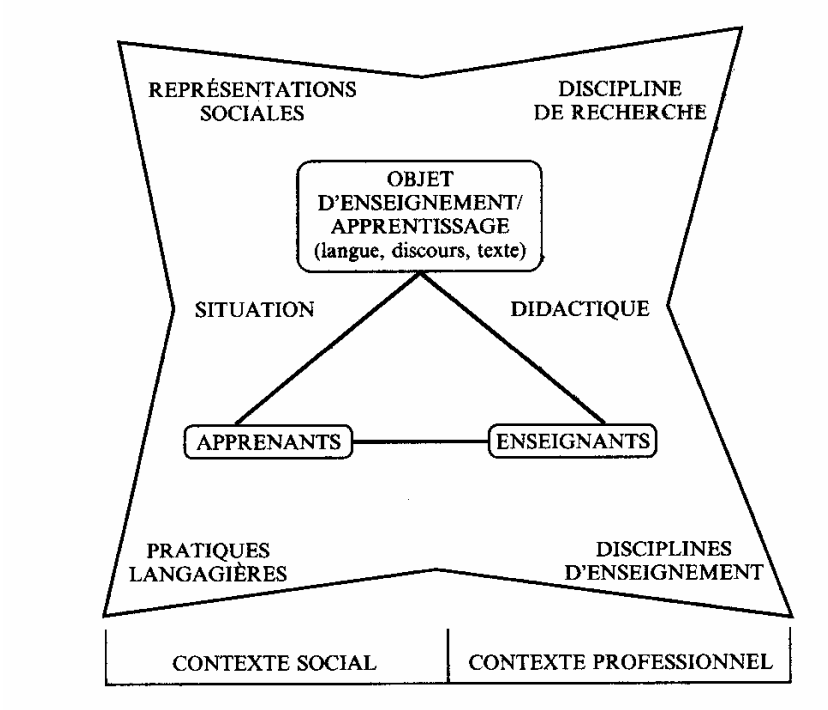
[839] Pour une discussion sur cette question, voir par exemple un article déjà ancien mais qui pose des questions toujours d'actualité : Besse H., 1989, « De la relative rationalité des discours sur l'enseignement / apprentissage des langues » dans Galisson R., Roulet E. (coord.), *Vers une didactique du français ?, Langue française* n°82, pp. 29-43. L'auteur propose notamment une typologie intégrée des sciences connexes à l'enseignement d'une langue.

[840] Voir à ce sujet la présentation des débats faite par Michel Dabène : « Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états » dans Chiss J-L., David J., Reuter Y. (éds.), 1995/2005, *La didactique du français. Etat d'une discipline*, Paris, Nathan, pp. 15-34.

[841] Defays J-M., Deltour S., 2003, *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Liège, Mardaga, p. 13.

compte de la multitude des facteurs à prendre en compte[842]. Cette modélisation permet par ailleurs de rendre compte des réalités que nous avons identifiées sur notre terrain avant d'aborder ce qui se joue dans la classe.

Figure 33 : La constellation didactique selon Michel Dabène



Partageant cette vision des choses, Jean-Maurice Rosier définit la didactique du français dans sa dimension praxéologique, « qui n'entretient donc pas ou peu de liens avec l'expérimental des sciences dures et de sa vérification par la preuve »[843]. Allant plus loin encore, Christian Puren déplace la question en présentant l'éclectisme méthodologique comme constitutif de la discipline. En effet, les évolutions de la recherche en FLE ont ouvert la voie à une méthodologie complexe, au sens de Edgar Morin :

> *La méthode de la complexité nous demande de ne jamais clore les concepts, de briser les sphères closes, de rétablir les articulations entre ce qui est disjoint, d'essayer de comprendre la multidimensionnalité, de penser avec la singularité,*

[842] Source : Dabène M., 1993, « La didactique du français : autonomie et interactivité » dans Lebrun M, Paret M.C., *L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, reproduit dans Rosier J-M., 2002, *op. cit.*, p. 22.
[843] Rosier J-M., 2002, *op. cit.*, p. 105.

avec la localité, avec la temporalité, de ne jamais oublier les totalités organisatrices[844].

De cette attention particulière portée à la constitution de la discipline était née en 1980 la « didactologie des langues-cultures », discipline qui cherche à construire un univers de références conceptuelles au service de l'intervention didactique[845]. Rosier souligne[846] que ces objets d'étude, aussi rigoureux qu'ils soient, ne sont pas nécessairement utiles dans l'immédiat pour le pédagogue et qu'ils sont pensés et assumés par les didactologues comme des objets de recherche épistémologiques, distancés, non pragmatiques. Ces questionnements sont nécessaires mais doivent trouver leur légitimité tant par l'école que par la recherche, et les chercheurs, pour pouvoir être reconnus, s'épuisent parfois à donner une finalité sociale à des savoirs « bruts ». L'enjeu majeur de la didactique est encore et toujours la médiation entre la recherche et la classe et il est nécessaire de veiller à toujours garder pour objectif « la construction du sens pour et par les élèves »[847], même si « force est de constater que ce qu'elle décrit n'est pas *ipso facto* matière d'enseignement et que l'ingénierie didactique peut se révéler inadéquate et ne correspondre en rien aux attentes exprimées par les enseignants »[848].

Notre ancrage praxéologique nous fait choisir d'interroger cette discipline à partir du terrain. Et pourtant, il ne s'agit pas d'imaginer des recettes directement applicables (ce qui est de l'ordre du fantasme) mais de permettre à chaque enseignant de trouver de quoi mieux éclairer son terrain d'enseignement, de façon à pouvoir mieux faire son métier : « la préoccupation pédagogique génère des besoins didactiques (…) ; les avancées pédagogiques transforment le questionnement didactique traditionnel » (généré par la centration sur l'apprenant)[849]. Dans cette perspective, l'indicateur majeur est peut-être justement la progression des élèves, analysable à travers un cadre méthodologique explicité.

---

[844] Morin E., 1991, *La Méthode 4 : Les Idées*. p. 296, cité dans Puren C., 2007, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, p. 126.
[845] Voir en particulier Galisson R., 1986, « Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) – D/DLC » dans *ELA* n°64, octobre-décembre 1986.
[846] Rosier J-M., 2002, *op. cit.*, p. 105.
[847] Rosier J-M., 2002, *op. cit.*, p. 41.
[848] Rosier J-M., 2002, *op. cit.*, p. 102-103.
[849] Halté J.F., 1992, *La didactique du français*, Paris, PUF, p. 8.

2. Deux concepts didactiques fondateurs

Après l'illusion de la linguistique appliquée directement applicable à la classe, il a bien fallu se rendre à l'évidence : tous les facteurs d'apprentissage d'une langue ne sont pas linguistiques. C'est bien à la didactique qu'il appartient d'aller chercher (et trouver) les différents outils conceptuels qui permettent de mieux comprendre les enjeux de l'apprentissage. Nous pensons en particulier à la notion de « contexte », initialement sociologique. Aujourd'hui fondamentale en didactique des langues, elle n'enferme pas les réflexions dans des situations pensées comme toutes différentes, mais permet au contraire de faire émerger des processus d'apprentissage dont le sociodidacticien doit savoir tirer parti.

Le contexte

Tout le monde ne s'accorde pas sur la définition de ce terme et sur les liens qu'il entretient avec l'interaction. Certaines conceptions plus statiques en relèvent des caractéristiques préexistantes à l'énonciation, c'est aussi ce qu'on appelle la « situation ». Pour les linguistes qui s'occupent des liens entre interactions et apprentissage, les traits spécifiques du contexte émergent au fil de l'interaction et ses liens avec les discours se tissent de façon dynamique :

> *Le contexte n'est pas défini à priori, mais émerge dans et par l'organisation des activités des participants : il n'est donc pas à décrire par des paramètres pré-établis, mais par l'observation de processus par lesquels les participants, en se coordonnant interactivement, s'orientent et donc rendent pertinent tel ou tel aspect, telle ou telle définition du contexte, de façon éventuellement divergente*[850].

Abordant les pratiques et représentations langagières en tant que pratiques socialement situées, c'est cette approche que nous privilégions ici. Le contexte, instable par nature, entretient en effet un lien dialogique avec les pratiques langagières et les apprentissages, tant pour les élèves que pour les enseignants[851] :

> *En s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme*

[850] Gajo L., Mondada L, 2000, *Interactions et acquisitions en contexte*, Fribourg, Editions Universitaires de Fribourg, p. 48.
[851] Pour une analyse plus détaillée, voir Porquier R., Py B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier.

> *déterminant pour la connaissance didactique le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs*[852].

C'est par l'analyse des comportements (verbaux) et des représentations que l'on peut identifier quels liens les individus tissent entre contextes, pratiques et représentations, quelles sont les propriétés pertinentes d'un contexte pour ses acteurs. L'apprentissage est donc d'abord activité contextualisée, mais qui se poursuit par une autonomisation du savoir :

> *On apprend toujours dans des circonstances particulières, mais on ne peut réellement parler d'apprentissage que si les savoirs acquis accèdent à une certaine autonomie par rapport à ces circonstances, autonomie qui les rend à la fois disponibles et utiles pour d'autres usages. Autonomie et dépendance des connaissances par rapport aux circonstances de leur ontogenèse ne seraient alors pas dissociables*[853].

Au LGM, l'apprenant/élève se trouve donc acteur du contexte de socialisation et du contexte d'apprentissage. Celui-ci n'étant efficient que par un processus de décontextualisation, il appartient à l'élève d'en trouver les modalités dans une dynamique instaurée par l'enseignant et l'institution. Que l'élève soit français, éthiopien, ou d'une autre nationalité, ces processus sont équivalents dans le sens où il lui appartient de gérer les écarts pour donner sens aux apprentissages. Parlant ici de « compétence stratégique pour l'école », Laurent Gajo[854] montre qu'elle précède les problèmes linguistiques de l'élève. Celui-ci peut, pour sauver ou construire sa face, les occulter ou les thématiser. Ces options sont aussi liées à la posture de l'enseignant, qui doit lui-même se positionner non seulement en tant que médiateur du savoir, mais aussi en tant qu'acteur social, cherchant lui aussi à préserver sa face. Ces enjeux sont particulièrement forts lorsque l'enseignant (détenteur du pouvoir symbolique dans la classe) est un locuteur natif du français (langue ayant un statut de prestige à l'école) tout en devant s'intégrer à une société aux codes culturels différents (la société éthiopienne). Le groupe « classe » sera alors composé de membres ayant des statuts variés, voire opposés, qui seront constamment négociés (et négociables) dans les interactions. C'est ce que nous montrerons plus bas.

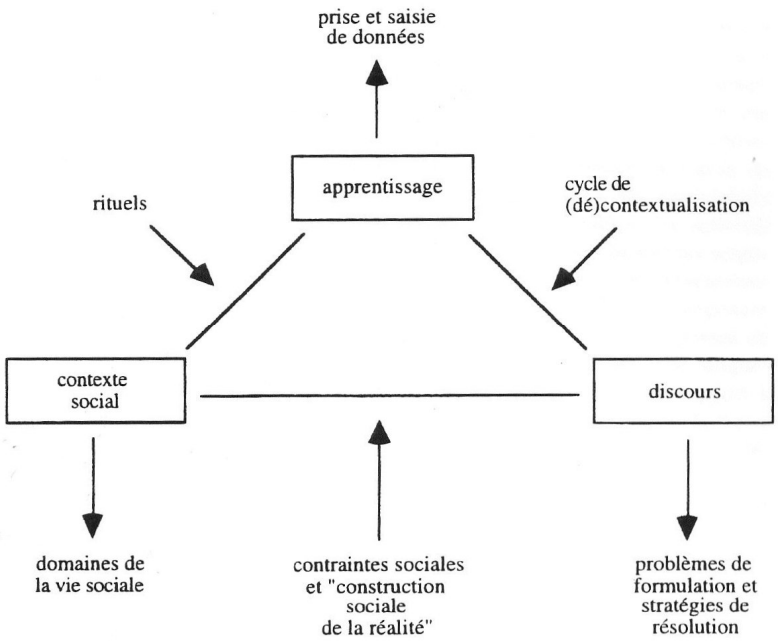
L'émergence d'une compétence de contextualisation/décontextualisation semble favorisée par un milieu de contacts de langues et de cultures, mais elle doit donc

---

[852] Chiss J-L., Cicurel F., 2005, « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques » dans Beacco J-C., Chiss J-L., Cicurel F., Véronique D. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, pp. 5-6.
[853] Porquier R., Py B., 2004, *op. cit*., p. 6.
[854] Gajo L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier, pp. 152-154.

évidemment être travaillée dans la classe. Celle-ci s'exprime en effet dans le cadre de la classe par le biais d'une bifocalisation[855] : focalisation sur la langue et focalisation sur la communication. A un niveau microlinguistique (le cadre des interactions didactiques), Bernard Py montre que ce mélange entre communication et réflexion aide grandement à l'appropriation : « ce cycle de la décontextualisation et recontextualisation des unités linguistiques, qui établit un mouvement circulaire entre contexte particulier et système abstrait, intervient de manière centrale dans la saisie de ces unités par l'apprenant »[856]. Voici comment il schématise cette relation, où « chacun des pôles médiatise la relation qui existe entre les deux autres »[857] :

Figure 34 : Schéma global d'interrelation entre apprenant, langue et contexte selon Py (2000, p. 10)



Plus loin, l'auteur souligne que le rôle de l'enseignant est justement d'exploiter cette dynamique pour favoriser la compétence d'apprentissage de l'élève, notamment par les rituels. Ces rituels ne sont cependant que des procédés simplificateurs de ce qui peut se passer hors de la classe, et il appartient à l'apprenant de les re-contextualiser en tant qu'acteur social. La contextualisation serait donc complémentaire des activités de

[855] Ce terme, utilisé aujourd'hui couramment dans la recherche sur l'acquisition en langues, a été initialement introduit par Pierre Bange : Bange P, 1991, « Séquences acquisitionnelles en communication exolingue » dans Russier et al.. (dirs.), *Interactions en langue étrangère*, Aix en Provence, Presses Universitaires de Provence, pp. 61-66.
[856] Py B., 2000, « Préface » à Gajo L., Mondada L, 2000, *Interactions et acquisitions en contexte*, Fribourg, Editions Universitaires de Fribourg, p. 6.
[857] Py B., 2000, *op. cit.*, p. 10.

conceptualisation. Danièle Moore et Diana-Lee Simon[858] montrent quant à elles que l'apprentissage peut justement se faire en déritualisant les cadres des interactions, de façon à apprendre tout en se posant comme acteur social à part entière, avec ses traits identitaires et socioculturels spécifiques. En tout état de cause, l'apprentissage se fait par une utilisation active du micro-contexte.

Cette approche de la linguistique de l'acquisition en langue peut se rapprocher des hypothèses de Cummins concernant la compétence de communication (« Basic interpersonnal communicative skill » désormais BICS) et la compétence académique (« Cognitive/academic language proficiency » désormais CALP), que nous avons déjà présentées rapidement au chapitre 10[859]. Tous les travaux du chercheur et de son équipe tendent à montrer que la compétence communicative s'acquiert plus rapidement que la compétence académique. La première en effet est plus « facile » à acquérir dans le sens où elle est pratiquée dans une multiplicité de contextes sociaux, qui ne sont pas circonscrits à l'école. Par contre, la compétence académique, fortement liée aux exigences du curriculum, ne peut se développer que lorsque certains traits cognitifs sont effectivement établis (en L1 ou L2). Ici, l'apprenant ne peut s'aider du contexte pour inférer du sens d'un discours. Ainsi, les gestes et tous les indices corporels aident à la compréhension de l'information lorsque la compréhension verbale fait défaut. Les compétences langagières demandées par l'école sont généralement cognitivement exigeantes, et relativement indépendantes des contextes : argumenter ou synthétiser sont des actions cognitives peu liées au contexte. Elles se différencient des compétences communicatives, contextualisées dans les interactions sociales hors de la classe. L'auteur propose une schématisation en quatre quadrants, qui permet de visualiser quatre situations de communication[860] :

- L'interaction n'est pas cognitivement exigeante et elle permet de s'appuyer sur des indices contextuels (quadrant 1, BILC). Cummins suggère que dans ce cas, cette compétence en L2 ne nécessite pas de liens spécifiques avec la compétence en L1 (exemples : décrire ce qu'on voit, parler du temps qu'il fait…).

---

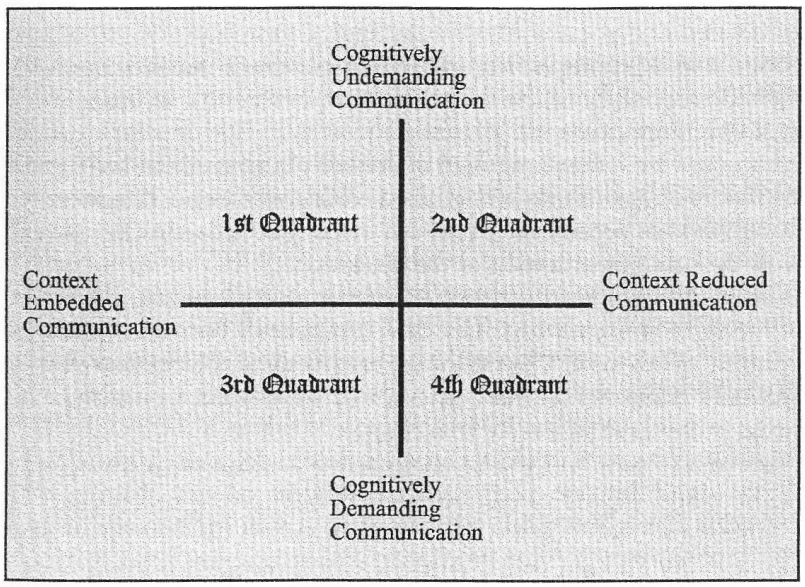
[858] Moore D., Simon D-L., 2002, « Déritualisation et identités d'apprenants », dans *AILE* n°16 (**http://aile.revues.org/document1374.html**).

[859] Nous citons ici un de ces derniers ouvrages : Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, UK, Multilingual Matters.

[860] Nous présentons ici une synthèse des travaux de Cummins, présentée dans Baker C., 2006, *Fundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th ed.), Clevedon, Multilingual Matters (chapitre 8).

- L'interaction n'est pas cognitivement exigeante et les indices contextuels ne sont pas ou peu disponibles (quadrant 2 ; exemples : copier des informations présentées dans un texte ou sur un écran, écouter un poème ou une histoire…).
- L'interaction est cognitivement exigeante et les indices contextuels sont mobilisables (quadrant 3 ; exemples : expliquer et justifier, faire un jeu de rôle…).
- L'interaction est cognitivement exigeante et les indices contextuels ne sont pas ou peu mobilisables (quadrant 4, CALP). Cummins suggère qu'ici, le développement de la compétence en L2 est étroitement dépendante de la compétence en L1 et les tâches communicatives peuvent être réussies grâce à la mobilisation de la L1, de la L2 ou des deux langues (exemples : développer et justifier une opinion, interpréter des faits…).

Figure 35 : Théorie de la relation entre contexte et compétences linguistiques selon Cummins[861].



Sur l'axe « indices contextuels plus ou moins mobilisables », Baker donne deux exemples représentatifs des deux pôles : à un extrême, l'exemple de deux enfants qui ne parlent pas la même langue mais peuvent jouer ensemble sans difficulté ; on peut aussi penser, dans le cas du LGM, à des interactions courtes ayant lieu dans la cour, telles que nous les avons étudiées dans le chapitre 12 : le contexte est commun et connu, les informations sont peu nombreuses et peu développées linguistiquement. A l'autre

[861] Baker C., 2006, *op. cit.*, p. 177.

extrême, Baker donne l'exemple de la salle de classe, lorsque les consignes sont éventuellement reformulées ou explicitées, mais uniquement verbales.

Sur l'axe « exigences cognitives », Baker donne à un extrême l'exemple de la classe, lorsque les tâches sont complexes et doivent être exécutées rapidement. Suivant la théorie de Cummins, les traces de L1 et de L2 dans les stratégies d'apprentissage seraient donc des signes d'appropriation stratégique. Nous verrons que c'est effectivement ce que certains élèves du LGM nous ont fait comprendre. A l'autre extrême, Baker évoque une conversation dans la rue ou au marché, faisant référence à un certain nombre de sujets connus des deux interactants. On pense ici aux échanges plus développés qui peuvent avoir lieu entre élèves dans la cour.

Nous avons vu que dans la cour, lieu contextualisé par excellence pour les élèves, toutes les formes d'interactions relevées peuvent effectivement se placer sur ce continuum. Il nous faut voir aussi ce qu'il en est de la classe, dans les interactions entre pairs, et lorsque l'enseignant français est partie prenante de l'interaction.

On peut voir en particulier dans la distinction entre activités contextualisées ou non la trace ici de typologies de compétences cognitives et académiques présentées par exemple par le linguiste Bloom[862] ou le chercheur en sciences de l'éducation De Landsheere[863] qui, eux, ne lient pas ces compétences aux contextes mais à la complexité des tâches, comme le montre le tableau suivant :

[862] Bloom B.S., Engelhart M.D., Forst E.J., Hill W, Krathwohl D.R., 1969, *Taxonomie des objectifs pédagogiques vol. 1, domaine cognitif*, Montréal, Education Nouvelle.
[863] De Landsheere G, de Landsheere V., 1984, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF.

Tableau 53 : Typologie des tâches cognitives

Selon Cummins	**Selon Landsheere**	**Selon Bloom**		
CALP	Capacités intellectuelles supérieures **Expression**	6. L'évaluation	Avoir un esprit critique	Apprécie, argumente, compare des idées, critique, choisit, déduit, évalue des éléments
		5. La synthèse	Synthétiser	Assemble, réunit, collecte des données, développe, compose des éléments entre eux, reformule des idées
CALP	Capacités intellectuelles médianes **Transfert**	4. L'analyse	Analyser	Catégorise, compare, critique, distingue, examine, met en question des éléments de la langue
BICS		3. L'application	Appliquer	Choisit, démontre, illustre, pratique, utilise l'information
BICS	Capacités intellectuelles inférieures **Maîtrise**	2. La compréhension	Comprendre	Classe, décrit, explique, discute, exprime, identifie, localise, sélectionne des éléments
BICS		1. La connaissance	Mémoriser	Organise, recopie, répète, liste, apprend par cœur, reconnaît, retient, associe, reproduit des éléments de la langue

Nous verrons plus bas quelles sont les implications didactiques de cette approche. Il reste que c'est justement sur la complexité évidente des liens entre contexte et cognition que porte notre questionnement principal quant aux recherches de Cummins. L'auteur en effet travaille sur la dimension cognitive des interactions et il serait facile de supposer qu'une stratégie observée en contexte est révélatrice d'une compétence spécifique. On pourrait alors facilement classer les apprenants selon les seuils donnés et juger d'un « niveau » bilingue atteint ou non. Or l'auteur rappelle que les relations entre cognition et acquisition linguistique ne sont ni simples ni univoques et qu'elles sont influencées par un nombre non négligeable de facteurs. Ces liens sont différenciés selon les contextes et selon ce que les individus en font[864]. Or on ne sait pas aujourd'hui mesurer objectivement le lien entre interaction et cognition. Ainsi, « il n'existe pas une structure universelle d'une compétence qui puisse être définie en dehors des contextes particuliers »[865].

Le contexte est donc complexe par essence et il a partie liée avec l'appropriation via l'apprenant. La théorie de Cummins, aussi séduisante soit-elle, ne permet pas de mesurer l'acquisition d'un « seuil » de compétence chez un enfant bilingue. Même si des propositions sont faites, elle ne permet pas non plus d'élaborer un programme didactique

[864] Pour une lecture critique approfondie des théories de Cummins, voir notamment Baker C., 2006, *Fundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th.ed), Clevedon, Multilingual Matters (chapitre 8 et plus spécifiquement p. 176 et p. 184).
[865] Cummins J., 2000, *op. cit.*, p. 136.

objectivement efficient : une lecture sociocognitiviste n'est pas transposable en l'état dans les classes. Elle nous permet cependant de comprendre l'importance du lien entre facteurs contextuels et apprentissages. Ce sont ces liens qui sont à interroger.

Bernard Py tente d'isoler des observables en microcontexte pour en inférer du sens à un niveau plus global mais ici encore, la démarche ne permet pas réellement de quitter l'approche descriptiviste. Ces approches constituent ici plutôt un préalable épistémologique, qu'il s'agit de transformer en savoir-faire enseignable[866]. Le concept de transposition didactique est donc à mobiliser.

La transposition didactique

Ce terme, introduit dans sa thèse en 1974 par le sociologue Michel Verret[867] a d'abord été repris par Yves Chevallard dans le cadre de la didactique des mathématiques : « le passage du savoir vu comme un outil à mettre en usage au savoir vu comme quelque chose à enseigner et à apprendre est précisément ce que j'ai nommé transposition didactique » [868]. Appliqué à la didactique du français, cette dénomination pose tant de questions que le concept a parfois été considéré comme un non-sens[869]. L'argument le plus intéressant ici porte sur le type de savoirs concernés par la transposition : des savoirs savants, légitimés par la société, et non pas des savoir-faire, qui sont pourtant les objectifs premiers de la scolarisation (par exemple, l'orthographe n'est utile que parce que cette connaissance permet de savoir écrire). Mais un « savoir-faire » n'est-il pas un « savoir social », au même titre qu'un savoir savant légitimé ? H. Romian parle donc plutôt de traitement didactique, en considérant que le savoir savant n'est qu'une composante de toute la démarche pédagogique à mettre en place dans la classe et procède ainsi « d'une intégration critique de la notion de "transposition didactique" des "savoirs savants" aux "savoirs enseignés" »[870]. Une transposition (ou un traitement) didactique réussie va donc du savant vers l'enseignable et l'enseigné, et « s'accomplit dans le sens d'une déformation

---

[866] Nous pensons ici à la transposition de l'enseignant vers l'apprenant, mais aussi du didacticien vers l'enseignant.
[867] Verret M., 1974, *Le temps des études*, Thèse de doctorat, Université de Paris 5.
[868] Chevallard Y., 1985/1991, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, p. 6.
[869] Pour une présentation de ces débats, voir Schneuwly B., 2005, « De l'utilité de la transposition didactique » dans Chiss J-L., David J., Reuter Y. (eds.), *op. cit*., pp. 47-60. Voir aussi Bronckart J-P. , Plazaola-Giger I., 1998, « La transposition didactique. Histoire et perspective d'une problématique fondatrice », *Pratiques* n°97-98, pp. 35-58.
[870] Romian H., 1989, « Eléments pour construire une didactique du français langue maternelle », dans Romian H., Ducancel G., Garla-Debanc C., Mas M., Treignier J., Yziquel M. *et alii* (éds.), *Didactique du français et recherche-action*, Paris, INRP, p. 245.

de compromis positif qui aide l'élève à se construire, à trouver sa logique d'adaptation pour s'approprier des contenus intellectuels grâce à des activités cognitives spécifiques »[871], démarche d'apprentissage proche des hypothèses de Lev Vygosky sur la zone proximale de développement[872].

Mais la transposition n'est pas maîtrisable par un seul acteur, serait-ce un enseignant-chercheur. Ce processus échappe largement à tous les acteurs et, par là, a aussi une dimension sociologique : la transposition est opaque pour chacun de ses agents, ce qui introduit évidemment des écarts non maîtrisés (et non maîtrisables) entre les différents états du savoir transposé. Selon Yves Chevallard, l'enseignement ne peut donc se faire qu'au prix de l'illusion partagée de la transparence :

> *Le savoir enseigné suppose un processus de naturalisation qui lui confère l'évidence incontestable des choses naturelles. (…) Pour que l'enseignement donné apparaisse comme légitime, il lui faut affirmer hautement son adéquation avec le projet qui le justifie, et qu'il explicite. Le savoir enseigné doit apparaître conforme au savoir à enseigner. Ou plutôt, la question de son adéquation ne doit pas être posée (…). L'enseignant n'existe qu'au prix de cette fiction*[873].

En didactique (des langues), le chercheur participe à l'élaboration de cette fiction. Ses choix de recherche eux-mêmes orientent les débats sur les savoirs à transposer ; les orientations en politique éducative ne sont pas neutres dans le processus de légitimité. En dernier lieu, c'est l'enseignant (ses représentations, ses pratiques, sa formation….) qui introduit ces savoirs dans la classe en tant qu'objet d'enseignement, ou qui y adapte ses pratiques professionnelles.

En FLS, transposer un savoir linguistique ou culturel revient surtout à tenir compte du fait plurilingue et pluriculturel du contexte considéré. D'un point de vue sociocognitif, il est aussi évidemment nécessaire d'évaluer les compétences sociolangagières et d'en tirer parti.

B. La langue d'enseignement

Nous avons vu plus haut que la notion de « langue maternelle » pouvait être discutable selon les contextes définis. Une approche sociolinguistique nous avait fait préférer le terme de « langue d'appartenance ». Mais dans le cadre de la classe, d'autres terminologies sont fréquemment employées, visant toutes à mettre en avant une spécificité

[871] Rosier J-M., 2002, *op. cit.*, p. 112.
[872] Vygotski L., 1997, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute ; voir notamment le chapitre 6.
[873] Chevallard Y., 1985/1991, *op. cit.*, p. 14-15.

de la dynamique d'apprentissage. On pourra lire par exemple « langue-cible / langue-source » (ce qui suppose que l'apprentissage est un objectif clair pour l'apprenant), « langue première / seconde » ou « langue 1 / langue 2 », (ce qui suppose que le critère majeur est l'ordre d'appropriation). Ces termes ne conviennent que bien imparfaitement à la situation au LGM puisque, comme on l'a vu, les enfants apprennent tous en français au plus tard à l'âge de trois ans, quelle que soit leur nationalité, et quel que soit le nombre de langues présentes dans la famille. Ils ne considèrent cependant pas tous cette langue comme familière. Ce sont donc plutôt les concepts de langue étrangère, de scolarisation/enseignement et de langue seconde qu'il est utile d'interroger avant de questionner les principes didactiques y afférant.

1. Une langue étrangère

Une langue est dite « étrangère » du point de vue du locuteur. Celui-ci peut y faire référence pour revendiquer son statut d'alloglotte dans une conversation, pour évoquer sa biographie langagière ou lorsqu'il est en situation d'acquisition ou d'apprentissage potentiel. C'est donc un « objet » linguistique qui est désigné, bien que cela ne soit pas exempt de malentendus : le « natif » et l'« étranger » parlent bien de la même langue (le français par exemple) mais n'en ont pas nécessairement les mêmes représentations, car celles-ci sont soumises à des normes sociolinguistiques qui peuvent varier.

Le plus souvent, ce terme est cependant évoqué dans le domaine de la didactique. Et le développement de l'enseignement du français à l'étranger dans les années 50 a fait émerger le domaine de la recherche en « français langue étrangère », se différenciant du « français langue maternelle » car c'était davantage un objet d'apprentissage qu'une langue d'enseignement. Bien qu'aujourd'hui les didacticiens du français langue étrangère et du français langue maternelle cherchent à davantage travailler ensemble[874], une langue est d'autant plus étrangère qu'elle est perçue comme différente par le locuteur/apprenant. Dans une perspective didactique, Louise Dabène[875] puis Jean-Pierre Cuq[876] ont identifié trois facteurs principaux agissant sur le degré de xénité d'une langue :

- le fait de vivre loin du pays dont on apprend la langue influe sur la perception que l'on a de celle-ci ;

[874] En atteste par exemple l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF, anciennement AIDR-DFLM, Association Internationale pour le Développement de la Recherche en Didactique du Français Langue Maternelle).
[875] Dabène L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, p. 35.
[876] Cuq J-P., (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle/Clé International, p. 150 (article « langue étrangère »).

- les différences culturelles, plus ou moins importantes (et pas nécessairement liées à la distance géographique) peuvent rendre l'apprentissage plus ou moins difficile, plus ou moins attirant ;
- la distance linguistique, traditionnellement considérée comme un facteur de différenciation entre une langue « facile » et une langue plus « difficile » à apprendre (mais Dabène note que les nombreuses analyses contrastives qu'elle a inspirées ont été relativement inefficaces car les erreurs de l'apprenant ne sont pas souvent prévisibles linguistiquement, comme nous le verrons plus loin).

Jean-Marc Defays relève quant à lui un quatrième facteur de xénité : la distance psychologique[877]: « les apprenants, sur le plan individuel ou collectif, peuvent avoir des relations personnelles avec des autochtones qui influenceront leurs bonnes (ou mauvaises) dispositions à étudier leur langue ».

Ces facteurs combinés aident plus ou moins aux apprentissages selon ce qu'en font les élèves. Nous avons vu précédemment que la perception de la France était très vague pour nombre d'entre eux, mais que son exotisme pouvait être une source de motivation. De même, on peut considérer que la langue française est très différente de l'amharique, langue majoritairement parlée au LGM, mais cela ne semble pas bloquer les apprentissages en français, alors que rares sont les élèves qui apprennent efficacement l'amharique. Quant à la fréquentation des « autochtones », nous aurons compris qu'elle se fait peu, dans un sens ou dans l'autre, et qu'elle génère davantage de questions d'identité que d'apprentissage. Ces facteurs de xénité ont bien une influence sur les apprentissages, mais qui se déclinent de manière différenciée selon chaque élève au LGM. Ils nous semblent donc pertinents, mais peu opératoires pour l'instant pour définir un champ didactique global. Par ailleurs, le français n'est pas du « FLE » puisqu'il n'est pas qu'objet d'enseignement/apprentissage : il en est aussi le médium dans la plupart des matières.

2. Une langue de scolarisation

Différenciant les fonctions de l'apprentissage et celles de la socialisation, Louise Dabène, à la suite de Sophie Moirand[878], propose la notion de « langue de référence (…), la langue qui, inculquée par l'école sous son aspect le plus normé, c'est-à-dire l'écrit,

[877] Defays J-M., 2003, *op. cit.*, p. 30.
[878] Moirand S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

constitue le véhicule de transmission de la plupart des savoirs »[879]. Le critère formel d'acquisition (en milieu naturel) *vs* apprentissage (en milieu guidé) est cependant trop exclusif, puisque l'apprenant est aussi et surtout un acteur social, qui fait des liens entre ses différents lieux de socialisation. Bien qu'au LGM les enseignements ne soient pas dispensés dans les mêmes conditions, les élèves de familles non francophones apprennent à parler en français à l'école, mais les élèves éthiopiens ont aussi des cours d'amharique, et ils apprennent à lire et à écrire dans les deux langues. La langue de référence n'est donc pas la même pour tous.

Cette propriété du français « véhicule des savoirs scolaires » est aujourd'hui mise en avant par certains chercheurs en didactique du français ; ils évoquent le concept de « français langue de scolarisation » (désormais FLSCO), notion qui, si l'on en croit les textes officiels[880] de l'AEFE, pourrait convenir à la situation des élèves plurilingues au LGM : leur répertoire langagier serait composé de leurs langues familiales (ou « langue(s) de culture(s) ») associée(s) au français, langue apprise et utilisée à l'école. Il appartiendrait à l'institution de valoriser la langue de scolarisation, seul véhicule de la réussite scolaire. Ainsi, le FLSCO serait en quelque sorte la didactique qui permettrait le développement de la compétence linguistique cognitive/académique (CALP) chère à Cummins. Michèle Verdelhan-Bourgade définit le FLSCO par trois fonctions : il est objet d'enseignement, médiateur d'autres savoirs, et surtout il « conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous genres »[881]. Cette notion, née des recherches sur les particularités du français enseigné comme une langue ni maternelle ni étrangère[882], semble pour l'auteur s'appuyer sur la reconnaissance d'une rupture claire entre le monde de l'école et le monde de la socialisation, ce qui permettrait d'enseigner plus efficacement la norme véhiculée par le système institutionnel. Il s'agit de la valoriser, en tant que facteur indispensable de réussite scolaire en ignorant l'existence (et le statut) d'autres normes existant dans le milieu considéré. Bien plus que son origine linguistique, l'acceptation de cette norme standard conditionnerait la réussite de l'élève:

> *On sait que les élèves d'origine étrangère dont les familles sont convaincues de l'importance de la scolarisation apprennent plus vite et mieux le français à*

[879] Dabène L., 1994, *op. cit*., p. 21.
[880] Voir à ce sujet le chapitre 6.
[881] Verdelhan-Bourgade M., 2002, *Le français langue de scolarisation, pour une didactique réaliste*, Paris, PUF, p. 30.
[882] Gérard Vigner propose le premier la notion, qui sera développée plus tard (Vigner G., 1992, « Le français langue de scolarisation » dans Besse H. *et alii*, *ELA* n°88, pp. 39-54).

l'école que ceux pour lesquels la fonction de scolarisation apparaît comme sans intérêt[883].

Il serait donc préférable de centrer les questions didactiques sur les savoirs plutôt que sur l'apprenant :

Il paraît dangereux de poser comme préalable méthodologique le constat de l'existence de la divergence entre modalités culturelles d'apprentissage (…). Lorsqu'une méthodologie s'appuie sur des principes réalistes et que l'enseignement est prudent par rapport aux rythmes et aux représentations des enfants, l'apprentissage peut se dérouler de manière positive quel que soit l'environnement[884].

Concernant l'apprentissage des « comportements langagiers sociaux », l'auteur concède cependant que la situation est floue, selon les usages que l'élève fera ensuite de sa langue de scolarisation. Mais même si un élève reste ensuite dans son « milieu d'origine »[885], « il gardera de son apprentissage scolaire au moins la conscience de la diversité ». Il semblerait bien naïf, voire dangereux, de penser que la construction identitaire d'un élève peut se faire de façon harmonieuse avec de telles ruptures sociolinguistiques. Comme les sociologues de l'éducation nous l'ont montré, la réussite d'un élève ne se limite pas à ses performances scolaires et les théories sur le déficit langagier sont loin d'expliquer tous les échecs.

Voulant éviter de différencier les situations de communication et d'apprentissage, Pierre Martinez et Marzena Watorek proposent en 2005 « une perspective psycho-sociolinguistique sur l'enseignement du et en français »[886] d'un français langue d'enseignement (FLENS). Une didactique du FLENS tiendrait compte des apports de la psycholinguistique fonctionnelle mais aussi de la sociolinguistique. Ils rejoignent John Gumperz qui rappelle lui aussi que le contexte est un objet de recherche nécessaire :

---

[883] Verdelhan-Bourgade M., 2002, *op. cit*., p. 73.
[884] Verdelhan-Bourgade M., 2002, *op. cit*., p. 76.
[885] Verdelhan-Bourgade M., 2002, *op. cit*., p. 171. Nous ne savons pas si l'auteur considère ici le milieu d'origine comme un milieu non francophone ou non français.
[886] Martinez P., Watorek M., 2005, « L'apprentissage des langues, une cognition située : quelques implications pour le français langue d'enseignement » dans Lallement F., Martinez P. , Spaëth V. (coord.) *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, FDLM Recherches et Applications, janvier 2005, pp. 27-36, ici p. 33. Remarquons que dans ce numéro ce trouve aussi un article de Michèle Verdelhan-Bourgade sur le français de scolarisation. Citons aussi l'appellation « français langue de scolarité », proposée par Fabien Neyrat pour parler spécifiquement du français enseigné dans les établissements de l'AEFE. Pour lui, le suffixe désigne un état de fait, contrairement à « scolarisation », qui suppose une volonté d'action pédagogique dont on peut discuter (Neyrat F., 2005, « Le français langue de scolarité en Ecole française » dans *Le Français dans le Monde* n°341, pp. 32-34). Ce flou terminologique témoigne aussi d'approches politiques différentes, voire opposées.

> *La scolarisation n'est pas seulement affaire d'exposition à l'enseignement dispensé en classe ; elle est affectée de manière significative par la manière dont l'information est mise à la disposition des élèves au travers des programmes scolaires, par la manière dont les compétences sont définies, et les aptitudes cognitives évaluées… En définitive, une telle perspective exige que soient croisées deux traditions de recherche, celle qui étudie la production des savoirs scolaires et celle, plus interactionnelle, que représentent l'ethnographie et la sociolinguistique de l'univers scolaire*[887].

Une des caractéristiques principales de ces situations d'apprentissage est l'importance de l'asymétrie des codes utilisés (codes linguistiques, mais aussi pragmatiques et culturels) et les malentendus qui y sont inhérents. C'est d'ailleurs le cas de toute interaction exolingue en général. Selon les auteurs l'interaction est alors une « co-production plurisémiotique générée par un parcours énonciatif contextuellement déterminé »[888]. Ce contexte varie selon les facteurs énoncés plus haut, mais il est toujours défini par un contrat didactique fondé sur la bifocalisation pour chacun des participants : l'élève doit apprendre à apprendre et à communiquer, l'enseignant doit enseigner des savoirs et des pratiques communicatives. Les participants sont donc tous mobilisés en tant qu'acteurs sociaux et le statut de la langue concernée est donc un facteur d'importance.

La notion de FLSCO est ancrée dans une culture scolaire qui vise à développer des compétences dans une perspective unilingue. Le penser comme universel revient à sous-entendre que la norme scolaire est la seule légitime, alors même que les autres normes en présence créent une configuration complexe. Son enseignement ne peut donc être efficace que par la prise en compte des forces normatives plurielles qui interagissent, en considérant notamment les autres normes dans leur légitimité. Au LGM, le FLSCO est donc à considérer dans une perspective fonctionnelle : il s'agit d'un domaine langagier spécifique (le domaine scolaire), qui s'inscrit dans un contexte spécifique (contacts de langues et de cultures, asymétrie, répertoires langagiers pluriels). Selon nous, le concept de « langue seconde » prend aujourd'hui davantage en compte la complexité de la configuration didactique au LGM.

3. Une langue seconde

Constatant que dans certaines situations, ni la pédagogie du « français langue maternelle » ni celle du « français langue étrangère » n'était efficace, les chercheurs ont

---

[887] Gumperz J., 1989, *Engager la conversation, Introduction à la sociolinguistique Interactionnelle*, Paris, L'Harmattan, p. 131.
[888] Martinez P., Watorek M., 2005, *op. cit.*, p. 33.

d'abord voulu définir des invariants quant aux situations d'enseignement : quel statut avait le français dans ces écoles et dans les sociétés considérées ? Mais celui-ci pouvant différer considérablement, il ne pouvait ouvrir sur un champ clairement défini et autonome. Pour Jean-Pierre Cuq, ce champ de recherche relevait clairement du français langue étrangère en 1991, même s'il avait un rôle privilégié :

> *Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendique. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié*[889].

La préoccupation didactique de s'adapter à des contextes dans lesquels le français n'est ni totalement étranger ni totalement acquis par les élèves avait d'abord donné lieu à l'émergence de recherches sur ce qui a été appelé le « français langue seconde », langue parlée dans des milieux multilingues et diglossiques. Une langue « seconde » dans une société est donc une langue étrangère qui a été enseignée spécifiquement à l'école. Cette définition a le mérite de lui reconnaître un rôle particulier dans le développement de l'élève, même si ce « rôle » reste à définir : l'est-il du point de vue des apprenants ou du système éducatif ? Par ailleurs, comme nous l'avons vu, la notion de « communauté » est souvent problématique sur le terrain considéré[890].

Les pratiques d'enseignement sont en fait bien plus anciennes : Gérard Vigner fait état de nombre d'interrogations pédagogiques au sein de l'école française du XIXe siècle[891]. Dans l'objectif de normaliser l'usage d'une langue symbole de l'identité nationale, il s'agissait de laisser aux portes des classes les différentes langues parlées par les élèves, et de les immerger dans une langue-culture, aux normes linguistiques explicites et valorisées. Essentiellement par le biais de l'écrit, on enseignait une langue qui avait pour fonction de « représenter le monde par le moyen de savoirs spécifiques et de codes

---

[889] Cuq, J-P, 1991, *op. cit.*, p. 139. De ce fait, l'auteur exclut du champ de recherche sur le « français pour migrants » (*op. cit.* p. 140), attendu que l'objectif est leur assimilation par le passage du plurilinguisme au monolinguisme. Cette vision, qui témoigne encore une fois de la prégnance de l'idéologie unilingue française, est aujourd'hui très discutée, comme en témoignent par exemple les travaux de chercheurs tels que Jacqueline Billiez ou Fabienne Leconte.

[890] Cette définition qui présente le FLS comme un « sous-ensemble » du FLE s'oppose à celle de Pierre Martinez pour qui la définition anglo-saxonne prévaut : la langue « seconde » est un synonyme de « second language » (Martinez P., 1997, « Quel avenir pour la didactique des langues secondes/étrangères », conférence prononcée à 'Université de Toronto le 4 novembre 1997 dans *Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches*, Nanterre, 1999, t.2, section 12, p. 3).

[891] Vigner G, 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Clé International, p. 7.

rhétoriques particuliers »[892]. Conformément à l'idéologie de l'époque, le principe même de variation était ignoré, voire stigmatisé.

Selon Jean-Pierre Cuq, l'expression elle-même daterait des années 70[893], moment de la décolonisation de nombreux pays africains qui, auparavant, avaient enseigné un français « langue maternelle » à des enfants soigneusement sélectionnés. Cette politique éducative servait l'objectif d'imposer le français comme langue nationale dans les colonies. La démocratisation de l'école, et son ouverture à des publics diversifiés a provoqué une prise de conscience : même si le français était « fréquenté » par la plupart des élèves, cette langue n'était ni leur langue de culture, ni leur langue de communication. De ce constat est née une pédagogie africaine visant, dans une perspective politique, à enseigner le français comme langue de communication globale et langue d'accès aux savoirs, tout en préservant les valeurs associées aux différentes langues de culture. Cette constante préoccupation était fondée sur la reconnaissance de la diversité des contextes, et sur la volonté d'agir contre une diglossie vécue comme aliénante. L'évolution des pratiques langagières dans ces pays de la francophonie a ouvert sur la reconnaissance de l'importance des phénomènes de variation linguistique.

Aujourd'hui, on se demande comment faire le lien entre un « français d'Afrique » et une langue de scolarisation ; il existe autant de « modèles éducatifs » que de pays. Mais ils sont tous fondés sur une reconnaissance d'une situation plurilingue, comme en témoigne, par exemple, la variété des thèmes et des questions abordées dans les deux derniers colloques de l'AUF[894]. Par ailleurs, l'édition d'un référentiel général d'orientations et de contenus pour l'enseignement du français langue seconde propose un programme d'enseignement intégrant la notion de variation linguistique et visant à l'appropriation d'une culture commune francophone[895].

Cuq estime aujourd'hui[896] que le concept de FLS existe à part entière, même si une méthodologie appropriée reste encore à construire. Avec une perspective variationniste, celle-ci serait fondée sur la prise en compte de toutes les fonctions de la langue en

---

[892] Vigner G., 2001, *op. cit*., p. 8.
[893] Cuq J-P., 1991, *op. cit*., p. 125 et p. 127.
[894] Les journées d'études avaient pour thème « Partenariat entre les langues : perspectives descriptives et perspectives didactiques» en novembre 2008 et « Émergences et prise en compte de pratiques linguistiques et culturelles innovantes en situations francophones plurilingues » en mai 2009.
[895] Dumont P., Dumont B., Maurer B., Verdelhan M., Verdelhan-Bourgade M., 2000, *L'enseignement du français langue seconde, un référentiel général d'orientations et de contenus*, Vanves, Edicef/AUF.
[896] Cuq J-P., Davin-Chnane F., .2007, « Français langue seconde : un concept victime de son succès ? » dans Verdelhan-Bourgade M. (dir.), 2007, *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, De Boeck Université.

question : fonction de scolarisation (ce qui la rapproche du FLM), fonction de communication (ce qui la rapproche du FLE) et fonction symbolique ou identitaire. La langue d'appartenance a une fonction identitaire, mais en milieu unilingue la didactique du FLM n'en tient pas compte pour l'instant, sans doute parce que l'usage de cette langue hors les murs de l'école fait que cette fonction s'exprime surtout ailleurs. La raison en est peut-être aussi sociologique : l'école est un outil de la construction nationale plutôt que le lieu d'expression des diversités culturelles et linguistiques. Par là, on appréhende plutôt les objets d'enseignement dans une perspective normative. Les chercheurs sur l'acquisition d'une langue étrangère évoquent en creux la fonction identitaire d'une langue ; c'est un attribut essentiel de la langue-source dont il faudrait tenir compte malgré tout. Les méthodes communicatives de FLE n'en font jamais état explicitement. Ainsi, la didactique du FLM, fondée essentiellement sur la légitimation d'une norme unilingue, génère une forte insécurité linguistique que la didactique du FLE essaie de désactiver. La didactique du FLS se situerait dans la perspective d'un enseignement d'une norme contextualisée, respectueuse de la pluralité des autres normes en présence. Il s'agit alors de ne plus faire « contre » mais « avec » les autres normes présentes dans la classe, toujours pour servir l'objectif pédagogique et cognitif annoncé. Dans cette optique, la compétence interculturelle de l'enseignant et de l'apprenant doit être privilégiée.

Plus nuancée est l'approche de Georges Lüdi et Bernard Py qui notent que pour les enfants de migrants dans un milieu unilingue « le français, acquis simultanément ou par la suite, prend une position dominante et entame l'ensemble des fonctions qui, pour l'unilingue, relèvent de la langue dite maternelle (…). Il faudrait plutôt parler d'une sorte de langue première double »[897]. La spécificité du FLS se trouve peut-être justement dans ces composantes sociolangagières : cette langue représenterait, pour son locuteur plurilingue, un véhicule d'accès au savoir et un moyen de construction identitaire complémentaire de la langue d'appartenance, une sorte d'alternative non programmée.

En 2001, Gérard Vigner se place résolument dans un cadre scolaire. Il évoque une langue enseignée « à des populations d'élèves qui ont une autre langue et une autre culture d'origine et pour lesquels cette langue, sans être une langue étrangère au sens ordinaire du terme, n'est pas pour autant une langue familière »[898]. Il refuse prudemment de définir plus avant ce qui pour lui, s'ancre dans « la pluralité des approches, des niveaux d'analyse, des regards eux-mêmes qui, autant que la réalité, contribuent, par leur point

[897] Lüdi G. et Py B., 2003 (3e édition), *Etre bilingue*, Berne/Francfort/New-York, Peter Lang, p. 46.
[898] Vigner G., 2001, *op. cit.*, p. 3.

d'origine, à construire une représentation propre »[899]. Partant de la variété des situations d'apprentissage, il distingue trois groupes d'élèves : ceux qui vivent dans un contexte où le français est utilisé (et valorisé) en dehors de l'école de façon intense (en France par exemple), ceux qui vivent dans des pays multilingues et francophones (en Afrique Noire par exemple) et ceux qui vivent en milieu totalement exolingue et qui ont une pratique du français essentiellement scolaire »[900] (au LGM par exemple) et il souligne que l'on doit développer une pédagogie appropriée à l'âge des élèves :

> *A l'école primaire, l'apprentissage (du français) est placé sous la dépendance de facteurs à la fois cognitifs et développementaux ; au collège, les facteurs d'ordre socioculturels semblent l'emporter, c'est-à-dire ceux liés à l'image de la langue que se font les élèves (valorisée dans certains milieux, dénigrée dans d'autres), ainsi qu'à la signification que peut revêtir son apprentissage*[901].

Pour l'auteur, il est essentiel de prendre la mesure des écarts entre le capital culturel des élèves, et celui attendu effectivement par l'école. C'est en aidant les apprenants à s'approprier les outils d'apprentissage qu'on les mènera à la réussite. Respectueuse de l'identité de chacun (enseignants comme élèves), cette démarche veut prendre en compte l'hétérogénéité des parcours individuels. L'enseignement hybride emprunte tant aux FLM qu'au FLE. Cette approche est particulièrement pertinente au LGM, puisque la plupart des élèves apprennent le français à l'école depuis au moins 8 ans[902]. Les autres pratiquent le français et d'autres langues à la maison, les derniers n'utilisent que le français à la maison. Tous vivent dans un contexte non francophone, plurilingue et pluriculturel. Mais sans doute est-il nécessaire de développer des outils didactiques prototypiques fondés effectivement sur la variation plutôt que de partir de ce que les situations « ne sont pas ».

Jusqu'à présent, les interrogations portant sur l'émergence du « français langue seconde » en tant que champ disciplinaire à part entière portaient sur le fait qu'on n'identifiait pas très bien ses spécificités : elles se rattachaient soit à des pistes de FLM (comme l'acquisition des formes du discours, par exemple) soit à des pistes de FLE (comme l'acquisition de savoir-faire communicatifs par exemple). Mais les pédagogues sentaient bien qu'aucune des méthodologies n'était directement transposable. Il était donc nécessaire d'identifier un paramètre commun à toutes les situations de FLS. Certains ont pris l'option sociolinguistique : le français a un statut privilégié dans une situation de

[899] Vigner G., 2001, *op. cit.*, p. 8.
[900] Vigner G., 2001, *op. cit.*, p. 11.
[901] Vigner G., 2001, *op. cit.*, p. 16.
[902] Nous rappelons que notre étude est circonscrite aux élèves du secondaire.

plurilinguisme diglossique. D'autres ont choisi l'option de scolarisation : le français est un médium d'enseignement et pas seulement un objet d'apprentissage. Concernant des élèves adolescents, ces deux paramètres se recoupent, mais les identifier suppose qu'on en déduise les pratiques langagières et cognitives y afférant, surtout lorsque le système scolaire est issu d'une tradition monolingue alors que la plupart des élèves viennent d'autres horizons. En fait, il semble que la spécificité du français langue seconde s'inscrive justement dans ces processus d'adaptation entre des représentations complexes et non communément partagées entre enseignants et élèves. Postulant que la réussite scolaire est fonction de l'adaptation des enseignements à la situation identifiée, une didactique du FLS viserait donc en premier lieu à construire une réflexion en lien direct avec les compétences plurielles des élèves. Les trois pistes principales (et complémentaires) sont évidemment :

- la perception du statut de la langue seconde dans le milieu considéré ;
- la charge culturelle de cette langue pour les élèves et pour l'institution ;
- le degré de maîtrise du code linguistique requis.

De fait, les enseignants le font à leur manière, et de façon généralement empirique car ils sont les seuls à pouvoir analyser ces enjeux de façon pragmatique. De leur perception naît des adaptations pédagogiques qu'ils sont à même d'évaluer immédiatement, et qu'il leur appartient de faire évoluer pour une meilleure réussite des élèves. Mais lorsqu'ils ont bénéficié d'une formation professionnelle en tant qu'enseignant de FLM, ils n'ont généralement que peu d'outils pour appréhender une situation d'enseignement en termes de « variation » (linguistique ou culturelle). Lorsqu'ils ont suivi une formation « FLE », l'importance de la maîtrise de la langue pour une bonne intégration scolaire et sociale n'est pas toujours perçue à sa mesure ; elle génère ainsi parfois une certaine insécurité linguistique chez les enseignants eux-mêmes. L'enjeu d'une didactique du FLS est justement de leur faire comprendre qu'ils ne sont pas seuls sur un îlot fantôme (l'existence-même du FLS n'est toujours pas clairement reconnue), tout en leur donnant des outils « variationnistes » leur permettant de développer des pratiques d'enseignement adaptées à chaque contexte. A un niveau plus global on peut penser que les programmes officiels de l'Education Nationale continueront à évoluer en tenant compte de cette démarche[903].

[903] Nous rappelons qu'un fascicule consacré à l'enseignement du français langue seconde a été publié en 2001 par le Ministère de l'Education nationale : Viala A., Bertrand D , Vigner G. (dir.), *Le français langue seconde*, Paris, CNDP/Ministère de l'Éducation nationale.

C. Quelles méthodologies privilégier au LGM ?

1. Définir les langues d'enseignement au LGM

Avant de présenter les principales méthodologies et orientations pédagogiques proposées par les auteurs évoqués ci-dessus, récapitulons les attributs des différents « français » évoqués, étant entendu que nous nous situons ici dans une perspective d'apprentissage. Nous nous concentrerons ici sur l'âge adolescent (niveau « collège/lycée dans le système français).

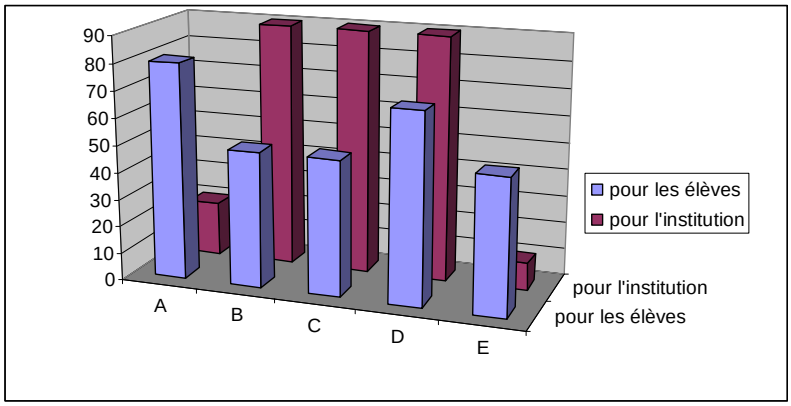
Une langue de référence qui se confond avec la langue d'appartenance des élèves est communément appelée « langue maternelle », terminologie que nous garderons ici par commodité. Son enseignement ne suppose pas que les élèves soient plurilingues. Dans le système scolaire et dans la classe (donc, dans les programmes officiels d'enseignement), la langue maternelle est explicitement la langue de socialisation/communication et de la construction identitaire, mais elle est aussi celle qui permet le développement cognitif, elle est objet d'apprentissage linguistique et culturel (il s'agit ici d'une culture patrimoniale). Le français tient cette place au LGM pour tous les élèves, alors que ces attributs ne sont pas vrais pour tous les élèves. L'amharique est aussi enseigné ainsi pour les élèves éthiopiens. Sa maîtrise aide et à la réussite scolaire et à l'insertion sociale ultérieure. Cette langue a donc un statut de prestige, tant pour les élèves que pour l'institution.

A l'opposé, une « langue étrangère » n'est pas considérée comme une langue de socialisation et n'est pas investie d'une fonction identitaire forte. Son enseignement peut s'adresser à des élèves plurilingues ou monolingues. Les méthodologies communicatives la présentent comme une langue qui sera plus tard utile à la socialisation/communication. Elle est par contre objet d'apprentissage dans ses dimensions linguistique et culturelle (c'est une option patrimoniale qui est souvent prise ici) et son enseignement est lié au développement cognitif de l'élève. L'anglais est ainsi enseigné au LGM, même si les élèves en font une langue de socialisation dans leur quotidien. Dans le système scolaire français, la maîtrise d'une langue étrangère n'est pas suffisante pour la réussite des études et n'est qu'hypothétiquement liée à une insertion sociale ultérieure. Son statut est donc moindre dans l'institution.

Une langue seconde (langue d'enseignement et de scolarisation dans notre cas) est, comme une « langue maternelle », à la fois sujet et objet d'apprentissage. Son enseignement s'adresse à des élèves plurilingues (ils peuvent communiquer dans deux langues au moins). La présence d'une langue seconde au collège suppose qu'elle a été

enseignée de façon précoce aux élèves auparavant et qu'elle jouit d'un statut privilégié pour les familles des élèves, même si elle n'est pas utilisée hors de l'école. Elle est enseignée dans sa composante linguistique et culturelle, aide au développement cognitif des élèves et on lui reconnaît une certaine valeur sociale (et identitaire dans une moindre mesure) à l'intérieur d'une configuration multilingue. Elle a une fonction communicative dans la classe, mais ce n'est pas nécessairement le cas dans d'autres lieux, y compris entre les murs de l'école. Sa maîtrise permet la réussite scolaire, mais pas nécessairement l'insertion sociale. On le voit, une langue seconde a un statut pluriel, selon que l'on se place du point de vue des élèves ou du programme. L'erreur méthodologique première est peut-être de tenter d'identifier une situation en dégageant des invariants. S'ils existent, ils peuvent n'être qu'un cas particulier d'une variation posée comme un préalable méthodologique. Ils varieront sans doute à une autre échelle, et l'analyse comparée des contextes pourra ouvrir sur d'autres règles de variation, que le terrain défini ici ne permet peut-être pas d'appréhender. Outre sa fécondité dans le champ de la linguistique, le concept de variation permet aussi au chercheur de toujours veiller à prendre en compte l'opacité immanente à tout objet de recherche. Nous l'aurons compris, ce préalable est fondamental, en particulier lorsqu'on observe un milieu métissé dans lequel les individus mettent en contact des langues et des cultures.

Figure 36 : Fonctions principales d'une langue seconde enseignée à des adolescents (le cas du LGM)



Légende : A= fonction de construction identitaire
B= fonction cognitive
C= fonction communicative
D= fonction de réussite scolaire
E= autres fonctions

Ce graphique peut être considéré comme une grille d'analyse utilisable pour toutes les situations d'enseignement du FLS. Les données présentées ici pour le LGM sont évidemment indicatives. Nous les avons élaborées à partir des recherches présentées précédemment : la fonction identitaire est manifestement très forte pour les élèves, mais elle n'est pas reconnue explicitement par l'institution, du moins dans les démarches d'enseignement. La fonction cognitive du français est par contre considérée comme fondamentale pour les enseignants, alors que les représentations des élèves sur les apprentissages n'en font pas toujours état de façon significative (nous verrons plus loin ce qu'il en est dans les pratiques). L'administration voudrait que le FLS ait une fonction communicative très forte au LGM alors que nous avons vu que dans les faits c'est loin d'être la langue majoritaire. Par ailleurs, s'il est clair que la maîtrise de cette langue est fondamentale pour la réussite scolaire, cela est bien plus flou dans ce qu'en disent les élèves. Nous avons tenu à introduire dans ce modèle une fonction opaque non identifiée car depuis le début de notre étude, nous découvrons qu'il existe un rapport au langage (et au FLS ici) spécifique pour nombre d'élèves, et nous ne prétendons pas avoir exploré de façon exhaustive toutes leurs représentations et pratiques langagières.

Une des données spécifiques au milieu plurilingue et pluriculturel serait cette posture des élèves que nous avons identifiée comme « posture plurilingue et/ou pluriculturelle ». Nous rappelons que son existence suppose une attention à la variation fondée sur la reconnaissance d'une endonorme plurilingue, dont la valeur première est la préservation de la face plutôt que l'intercompréhension sémantique. La conséquence première en est une pratique langagière marquée par l'alternance des langues. Une posture pluriculturelle vise aussi à la préservation de la face par la reconnaissance de l'existence de schémas différents des siens, sans pour cela chercher nécessairement à les expliciter.

En ce qui concerne la valeur attribuée à chaque fonction par l'institution éducative, ce schéma se déclinerait différemment dans le cadre d'un enseignement du FLM ou du FLE. Mais une analyse des profils sociolinguistiques des élèves révèlerait sans doute une variation toute aussi importante. Si l'on considère que chaque acteur de l'apprentissage (élève et enseignant) cherche à développer ses compétences langagières selon les fonctions principales qu'il lui attribue, ce schéma révèle des compétences qui font consensus à la base, une sorte de « socle commun de références fonctionnelles ». D'autres peuvent se lire en termes d'écart différentiel entre les deux groupes d'acteurs. L'option majeure est de ne pas considérer ces écarts selon les normes institutionnelles mais de les appréhender en termes de variation entre les deux groupes. De ce fait, les propositions

pédagogiques seront à construire de façon à préserver la face de chaque acteur pour viser à la réussite scolaire, et l'insécurité linguistique généralement prégnante pourra être mieux gérée.

2. Apports de la psychologie cognitive et sociale

Comme l'étude de la notion de contexte nous a permis de le voir, l'apprentissage en français dans un milieu non francophone est marqué par des facteurs sociolinguistiques spécifiques, en particulier pour les élèves bilingues. Les recherches en psychologie cognitive et en psychologie sociale croisent en quelque sorte cette approche en s'intéressant aux mécanismes de la cognition. Il ne s'agit pas ici de refaire l'histoire de l'émergence de concepts, mais de montrer que les problématiques soulevées par les recherches sur l'apprentissage de l'élève bilingue sont aussi celles qui sous-tendent les recherches concernant l'apprentissage d'élèves monolingues. L'approche de l'interactionnisme symbolique permet aujourd'hui de rendre compte d'une démarche active et située de l'apprenant : celui-ci crée des liens entre le contexte et les connaissances conceptuelles introduites dans la classe. Il procède ainsi par contextualisation. Ensuite, la décontextualisation a lieu. Ces procédés ne sont évidemment pas linéaires. Les procédures privilégiées aujourd'hui sont fondées sur les hypothèses du psychologue social Lev Vygostki, que nous avons déjà présentées, et qui semblent applicables à tout procédé cognitif, en particulier dans le cadre de la classe : l'existence d'une zone proximale de développement suppose que les processus cognitifs relèvent de multiples niveaux d'analyse. « Leurs conditions de production et d'actualisation exigent la prise en compte des régulations sociales et des conflits sociocognitifs qui en sont constitutifs »[904].

On pense bien sûr aux travaux de Jérôme Bruner[905], qui montre combien les savoirs sont socialisés et qui prône une reconnaissance assumée par l'école de ces liens entre savoirs et représentations sociales. Plus près de nous, les travaux de Bernard Charlot et de son équipe sur le rapport au savoir[906], ceux d'André Giordan[907] et de Gérard de Vecchi[908] sur les stratégies d'apprentissage en contexte... posent des questionnements didactiques contextualisés que l'on retrouve pourtant dans toutes les salles de classe.

---

[904] Doise W., Mugny G., 1997, *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, A. Colin, p. 220.
[905] Voir par exemple : Bruner J., 1991, *Et la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel.
[906] Charlot B., 1997, *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos.
[907] Giordan A., 1998, *Apprendre !*, Paris, Belin.
[908] De Vecchi G., 2000, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette.

Il reste aujourd'hui que tous les élèves ne réussissent pas leur scolarité : l'approche interactionniste a permis de mettre à jour des fonctionnements sous-jacents à l'apprentissage, mais qui se déclinent de façons infiniment différentes selon les contextes. Jean-Paul Bronckart en montre les limites pour le champ de la didactique du français :

> *Le développement est censé se produire dans l'interaction et la coopération de partenaires de « bonne foi », qui ne rencontrent que des obstacles d'ordre scientifique dans l'élaboration de la connaissance de la vérité du monde. Mais tout enseignant est, on le sait, quotidiennement confronté à la « mauvaise foi », au refus, à l'incapacité inexplicable de comprendre et d'apprendre. Et ce parce que les cadres culturels et familiaux, les caractéristiques socio-affectives des élèves constituent un obstacle majeur du développement, ou, si l'on préfère, le terrain même en lequel s'élabore ce développement. C'est dans la compréhension, la négociation et l'exploitation même de ce terrain que doit s'orienter la recherche de solutions didactiques. Ce qui signifie plus largement que l'interactionnisme social a encore un long chemin à accomplir pour proposer une conception du développement et des apprentissages qui soit véritablement culturelle et véritablement sociale*[909].

Ainsi, la différence essentielle entre l'apprentissage d'une langue seconde et d'une langue maternelle se situe sans doute dans les liens faits entre les ressources sociolangagières et l'objet d'apprentissage : on se réfère à une même langue, mais qui a des fonctions sociales et cognitives différenciées. Ces dernières se sont construites différemment selon les parcours des individus, tout en s'ancrant dans le cadre commun de l'environnement sociolinguistique et éducatif qui est le leur. D'un point de vue didactique, l'option majeure est donc d'enseigner un même objet discursif en s'appuyant justement sur la multiplicité des références des élèves[910].

3. La didactique du FLS : quelles propositions méthodologiques?

Bien que les trois auteurs sollicités ici[911] s'accordent tous à dire qu'il faut enseigner dans le plus grand respect du « déjà-là » des élèves tout en ayant pour objectif l'appropriation de la norme nécessaire à la réussite scolaire, les options prises sont

---

[909] Bronckart J-P., 2005, « Développement, compétences et capacités d'action des élèves » dans Chiss J-L., David J., Reuter Y. (éds.), *La didactique du français. Etat d'une discipline*, Paris, Nathan, pp. 135-147, ici p. 147.

[910] Comme nous le verrons plus précisément au chapitre suivant, la notion de contexte exolingue nuance et réinterprète cette différenciation, donnant ainsi des pistes d'analyse pour une didactique intégrée.

[911] Il s'agit de Michèle Verdelhan-Bourgade, de Jean-Pierre Cuq et de Gérard Vigner (ouvrages cités). Le référentiel édité par l'AUF propose un programme d'enseignement adapté à des pays dans lesquels le français est une des langues de socialisation. Il ne nous intéresse donc pas directement ici. Faisant le lien entre les différents apports théoriques et la classe de langue, Jean-Marc Defays (*op. cit.*) ne différencie pas le FLE du FLS et propose de nombreuses pistes didactiques, tout en laissant la responsabilité des choix et orientations à l'enseignant.

sensiblement différentes. La norme n'étant évidemment pas la même selon que l'on se trouve dans un établissement scolaire suivant des programmes spécifiques (comme dans les pays africains francophones par exemple) ou dans un établissement scolaire de l'AEFE, qui suit les programmes français (comme le LGM par exemple), nous limiterons ici notre réflexion au cadre du LGM, attendu que pour ces trois auteurs les établissements de l'AEFE sont aussi visés par leurs recommandations.

Pour Michèle Verdelhan-Bourgade, l'adaptation au contexte culturel et linguistique spécifique se traduit par une sorte de silence quant au déjà-là des élèves. En tenir (trop) compte serait les enfermer dans des particularismes qui les empêcheraient de s'approprier les savoirs et les savoir-faire en français. Par conséquent, l'enseignement doit privilégier les contenus nécessaires à la réussite : la compétence communicative utile pour l'école, et plus spécifiquement les compétences de compréhension (orale et écrite) et de production (orale et écrite). Elle rejoint par là les objectifs donnés par tous. Ces compétences doivent surtout être développées en lien avec les supports scolaires proposés et ce serait donc une sorte de « français de spécialité » qui serait enseigné/appris. C'est au maître qu'il revient de faire tout cela en bonne intelligence, dans le respect des identités de chacun. Font suite quelques pistes pédagogiques plus concrètes pour illustrer ces propos. Aucune mention n'est faite de ce qu'on pourrait appeler une compétence interculturelle. Nous ne doutons pas de la bonne volonté des maîtres, ni de l'importance d'une vraie dynamique de réussite. Mais ne pas donner aux enseignants les moyens de relever et analyser quelques facteurs fondamentaux des situations plurilingues et multiculturelles nous semble hasardeux, sinon risqué.

Pour Gérard Vigner et Jean-Pierre Cuq, l'enseignement de la norme passe explicitement par la reconnaissance des langues d'origine des élèves, de façon à développer leur conscience linguistique. Dans un milieu plurilingue adolescent tel que le LGM, il semble bien que cette attention portée aux différentes normes soit déjà le fait des élèves. La mixité culturelle et linguistique dans la cour semble en effet favoriser cette compétence spécifique, même pour les adolescents monolingues (nous verrons ce qu'il en est dans les classes et pour les enseignants). La sociolinguistique et la linguistique interactionniste, ainsi que l'ethnolinguistique étudient ces domaines et apprennent beaucoup à l'enseignant.

Gérard Vigner en tire deux orientations pédagogiques majeures pour les élèves de FLS. Une attention particulière devra être portée à la production/compréhension des discours. L'enseignement doit viser à la « discursivité » (la facilité à communiquer en

adaptant son discours à la situation de communication, en particulier pour les discours scolaires), attendu qu'en situation non francophone, l'élève a peu l'occasion de communiquer en français et les situations scolaires habituelles n'y sont généralement pas favorables. Les modes d'appropriation de cette compétence peuvent être pratiques ou analytiques. Le deuxième fondement de l'apprentissage du FLS est cette conscience linguistique que nous avons déjà évoquée, que l'auteur nomme « structuration ». Il insiste en particulier sur le fait que l'apprenant de FLS doit développer de manière simultanée une attention à la langue en tant qu'objet et une attention aux contenus. Ceci est généralement considéré comme acquis pour un apprenant de FLM mais on peut penser que, dans un milieu plurilingue, les asymétries linguistiques qu'il vit quotidiennement ne favorisent pas cette double focalisation dite « naturelle ». Il est donc nécessaire que l'on enseigne à chacun de façon progressive à rester vigilant et à se positionner comme un apprenant actif et impliqué. Cette autonomisation se fait par l'association de la pratique et de l'analyse et par l'utilisation de nombreux supports et exercices. C'est avec cet objectif que l'on développera les pratiques d'auto-évaluation et que l'on veillera à rendre la progression transparente pour l'élève. La classe reste évidemment le lieu privilégié de cette appropriation :

> *L'originalité d'une pédagogie du FL2 se situe moins dans la recherche d'activités spécifiques dont le pouvoir structurant serait supérieur à celle mise en œuvre en FLM (…) que dans une économie générale des apprentissages où l'activité de structuration de la langue, de consolidation d'usages incertains, parfois, dans leur forme comme dans leur pertinence communicative, doivent s'inscrire dans une progression cohérente. Ainsi en FL2, les zones d'intervention de l'enseignant recouvrent la totalité des quatre secteurs considérés, le travail d'intégration devant trouver désormais sa place en classe, au moins pour sa plus grande part. Les élèves, faute de pouvoir bénéficier d'une exposition au français aussi large que pour un public d'élèves apprenant en milieu majoritairement francophone, doivent pouvoir s'appuyer dans la classe sur des références discursives plus larges, au-delà de la simple référence à quelques exemples de grammaire ou à un texte support que l'on exploitera tout au long d'une séquence*[912].

Il propose alors un ensemble d'activités susceptibles de répondre aux pôles propres à l'enseignement du FLS :

[912] Vigner G., 2002, « Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du Français, langue Seconde ? » dans Martinez P. (dir.), 2002, *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve et Larose, pp. 133-141.

Tableau 54 : Pratiques de classe et enseignement du FLS selon Vigner[913]

Objectifs	Modes d'apprentissage	
	Imprégnation	Instruction
Discursivité	Pratiques de l'interaction (dialogues, jeux théâtraux, simulations) Activités d'écoute Activités de lecture (lecture découverte, lecture cursive) Productions écrites Reconstitution de texte Enquêtes sur les pratiques sociales du français, Etc.	Reformulation en fonction de variantes de contextes Analyse de situations de communication Analyse de l'énonciation Les codifications socioculturelles de l'échange Les codifications esthétiques (genres, registres) Lecture analytique Les normes Etc.
Structuration	Exercices structuraux Découverte / exploration du système graphique Découverte du profil orthographique de la langue Segmentation de la phrase, du texte Tri, regroupement des éléments d'un corpus Etc.	Analyse de la phonologie du français Leçons de grammaire Leçons d'orthographe Etablissements de typologies (phrase, textes, discours) Etc.

On peut faire le lien avec les propositions de Cummins qui lui, propose de privilégier dans un premier temps un format contextualisé des tâches cognitives demandées. Ainsi, on préfèrera une lecture expressive et dramatisée de l'enseignant à celle d'une voix enregistrée. On pourra ensuite proposer des activités plus décontextualisées. Dans tous les cas, on s'interrogera d'abord sur les caractéristiques de la tâche à s'approprier selon le modèle donné précédemment : est-elle contextualisable ou non ? Est-elle cognitivement lourde ou non ? On cernera aussi le déjà-là des élèves (compétences langagières, culture d'apprentissage, sécurité/insécurité linguistique et identitaire…). On pourra alors proposer une tâche spécifique qui peut varier selon les deux axes contextes/compétences présentés plus haut. Ainsi, apprendre la notion de poids peut se faire directement avec des objets et à la maison (quadrant 1), ce peut être lié à une démonstration orale et illustrée en classe (quadrant 2), une explication orale de l'enseignant sans objets (quadrant 4)… Les critères d'évaluation doivent aussi bien sûr tenir compte de la situation de la tâche sur ce schéma : évaluer l'appropriation de cette notion par le biais d'une performance cognitivement exigeante et hors contexte alors que l'on a contextualisé l'enseignement en classe fera sans doute émerger plus de difficultés linguistiques que d'évolutions des connaissances sur cette notion[914]. Cette démarche

[913] Vigner G., 2001, *op. cit.*, p. 30.
[914] Pour un développement de cet exemple, voir Baker C., 2006, *op. cit.*, p. 182-183.

pédagogique n'est d'ailleurs pas spécifique à l'enseignement du FLS, elle peut s'appliquer à tout objet de savoir et savoir-faire inclus dans une progression didactique[915].

Avant de proposer des pistes didactiques, Jean-Pierre Cuq insiste sur le fait que l'enseignant doit évaluer certains facteurs contextuels propres à sa situation d'enseignement. On relèvera en particulier les interrogations sur l'existence de plusieurs normes et leurs statuts[916], de façon à pouvoir développer chez l'apprenant l'autonomie nécessaire à la pluralité des contextes hors-école. Cette proposition, dont nous avons déjà vu plus haut la pertinence, se prolonge par une orientation pédagogique fondée sur la reconnaissance de l'altérité et de la variation : la dimension explicitement plurielle du langage donne droit à l'élève de s'ouvrir à d'autres situations que celles proprement scolaires. De manière pragmatique, il s'agit de faire prendre conscience à l'élève des fonctions du langage appliquées au français, de façon à lui permettre de donner sens à ses apprentissages. Cette démarche vise à toujours réduire le sentiment d'insécurité linguistique, surtout lorsque l'élève n'est pas fréquemment en contact avec la norme scolaire. En effet, « l'apprenant ressent d'autant moins ses erreurs qu'elles ne font pas contraste dans le milieu linguistique ambiant »[917]. Concrètement, il est par exemple nécessaire de travailler davantage les compétences en compréhension (orale, mais surtout écrite) car elles sont premières dans les apprentissages scolaires, et permettent d'éviter les bloquages linguistiques.

Cette attitude variationniste se nourrit en particulier des recherches sur l'acquisition des langues, et sous-entend que l'erreur (orale ou écrite) est considérée comme un signe d'apprentissage sur lequel il faut s'appuyer. Analyser l'erreur suppose que l'on reconnaisse qu'il existe des mécanismes sociocognitifs sous-jacents, qui s'ancrent dans le déjà-là culturel et linguistique des élèves, ce qui revient à dire que quelle que soit la démarche adoptée, il faut tenir compte de la culture de l'école : « les attitudes fondamentales des élèves et les aspirations naturelles des enseignements à « composer avec la tradition »[918].

---

[915] La conséquence en est un lien fort entre FLS et disciplines non linguistiques. Nous n'avons pas voulu ici aborder cette question car nous voulions d'abord comprendre précisément les liens que font les élèves entre pratiques et représentations en français dans un contexte que nous connaissions bien : la classe de français. Un des prolongements possibles de cette recherche serait bien sûr le FLS dans les DNL…

[916] Cuq J-P., 1991, *op. cit.*, p. 195.

[917] Cuq J-P., 1991, *op. cit.*, p. 199.

[918] Cuq J-P., 1991, *op. cit.*, p. 202. L'auteur reprend ici les propos de Gérard Vigner (Vigner G., 1987, « Français langue seconde, une discipline spécifique » dans *Diagonales* n°4, pp. 42-45, ici p. 44).

Conclusion

Outre le fait qu'elle traite spécifiquement des conditions de la transposition des savoirs, la didactique permet donc de resituer des connaissances linguistiques et sociolinguistiques dans la perspective des apprentissages. Dépassant les perspectives d'une linguistique appliquée à l'enseignement des langues (langues maternelles, langues secondes), elle ne cherche pas seulement à décrire mais aussi à proposer des pistes pour une meilleure adaptation des enseignements à l'école. Le didacticien s'implique, le didacticien s'engage :

> *[La didactique du français] se trouve par vocation au carrefour de deux options : parce qu'elle se veut scientifique, elle se doit de faire passer la description avant la prescription, mais parce que l'enseignement dans les sociétés démocratiques a pour fonction de développer des savoirs et des compétences chez le plus grand nombre, elle ne peut s'abstenir de hiérarchiser les valeurs et de promouvoir les démarches qui lui semblent les plus adéquates*[919].

La contextualisation des savoirs scientifiques serait la première phase d'une transposition didactique à destination des enseignants car, dans le feu de l'action pédagogique, elle les aide à porter sur ce qu'ils vivent le regard distancié nécessaire à tout positionnement éthique. Cherchant à répondre à ces préoccupations pédagogiques légitimes, la didactique du FLS se trouve manifestement aujourd'hui dans cette phase de contextualisation des savoirs linguistiques et sociolinguistiques de l'apprentissage en français : on tente de faire émerger un lien conceptuel entre savoirs à enseigner et processus d'apprentissage en s'appuyant de plus en plus sur le fait que ce sont les élèves qui font « naturellement » ce lien. Dans un milieu plurilingue, ils sont susceptibles d'utiliser des stratégies spécifiques, qu'il appartient au chercheur de comprendre. Le didacticien peut alors identifier des processus d'apprentissage propres aux situations d'enseignement du français langue seconde et les décliner sur le mode pédagogique. Ces liens entre recherche, didactique, enseignement et apprentissage sont à comprendre dans une perspective dynamique. En effet, une approche socioconstructiviste des savoirs didactiques fait considérer qu'aucun domaine de recherche n'est étanche : les savoirs de chacun des acteurs évoluent et se transforment en synchronie – par les contacts que les disciplines entretiennent entre elles – mais aussi en diachronie, notamment par l'influence

[919] Dufays J-L., 2001, « Didactique du français et réflexion épistémologique : où en sommes-nous ? Que voulons-nous ? » dans Marquilló Larruy M (éd.), *Question d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère),* Poitiers, Les cahiers FORELL, Université de Poitiers, pp. 309-318, ici p. 317.

des évolutions sociales et linguistiques des institutions éducatives et des sociétés dans lesquelles elles s'intègrent.

L'enseignement du FLM au LGM n'est pas à remettre en question puisqu'il répond à une mission légale de l'AEFE. Il doit cependant savoir s'adapter à un contexte plurilingue diglossique, et permettre aux adolescents d'utiliser au mieux leurs compétences spécifiques pour réussir à l'école dans le respect de toutes les identités. En effet, le plurilinguisme ambiant n'est ni bon ni mauvais en soi. C'est le lien fait entre les différents lieux des interactions qui aidera (ou non) l'élève à gérer au mieux ses compétences d'apprenants :

> *Contrairement à ce qu'on aurait pu penser à priori, ce n'est pas le plurilinguisme initial des enfants qui fait la différence dans la réussite des tâches proposées, pas plus que l'instauration d'un bilinguisme scolaire,mais plutôt les modes de gestion des répertoires (individuels et collectifs) et l'aménagement d'un type de cadre didactique et de culture métalinguistique qui valorise l'ouverture et la diversité, le rapprochement, la comparaison, la collaboration et une réflexion métalinguistique, fondée sur la mise en proximité des langues et les transferts de connaissances*[920].

Pour cela, une compréhension fine des enjeux de l'interaction exolingue est requise. Avant de pouvoir comprendre comment les élèves utilisent leurs répertoires langagiers en classe, il faut donc définir les outils d'analyse des interactions exolingues dans le champ de l'apprentissage. Nous verrons ensuite comment ils se déclinent dans la classe à l'oral, puis à l'écrit, ce qui renforcera l'idée que le contexte est un lieu d'interaction entre plusieurs normes, en particulier la norme langagière scolaire unilingue et la norme sociolangagière plurilingue. Après avoir compris comment cela se décline pour les élèves, nos pistes didactiques s'ancreront dans ce que les enseignants du LGM, en tant qu'acteurs sociaux, donnent à percevoir de leur rôle dans ce contexte spécifique.

[920] Castellotti V., Moore D., « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation » dans Beacco J.C., Chiss J.L., Cicurel F., Véronique D. (dir.), 2005, *op. cit.*, pp. 107-132, ici p. 128.

CHAPITRE 15

INTERACTIONS ET APPRENTISSAGE

Analyser les discours des élèves en classe de français avec une perspective interactionniste suppose que l'on considère l'apprentissage comme une socio-construction des savoirs :

> *S'il est vrai (…) que toute connaissance sociale présuppose des fonctionnements cognitifs que l'on peut étudier en tant que tels, il est également vrai que les connaissances sociales sont également des aspects d'une dynamique sociale pouvant entraîner des progrès dans les coordinations cognitives effectuées sur les objets qui médiatisent cette dynamique*[921].

Ce positionnement du chercheur ouvre la voie à une étude des pratiques verbales dans la classe de français sous un angle renouvelé puisqu'il ne s'agira pas d'analyser les productions des élèves en termes d'écarts par rapport à une norme pédagogique fondée sur un idéal unilingue et endolingue, mais plutôt comme l'expression de la dimension sociale de l'interaction. La perspective interactionniste et sociolinguistique renouvelle la portée didactique de l'enseignement en français au LGM : les apprenants sont des élèves en devenir, dont les savoirs et savoir-faire évoluent mais ils sont aussi des acteurs sociaux, dont l'identité se tisse et se montre à travers leurs échanges sociaux, en particulier les

[921] Doise W., Mugny G., 1997, *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin, p. 215.

échanges verbaux. Dans une situation exolingue et pluriculturelle relativement stable (la plupart des élèves fréquentent le LGM pendant plusieurs années), le contexte a une influence importante sur les modalités de cette action. Etudier les pratiques et représentations langagières des élèves dans une perspective interactionniste permet d'appréhender ces enjeux sociaux et cognitifs en relevant notamment les facteurs communs à la situation de classe et à la situation de socialisation :

> *Ce sont dans les discours et dans leurs articulations aux contextes et aux situations locales que s'analysent les interactions comme espaces où se constituent le sens des pratiques, et comme lieux de la production et de l'actualisation des rapports sociaux*[922].

Le contexte au LGM est marqué par les orientations éducatives de l'institution mais aussi par la dimension exolingue des échanges, en particulier entre pairs. C'est la raison pour laquelle, après avoir présenté les spécificités de la classe de français en tant que lieu marqué par une tension acquisitionnelle, nous verrons que l'exolinguisme génère des règles d'interactions proches de celles des situations d'enseignement/apprentissage en milieu guidé.

Une présentation historique de l'émergence des concepts d'erreur et d'interlangue dans les recherches sur l'acquisition montrera qu'en effet, les états d'une langue plus ou moins proche de la norme attendue sont fonction de processus sociocognitifs qu'il est utile d'identifier en contexte.

A. La situation de classe

1. La classe comme contexte

Situer sa recherche dans la classe suppose que l'on en définisse certaines caractéristiques, qui différencient ce milieu des autres espaces d'interaction. La classe est d'abord un lieu physiquement clos, dans lequel un groupe d'élèves et un enseignant sont réunis pour l'apprentissage (25 élèves environ au LGM). Cette rencontre a lieu chaque semaine, voire plusieurs heures par semaines comme c'est le cas des classes de français au

[922] More D., Py B., 2008, « Introduction : discours sur les langues et représentations sociales » dans Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (dirs.), 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 271-279, ici p. 271.

LGM[923]. Bien que le fonctionnement d'un cours soit clairement établi et connu de tous à l'avance, on peut refuser d'apprendre, ou refuser d'obéir aux règles inhérentes à la relation pédagogique. Dans le premier cas c'est la pertinence des contenus scolaires que l'on met en cause ; dans le deuxième c'est le pouvoir de l'enseignant et de l'institution qu'il représente. Etre un bon élève, c'est donc accepter d'apprendre mais d'abord accepter de tenir son rôle social. Nous avons vu dans le chapitre 10 que Laurent Gajo parle à ce propos de la compétence scolaire en tant que compétence stratégique pour l'école[924]. C'est généralement cette première compétence stratégique qui préside à une posture active d'apprenant[925].

Une classe, lieu éminemment symbolique, est le théâtre d'interactions fortement ritualisées : l'enseignant et les élèves apprennent à travailler ensemble selon des modalités qui dépendent surtout du maître : en tant qu'acteur social détenteur du pouvoir symbolique, mais aussi en tant que représentant d'une culture d'enseignement spécifique, il impose aux activités de classe un format[926] susceptible de mettre en place un processus de scolarisation :

> *Les processus de scolarisation relèvent dès lors des pratiques par lesquelles les enseignants organisent l'ordre de la classe, proposent et négocient avec les élèves des activités structurées et intelligibles, dans lesquelles l'enjeu est autant l'acquisition d'un savoir académique que celle d'un savoir-faire qui constitue l'essentiel du « métier d'élève », reposant sur la compétence à interagir de façon adéquate pour le contexte de la classe*[927].

Se forge au cours du temps une culture commune qui permet à tous les membres de donner du sens à ce qui s'y vit en se positionnant explicitement comme élève/enseignant, novice/expert, dominé/dominant… face à tous les autres. Les statuts sont clairement

---

[923] La place de la discipline dans l'évaluation globale joue un rôle. Ici le français est une discipline obligatoire, et les moyennes de français font l'objet d'une attention particulière dans les conseils de classe. Les enseignants et les élèves le savent.

[924] Gajo L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier, p. 154.

[925] Nous avons vu dans le chapitre 10 que pour les élèves du LGM, le « bon élève » est d'abord celui qui accepte les contraintes scolaires. Les plus âgés y incluent souvent la nécessité d'intégration au groupe de pairs. Une majorité des réponses (194/336) évoque le domaine de l'apprentissage sur un mode actif ou passif.

[926] Au sens donné par Bruner (Bruner J., 1985, « The role of the Interaction Formats in Language Acquisition » dans Forgas J.P. (éd.), *Language and Social Situation*, Berlin, Springer, pp.31-46) et explicité par Marinette Matthey, le format est « une interaction fortement ritualisée entre un enfant et un adulte qui se connaissent bien ; il constitue un microcosme communicatif dans lequel chaque participant interprète les actions de l'autre et peut leur donner un sens » (Matthey M., 1996, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Berne, Peter Lang, p. 59).

[927] Mondada L., 1995, « Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques » dans *Tranel* n°22, pp. 55-89, ici p. 58.

définis mais les rôles peuvent se négocier et se transformer... Chaque acteur (élèves et enseignant) est aussi porteur d'autres appartenances culturelles qui, tolérées ou mises à jour, n'en jouent pas moins un rôle important dans les interactions :

> *Une classe est une sorte de microcosme où les participants apportent des identités et des filiations socioculturelles, des statuts et des rôles, ainsi que des relations d'autorité, de pouvoir et d'entraide, qui reflètent les rapports de force de la société et les valeurs des cultures auxquelles ils appartiennent. Il s'agit de comprendre la classe comme une société et une culture en soi, tout en tenant compte de l'arrière-plan, c'est-à-dire de l'ensemble plus vaste et plus complexe de groupes sociaux et de cultures dont elle fait partie*[928].

La notion de culture suppose que les évidences en sont invisibles pour les participants mais qu'elles fonctionnent comme des régulateurs de l'interaction pédagogique. Margarida Cambra Giné[929] note qu'il est donc difficile à l'enseignant de porter un regard de chercheur sur un groupe dans lequel il est lui-même acteur partial et partiel. Mais à l'inverse nous semble-t-il, il est difficile à un observateur d'en percevoir toutes les forces sous-jacentes puisqu'il est justement extérieur au groupe. La posture du chercheur doit donc être clairement définie pour que sa démarche soit validée.

2. Posture de recherche

Le chercheur peut se positionner comme un enquêteur objectivement extérieur à la classe, ce qui lui permet de porter un regard distancié sur ce que les acteurs eux-mêmes ne perçoivent pas. Sa position ne lui permet pas de rendre compte de l'ensemble des enjeux des interactions mais il peut, grâce aux outils de l'analyse conversationnelle, enregistrer des données, les transcrire, et prendre le temps de le réécouter pour pouvoir les analyser le plus finement possible en rendant compte des « méthodes » utilisées :

> *La classe est un contexte qui dégage une impression de très forte familiarité, voire même de banalité. L'analyse conversationnelle de la classe consiste à poser sur elle un regard qui en fait un monde étranger, qui en suspend les évidences pour mieux les thématiser et les problématiser (…) [Elle] se focalise sur les « méthodes » des membres qui permettent au contexte de se constituer et de se présenter comme tel : le contexte est alors rapporté à ce vers quoi les membres s'orientent et s'ajustent, à ce que leur pratique traite comme pertinent et qui est procéduralement pertinent pour son développement*[930].

---

[928] Cambra Giné M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Hatier, p. 59.
[929] Cambra Giné M., 2003, *op. cit.*, p. 49.
930 Mondada L., 1995, *op. cit.*, pp. 60-61

Une posture plus ethnographique vise plutôt à appréhender le contexte dans sa pluralité, postulant que l'on ne peut pas voir à un niveau « micro » tous les enjeux des interactions. Cambra Giné adopte la posture de l'observation participante[931] en s'intégrant à la classe de langue sur une longue durée, et peut ainsi se situer dans l'entre-deux : c'est un adulte qui ne détient pas le pouvoir du maître, et qui est accepté comme intervenant extérieur. Elle utilise une démarche triangulaire, croisant les données recueillies dans des situations variées, et enregistre notamment ce qui se place dans la classe. On peut postuler que sa présence, celle de la caméra ou du magnétophone ne perturbe pas la classe dans la mesure où toutes les conditions de la recherche ethnographique sont réunies : les acteurs s'habituent à cette présence qui devient de moins en moins extérieure, et qui se définit par l'empathie. Comme l'auteur le note, cette recherche a un coût important et se fonde sur des questionnements nés dans la classe, lorsque son métier d'enseignante ne lui donnait ni temps ni moyens « pour analyser ce qui s'est passé, pour réfléchir sur les effets de [ses] propositions, pour vérifier [ses] hypothèses sur la valeur de tel ou tel procédé »[932]. Par ailleurs, même si l'immersion est longue et continue, elle ne permet pas toujours de percevoir les tensions qui traversent la classe tout au long de l'année, en particulier lorsque l'époque des conseils de classe arrive, lorsque les parents d'un enfant ont rencontré l'enseignant, lorsque les enseignants de la discipline se positionnent collectivement sur un sujet pédagogique ou éducatif spécifique dans l'établissement, ou plus simplement lorsque la fatigue s'accumule…

Tout ceci est diffus et l'enseignant semble être le premier capable de les identifier en tant qu'évènements importants (ou non) pour la classe. Pour que celui-ci puisse être aussi enquêteur, il devra plutôt adopter selon Cambra Giné une démarche anthropologique en étant particulièrement attentif au fait qu'il est lui aussi membre de la culture de la classe[933]. Pour pouvoir analyser de façon suffisamment distancée ses données (et tenir son rôle d'enquêteur), la personne doit voir son statut d'enseignant-chercheur reconnu. Cela ne peut se faire que lorsque certaines conditions sont réunies. Outre sa position déontologique (priorité donnée à l'enseignement et non à la recherche), l'enseignant-chercheur ne peut mener seul son travail : il a besoin du soutien de ses collègues, des membres de l'administration, et de celui des élèves. Bien qu'il ait une grande liberté pédagogique (seul l'inspecteur peut estimer que ses choix pédagogiques ne sont pas les bons), l'enseignant

[931] Pour la définition des termes liés aux postures du chercheur, nous renvoyons au chapitre 9.
[932] Cambra Giné M., 2003, *op. cit.*, p. 13.
[933] Cambra Giné M., 2003, *op. cit,* p. 50.

est un membre à part entière d'un établissement scolaire qui a aussi une culture propre ; il ne peut donc mener à bien sa recherche que si les membres de la communauté éducative lui reconnaissent une certaine validité. C'est la raison pour laquelle nous avons privilégié l'observation dans nos classes ; les relations pédagogiques ont été de grande qualité, ce dont témoigne d'ailleurs la qualité des réponses aux questionnaires et des propos tenus dans les entretiens. Par ailleurs, les collègues et membres de l'administration, bien que très occupés par leurs propres responsabilités, ont toujours porté un regard bienveillant sur notre démarche, notamment en nous fournissant les informations qui nous étaient nécessaires. C'est justement parce que nous étions enseignante dans l'établissement que nous avons pu réunir autant d'informations. Dans notre dernier chapitre, nous verrons cependant que peu de collègues ont répondu à un questionnaire portant sur leurs pratiques et représentations d'enseignant. Ils ont aussi été peu curieux de savoir quels étaient les résultats de notre travail. Ici se situe sans doute une autre limite du chercheur-enseignant : son statut reconnu d'enseignant dans la communauté éducative empêche pour une part l'émergence du statut de chercheur. En ce qui nous concerne, le statut de doctorant et les représentations relativement négatives de la recherche didactique chez les enseignants ont joué aussi un rôle certain.

Pour terminer, il est important d'avoir une réelle expérience pédagogique contextualisée pour pouvoir gérer au mieux les questions pédagogiques (gestion de la classe et des curriculums, gestion de la correction des copies…) de façon à avoir la disponibilité nécessaire à la participation observante[934]. Lorsque « l'enquêteur scolarisé » peut réunir toutes ces conditions pour mener à bien sa recherche, le corpus a une validité d'autant plus grande qu'il a effectivement été recueilli dans des conditions écologiques, sans influence majeure de la démarche d'enquête :

> *La présence de l'enquêteur dans ces cas ne bouleverse pas le contexte dans le sens où il transformerait les activités scolaires en activités expérimentales relevant davantage du laboratoire que de la classe ; au contraire, elle est scolarisée par son intégration dans un projet pédagogique et communicationnel propre à la classe*[935].

Cette posture compréhensive a cependant aussi des limites, dont nous avons appris à tenir compte tout au long de notre recherche. Dans les conditions écologiques de la classe,

---

[934] Nous avons effectivement commencé notre travail de recherche après avoir enseigné 9 ans dans l'établissement.
[935] Gajo L., Mondada L., 2000, *op. cit.*, p. 36.

les activités se tissent parfois de façon spontanée et s'adaptent au groupe d'élèves sans que l'on puisse enregistrer, observer, se distancer… Pour pallier cette difficulté, nous avons adopté une méthode de recherche plurielle, en sélectionnant les activités qui nous semblaient les plus pertinentes en tant qu'enseignante[936]. Nous avons vérifié leur validité scientifique (et avons d'ailleurs dû en éliminer certaines[937]) et les avons ensuite exploitées dans une perspective de recherche après plusieurs semaines au moins. Il était en effet important de prendre le temps de changer notre regard, en particulier concernant la norme linguistique des productions (l'enseignant évalue les productions en termes d'écarts par rapport à la norme à enseigner alors que le chercheur les analyse de façon à rendre compte de la spécificité des procédures langagières). Nous avons sélectionné un ensemble de données permettant d'interroger les liens entre pratiques langagières et pratiques d'apprentissage. Nous avons donc privilégié les activités les plus fréquemment menées en classe (ce qui induit que le format est rassurant ; les consignes ne posent à priori aucune difficulté de compréhension). Parmi celles-ci, nous avons choisi celles dans lesquelles on pouvait identifier des observables de l'apprentissage en contexte. Nous avons cherché ainsi à faire émerger des traces de stratégies plurilingues et pluriculturelles. Voici le tableau récapitulatif du corpus qui sera exploité dans les chapitres suivants.

[936] Cela a pu se faire avant, pendant ou après les activités proprement dites.

[937] Nous pensons par exemple à un texte explicatif sur le thème de la communication, produit par des élèves de quatrième en 2006. L'analyse des copies permettait surtout de montrer comment les élèves avaient tenu compte des différentes règles discursives du texte explicatif et des réflexions menées en classe sur le sujet. Cet exercice est utile à l'enseignant qui évalue ainsi la capacité à produire un texte selon des normes enseignées. Il est utile à l'élève qui se met ainsi en situation d'écriture dans une dynamique de progression. Pour le chercheur, il rend surtout compte de l'adhésion partagée à la norme scolaire puisque tout le monde s'est plié aux impératifs du style ; le thème abordé n'a pas permis de mettre en place une méthode d'analyse interculturelle.

Tableau 55 : Corpus exploité pour l'analyse des pratiques interactionnelles des élèves en classe de français dans une perspective d'apprentissage

	Identification du destinataire	Intitulé du corpus	Classes	Format de l'activité	Matériel exploité pour l'analyse	Nombre d'élèves concernés
Langage non verbal						
	Soi-même (comme un autre)	« langage intérieur »	6e, 4e, 2de, 1ère	réfléchir pour apprendre (pas de format spécifique)	questionnaires, entretiens	124
Langage verbal						
Corpus oral	Destinataire principal : le pair	« terminologie grammaticale »	4e	groupe de « méthode » (tutelle)	transcriptions, questionnaire métacognitif	24
		« le handicap »	4e	travail collaboratif	transcriptions	24
		« les causes perdues »	1ere	travail collaboratif	transcriptions	13
		« théâtre et voyage »	6e	travail collaboratif	notes ethnographiques	26
	Destinataire principal : l'enseignant	« je raconte mes vacances »	6e	récits avec étayage	transcriptions	26
	Destinataire : l'apprenant (la compétence de compréhension orale)	« conte brésilien »	6e	questionnaire à choix multiples	réponses écrites	23
Corpus écrit	Destinataire : l'apprenant (la compétence de lecture)	« la poursuite »	6e	texte lacunaire	réponses écrites	49
	Destinataire principal : l'enseignant (la compétence d'écriture)	« portrait chinois »	6e	écriture d'imitation	phrases écrites (copies)	39
		« je raconte mes vacances »	6e	écriture d'imitation (récit)	récits (copies)	9
		« Compère qu'as-tu vu? »	6e	écriture d'imitation (comptine)	dialogue poétique (copies)	39

Nous avons surtout changé peu à peu notre appréhension des pratiques langagières des élèves et de la norme pédagogique que nous leur enseignions. Un français unilingue objet de scolarisation avait sa légitimité (que nous ne remettons aucunement en question) mais elle se relativisait grâce à tout ce que nous découvrions de leurs propres normes et de l'importance qu'elles avaient pour eux[938]. Plus : ils utilisaient sans doute ces variations

[938] Cette fois-ci, ce sont surtout nos lectures théoriques qui ont permis cette évolution.

normatives avec une visée cognitive, mais nous ne savions décidément pas comment. Notre recherche nourrissant l'enseignement, nous avons alors varié nos pratiques d'enseignement, veillant notamment à privilégier la sécurité linguistique et identitaire de tous les élèves au bénéfice de la tension acquisitionnelle[939]. Un bénéfice de notre posture de recherche a alors émergé : de l'enseignement naissait notre questionnement scientifique, de cette problématisation naissait des repositionnements didactiques, et réciproquement[940] :

> *L'acteur découpe la réalité en fonction de ses objectifs et de ses capacités d'action, contrairement au chercheur qui tente de décrire et d'interpréter la réalité de l'acteur, en fonction de ses propres buts d'analyse scientifique (…) Le découpage de la réalité s'effectue en tenant compte de la pertinence du point de vue de l'acteur. Le point de vue de l'acteur est relativisé par la pertinence des objectifs scientifiques du chercheur*[941].

Malgré le coût et la difficulté à se décentrer lorsqu'on fait une participation observante[942], notre travail d'enseignant-chercheur nous a permis d'avoir accès à des données diverses et complémentaires. Nous avons pu ainsi varier les niveaux « micro » et « macro » de l'analyse des productions à visée d'apprentissage, comme nous l'avons fait pour les pratiques sociolangagières entre pairs. Le cadre de scolarisation a cependant des spécificités interactionnelles dont il faut tenir compte.

3. Le cadre de l'interaction didactique

Les analyses que nous menons s'ancrent dans une théorie de l'interaction considérée comme une activité sociale et socialisante, ce qui implique qu'il n'y a pas de production langagière sans co-énonciation : l'émetteur du message, son destinataire (même absent) et tous les membres du groupe ont une influence sur la manière avec laquelle le message est construit et la manière avec laquelle il fait sens :

> *La « langue » est un objet qui, avant d'être construit en tant que tel par les grammairiens et les linguistes, peut être considéré comme ne préexistant pas à son actualisation dans des usages mais comme émergeant dans et par l'interaction, comme une ressource à la fois reprise et élaborée, bricolée contextuellement par les locuteurs. Ce point de vue implique la reconnaissance de la primauté des activités des locuteurs, de leurs pratiques langagière, et redéfinit l'objet d'étude pertinent,*

---

[939] Nous en verrons des traces dans les prochains chapitres, le dernier chapitre permettra de faire une synthèse des orientations pédagogiques qui semblent souhaitables.
[940] Nous espérons humblement que cela s'est fait au bénéfice des élèves.
[941] Matthey M., 1996, *op. cit.*, p. 46.
[942] Voir aussi le chapitre 9 pour cette question.

qui n'est dès lors plus le système de la langue ou des langues en présence, mais les procédures par lesquelles les locuteurs mènent à bien une certaine activité et pour ce faire, identifient, modifient et négocient les ressources linguistiques[943].

La perspective sociale des travaux sur le langage de Vygotski et de Bakhtine rend compte de toute activité langagière en tant qu'activité sociale, ce qui inclut les activités de production orales, mais aussi les productions écrites : celles-ci sont produites par un acteur social à destination d'un autre acteur, réel ou imaginé. Les productions écrites et orales des élèves[944] sont donc autant d'interactions marquées par la relation pédagogique inhérente à la classe de L2, elles se régissent dans le cadre d'un contrat pédagogique.

Le contrat didactique

L'interaction didactique, fortement ritualisée, se fait dans le cadre d'un contrat didactique qui, contrairement au contrat de scolarisation qui est imposé par l'institution, se définit par l'adhésion des deux parties à des règles d'interaction spécifiques. Bien que les deux soient difficilement dissociables sur le terrain, les chercheurs en acquisition des langues ont développé ce concept forgé initialement en didactique des mathématiques pour isoler des traits liés à la dimension exolingue des échanges :

(…) Le contrat didactique dans la conversation exolingue ne peut être instauré que par une définition commune de l'interaction. L'asymétrie de la situation est acceptée et la complémentarité des rôles reconnue : le natif peut et doit enseigner sa langue, l'alloglotte doit donner des quittances du savoir qu'il reçoit, sous la forme généralement d'une répétition de la proposition du natif[945].

Le contrat didactique génère ses propres règles : l'enseignant est reconnu comme le garant d'une norme qu'il exige et idéalement l'élève reconnaît devoir produire un énoncé obéissant à cette norme, dans le cadre d'un énoncé faisant sens. Du point de vue de l'élève comme de celui de l'enseignant, l'interaction est donc théoriquement bifocalisée. On parle de bifocalisation lorsque « les interlocuteurs portent leur attention de manière alternative ou simultanée d'une part sur le contenu du message, d'autre part sur les modes de

[943] Mondada L., 1999, « Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles » dans *Cahiers du Français contemporain*, n°5, pp. 83-98, p. 84.
[944] Pour une analyse des pratiques littératiées des élèves, voir chapitre 18.
[945] De Pietro J-F., Matthey M., Py B., [1989] 2004, « Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue » dans Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.), *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, pp. 79-93, ici p. 88.

formulation, transmission, interprétation, etc »[946] : le locuteur doit être tout autant attentif à la qualité communicative qu'à la correction linguistique imposée par le contrat. La notion de contrat suppose que tous les participants adhèrent à des règles généralement implicites, ce qui permet théoriquement de minimiser les risques de perdre la « face » lorsque le savoir produit n'est pas conforme à ce qui est attendu. La bifocalisation est constitutive de l'interaction exolingue régie par un contrat didactique plus ou moins accepté, et l'on en a vu des traces évidentes dans les pratiques langagières entre élèves : les « fautes à ne pas faire entre élèves » sont majoritairement linguistiques ; lorsqu'elles ont lieu, les réactions des interlocuteurs ne sont pas toujours positives. Ces derniers jouent ici leur statut de pairs, soit qu'ils reconnaissent l'asymétrie linguistique comme constitutive de l'interaction (et la face de chacun est préservée) soit que l'erreur est stigmatisée (et l'on s'impose comme expert au détriment de la face de l'autre). Dans ce dernier cas, l'interlocuteur expert impose un contrat didactique implicite, ce qui n'est pas toujours accepté par l'alloglotte. Les hétérocorrections pourront être mal acceptées mais on peut penser à d'autres adaptations du discours de l'expert en situation exolingue qui peuvent plus ou moins préserver la face de l'interlocuteur alloglotte : reformulation, utilisation d'hyperonymes… Sur un axe unilingue. Sur un axe bilingue, c'est l'alternance qui sera la stratégie la plus adaptée à la préservation des faces des apprenants. C'est apparemment ce qui se passe dans la cour le plus souvent.

Dans la classe, l'enseignant (ou un autre élève si le format le permet) peut intervenir en tant que médiateur expert pour permettre à l'apprenant de corriger les erreurs identifiées dans un cadre sécurisant. Ces étayages[947], les repères et les rituels mis en place au fur et à mesure des cours permettent ainsi à l'élève d'apprendre son métier de façon à pouvoir maîtriser les écarts. En classe de L2, les marques ritualisées du contrat didactique sont d'autant plus importantes qu'elles donnent à l'élève les moyens de contextualiser le discours pédagogique pour mieux le comprendre lorsqu'il a des difficultés linguistiques.

---

[946] De Pietro J-F, Matthey M., Py B., [1989] 2004, *op. cit*, p. 80. et Bange P., 1992**,** *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier, p. 56.

[947] Matthey M., 1996, *op. cit*., p. 61 : « L'étayage est une forme de collaboration dans laquelle les interactants se répartissent les tâches à effectuer en fonction de leurs compétences respectives. L'adulte prendra ainsi en charge ce que l'enfant ne peut exécuter seul et, au fur et à mesure du développement de l'enfant, cette prise en charge diminue. ». Ce processus a d'abord été identifié par le psychologue Jérôme Bruner et concernait donc initialement les interactions langagières en langue maternelle.

Les murs de la classe suffisent-ils à garantir la validité du contrat didactique ou ce cadre est-il fonction des personnes ? Pour De Bosset[948], le contrat didactique n'assure qu'une protection partielle dans la classe de L2 parce que les représentations de chacun diffèrent quant aux savoirs et aux processus de transmission. Dans un cadre pluriculturel, les risques de malentendus sont effectivement élevés et leur gestion influe sur l'apprentissage. La différence statutaire de chacun peut ne pas être perçue de la même manière par tous : l'expertise de l'enseignant français est doublement reconnue : son statut est légitimé par l'institution et par sa compétence de natif. La perception du statut de l'apprenant français peut être plus ambiguë. Le regard porté sur l'apprenant alloglotte varie selon que l'on accorde une plus grande importance à son rôle ou à son statut :

> *[l'apprenant alloglotte] peut avoir deux orientations devant la nouvelle langue : il peut viser à une simple compétence communicative minimale, dont la nature et le seuil sont choisis en fonction des besoins du sujet (l'expérience montre que ce seuil peut être situé très bas) ; il peut au contraire viser une adéquation maximale aux normes valorisées par les interlocuteurs natifs, c'est-à-dire ne pas se contenter d'être compris, mais aussi reconnu et accepté comme membre du même groupe social. C'est-à-dire que, aux deux axes unilingue/bilingue et endolingue/exolingue s'en ajoute un troisième, défini par la variation de la tension à laquelle le sujet soumet sa relation aux normes de L2*[949].

Le rôle endossé par chaque apprenant dépend de facteurs individuels : il adhère plus ou moins à ce que l'on attend de lui dans le cadre d'une culture éducative commune. Son statut dépend de l'importance accordée dans la classe à la compétence linguistique, mais aussi à la compétence d'apprentissage. Ces deux aspects sont étroitement liés en classe de français, ils le sont moins dans les disciplines non linguistiques. Pour Bernard Py, la progression dépend donc de la manière avec laquelle l'apprenant met en relation le « système » (les répertoires linguistiques, l'interlangue), la « norme » (les pressions linguistiques et sociales qui s'exercent sur l'apprentissage à travers les relations sociales et pédagogiques) et la « tâche » (les activités faisant appel à la L2)[950]. L'auteur souligne que l'apprenant alloglotte doit gérer pour l'acquisition une double pression : celle générée par le contrat didactique et celle émanant de toute interaction sociale exolingue :

---

[948] De Bosset A.L., 1998, « les séquences de correction en classe de langue seconde : évitement du « non-explicite » » dans *Tranel* n°28, pp. 15-39, ici p. 37.
[949] Py B., [1991] 2004, « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 » dans Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.), *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, pp. 127-138, ici p. 132.
[950] Py B., [2005] 1993, « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche » dans Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.), *op. cit*, pp. 41-54, ici p. 42.

> *La notion de norme rassemble ici deux sortes de pressions. D'une part la pression explicite de prescriptions métalinguistiques adressées à l'alloglotte par l'institution pédagogique ou par des partenaires qui adoptent un pôle pédagogique lorsqu'il y a un contrat didactique. D'autre part la pression implicite qui se manifeste lorsque l'alloglotte perçoit des différences linguistiques entre ses propres productions et celles de son interlocuteur natif, qu'il s'agisse de différences formelles (par exemple entre un énoncé et son hétéroreformulation) ou interprétatives (par exemple lorsqu'il y a un malentendu)*[951].

Dans le cadre de la classe, une troisième pression influe sur les représentations de la norme, celle de la culture éducative véhiculée par l'institution. La pluralité de ces pratiques et représentations est à considérer dans une perspective dynamique car, comme on l'a vu à propos des pairs, elles sont mouvantes et se renégocient constamment de façon contextualisée. Considérant qu'elle se donne à voir davantage en milieu exolingue, nous en préciserons les enjeux pour la classe de français au LGM.

Interaction didactique et communication exolingue

Des compétences langagières asymétriques entre interactants génèrent des types de régulation spécifiques. L'asymétrie peut renvoyer à des écarts entre plusieurs répertoires verbaux dans une même langue[952]. Elle renvoie aussi aux interactions verbales exolingues : les interlocuteurs emploient une langue inégalement maîtrisée par chacun et le reconnaissent :

> *Par interaction exolingue, nous désignons un échange verbal entre deux ou plusieurs interlocuteurs possédant des compétences inégales, et reconnues par eux comme telles, dans la langue de cet échange. Une telle interaction peut avoir en outre une dimension bilingue si l'échange se déroule dans deux ou plusieurs langues, cette pluralité étant admise comme légitime par les interlocuteurs eux-mêmes*[953].

La communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants, ce qui la rend coûteuse : chacun doit s'adapter en négociant les identités et les manières de dire :

---

[951] Py B., [2005] 1993, *op. cit.*, p. 44.

[952] Violaine de Nuchèze considère l'interaction dans une perspective globale, considérant l'interaction exolingue comme une forme particulière de variation (De Nuchèze V., 1998, *Sous les discours, l'interaction*, Paris, L'Harmattan).

[953] Py B., [1995] 2004, « Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme, dans Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.), 2005, *op. cit.*, pp. 187-200, ici p. 189.

> *L'exolinguisme, dans la mesure où il engage les interlocuteurs à thématiser l'inégalité des compétences, est loin d'être de tout repos : il comporte nécessairement de nombreuses interruptions, marquées par l'ouverture de séquences latérales relativement perturbantes ; il suscite chez tous les participants un état permanent d'insécurité, exige un effort cognitif élevé et crée une relation d'asymétrie peu gratifiante pour la face des participants*[954].

Considérer ces langues comme des répertoires langagiers sous-entend que l'on déplace le questionnement : si l'on considère que le natif utilise une variété de la L1, l'alloglotte s'appuie en fait sur ce qu'il connaît de la L1 : son interlangue. La conversation exolingue rend compte de processus de négociation du sens qui sont à priori plus difficiles à observer dans le cadre d'une conversation endolingue. Nous rajouterons ici que ces négociations se font aussi en fonction de l'expérience de l'interlocuteur : celui qui communique en français au LGM depuis plusieurs années a une expérience quasi-quotidienne de ce genre d'échanges. Qu'il soit natif ou alloglotte, il est initié à des règles qui se déclinent souvent de façon normative. Il peut éviter de se retrouver dans ce genre de situation (en particulier parce que la tension est forte)[955] ou au contraire les valoriser, en estimant notamment qu'elles symbolisent la reconnaissance de l'autre dans une perspective interculturelle[956]. Le locuteur habitué à ce type d'échanges adoptera vraisemblablement plus facilement une posture plurilingue qu'une personne nouvellement arrivée qui n'a pas cette expérience de la communication exolingue[957]. Pour un élève ou un enseignant monolingue, ce type d'échange est donc plus coûteux que pour un autre, ce qui aura aussi une influence sur la manière avec laquelle se déroulent les échanges[958] : la posture plurilingue autorise plus facilement l'émergence d'interactions bilingues.

Alber et Py notent en effet que les normes qui régissent les interactions, guidées par des rites et des usages récurrents, se renégocient selon le cadre contextuel :

> *Lorsque les partenaires de la communication sont séparés par une distance sociale et/ou culturelle significative, bon nombre de ces repères disparaissent contraignant les interactants à en inventer d'autres au gré d'un ajustement mutuel. Ainsi, le degré de partage des présupposés culturels semble inversement*

---

[954] Py B., [1995] 2005, *op. cit.*, pp. 191-192.

[955] Comme nous l'avons vu à propos de la cour, c'est le cas, par exemple, des élèves qui ne « se mélangent » pas.

[956] Dans la cour, c'est le cas des élèves qui déclarent communiquer facilement avec tous, sans toujours pouvoir expliquer comment ils le font.

[957] Ce sont ces postures différenciées qui sont apparues lors de notre étude des pratiques langagières entre pairs.

[958] Nous verrons dans le chapitre 20 que les représentations des enseignants en témoignent. Le chapitre suivant donnera des exemples d'élèves qui le ressentent comme une gêne pour l'apprentissage.

proportionnel à la nécessité de collaborer à l'établissement d'un soubassement sur lequel les interlocuteurs pourraient s'appuyer[959].

Nous avons vu précédemment que seuls 37 % des élèves du LGM pensent qu'il existe une « culture des élèves du LGM » et que 30 % identifient explicitement un répertoire langagier spécifique. Pourtant, leurs pratiques déclarées et observées entre pairs montrent un certain consensus. Une approche heuristique de ces données les fait considérer comme une forme de culture commune au sein du LGM lorsqu'elles permettent de s'appuyer sur des repères communs qui évitent que les interactions soient trop coûteuses. Elles le sont en particulier du fait des malentendus qui surgissent lorsque les indices de contextualisation ne sont pas partagés par les interactants[960].

Nous verrons en effet qu'elles sont aussi mobilisées de façon récurrente dans la classe, ce qui en fait des traces culturelles chez l'apprenant :

> *De même que l'apprenant s'approprie une nouvelle compétence linguistique, et que cette compétence ne coïncide pas nécessairement avec celle de ses interlocuteurs natifs, de même il construit progressivement un nouvel ensemble de savoirs culturels, ensemble qui ne coïncidera pas nécessairement non plus avec celui des natifs. Il y a probablement une culture d'apprenant comme il y a une compétence d'apprenant*[961].

Acteur social à part entière dans toutes ses instances de socialisation (la famille, le groupe des élèves, le groupe des apprenants), le jeune scolarisé au LGM utilise inévitablement ses compétences langagières dans le cadre de la classe. Les enjeux de l'apprentissage en classe de français avec un enseignant natif sont directement liés à ces règles de l'interaction. Si l'asymétrie langagière est une norme au LGM, on pourra alors se demander en quoi elle constitue un trait culturel qui joue un rôle dans les processus d'apprentissage. Nous rejoignons ici la théorie de Jérôme Bruner[962], pour qui les apprentissages sont médiés par la culture : même si elle est elle-même un produit humain, la culture façonne, en même temps qu'elle les rend possible, les activités d'un esprit

---

[959] Alber J-L., Py B. [1985] 2004, « Interlangue et conversation exolingue » dans Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.), 2005, *op. cit.*, pp. 171-186, ici p. 177.

[960] Pour une approche psycho-socio-linguistique de la communication vue comme communication interculturelle, voir Noyau C., Porquier R. (éds.), 1984, *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, qui donne nombre d'exemples de gestions du malentendu.

[961] Py B., 2003, « Perspectives sur le discours biculturel », dans *Plurilinguismes, enjeux identitaires, socioculturels et éducatifs*, A. Francke Verlag Tubingen und Basel, pp. 63-72, ici p. 63. Les auteurs différencient ici « natifs » et « non natifs » ; au LGM la différenciation entre élèves semble davantage fondée sur la dichotomie « nouvellement arrivé » *vs* « au LGM depuis plusieurs années ».

[962] Bruner J., 1996, *L'éducation, entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, p. 18.

spécifiquement humain. Dans cette perspective, apprendre et penser sont toujours des activités situées dans un cadre culturel, et elles dépendent toujours de l'utilisation de ressources culturelles. Il n'est pas jusqu'aux variations individuelles dans la nature ou l'usage de l'esprit qui ne puissent être attribuées aux diverses possibilités que proposent différents cadres culturels, même si ce ne sont pas les seules variables du fonctionnement mental

Dans cette configuration, l'alternance des langues est un observable parmi d'autres stratégies bilingues. Mais considérer les règles de l'interaction exolingue/bilingue comme un trait culturel sous-entend que l'on considère ces pratiques comme stables et partagées. Or, la notion d'interlangue, forgée justement pour rendre compte de l'évolution de l'apprentissage d'une L2 permet de réexaminer les interactions dans une perspective plus diachronique : en quoi la tension acquisitionnelle modifie-t-elle les endo-normes au LGM ? Notre perspective didactique nous poussera à poser la question autrement : quel rôle jouent les interactions exolingues dans l'apprentissage en français ?

B. Apprendre en L2 : les états de la langue

La négociation des statuts et rôles des interactants est permanente, dans le cadre d'un contrat didactique passé de façon plus ou moins claire, entre pairs et avec l'enseignant. La variabilité des pratiques est donc affaire de processus, mais du fait de la culture éducative, elle est le plus souvent vue par les enseignants du point de vue de la langue, et en termes d'écarts. Dans les représentations, ces écarts sont liés à l'identité sociolinguistique de l'apprenant : il est bien naturel d'imaginer qu'un élève ayant le français comme langue maternelle aura plus de facilités à apprendre dans cette discipline. Or, nous avons vu d'une part que la notion même de langue maternelle construit des représentations que l'on peut avoir sur les compétences langagières en s'appuyant sur une vision monolingue de cette compétence. Le contexte exolingue suppose que l'apprenant français s'adapte à une situation particulière de communication. L'apprenant de famille non francophone doit quant à lui apprendre des concepts et une langue en quelques années. La variabilité des pratiques existe dans le deux cas, mais de manière différenciée :

> *La variation en langue première et celle en langue seconde ne s'inscrivent pas dans la même dynamique, dans la mesure où la variation en langue première renvoie avant tout à l'hétérogénéité des pratiques langagières par rapport à un espace et à un temps donnés, alors que la variation en langue seconde est aussi en*

rapport avec le temps et avec l'espace, mais pris dans la dynamique évolutive du procès d'appropriation[963].

Une perspective didactique pousse à identifier aussi le répertoire des élèves bilingues sur un axe diachronique. La notion d'interlangue permettra alors de revisiter les représentations de l'erreur en termes de variabilité.

1. De la faute à l'erreur

La notion de « faute » suppose que l'on se réfère à une norme spécifique, valorisée et légitimée, considérée comme non variable, celle de la collectivité. Dans un pays qui fonde son identité nationale sur la pratique d'une seule langue comme facteur unifiant, les conséquences en sont des pratiques d'évaluation qui considèrent l'erreur comme un écart. Enseigner le français, c'est donc faire en sorte que l'apprenant s'approprie cette norme (légitime). Par le biais de la notation, la conséquence pratique en est bien la stigmatisation des différences entre production attendue et production effectuée, et par là, la non-reconnaissance d'autres éventuelles normes sous jacentes à la production du locuteur. Or on le sait, les normes d'usage ne sont pas toujours les normes pensées comme légitimes.

En France, Henri Frei a été le premier à mettre en cause cette approche, qui considère que l'usage de la langue a moins de valeur que la représentation unifiée que l'on en a. Il a développé cette thèse dès 1929 en montrant que les règles de production des énoncés sont le plus souvent fonctionnelles : ce sont les normes d'usage qui régissent les productions et il serait bon d'en tenir compte pour comprendre le fonctionnement de la langue :

> *Est correct ce qui correspond à la norme établie par la collectivité (…). Une autre conception, que nous appellerons la conception fonctionnelle, fait dépendre la correction ou l'incorrection des faits de langage de leur degré de conformité à une fonction donnée qu'ils ont à remplir*[964].

L'auteur en tire deux conséquences : un fait de langue « correct » peut ne pas être adapté à la situation de communication et provoquer des malentendus. On peut relever par exemple « c'est lui quila fait venir ». L'auteur donne quatre interprétations possibles :

1. c'est lui qui l'a fait venir (= qui a fait venir lui) ;
2. qui a fait venir elle ;

[963] Giacomi A., 2007, « Variation linguistique en langue première et seconde » dans Vargas E., Rey V., Giacomi A., 2007, *Pratiques sociales et didactique des langues, Etudes offertes à Claude Vargas*, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence, pp. 17-30, ici p. 26.
[964] Frei H., [1929] 2007, *La grammaire des fautes*, Rennes, Ennoïa, p. 16.

3. c'est lui qu'il a fait venir ;

4. c'est lui qui la fait venir »[965].

Inversement, des « incorrections » peuvent permettre d'éclairer ces ambiguïtés et de « prévenir ou réparer les déficits du langage correct »[966]. La « faute » est donc motivée par des besoins fonctionnels, qu'il s'agit d'élucider. C'est à ce travail qu'il se livre. Bien que les catégorisations qu'il a utilisées soient discutées[967], les retombées didactiques sont importantes : ce n'est plus la production elle-même qui est l'objet de la réflexion didactique mais les procédures qui président à cette production. Ainsi, considérer uniquement l'erreur comme un écart par rapport à une norme a deux inconvénients majeurs pour l'enseignement/apprentissage du français :

- dans une perspective socioconstructiviste, cela génère une insécurité linguistique inhibante pour l'apprenant ;
- dans une perspective didactique de l'apprentissage, cela ne permet pas de comprendre comment agir pour changer les processus de production de ces erreurs.

De ce changement de paradigme naît une nouvelle conception de l'erreur, qui va porter tardivement ses fruits pour l'enseignement du français langue maternelle. Besson et Bronckart, par exemple, ont proposé d'appréhender les savoirs textuels et discursifs dans une perspective globale, reconnaissant par là que l'apprenant aborde la langue comme un tout construit et non comme des parties distinctes que seraient la grammaire, la littérature, l'orthographe, le vocabulaire...[968]

Dans les recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère, cette conception est d'abord fondée sur la prise en compte de la langue de l'apprenant : ce n'est pas la langue-cible qui a un déficit, ce sont les connaissances linguistiques plurielles de l'apprenant qui influent sur les productions non-conformes en L2. Les premiers travaux portent donc sur les relations entre langue cible et langue première, faisant l'hypothèse que les erreurs sont des marques de transferts de la langue première. On intègre des paramètres culturels et

---

[965] Frei H., 2007, *op. cit.*, p. 17.
[966] Frei H., 2007, *op. cit.*, p. 18.
[967] Voir par exemple Gadet F., 1989, *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin, p. 35.
[968] Besson M-J., Bronckart J-P., 1995, « L'exploitation de la Zone de Développement Proche en didactique des langues » dans *Psychologie et Education* n°21, pp. 39-50. Sans référence explicite aux courants de recherche en didactique qui les traversent, les programmes officiels de FLM abordent effectivement le français avec une approche transversale, qui vise à faire travailler les objets du savoir avec une approche décloisonnée. Cette approche est remise en question par les programmes les plus récents (2009).

linguistiques à l'analyse contrastive. Fries[969] et Lado[970] sont considérés comme les précurseurs de cette approche qui permet d'analyser l'erreur en tant que marque d'un transfert négatif d'une langue à l'autre. Par conséquent, si la structure de la langue première est proche de celle de la langue seconde, il y a plus de chances de faire des transferts positifs. Mais des études montreront plus tard que de nombreuses erreurs en L2 ne sont pas explicables par ces phénomènes de transfert :

> *D'une part, l'expérience est venue fortement limiter le rayon d'application de cette théorie (en effet, tous les disfonctionnements prévus n'apparaissent pas) et de plus, des apprenants de langues maternelles différentes produisent néanmoins des fautes identiques (ce qui accrédite la thèse d' « erreurs développementales »)*[971].

2. L'analyse contrastive dans le contexte du LGM

Face aux erreurs (et en particulier aux erreurs fossiles), le premier réflexe d'un enseignant est d'y chercher une explication linguistique, ce qui lui permettra d'agir de façon efficace pour y remédier. Dans le cadre de notre mémoire de Master 2[972], nous avons donc mené ce travail d'analyse contrastive au LGM avec nos collègues en nous appuyant sur les erreurs récurrentes dans les copies d'élèves.

Le corpus sur lequel nous avons travaillé a été réalisé à partir d'un relevé réalisé sur une période de trois mois, par les six enseignants de français du secondaire en 2003/2004 (tous natifs). L'hypothèse était la suivante: de très nombreuses erreurs récurrentes à l'écrit semblaient être le signe de fautes fossiles, présentes tant dans des copies de sixième que dans des copies de terminale, et qui gênaient grandement la compréhension. Cela pénalisait sérieusement les élèves, et le but était de tenter de mettre en place une typologie pertinente qui aiderait à une remédiation plus efficace. Tous avaient le sentiment que les erreurs étaient essentiellement dues à des interférences entre amharique et français. Mais personne n'était suffisamment bilingue pour faire une réelle étude de fond. Pour expliquer ces interférences, nous avons travaillé sur cette analyse avec un collègue en poste depuis plusieurs années et Berhanu Abebe, universitaire historien, excellent francophone et amharophone. A partir d'une observation raisonnée des faits de langue relevés nous avons

---

[969] Fries C.C., 1945, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
[970] Lado R., 1957, *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
[971] Marquilló Larruy M., 2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International, p. 66.
[972] Miguel V., 2005, *Former de nouveaux Arthur Rimbaud en Abyssinie. De jeunes Ethiopiens apprennent en français au Lycée Guebre Mariam (Addis-Abeba, Ethiopie) : une approche sociolinguistique*, Mémoire de Master 2, Université de Rouen, pp. 89-101.

cherché à expliquer l'origine des erreurs, puis nous avons soumis notre analyse à un groupe d'enseignants volontaires, qui n'ont pas tant réagi à la pertinence de l'analyse linguistique qu'à la démarche qu'elle impliquait : considérer l'erreur comme un signe d'un apprentissage dynamique. Notre analyse s'appuie sur ce travail, qui montrera que l'intérêt de la démarche n'est pas tant linguistique que sociolinguistique.

Le corpus étudié ici ne concerne que les erreurs majeures commises à l'écrit par des élèves éthiopiens. La notion d'erreur est concomitante au fait que l'enseignant estime la compétence linguistique comme la plus importante**.** C'est dans un souci d'objectivité didactique que nous avons choisi d'étudier un ensemble d'erreurs ponctuelles, sans tenir compte de l'identité de l'écrivant ni de son âge. Rémy Porquier relève que les erreurs les plus fréquentes sont celles liées aux déterminants, aux formes verbales, à la morphologie du genre et du nombre, aux prépositions, car elles sont dues à « l'inéluctable fréquence d'emploi de ces éléments et aux difficultés intrinsèques du français »[973]. Nous avons donc travaillé dans ce cadre. Nous présentons ici les hypothèses de cette analyse contrastive[974].

Phonologie

Formes fautives	Formes normées
**en mangeons*	*en mangeant*
**trombloter*	*trembloter*
**il mente*	*il monte*
**son rien dire*	*sans rien dire*
**une nouvelle dont laquelle j'utiliserai …*	*une nouvelle dans laquelle j'utiliserai …*
**ce n'est pas en se compliquant la vie quand pourra avoir la république-*	*ce n'est pas en se compliquant la vie qu'on pourra avoir la république-*
** elle on est responsable*	*elle en est responsable*
**il est comme même là*	*il est quand même là*
**il était une fois un géant et une princesse qu'ils étaient amis*	*il était une fois un géant et une princesse qui étaient amis*

Notre connaissance du contexte nous pousse à interpréter certaines erreurs comme phonétiques et non syntaxiques (*quand* vs *comme*, *dont* vs *dans* …), mais l'origine pourrait être syntaxique chez certains élèves, en particulier des natifs. Par ailleurs, l'erreur est ici la conséquence de l'écrit puisqu'on n'entendrait vraisemblablement pas la différence à l'oral.

[973] Porquier R., 1977, « L'analyse des erreurs, problèmes et perspectives » dans *Etudes de Linguistique Appliquées, Apprentissage et enseignement de la grammaire d'une langue non maternelle*, n° 25, pp. 22-43.
[974] Pour une description de l'amharique, nous renvoyons à notre chapitre 4.

Orthographe et morphologie

Les erreurs orthographiques et morphologiques à l'écrit sont fréquentes, mais elles n'ont pas été relevées par les enseignants comme des marques d'interlangue. Ils pensent en effet qu'elles sont tout aussi fréquentes dans les copies d'élèves natifs.

Syntaxe

Comme nous le verrons dans le chapitre 19, les erreurs syntaxiques sont considérées par les enseignants comme les plus gênantes, parce qu'ils pensent qu'elles nuisent généralement à la compréhension. Nous verrons cependant qu'il s'agit aussi (et surtout ?) d'une affaire de norme scolaire ; l'incompréhension est généralement le fait d'une accumulation d'erreurs**.**

L'ordre des mots dans le groupe nominal est différent : le nom-noyau est généralement postposé en amharique (et en anglais) :

Formes fautives	**Formes normées**
**il est venu mon pipi*	*j'ai envie de faire pipi*
**je veux du toilette de papier*	*je veux du papier toilette*
**elle a mis une rouge robe*	*elle a mis une robe rouge*

La valence des verbes est souvent différente, et la complexité du système français est telle que les confusions sont nombreuses, elles peuvent même ici créer des contresens, en particulier pour les enseignants nouvellement arrivés.

Formes fautives	**Formes normées**	**Commentaire**
**marier quelqu'un*	*se marier avec quelqu'un*	La confusion peut naître d'une différence de concept mais aussi d'une interférence avec l'anglais
**jouer football*	*jouer au football*	Verbe transitif direct en amharique mais aussi en anglais
**je lave mes mains*	*je me lave les mains*	Le verbe pronominal n'existe pas en amharique mais l'expression est aussi un calque de l'anglais
**je frappe la porte*	*je frappe à la porte*	Verbe transitif direct en amharique mais l'expression est aussi un calque de l'anglais

De ce fait, l'emploi des pronoms compléments de la troisième personne est généralement fautif, soit que la forme choisie n'est pas déclinée, soit qu'elle se décline selon une logique qui n'est pas celle du français.

Formes fautives	Formes normées	Commentaire
**nous ne pouvons pas s'entendre*	*nous ne pouvons pas nous entendre*	Pas de flexion du pronom ; contamination de *on ne peut pas s'entendre* ?
**je suis allé la/le dire que…*	*je suis allé lui dire que…*	Hypercorrection : on considère que le pronom complément d'objet indirect doit avoir un genre marqué ; ce type d'erreurs est fréquemment relevé chez un apprenant en L2, quelle que soit sa L1. Par ailleurs, on l'entend aussi dans la bouche de natifs, ce qui devient alors une variation diatopique ou diastratique.
**je les montre que…*	*je leur montre que…*	Par contamination de l'erreur précédente, et par volonté de simplification, on préfère utiliser un pronom plus fréquent en français, et plus simple d'emploi (pas de problème d'accord, contrairement à *leur*, qui s'accorde en tant que déterminant) ; on peut aussi penser à une application du système anglais, la variation est attestée aussi chez des natifs

L'expression du discours indirect se fait en amharique grâce aux intonations et aux géminations. La parole retransmise reste au temps de l'interaction d'origine. Aucune marque écrite n'introduit le discours. On trouvera donc **je ne sais pas pourquoi la pluie tombe-t-elle* au lieu de *je ne sais pas pourquoi la pluie tombe* (introduction de la forme interrogative directe dans une interrogation indirecte) ou bien **il lui dit que je dois partir pour il lui dit qu'il doit partir* (le pronom dans la complétive est utilisé comme un pronom de discours direct). Ce deuxième exemple est d'autant plus sanctionné qu'il génère un contresens. Ces erreurs sont manifestes d'une interlangue en évolution : certains traits de la L1 sont mêlés à des traits de L2 en cours d'acquisition.

Les prépositions sont très malmenées dans ce contexte car elles peuvent recouvrir des emplois très différents selon les langues. En amharique, la préposition *le* est utilisée pour exprimer un but : *pour, afin de*, une attribution, mais aussi la destination, et une durée. Elle peut donc se traduire par *pour*, mais aussi par *pendant* en français, ce qui est très différent. Les différences syntaxiques entre le français et l'anglais peuvent aussi expliquer nombre d'erreurs. La polysémie de cette préposition génère donc de nombreuses erreurs telles que :

Formes fautives	Formes normées
**il m'a enfermé pour dix minutes*	*il m'a enfermé pendant dix minutes*
**cela a duré pour plusieurs semaines*	*cela a duré plusieurs semaines*
**il demande pour quelqu'un*	*il demande à quelqu'un*
**je donne un stylo pour Brook*	*je donne un stylo à Brook*

La préposition *be* est extrêmement fréquente en amharique, parce que polysémique : elle peut se traduire par « avec » mais aussi « en, dans, sur, par, à, contre, malgré, en dépit de ». Elle permet d'exprimer un moyen, d'introduire l'idée d'instrumentalité, voire de

causalité. Mais en français « avec » traduit aussi l'accompagnement. De nombreuses erreurs viennent de cette différence d'emploi mais on remarquera là encore des similitudes avec des constructions anglophones :

Formes fautives	Formes normées
**elles apportent de l'eau par des cruches*	*elles apportent de l'eau avec/dans des cruches*
**mon père est mort par un accident de voiture*	*mon père est mort dans un accident de voiture*
**elle s'est pendue par son écharpe*	*elle s'est pendue avec son écharpe*
**on l'a critiqué de sa laideur*	*on l'a critiqué pour sa laideur*
**je suis intéressé de cela*	*je suis intéressé par cela*
**je voyage par train*	*je voyage en train*

Nous avons choisi ces exemples en raison de leur simplicité, mais il est évident que les erreurs les plus nombreuses – et les plus difficiles à analyser – se produisent dans les phrases complexes, dans lesquelles de nombreuses règles syntaxiques sont en interaction. Nous proposons quelques exemples de phrases incorrectes relevées dans des copies de cinquième. Elles soulèvent le problème de la subordination mais aussi de la concordance des temps et de la différence entre la notion de temps et la notion de causalité:

Formes fautives	Formes normées	Commentaires
**J. est un jeune homme que les villageois croient qu'il a honte de sa mère.*	*Les villageois pensent que J est un jeune homme qui a honte de sa mère.*	L'imbrication d'une subordonnée relative et d'une subordonnée complétive complexifie la différence entre l'amharique et le français, ce qui génère une phrase dans laquelle l'élève a essayé de tenir compte de cette complexité, sans pourtant réussir à produire un énoncé correct en français.
**Quand ils arrivent au Liban, les villageois pensent que le Liban était un pays riche.*	*Quand les villageois arrivèrent au Liban, ils pensèrent que c'était un pays riche.*	La concordance des temps est fondamentalement différente. Des essais d'analyse linguistique comparative ont montré que le système des temps en amharique était fondé sur une valeur aspectuelle. Si en français la valeur essentielle n'est pas tant aspectuelle que temporelle, le temps en amharique sert à définir le cadre d'une situation qui est ensuite racontée du point de vue du locuteur. C'est ainsi que pour dire *j'arrive !* (sous-entendu, *tout de suite)*, on utilise un passé. Par ailleurs dans *il a téléphoné* , on n'utilise pas le même temps passé selon que l'on veuille mettre en évidence le fait que la personne à qui l'on s'adresse doive s'attendre à une suite, ou que cette action est considérée comme n'ayant plus aucune incidence sur le présent. Nous renvoyons au chapitre 4 pour une analyse plus développée.
**Cette nouvelle est si touchante car elle nous montre la réalité.*	*Cette nouvelle est très touchante car elle nous montre la réalité.*	La confusion peut être syntaxique (*si* vs *très*), l'expression d'un degré absolu et d'un degré relatif se mêlent. La confusion peut aussi être conceptuelle (confusion entre cause et conséquence) ou être le résultat d'une contamination de l'anglais.
**Cette nouvelle est si courte que celle de Maupassant.*	*Cette nouvelle est aussi courte qu'une nouvelle de Maupassant.*	La confusion est probablement phonologique (*si* vs *aussi*). Mais elle a une influence forte sur l'intelligibilité de l'énoncé.
**Quand O.J.*	*Comme O.J.*	Les erreurs sont multiples : mauvaise concordance des temps,

attendit beaucoup, les villageois pensent que J. n'allait pas venir.	*attendait depuis longtemps, les villageois pensèrent que son fils ne viendrait pas*	confusion entre *quand* et *comme* (phonologie ou conceptualisation ?), confusion entre expression du temps de la quantité (*beaucoup* vs *longtemps*, contamination de
j'ai reçu le pardon dont j'ai toujours espéré* **la raison dont nous nous sommes intéressés à…	*J'ai reçu le pardon que j'ai toujours espéré* *La raison pour laquelle nous nous sommes intéressés à …*	Ces exemples sont caractéristiques d'une hypercorrection représentative d'une insécurité linguistique de plus en plus forte au fur et à mesure des années au LGM. C'est le type d'erreurs que l'on observe plus fréquemment dans les grandes classes, sans doute parce que les plus jeunes évitent ce type de construction. L'erreur portant sur les pronoms relatifs peut être liée à une grammaire différente en amharique, mais la différence est aussi attestée en anglais, et c'est une variété attestée en français.
Tu n'y vas pas ? ****Oui (je n'y vais pas)*** ****Non (j'y vais)***	*Si (j'y vais)/ Non (je n'y vais pas)*	On peut supposer que l'interférence ici est manifeste, comme l'analyse du système amharique l'a montré dans notre chapitre 4.

Sémantique

Il semble que les erreurs les plus difficiles à corriger soient d'ordre sémantique : le lexique fonde une langue et les concepts qui y sont inhérents. On peut y voir une raison non négligeable à cette difficulté de remédiation, doublée par le fait que ces élèves vivent en Ethiopie et non en France.

Formes fautives	**Formes normées**	**Commentaires**
il aime trop ses parents	**il aime beaucoup ses parents*	*beaucoup* se dit *batam et trop* se dit *batam batam* , la distinction du degré n'est pas clairement faite dans l'esprit des gens ; mais en anglais on utilise souvent *too much* pour *very much* ; c'est aussi une variation attestée en français
cet homme est long/court	**cet homme est grand/petit*	Cette confusion se double de l'influence de l'anglais. Par ailleurs, comme on l'a vu plus haut, deux couples d'adjectifs sont utilisés en amharique avec des fonctionnalités différentes pour un être humain et pour un objet, ce qui n'est pas le cas en français.
une voix mince	*une voix fine*	Le même adjectif est utilisé en amharique pour une voix et une personne mince.
Confusion entre *connaître* et *savoir* Confusion entre *partir/quitter/aller* Confusion entre *voir* et *regarder* Confusion entre *chercher* et *vouloir* Confusion entre *fermer* et *enfermer* Confusion entre *rencontrer* et *trouver*		Un seul verbe existe en amharique pour chacune de ces erreurs.

Les erreurs sémantiques sont aussi souvent liées à une des caractéristiques du parler en milieu exolingue : les marques transcodiques, le parler métissé. Mais l'élève peut aussi ne pas avoir une connaissance suffisante de la culture française pour pouvoir bien comprendre des mots très familiers ou bien les employer. Il ne sait pas ce qu'est une *bagnole*, ou l'utilise comme un terme de registre soutenu. Il endort une princesse dans un

plumard (« parce que c'est rempli de plumes ») ; il *bouffe* au lieu de *manger*, et *en rigole* au lieu d'*en rire* en écrivant à un *prof*, qui préfèrerait qu'on écrive *professeur*. Une des solutions pour remédier à ces erreurs est le principe « d'univocité »[975] : on essaye d'utiliser de préférence des mots passe-partout à valence élevée.

On voit dans ces exemples que les erreurs sont choquantes pour un natif mais qu'elles ne génèrent généralement pas de difficulté de compréhension, en particulier lorsque le destinataire a l'habitude d'un parler métissé. Par ailleurs, si au LGM elles sont le plus souvent relevées chez des élèves amharophones, nous avons vu que leur analyse ne permet pas de confirmer l'hypothèse « simple » d'erreurs de transferts entre L1 et L2 ou même L3. Si c'est sans doute le cas de certaines d'entre elles pour un grand nombre d'élèves, il est impossible de comprendre la genèse de chacune d'entre elles ni même de dire que cette genèse est la même pour chaque élève. Cela pourrait même être pervers dans le sens où l'analyse proposée ne laisserait pas la place à d'autres origines possibles, ce qui pénaliserait l'apprenant au lieu de l'aider. Les limites de l'analyse contrastive permettent surtout à l'enseignant de développer une compétence interculturelle, une attitude compréhensive à l'expression de l'altérité, tout en gardant son exigence de correcteur :

> *Il ne peut y avoir un modèle unique ou une grille universelle d'AE (analyse de l'erreur) (…) car l'identification des erreurs, tout comme l'analyse elle-même, dépend du type de production, et plus précisément du type d'activité langagière (mode d'expression : orale ou écrite ; traduction ; test ; etc.) ; du degré (objectif et subjectif) de contrainte et de liberté ; du type de texte et de discours ; du contenu thématique ; de la situation de communication (authentique ou simulée) etc. le rôle et le poids respectifs des critères utilisés varient considérablement selon les cas*[976].

Cette démarche pédagogique ne s'appuie donc pas tant sur la connaissance de tous les répertoires verbaux des élèves (impossible en milieu plurilingue) que sur une nouvelle approche des démarches sociocognitives de l'apprenant.

3. De l'erreur à l'apprentissage

La diffusion de l'hypothèse de Chomsky sur l'innéisme du langage change encore la perspective des recherches en L2 : la dynamique d'apprentissage d'une L2 n'est pas tant fondée sur les structures des langues que sur une compétence innée du locuteur à utiliser des règles de production verbales qui seraient universelles. Chaque langue est alors un cas

---

[975] Manessy G., Wald P., 1984, *Le français en Afrique noire, tel qu'on le parle et tel qu'on le dit*, Paris, L'Harmattan, pp. 35-36.
[976] Porquier R., 1977, *op. cit.*, p. 35.

particulier de combinaisons langagières et l'apprenant découvre comment agencer ces règles de façon correcte. C'est le cas de l'enfant qui apprend sa langue maternelle de façon intuitive, c'est le cas de l'apprenant en L2 qui apprend de façon plus rationnelle, en s'appuyant notamment sur des comparaisons possibles entre L1 et L2, mais aussi sur d'autres mécanismes génératifs transformationnels.

On applique alors une nouvelle méthodologie d'analyse de l'erreur, dont Besse et Porquier montrent cependant les limites pour la didactique :

> *La démarche consiste alors à partir de structures profondes présumées communes aux deux langues, pour « remonter » aux structures superficielles en spécifiant à chaque niveau intermédiaire, en termes de règles particulières, différents ordres de différence-similitude entre les langues confrontées. (…) Outre les difficultés présentées par leur application pédagogique, ces analyses sont apparues comme n'ayant qu'un rapport indirect avec les processus d'apprentissage et d'enseignement*[977].

Dans son article fondateur sur l'analyse de l'erreur, S. Pit Corder admet en 1967[978] qu'une production incorrecte peut avoir plusieurs sources, mais reconnaît dans le même temps qu'il n'est pas possible de les identifier car on n'a aucun moyen d'observer la genèse de leur production. Il déplace donc à nouveau le point de vue de la recherche en partant de l'analyse des productions et propose une typologie utilisable en didactique : les « fautes », non systématiques, sont provoquées par des influences extérieures (la concentration, la fatigue, le bruit…) alors que les « erreurs » sont systématiques et attestent donc de l'existence d'un système linguistique, sur lequel l'enseignant peut agir : « Les erreurs de l'apprenant manifestent le système linguistique qu'il utilise (qu'il a appris) à un moment donné du programme qu'il suit »[979].

Cette perspective redéfinit l'erreur de façon plus constructive puisqu'elle permet à l'enseignant et à l'apprenant de les hiérarchiser et de les considérer comme modifiables (ce sont les stratégies d'apprentissage qu'il faut modifier pour remédier aux « fautes » ; c'est l'action sur la langue qui modifie les « erreurs »). Ce sont, plus généralement, des traces de processus cognitifs appliqués à la L2[980]. Bien que concrètement, il ne soit pas

---

[977] Besse H., Porquier R., 1984, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier, pp. 202-203.
[978] Corder S.P., 1980, « Que signifient les erreurs des apprenants ? », dans *Langages* n°57, pp.19-15 (article paru initialement en anglais en 1967).
[979] Corder S.P., 1980, *op. cit*., p. 13.
[980] Considérer l'acquisition de la L1 et de l'apprentissage L2 selon cette grille est possible. Mais deux facteurs importants rendent cette piste non pertinente pour notre terrain : nous parlons d'adolescents et non d'enfants (à cet âge au LGM, la L1 est acquise alors que la L2 reste en cours d'acquisition) ; le contexte influe aussi sur ces productions et le modèle n'en tient pas compte.

toujours aisé d'appliquer cette classification dans la classe, cette approche a surtout le mérite de considérer l'apprenant comme celui qui produit et agit sur la langue. Il n'est plus un simple sujet mais un acteur. Cela permet d'envisager l'erreur avec une approche compréhensive, et de faire émerger des systèmes propres à chacun, régis par des règles spécifiques parfois opaques pour le chercheur et l'enseignant, mais qui révèlent à priori un système à part entière, bien que non stable et perméable.

Ce système linguistique autonome qui, de par sa forme et les actions de transformation que l'apprenant lui impose, n'est pas totalement assimilable à celui de la L1 a été identifié sous le terme d'interlangue.

C. L'interlangue : concepts et réalité

1. Définition

Pionnier du concept, Larry Selinker s'inspire des travaux sur l'analyse de l'erreur, mais aussi de ceux sur le bilinguisme et les contacts de langues. Pour Weinreich, le contact de langues se fait à l'intérieur d'un individu. Les interférences sont des résultats de ce contact parce qu'elles donnent lieu à des productions qui ne sont ni celles de la L1 ni celles de la L2. Haugen (1956) poursuit l'analyse et présente ce mécanisme comme coordonné ou composé. Il y aurait donc des formes de bilinguismes construits sur des systèmes coordonnés et d'autres sur des systèmes composés[981]. C'est dans l'individu que les langues entrent en contact, et il y aurait plusieurs manières de gérer ces contacts sur le plan cognitif : la coordination ou la composition. Selinker définit cet entre-deux comme un système créé à partir du contact entre les deux systèmes langagiers auxquels l'apprenant est exposé :

> *L'interlangue est définie comme un système linguistique productif par référence aux deux autres systèmes linguistiques que constituent la langue maternelle de l'apprenant et la langue étrangère : c'est un système séparé et jamais entièrement assimilable au système de la langue étrangère*[982].

Pour l'auteur, la forme de l'interlangue est dépendante de trois facteurs :

---

[981] Weinreich U., 1970 [1953], *Languages in contact. Findings and problems*, The Hague/Paris, Mouton ; Ervin et Osgood, 1954, « Second Language Learning and bilingualism » dans *Journal of Abnormal and Social Psychology*, supplement n°49, pp.139-146. Nous renvoyons ici à notre chapitre 10.

[982] Selinker L., 1972, « Interlanguage » dans International Review of Applied Linguistics 10, pp. 209-231, ici p. 214 (traduit par Evelyne Rosen dans Rosen E., 2001, *Apprendre une langue en communiquant… Interlangue et communication exolingue/endolingue en contexte*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Paris X, Nanterre, Lille, Art diffusion, p. 39.

- des mécanismes de transferts (entre L1 et L2, entre deux contextes) ;
- des stratégies langagières (parler pour apprendre, parler pour communiquer) ;
- une tendance à la surgénéralisation des règles découvertes en L2.

Mais parfois, certains traits du système n'évoluent pas malgré les efforts portés dans l'apprentissage sur ces composantes. C'est du moins ce que le relevé des « erreurs récurrentes » suggère, c'est aussi ce que nous relèverons dans nos analyses de corpus faites à deux moments de l'année scolaire.

2. La fossilisation de l'interlangue

Pour rendre compte de ce phénomène de fossilisation, défini comme « les composantes linguistiques (règles, sous-systèmes…) qu'un locuteur d'une langue maternelle particulière préservera dans son interlangue quels que soient son âge et les instructions reçues dans son apprentissage de la langue étrangère »[983], Selinker fait appel à la composante psychologique de l'apprentissage sans expliquer cependant pourquoi ces erreurs sont parfois d'une stabilité redoutable. Par la suite, deux apports théoriques importants développent et précisent cet objet : Adjémian[984] montre que l'interlangue est un système cohérent qui obéit à des règles internes mais que ce système est instable par essence puisque ces règles évoluent au cours de l'apprentissage. Ce système est perméable en synchronie parce qu'il est d'abord considéré par le locuteur comme un outil de communication : lorsque la situation de communication impose de ne pas respecter les règles du système, celles-ci sont facilement violées (c'est le cas lorsque le natif impose une règle de L2 différente de celle de l'interlangue). C'est la coexistence de deux systèmes intériorisés, l'un stabilisé, l'autre transitoire et évolutif, qui rend possible cette perméabilité observable dans la performance mais surtout constitutive de l'apprentissage (de ce point de vue, une erreur fossile témoigne de l'inversion des valeurs : préserver la règle interne est plus important que d'adapter son système aux normes de la communication). Nous reviendrons plus bas sur cette question car au LGM elle est au cœur des questionnements des enseignants, elle réinterroge aussi la notion de norme langagière dans un contexte exolingue. Besse et Porquier notent par ailleurs que cette perméabilité s'observe aussi dans la LM des enfants et des adultes expatriés :

---

[983] Rosen E., 2001, *op. cit.*, p. 40.
[984] Adjemian C., 1976, « On the Nature of Interlanguage Systems » dans *Language Learning*, vol. 26 n°2, pp. 297-320.

> *On sait par exemple que la perméabilité peut jouer en sens inverse, dans les cas où la production en langue maternelle comportent des traces de langue étrangère, phénomène souvent observé chez les bilingues ou après un long séjour en milieu de langue étrangère*[985].

Ces phénomènes de fossilisation sont traqués par les enseignants, qui n'arrivent pas toujours à les déconstruire. Leurs causes étant plurielles, il est en effet difficile de trouver « comment » le faire. Daniel Gaonac'h donne plusieurs explications possibles qui, sans prétendre à l'exhaustivité, ont le mérite de montrer la complexité des phénomènes de fossilisation de l'interlangue[986] :

- une explication psycholinguistique : « les mécanismes spécifiques d'apprentissage des langues, disponibles pour le jeune enfant, ne sont plus fonctionnels, au moins partiellement, pour les apprenants plus âgés » ;
- une explication sociolinguistique : « les apprenants de langue seconde n'ont pas d'opportunités sociales suffisantes, ou la motivation individuelle suffisante, pour s'identifier complètement à la communauté des natifs de la langue qu'ils apprennent. Ils peuvent même tendre à valoriser leur identité propre, en tant qu'apprenants, ou en tant que membres d'une minorité identifiable » ;
- une explication cognitiviste : « ce serait la conséquence d'une automatisation trop précoce des acquisitions (on développe davantage les processus d'automatisation que les processus de contrôle). La fossilisation correspondrait en quelque sorte à une procéduralisation de connaissances encore insuffisamment étayées. L'impossibilité de progresser au-delà d'un certain niveau viendrait alors du fait que les processus automatisés sont, de manière générale, très difficiles à modifier.

Dans une perspective fonctionnelle, le locuteur peut aussi estimer que son niveau de compétence linguistique est suffisant pour l'usage qu'il fait de sa L2. Klaus Vogel[987] souligne la difficulté à prévoir et à identifier les phénomènes de fossilisation dans l'apprentissage mais à travers une étude portant sur l'interlangue d'apprenants débutants américains, Rosen montre que la démarche d'enseignement peut avoir une influence sur

---

[985] Besse H., Porquier R., *op. cit*., pp. 224-225.
[986] Gaonac'h D., 2006, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Paris, Hachette, p. 65
[987] Vogel K., [1990] 1995, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.

ces processus[988] : dans le contexte qu'elle étudie, la méthode communicative pousse l'apprenant débutant à se focaliser sur la communication au détriment de la correction linguistique. Celle-ci n'est pas considérée comme fautive à partir du moment où la compréhension du message est possible. Cette norme du « tout communicatif » favorise donc la fossilisation du système de l'interlangue.

Ces débats ne sont pas clos et doivent être nourris d'études de terrain qui restent encore à venir. La notion d'interlangue a cependant permis de redéfinir un champ de recherche interactionnel et sociolinguistique : l'interlangue est un ensemble de microsystèmes ouverts, « dont l'utilisateur est lui-même partie intégrante »[989].

3. L'interlangue en contexte

L'interlangue se constituant dans et par la communication, les situations de communication influent aussi sur sa constitution. Ainsi, la dichotomie diachronie/synchronie du système est dépassée au profit d'une appréhension complexe de ce phénomène. La part accordée à l'influence des stratégies communicatives dans le système de l'interlangue pousse à différencier deux postures, selon le lien fait entre compétence et performance en situation : les stratégies adaptives « ont pour visée, sinon pour effet, d'adapter le discours aux intentions de communication, d'expression et aux enjeux pragmatiques, ou au contraire, d'adapter la situation et le discours aux capacités communicatives »[990].

Autrement dit, le locuteur de L2 peut viser à communiquer en prenant le risque d'utiliser un répertoire non légitime, ou bien il peut estimer que son répertoire ne l'autorise à communiquer que dans certaines situations qui minimisent le risque. Dans un contexte exolingue, il peut aussi chercher à influer sur la situation de communication pour permettre à son interlangue d'être reconnue. Il peut par exemple ne communiquer que lorsqu'il sait qu'il maîtrise ce type d'échange ou ce type de sujet : un élève pourra éviter de discuter de sujets personnels parce qu'il ne maîtrise pas ce domaine langagier mais communiquera plus facilement à propos des cours… On peut ainsi communiquer de façon plus efficiente tout en préservant sa face. C'est la dimension asymétrique de l'interaction exolingue qui permet cette reconfiguration. Mais par conséquent, elle marginalise les interactants pour lesquels l'interlangue reste non légitime et source de malentendus.

---

[988] Rosen E., 2001, *op. cit.*, pp. 45-46.
[989] Vogel K., 1995, *op. cit.*, p. 279. La notion de microsytème a été originellement introduite par Bernard Py.
[990] Besse H., Porquier R., 1984, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier, p. 238.

L'étude de l'interlangue doit être menée de façon contextualisée car seul le contexte peut éclairer certains fonctionnements du système (qui, nous le rappelons, est variable, instable, perméable). Ce principe de variabilité sociolangagière étant commun au fonctionnement de la L1 et de l'interlangue, on peut donc penser que l'utilisation de la L1 et de la L2 dépendent à la fois des contextes d'appropriation et des contextes de communication. Généralement, locuteurs de L1 et locuteurs de L2 ne sont pas amenés à communiquer fréquemment ensemble : la conversation exolingue est plus fréquemment attestée aux marges de communautés monolingues qu'à l'intérieur de groupes bilingues. Ce n'est pourtant pas réellement la configuration de la communauté des élèves du LGM, que l'on peut considérer dans notre recherche comme un lieu de contacts aux marges de deux communautés différentes. La différence est alors fondée sur les conditions de première socialisation langagière. Cette grille de lecture peut aider à comprendre la genèse d'une situation mais elle n'aide pas à proposer des pistes d'intervention didactique, en particulier parce qu'elle comporte par essence le risque d'une stigmatisation ethnolinguistique. Par ailleurs, elle ne permet pas de dépasser le paradoxe de la situation d'enseignement qui s'appuie sur un cadre apparemment endolingue légitimé par l'institution pour enseigner en fait dans une situation exolingue attestée par les pratiques adolescentes :

> *L'enseignement institutionnel constitue alors une situation paradoxale, l'objectif de cet enseignement est l'acquisition d'une compétence de communication exolingue, du moins en priorité. Elle se construit sur la base de situations endolingues (…), de modèles langagiers endolingues (…) et de pratiques de communication pseudo-endolingues, dans une situation exolingue qui induit des modes et des formes de communication exolingues (et endolingues en L1, dans les groupes homogènes) superposées ou imbriquées à la communication pseudo-endolingue visée*[991].

L'autre approche (celle que nous adoptons) vise à considérer la communauté des élèves comme un groupe contextuellement situé par la dimension exolingue des interactions. Ces normes se retrouvent, comme nous l'avons vu, dans les échanges à visée communicative entre pairs sur un axe le plus souvent exolingue/bilingue. Nous allons voir maintenant qu'elles sont aussi attestées dans la classe sur un axe exolingue/unilingue avec l'enseignant, alors qu'elles sont bien plus fluctuantes entre pairs. Les notions d'erreur et

[991] Porquier R., 1984, « Communication exolingue et apprentissage des langues » dans Py B. (éd.), *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, pp. 17-47, ici p. 43.

d'interlangue sont alors pertinentes pour interroger la dimension sociocognitive de ces stratégies.

Conclusion

En classe, la norme standard est celle attendue par l'enseignant et les écarts sont marqués par leur a-normalité. Le contrat didactique implicite suppose que l'élève soit d'accord avec cette interprétation et qu'il cherche à produire des énoncés de plus en plus normés. Si l'analyse contrastive des erreurs récurrentes des élèves montre que l'on peut parfois évoquer des interférences, elle ne permet pas de faire des transpositions didactiques. En considérant les productions langagières des élèves comme les observables d'un système complexe, en évolution, marqué par la norme et la tâche (l'interlangue), on peut cependant appréhender la langue des élèves dans une perspective dynamique, plus à même d'ouvrir des pistes didactiques. Il est maintenant possible de reconsidérer ce champ comme un espace qui ouvre vers l'action. Les domaines de recherche sur le langage s'éclairent les uns les autres pour révéler un nouvel aspect de l'apprentissage en français. Le terme de FLS est peut-être un signe de cet effort vers une considération unifiée des contextes exolingues :

> *L'introduction de la notion d'exolinguisme a permis de jeter un pont entre les recherches sur le bilinguisme et sur l'acquisition respectivement, alors que ces deux domaines ont trop souvent été étudiés indépendamment l'un de l'autre. En effet, la tradition cognitiviste a longtemps considéré l'apprenant comme un sujet épistémique dont l'identité se réduirait à celle d'un acteur cognitif, tout entier consacré à la construction progressive d'une interlangue. De son côté, la tradition sociolinguistique a souvent vu dans le bilingue un locuteur achevé, dont la compétence serait aussi stabilisée que celle d'un locuteur natif*[992].

Nous chercherons donc à faire émerger des signes de ces procédés d'interaction pour mieux comprendre quels sont les éléments contextuels qu'ils mobilisent. Nous verrons alors que les activités de classe ont des invariants.

Nous rendrons donc compte de ce qui se passe dans la classe selon une progression mettant en évidence l'importance de la dimension tutélaire de l'interaction didactique. Seront étudiés le langage intérieur (à priori moins marqué par l'insécurité que génère l'interaction exolingue) puis les interactions entre pairs (qui permettent à priori des stratégies d'apprentissage bilingues) enfin les interactions avec l'enseignant (qui rendent

[992] Py B., [1991] 2004, « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de la L1 dans l'acquisition de la L2 » dans Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.), 2005, *op. cit.*, pp. 127-138, ici p.127.

compte de la gestion de la zone proximale de développement). Les productions orales et écrites révèlent de façon complémentaire les modalités du contrat didactique pour les acteurs.

Cette analyse se fonde notamment sur un principe didactique fondamental, conséquence directe d'une approche socioconstructiviste de l'apprentissage : l'erreur est, par principe, un signe d'apprentissage et permet l'appropriation. Ce principe permet à l'enseignant de porter un regard bienveillant sur ses élèves et de les accompagner ainsi dans leur démarche. Pour le chercheur, l'erreur devient un observable interprétable, utile pour rendre compte de procédés parfois diffus et peu identifiables dans le feu de l'action enseignante.

CHAPITRE 16

LANGAGE INTERIEUR ET INTERACTIONS ENTRE PAIRS EN CLASSE DE FRANÇAIS

Bien que le français ne soit pas la langue la plus entendue/utilisée par tous les élèves dans la cour, ils y sont immergés dans la classe, en particulier dans les nombreux cours où l'enseignant est natif. L'apprentissage, lié à une compétence active de communication, se déroule apparemment dans un cadre unilingue, alors que les identités se donnent à voir sur un mode pluriel. Sachant que c'est dans l'individu que se gère le lien entre les différentes fonctions du langage, il serait illusoire de penser que les interactions[993] au sein de la classe sont sans rapport avec celles qui se déroulent à l'extérieur : elles sont largement fonction des interlocuteurs et des représentations que l'on a de leur rôle et de leur statut.

[993] Nous rappelons que ce terme ne réfère pas qu'aux interactions verbales, il définit tous les liens qui peuvent se tisser par le langage entre deux individus. Dans cette perspective, celui qui parle ou écrit est un interactant, au même titre que celui qui écoute ou lit le message qui lui est adressé. Les rôles peuvent varier en contexte selon les situations et les statuts de chacun.

Nous avons donc identifié trois types de situations : lorsque l'apprenant « se parle à lui-même » pour apprendre, lorsqu'il communique avec ses pairs[994], lorsqu'il communique avec l'enseignant natif.

Dans le premier cas, les enjeux identitaires sont moindres dans la mesure où l'élève ne risque pas de perdre sa face. On peut postuler que le répertoire langagier est utilisé à des fins d'apprentissage. Nous ne pouvons entrer dans la « boîte noire » des élèves lorsqu'ils réfléchissent ; le questionnaire nous a cependant permis de poser quelques questions visant à comprendre comment ils font, c'est ce que nous verrons dans une première partie.

L'apprentissage se fait aussi dans des espaces de paroles différents : les travaux de groupes leur permettent d'interagir autrement, entre pairs. Quelles langues utilisent-ils pour apprendre dans ce cas ? Comment les fonctions sociales, identitaires et cognitives des interactions sont-elles négociées ? Notre hypothèse était que les murs de la classe changent les pratiques : le lieu serait le facteur le plus influent de la situation de communication. C'est en tout cas ce que notre expérience d'enseignante nous poussait à penser. Or notre analyse montrera plutôt que le facteur premier est la prise en compte de l'interlocuteur : on n'alterne pas moins lorsqu'on est dans la classe, mais on ne le fait pas du tout avec l'enseignant.

Autrement dit, quel que soit le lieu (la cour ou la classe), les élèves disent parler et entendre plusieurs langues et présentent cela comme une norme (norme d'usage, norme de prestige)[995]. Nous pourrons ainsi voir comment les élèves utilisent ces pratiques langagières dans une démarche d'apprentissage.

A. Le langage intérieur

Les questions posées dans le questionnaire sur la notion de langage intérieur étaient explicitement liées à la notion d'apprentissage :

[994] Comme notre deuxième partie l'a montré, la notion de « pairs » dans la communauté linguistique des élèves est fluctuante. Dans le cadre de la classe, une perspective didactique justifie cette première caractérisation globale. Les « pairs » se différencient donc des « enseignants ».
[995] Voir chapitre 12.

1- On dit **qu'on apprend** grâce à « un langage intérieur » et à un « langage extérieur ». Penses-tu avoir un « langage intérieur » ? OUI/NON

2- Si oui, remplis le tableau suivant pour identifier ce langage **(mets F pour « français », Am pour « amharique », Al pour « anglais » et Au pour « autre langue »)** :

	En cours, quand j'écoute le professeur	En cours, quand je fais un exercice facile	En cours quand je fais un exercice difficile	Dans une conversation en français avec d'autres élèves, en dehors des cours
En maternelle				
En primaire				
Au collège				
Au lycée				

En tant qu'enseignante, nous avions « découvert » que de nombreux élèves non français disaient ne pas toujours réfléchir dans cette langue en classe, même en classe de première. Par ailleurs, beaucoup pouvaient dire spontanément dans quelle langue ils réfléchissaient pour faire un exercice ou un autre. Notre formation initiale nous poussait à dire que réfléchir en français était absolument nécessaire à la réussite scolaire, et pourtant certains élèves ayant d'excellents résultats affirmaient ne pas toujours le faire dans les situations que l'on vivait ensemble dans la classe. C'est la première raison qui nous a poussée à inclure ce thème dans le questionnaire.

La deuxième raison est plus théorique puisque la notion de langage intérieur fait référence à une approche cognitive de l'apprentissage, permettant d'aborder la question autrement qu'avec une perspective monolingue. Les apports de la psychologie sociale, et ceux de Vygotski en particulier, permettent en effet d'aborder ce concept sans faire spécifiquement référence à une différenciation entre L1 et L2, association qui se montrera pertinente dans le cas des élèves du LGM.

1. Une notion heuristique

Les premières références à l'endophasie sont faites par des philosophes grecs, qui s'interrogeaient alors sur le lien entre pensée et langage. La différence est faite par Platon[996] entre le *logos* (la « pensée qui s'écoule de l'âme vers l'extérieur sous forme de flux vocal ») et la *dianoia* (le dialogue intérieur que l'âme se tient à elle-même). Les questions soulevées par cette différenciation ne sont devenues réellement linguistiques qu'au début du XXe siècle, lorsque Piaget montre que les enfants ont un langage à fonction sociale (tourné vers l'interlocuteur), dont les prémices sont un langage égocentrique, « qui sert à accompagner, renforcer ou supplanter l'action »[997]. S'appuyant

[996] Pannaccio C., 1999, *Le discours intérieur de Platon à G. d'Okham*, Paris, Seuil.
[997] Piaget J., 1923, *Le langage et la pensée chez l'enfant. Etude sur la logique de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 23.

sur des enregistrements de ces manifestations du langage égocentrique, Piaget note qu'il disparaît vers l'âge de sept ans, au moment de la socialisation. Lev Vygostki réfute cette thèse[998] ou plutôt propose une autre interprétation des observations faites par Piaget. Pour Vygotski, le langage est d'emblée social et ses fonctions sont communicatives (il est donc tourné vers l'interlocuteur) mais aussi cognitives : pour servir des fonctions psychiques supérieures[999] (la perception, l'imitation, la mémorisation ou l'attention) l'enfant apprend peu à peu à utiliser ce langage externe avec lui-même. Ce langage se tourne peu à peu vers l'intérieur et finit par être totalement intériorisé, en particulier parce que l'environnement n'accepte pas que « l'on parle tout seul ». C'est ce qui expliquerait qu'il n'y ait plus de signes observables à partir de sept ans. Ce langage sert la pensée logique et des fonctions symboliques. Pour étayer sa thèse, il montre que les plus jeunes enfants utilisent le langage intérieur à des moments cruciaux de l'action alors que les plus âgés s'en servent pour planifier, prévoir, diriger une action. Le langage intérieur s'est donc complexifié et accompagne le développement cognitif. Des recherches ultérieures confirment et affinent cette thèse : le langage intérieur est utilisé en particulier pour des fonctions de régularisation des tâches et se constitue dans et par le sujet[1000]. Il est indissociable du sujet, même s'il est extériorisé de par sa nature physiologique. Pour Vygotski, le langage intérieur se construit de façon spécifique et doit être étudié comme tel :

> *Une compréhension correcte du langage intérieur doit partir de l'idée que celui-ci est une formation d'une nature particulière, un type particulier d'activité verbale, ayant des caractéristiques absolument spécifiques et un rapport complexe avec les autres types d'activité verbal* [1001].

Contrairement au langage extériorisé qui formalise la pensée, il va de l'extérieur vers l'intérieur : le langage intègre la pensée. Vygotski en étudie donc les caractéristiques linguistiques[1002] et relève que sa construction est le plus souvent fondée sur des sèmes que l'individu s'est approprié et qu'il charge d'un sens qui lui est propre ; mais il ne les lie pas syntaxiquement. Ce langage ne pourrait donc être compris par un interlocuteur extérieur : « Ces particularités de l'aspect sémantique du langage intérieur entraînent une

---

[998] Vygotski L., 1997, *Pensée et langage*, Paris, la Dispute.
[999] L'auteur les distingue des fonctions psychiques « inférieures », qui ne sont pas nécessairement médiées par le langage.
[1000] Voir par exemple Beaudichon J., Rousseau J., 1970-1971, « Rôle du langage dans une situation de résolution de problème » dans *Bulletin de psychologie* n° 24, pp. 10-38.
[1001] Vygotski L., 1997, *op. cit*., p. 442.
[1002] Pour ce faire, il utilise, tout comme Piaget, le biais de la verbalisation et enregistre les paroles d'enfants qui agissent seuls pour résoudre un problème.

inintelligibilité du langage égocentrique ou intérieur, que tous les observateurs ont relevée »[1003]. Ce qui nous intéresse ici n'est pas tant la forme sémantique de ce langage que l'appréhension que les élèves en ont : existe-t-il selon eux ? Le cas échéant, est-il associé à un répertoire verbal bilingue qui serait, de fait, moins soumis aux normes sociolangagières que dans la classe ou dans la communauté de pairs ? Est-il explicitement identifié par les élèves comme un élément de leurs apprentissages ? Cette question renvoie aussi évidemment à l'idée couramment admise dans le monde enseignant qu'un « vrai bilingue » est celui qui pense dans la L2 et que l'existence de processus de traduction/mélanges de langues chez l'apprenant est généralement néfaste[1004]. Nous postulons que l'on peut identifier trois niveaux de prise en compte de l'exonorme : lorsque l'élève réfléchit, lorsque l'élève échange avec des pairs, lorsqu'il échange avec l'enseignant.

Etudiant ces fonctions dans le cadre de la classe, les psychologues Raymond Champagnol et Jack Duquerroy considèrent que l'on peut en savoir plus sur le langage intérieur en étudiant les modalités de verbalisation d'un apprenant pendant la tâche. Ils montrent ainsi que toute verbalisation « pour soi » aide grandement l'apprenant à résoudre un problème et à faire des transferts d'une tâche vers une autre. Etonnés que les élèves (en particulier les plus âgés) ne s'aident pas plus souvent de la verbalisation pour apprendre, ils supposent que c'est la pression sociale qui les inhibe[1005] :

> *Nous pensons que la suppression, par contrainte éducative, de la verbalisation entraîne une certaine inhibition dans le maniement du langage intérieur lui-même avec, par contrecoup, perte de la facilitation que peut apporter ce dernier lorsque le sujet est confronté à des situations dépassant les possibilités de ses réponses habituelles*[1006].

Pour eux, l'étude de la verbalisation prouve que le langage intérieur existe, qu'il est tourné vers soi, qu'il se développe dès le plus jeune âge, mais qu'il se transforme avec la prise en compte de contraintes sociales. La verbalisation ne pourrait être considérée comme un observable du langage intérieur que pour les plus jeunes enfants, et dans des conditions écologiques. Si tant est qu'il soit repérable (par le chercheur, par l'apprenant),

---

[1003] Vygotski L., 1997, *op. cit.*, p. 485. Voir aussi p. 342 pour une description de l'attribut prédicatif du langage intérieur.
[1004] Cela renvoie bien sûr à ce mythe du bilinguisme idéal (voir notre chapitre 10).
[1005] Les pistes pédagogiques privilégiant la prise en compte du langage intérieur dans une perspective d'apprentissage seront développées en particulier dans les travaux du psychologue Jérôme Bruner, du pédagogue Antoine de La Garanderie.
[1006] Champagnol R., Duquerroy J., 1973, « le rôle de la verbalisation dans la résolution de problèmes » dans *Bulletin de psychologie* XXVI 304, 1972-1973, pp. 418-430, ici p. 429.

le langage intérieur de l'apprenant est donc le signe d'un apprentissage actif. Le fait que l'apprenant puisse l'identifier témoigne d'une attention portée à ses procédés d'apprentissage. En rendre compte en termes de « langues utilisées » dans différentes situations de communication suppose que l'on est conscient d'avoir un répertoire verbal pluriel, et mobilisable de façon différenciée.

Or, nous nous sommes rendue compte que de nombreux élèves pouvaient, à la faveur d'une activité ou d'une autre, dire qu'ils pensaient dans une langue ou une autre, et qu'ils s'appuyaient sur ces répertoires de façon stratégique. Notre position d'enseignante ne nous permettait pas de leur demander de « verbaliser » en notre présence, nous avons cependant voulu savoir comment ils envisageaient ces pratiques dans une perspective d'apprentissage, et nous avons choisi de le faire par le biais du questionnaire. Aucun outil de recherche ne permet aujourd'hui de dire si un répertoire est « objectivement » plus efficace qu'un autre en contexte parce que, comme nous l'avons vu, ce n'est ni le contexte ni les langues qui régissent les apprentissages, ce sont les individus et la perception qu'ils ont de leur rôle d'acteur sociocognitif. Par ailleurs, on peut supposer que la perception qu'ils ont de l'enseignant et de la pression institutionnelle peut agir sur leurs manières de penser. On ne sera donc pas étonné de la variété des réponses des élèves du LGM et l'on tentera d'identifier une éventuelle règle de variation de l'utilisation de ce langage intérieur. Dépend-il de la situation (auquel cas il y aurait une différence entre la classe et l'extérieur) ? Dépend-il plutôt de la complexité de la tâche (ce que les théories de Cummins permettraient d'appréhender dans une perspective éducative) ? Dépend-il des composantes sociales de l'interaction (ce qui montrerait l'importance de la dimension socioconstructiviste de l'apprentissage) ?

Même si nous avions pris la précaution d'utiliser le terme « langage » plutôt que « langue », nos questions étaient posées de façon à faire émerger la pratique d'une langue plutôt que d'une autre et non des processus d'apprentissage. Lors de la passation du questionnaire, les élèves ont rapidement réagi en nous demandant s'ils pouvaient citer plusieurs langues en même temps, requête que nous avons acceptée… Les résultats montrent à nouveau que ce sont des répertoires pluriels qui sont mobilisés et qu'ils sont hétérogènes, dynamiques et mouvants, l'analyse des entretiens confirme et affine ces tendances générales.

2. Le langage intérieur des élèves

Sur 124 élèves, 79 déclarent avoir un langage intérieur. Contrairement aux questions posées sur le bilinguisme (notion qu'il a fallu expliciter à plusieurs reprises), le terme « langage intérieur » a fait sens immédiatement pour la plupart d'entre eux alors que les trois élèves venant de France qui ont répondu au questionnaire ont dit qu'ils n'en avaient pas. L'un d'entre eux a même écrit sur le questionnaire qu'il ne comprenait pas la question. Celle-ci révèle peut-être un point de rupture entre une conception unilingue de l'apprentissage et une conception plurilingue. Nos résultats montrent d'ailleurs une différence entre les réponses positives des élèves de familles plurilingues (70 % de réponses positives sur l'ensemble des élèves se déclarant plurilingues) et les élèves de familles monolingues (50 % de réponses positives sur l'ensemble des élèves se déclarant monolingues). Mais notre corpus a trop peu d'élèves monolingues déclarés pour que ces résultats soient statistiquement fiables.

Une majorité dit l'utiliser « pour apprendre » (63,7 %). Ce sont surtout les élèves plurilingues (75 % d'entre eux) et une faible majorité d'élèves monolingues (55 % d'entre eux). Ceux qui déclarent en avoir un citent aussi plusieurs langues utilisées (76 %). Elles peuvent différer selon les situations (64,5 % des réponses en attestent) mais surtout selon les moments de l'apprentissage (73,8 % en attestent). Les réponses données concernant les situations proposées sont très variées et parfois incomplètes, nous n'avons donc pas pu les exploiter avec une approche quantitative par le biais des questionnaires. Mais les entretiens nous permettent de confirmer que c'est l'hétérogénéité des pratiques et des représentations qui domine.

Parmi les élèves n'évoquant qu'une langue, seuls 20 % ne citent que leur langue première (dont les Français) et 3 % une langue d'apprentissage qui n'est pas leur langue première (le français). Les avis sont cependant très partagés concernant la langue la plus efficace pour l'apprentissage. Les élèves non français disent à 55 % qu'il vaut mieux apprendre en français, même si eux-mêmes utilisent aussi d'autres langues.

Les autres pensent qu'il vaut mieux utiliser la langue maternelle, même si ce n'est pas la seule langue qu'ils déclarent utiliser. Deux élèves éthiopiennes déclarent utiliser uniquement le français comme « langue intérieure » tout en estimant qu'il est plus efficace d'apprendre dans sa langue maternelle. Seuls trois élèves disent qu'on peut utiliser plusieurs langues, que cela n'a pas d'importance. Ces données en disent beaucoup sur leurs représentations : le décalage entre ce qu'ils disent faire et ce qu'ils disent être

« bien » de faire témoigne d'une insécurité linguistique prégnante. On peut aussi penser que les discours ambiants sur l'importance de la langue maternelle ou sur l'importance du français pour la réussite scolaire ont une influence non négligeable sur leurs représentations, ce qui explique la différence entre les deux groupes de réponses. La politique linguistique et éducative éthiopienne[1007], très offensive et très controversée, ainsi que la pression de l'institution scolaire française[1008] font pencher notre interprétation dans ce sens.

De nombreux élèves entendus parlent d'une différence entre la classe de français, la classe d'amharique, la classe d'anglais : on réfléchit avant tout dans la langue utilisée pendant le cours. C'est le cas de Marianne (française, en 2de) et de Sehen (éthiopienne, en 6e), qui réfléchissent en anglais dans le cours d'anglais. Natnael (éthiopien, en 6e)[1009] le fait « naturellement » dans le cours de français :

E : et toi Natnael pourquoi c'est plus facile en français ?
Natnael : euh parce que je dois écrire en français alors je pense en français / c'est plus facile pour moi / pour apprendre /

Quelques élèves non français disent changer de langue en fonction du genre de la tâche : les mathématiques sont plus abordables dans leur L1. C'est le cas de Mahad, élève algérien en sixième, qui réfléchit en arabe pendant les contrôles de mathématiques. Mais d'autres élèves font la même remarque :

E : et maintenant tu réfléchis plutôt en français * ?
Mahad: je réfléchis en arabe pendant les contrôles mais pendant le cours parce que tout le monde parle je peux pas réfléchir en arabe / mais en contrôle y'a personne qui parle / en contrôle de français et histoire-géo je réfléchis en français /

Sehen : (…) / sauf quelquefois si on euh + si mes idées sont embrouillées en mathématiques je pense en amharique / et en anglais je pense en anglais /

[1007] Voir chapitre 5.
[1008] Voir chapitre 7.
[1009] Nous rappelons que ce sont des entretiens d'explicitation : l'enquêtrice demande d'expliciter les réponses déjà données dans les questionnaires, qui servent de guide d'entretien pour les interactants. Ne voulant pas alourdir inutilement cette section, nous ne rappelons pas les références précises de chaque extrait d'entretien. Nous renvoyons pour cela le lecteur au tableau présenté dans le chapitre 9 ainsi qu'aux annexes.

E : tu réfléchis dans une langue intérieure qui est le français*

Elshadai : oui 75 % / j'pense desfois en amharique en math quand il faut soustraire ou des nombres / quand on me pose des questions en amharique / et maintenant je crois que c'est mieux quand on réfléchit en français mais quand on me pose des questions en français c'est mieux que je réfléchis en français /

Quel que soit l'objet du cours, on ne s'interdit pas d'utiliser d'autres langues pour mieux comprendre, en particulier en « traduisant ». Sehen en a parlé, ses camarades Selam et Ashenafi aussi :

Selam: je pense en français puis / quand j'oublie le mot je pense en amharique / au contrôle quand j'arrive pas à comprendre je me parle en amharique puis je regarde encore le contrôle et je pense en français / (…)

Selam : parce que j'me suis pas habitué à penser comme ça / à travailler / j'me suis habitué à penser en amharique /

E : oui / et comment tu fais quand tu fais un exercice / t'as une réponse / toi tu réfléchis en amharique / alors après parce tu vas pas écrire en amharique /

Selam : je traduis ce que j'ai trouvé et après j'écris en français /

E : toi t'aimes bien mélanger l'amharique et le français */ et c'est bien aussi dans ton langage intérieur * ?

Ashenafi : oui : si on a cours d'amharique je pense en amharique / mais en cours de français je pense en français / ça dépend / on apprend mieux ça dépend /

E : et pourquoi c'est mieux de réfléchir dans des langues différentes ?

Ashenafi : c'est mieux de nous aider / desfois si on pense en français à cause des vocabulaires on peut penser en amharique

C'est aussi l'opinion de Kidus, qui dit explicitement qu'en classe de première il réfléchit davantage en amharique qu'au collège. Réfléchir en français au collège bloquait l'apprentissage, alors que mélanger en première permet de mieux apprendre. Selon lui c'est une bonne chose car cela permet d'avoir une posture pluriculturelle nécessaire aux apprentissages.

E : t'utilisais plus le français au collège que au Lycée ?

Kidus : euh quand on est / en cours + parce qu'on avait peur de poser des questions / pour retrouver quand on posait des questions on cherchait en français parce que quand on cherchait en amharique on pouvait pas retrouver pour répondre à cette question / on pouvait se comprendre / et maintenant je mélange tous les deux / mais maintenant + desfois je trouve + quand y'a des questions de connaissance / par exemple en histoire geo de l'amharique je pense / les dates en / quand c'est en rapport avec la culture éthiopienne c'est plus efficace donc euh c'est plutôt facile de mélanger / et quand c'est pas en rapport avec la culture éthiopienne c'est mieux en français /

E : et toi t'as l'impression que c'est mieux quand tu penses en français ou quand tu mélanges ?

Kidus : quand je mélange /

Pour certains, ce procédé a cependant ses limites, car on réfléchit moins vite et mélanger gêne la compréhension. On essaie d'utiliser la langue de la matière mais ce n'est pas si facile. Bartholomé et Aïda, élèves bilingues de seconde, disent d'ailleurs clairement qu'ils n'utilisent pas leur langue d'appartenance dans un contexte d'apprentissage parce qu'elle n'est pas leur langue de scolarisation. Contrairement à leur camarade Ousmane (voir plus bas), ils ne le regrettent pas, mais pensent qu'ils seraient incapables désormais d'apprendre autrement qu'en français. On explique cela en se fondant sur des arguments scolaires (cela empêche de faire un bon devoir), techniques (les traductions ne sont pas appropriées) mais aussi morales (ce n'est pas bien de mélanger).

Bruktawit : j'crois que c'est mieux de réfléchir en français parce que il y a des mots il y a des expressions qui n'sont pas pareilles / donc on évite les fautes d'expression en rédaction /

E : tu dis que plus c'est difficile et plus tu réfléchis en français * ?

Saba: oui // mais quand y'a un contrôle d'amharique je réfléchis en amharique pas en français / parce qu'après si je commence à traduire en amharique ça prendra peut-être plus de temps à réfléchir / ou trouver pas la bonne réponse / parce que y'a des mots qui peuvent avoir des significations plus fortes que d'autres dans une langue /

Mariam : (…) / parfois j'essaye par exemple de réfléchir en anglais / puisque je sais que c'est mieux de se concentrer en français j'essaye de faire de même pour euh par exemple en cours

d'anglais mais j'arrive pas tellement donc /
E : et pourquoi t'essayes ?
Mariam : puisque je sais que c'est mieux de ne pas mélanger puisqu'on disant souvent ça /

En effet, on fait souvent mention du langage intérieur comme un ensemble de processus stratégiques : on essaie de penser dans la langue qui permettra d'apprendre mieux et plus, on agit consciemment sur son langage intérieur.

Mais les réponses liées au choix de la langue en fonction de la complexité de la tâche s'opposent notablement. Certains ne peuvent résoudre une tâche complexe dans une L2 que par le recours à la L1. C'est le cas de Mariam en amharique et de Winechet en français. Mariam est une élève éthio-malgache en quatrième et sa camarade est éthiopienne.

E : et quand t'étais en cours d'amharique ?
Mariam : *(sourire)* oh j'faisais ça en français /
E : tu t'es jamais dit ce s'rait bien d'essayer d'réfléchir en amharique ?
Mariam : /non c'est trop dur donc /
E : donc tu t'forces un peu à utiliser l'anglais parfois pour + euh + pour mieux pratiquer quoi pour progresser /
Mariam : oui / mais j'arrive pas tellement par contre /

E : et pour apprendre c'est mieux de réfléchir en français ou en amharique ?
Winechet : en amharique / parce que je peux avoir plus d'exemples / / je crois que je suis plus bonne en amharique qu'en français / je peux plus comprendre en amharique / y'a beaucoup de personnes qui parlent amharique alors je peux demander en amharique / pour certaines matières je réfléchis en français / si je le comprends ce n'est pas la peine de réfléchir en amharique / en cours d'anglais c'est en anglais / et quelquefois en français / mais pas en amharique /

Pour d'autres, c'est au contraire lorsque la tâche est plus complexe qu'il faut utiliser exclusivement la L2. Nous avons entendu plus haut Natnael dire que cela était plus facile, c'est aussi ce que Sehen retient. Samrawit donne une analyse plus fine :

E : et pourquoi tu dis qu'c'est plus facile d'apprendre en français ?
Sehen : parce que on a déjà réfléchi en français et si euh le travail qu'on nous donne est en français/ on va pas chercher / on répond directement /

E : c'est pour ça que t'as un langage intérieur en français* / et tu penses qu'on apprend mieux en français*/ pourquoi ?
Samrawit : parce que en classe quand vous interrogez / j'essaye de réfléchir à des réponses sans vraiment approfondir / mais quand je réfléchis plus je réfléchis beaucoup d'fois en français et je m'aperçois que j'ai la bonne réponse /

Dans cette perspective, un environnement plurilingue peut être ressenti comme gênant. C'est le cas de deux élèves non amharophones. Nous avons déjà entendu Mahad en parler, Gabriel, élève congolais de quatrième, le dit aussi à sa manière et le confirme à notre demande :

E : et toi tu préfères parler le français* / d'accord / et ce qui est particulier dans ton langage intérieur c'est qu'au début il est que français et puis après tu commences à mélanger avec d'autres langues* / en particulier quand tu es avec d'autres élèves*/
Gabriel : oui /
E : donc avant t'utilisais pas l'amharique par exemple mais maintenant tu l'utilises* / par contre tu penses quand même qu'on apprend mieux en réfléchissant en français */

Certains perçoivent en effet une opposition entre une fonction socialisante et une fonction cognitive du langage intérieur. Ces remarques, relevées dans trois entretiens d'élèves de seconde et de première, tendent à montrer à nouveau combien la fonction sociale du langage est pensée comme importante pour le futur adulte, alors que pour les plus jeunes, on se préoccupe consciemment surtout de la réussite scolaire. Meron (élève éthiopienne en seconde) dit explicitement qu'en classe de français elle réfléchit en français mais commence à réfléchir dans la langue de son interlocuteur amharophone ou anglophone, même quand l'interaction se déroule en français ; ce qui, de son propre aveu, provoque quelque inconfort. Ousmane (entendu en quatrième et en seconde) dit dans les deux cas qu'il ne réfléchit « qu'en français ». A treize ans, il pense que c'est une bonne chose car cela aide à « réfléchir plus rapidement ». On apprend donc mieux dans la langue d'apprentissage. A seize ans, il le regrette et aurait aimé savoir réfléchir avec sa LAFNE

car cela lui permettrait de se sentir mieux intégré quand il rentre au Sénégal. Pour apprendre, il pense donc qu'il vaut mieux apprendre dans sa langue maternelle, même si cette opinion ne peut s'appuyer sur aucune expérience de scolarisation.

Les répertoires des élèves sont plurilingues, et les fonctions sociales, identitaires et cognitives du langage ne sont pas dissociables. Notre analyse va dans le sens des remarques de Cummins et Swain sur la compétence métalinguistique de l'apprenant bilingue :

> *Le fait de pouvoir exprimer sa pensée dans différentes langues rend l'enfant capable de considérer sa propre langue comme un système particulier parmi tant d'autres et d'envisager les phénomènes qui la concernent sous des catégories plus générales, ce qui a pour conséquence une conscience approfondie de ses propres opérations linguistiques*[1010].

On peut retenir que les élèves estiment qu'un langage intérieur aide effectivement à l'apprentissage, et qu'il fonctionne dans un cadre stratégique, que chacun a plus ou moins les moyens de choisir. Il semble que pour un certain nombre d'élèves du LGM les mathématiques enseignées en L2 (savoirs peu contextualisés selon Cummins) soient plus « faciles » à aborder dans une perspective bilingue que le français (savoirs très contextualisés selon Cummins).

Lorsque l'objet d'apprentissage est la langue elle-même (le français, l'amharique, l'anglais), il semble par contre que la complexité cognitive de la tâche n'est pas liée à une seule stratégie : pour certains il faut passer par la L1, pour d'autres par la L2 (langue d'apprentissage). Selon Cummins, ceux qui disent utiliser la L2 pour une tâche complexe seraient plus efficaces et utiliseraient des stratégies adaptées à l'acquisition du seuil 3 (un haut niveau de compétence dans les deux langues). Ceux qui ont besoin d'utiliser la L1 pour une tâche complexe utiliseraient plutôt des stratégies relevant du seuil 2 (le niveau de compétence est plus bas en L2). Il sera important d'en tenir compte dans l'enseignement. Emergent aussi des facteurs socioconstructivistes : les représentations sociales et la présence d'un environnement plurilingue influent sur la compétence stratégique et poussent, dans le cas du LGM, à réfléchir dans un répertoire imposé par l'environnement, ce qui semble vécu comme une gêne par certains élèves. Cette analyse mériterait de s'enrichir d'une étude fine de ce qui se passe pour les élèves monolingues, qui se sont peu exprimés sur cette question. Il est certain qu'il est plus difficile pour un élève monolingue

[1010] Cummins J., Swain M., 1986, cités par Marisa Cavalli, 2005, *op. cit.*, p. 122.

d'identifier des variétés d'une même langue que pour un bilingue, qui a des repères linguistiques aisément identifiables[1011].

3. Perspective didactique

Ces résultats tendent à montrer qu'on ne peut faire de liens directs entre la complexité cognitive d'une tâche (« faire un exercice difficile/facile ») et une stratégie d'apprentissage qui serait objectivement plus efficace qu'une autre. La variété des réponses laisse supposer qu'il n'existerait pas de seuil objectif pour une compétence en L2 directement applicable à un niveau de classe. Les élèves changent leurs pratiques d'une façon non linéaire, et la perception de la difficulté de l'exercice n'est pas commune à tous, ni semblable dans toutes les situations pour un même élève. La théorie des seuils de Cummins reste plus une manière théorique d'interpréter et de construire des données qu'une explication éclairant ce qui se passe sur le terrain à l'échelle de l'école. Concernant l'évolution en diachronie, l'importance de la variation montre surtout que la plupart des élèves ont conscience d'une évolution effective de leurs répertoires langagiers, ce qui témoigne d'une compétence métalinguistique relativement développée.

Le langage intérieur reste un espace de liberté pour l'apprenant, qui peut refuser la pression institutionnelle lorsqu'il perçoit qu'elle ne sert pas ses apprentissages. Il sert des procédés actifs d'apprentissage, en particulier dans la zone proximale de développement. Au LGM, une majorité d'élèves ne lie pas l'activité métacognitive à l'utilisation d'une langue plutôt que d'une autre. L'apprentissage est donc à considérer avec une perspective plurilingue et dynamique, respectueuse du rythme et des pratiques de chacun.

Il est remarquable que les répertoires cités soient aussi, pour la plupart, ceux utilisés dans les interactions entre pairs. On peut donc penser que le langage intérieur est non seulement une aide à l'apprentissage, mais aussi une composante des fonctions identitaire, sociale et cognitive de la langue. Reconnaître l'importance de cette activité silencieuse permet de porter un regard différent sur chaque élève et pousse à se positionner en tant que médiateur. On peut par exemple veiller à mener des activités de réflexion métacognitive qui aideront les élèves à développer l'utilisation du langage intérieur, en lien avec les répertoires langagiers les plus efficients. Cette approche permet sans doute aussi à l'élève et à l'enseignant d'envisager les pratiques langagières plurilingues en termes de continuum et non en termes de ruptures, en les considérant notamment comme un sous-

[1011] Etant donné la spécificité de notre terrain, elle ne se pose pas de façon cruciale. On peut cependant penser que cette piste serait utile à approfondir dans le cadre d'un environnement unilingue.

ensemble de pratiques communément partagées. L'efficience des stratégies reste sans cesse à réévaluer en contexte puisque les élèves « n'agissent pas simplement en exploitant de façon spécifique et contextuelle des ressources (…) mais aussi, dans et par cet usage, contribuent à configurer indexicalement les ressources mêmes »[1012].

L'observation de séances de travail collaboratives en classe permet maintenant de prendre la mesure de l'importance du pair dans la classe : on n'apprend pas au lieu de communiquer, on communique en apprenant. L'interaction avec les pairs permet-elle de développer d'autres stratégies efficaces ?

B. Les interactions entre pairs dans la classe

1. De l'intérêt des pratiques collaboratives pour l'apprentissage

Perspective socioconstructiviste

Les thèses interactionnistes de Vygotski portant sur la zone proximale de développement et les travaux sociologiques sur l'interactionnisme symbolique ont permis de renouveler notre savoir sur l'apprentissage : si celui-ci peut se faire seul, il est cependant toujours en lien avec autrui (physiquement présent ou non) et il semble que le développement des fonctions complexes de la cognition soit étroitement dépendant du lien que l'apprenant fait entre le savoir qui lui est extérieur et le savoir qu'il intériorise. Autrement dit, pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait interaction. Vygotski a développé la thèse, présentée plus haut, d'une zone proximale de développement qui représente la zone entre le savoir déjà là de l'apprenant et le savoir qu'il doit intérioriser. Par l'utilisation de compétences procédurales et déclaratives, par le va-et-vient entre contextualisation et décontextualisation, l'apprenant intègre ces nouveaux savoirs et se les approprie. Le cadre social de l'apprentissage suppose que cette zone n'est active que lorsque le tuteur accompagne l'élève lors de cet apprentissage (c'est la zone proximale de développement) jusqu'à ce que ce dernier puisse utiliser seul les savoirs en question. Selon Vygotski, les fonctions cognitives complexes que l'apprenant doit mobiliser ne sont pas nécessairement mûres au début du processus, c'est justement l'(inter)action du tuteur qui permettra que les fonctions cognitives se développent en lien avec l'acquisition des savoirs. Quels que soient les domaines de l'apprentissage (la langue maternelle, la langue

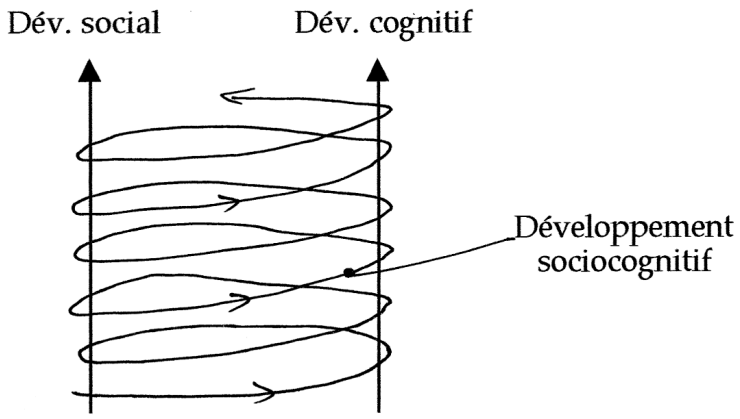
[1012] Mondada L., 1999, « Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles » dans *Cahiers du Français contemporain*, n°5, pp. 83-98, p. 87.

étrangère, les mathématiques, la physique…) ses recherches ne portent donc que sur la relation entre un novice (l'enfant) et un expert (l'adulte).

S'inspirant de ces travaux, les psychologues sociaux de l'Ecole de Genève ont alors étudié les conditions sociales dans lesquelles l'apprentissage peut être rendu plus efficient, et la notion de travail collaboratif a émergé, attendu que ce n'est pas le tuteur mais l'interaction elle-même qui permet de créer les conditions propices à l'apprentissage :

> *En agissant sur le milieu environnant, l'individu élabore des systèmes d'organisation de cette action sur le réel. Dans la plupart des cas, il n'agit pas seul sur le réel : en coordonnant ses propres actions avec celles d'autrui, il élabore des systèmes de coordination de ses actions et arrive à les reproduire par la suite. La causalité que nous attribuons à l'interaction sociale n'est pas unidirectionnelle ; elle est circulaire et progresse en spirale : par l'interaction, l'individu maîtrise certaines coordinations lui permettant alors de participer à des interactions sociales plus élaborées qui, à leur tour, deviennent source de développement cognitif*[1013].

Figure 37 : Schématisation du développement sociocognitif selon l'Ecole de Genève



Ils distinguent donc le travail de tutelle (un expert et un novice travaillent ensemble) du travail de co-construction (les relations, les compétences et les buts sont partagés par les interactants) et du travail d'imitation (l'action d'autrui est un modèle qui permet notamment d'évaluer son travail selon des références perçues comme objectives).

Doise et Mugny montrent que les résultats de la recherche dans ce domaine ne sont pas applicables en l'état dans la classe sans transposition pédagogique. Les conditions dans lesquelles le travail de groupe, par exemple, donne lieu à une meilleure performance cognitive ne peuvent pas toujours être objectivées car elles dépendent pour une part du sens que leur attribuent les participants.

[1013] Doise W., Mugny G., 1997, *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin, p. 37.

C'est en particulier le cas du conflit sociocognitif, qui naît de la confrontation de deux points de vue différents sur la résolution d'un problème. La confrontation des points de vue permet idéalement à l'apprenant de réviser son savoir, de tenir compte du savoir d'autrui et, par là, de construire un nouveau savoir. Les relations cognitives entre les participants peuvent être symétriques ou asymétriques. Les auteurs insistent sur l'aspect dialectique des deux forces en jeu : la régulation sociale permet le développement cognitif ; la résolution des conflits cognitifs permet la régulation sociale. Outre la décentration cognitive, les activités faisant émerger des conflits sociocognitifs permettent donc une décentration socioculturelle, particulièrement importante dans un contexte comme le nôtre. L'asymétrie constitutive des interactions exolingues permettra de comprendre l'importance particulière de ce type d'exercices en classe au LGM.

Ainsi, si l'on considère que le travail collaboratif permet par exemple l'émergence de conflits sociocognitifs utiles à l'apprentissage, une trop grande dissonance cognitive peut faire que les effets de la coopération sont nuls, voire néfastes. Une même tâche collaborative peut donc permettre (ou non) l'apprentissage[1014]. Par ailleurs, certaines tâches sont plus à même de générer des interactions efficientes que d'autres. Les auteurs opposent en particulier les tâches perçues comme pouvant être réalisées seules (exemple : dessiner des maisons) avec celles qui nécessitent objectivement l'intervention d'un tiers (faire le plan d'un village)[1015].

Les phénomènes de rupture entre la dimension cognitive et la dimension sociale des travaux collaboratifs peuvent aussi être liés à des facteurs sociaux, socioculturels, identitaires. Alors le participant peut éviter le conflit pour pouvoir réguler en priorité la dimension sociale de l'interaction. On peut penser aux élèves qui se taisent, à ceux qui acceptent le fonctionnement imposé par un autre participant… à toute activité de soumission qui implique que le travail de groupe a un effet inhibiteur. Dans ce cas, les effets sont d'autant plus négatifs que l'enseignant n'a généralement pas les moyens d'en identifier les causes.

Les spécificités du cadre exolingue

Dans le cadre de la classe au LGM, la multiplicité des appartenances culturelles et des répertoires langagiers mobilisables par les élèves peut induire des interactions différenciées selon les représentations que les élèves ont du pair dans le groupe. La tension

[1014] Ce format d'étayage est donc à priori utile mais ne peut être le seul utilisé dans la classe.
[1015] Doise W., Mugny G., 1997, *op. cit.*, p. 39.

identitaire, la tension linguistique et la tension acquisitionnelle peuvent se compléter ou s'opposer selon ce que les acteurs en font.

Quelles que soient les nationalités des élèves du groupe, les compétences dans la langue d'apprentissage sont différentes et cette asymétrie peut générer une certaine insécurité linguistique chez certains, les poussant ainsi à ne pas s'investir dans le processus d'apprentissage. Ils peuvent au contraire être suffisamment motivés par la tension acquisitionnelle pour dépasser cette difficulté. Laurent Gajo et Lorenza Mondada parlent ici d'un « double réseau énonciatif » [1016], que l'apprenant en L2 doit savoir gérer de façon récurrente dans son parcours scolaire. Nous avons relevé deux principales stratégies utilisées par les élèves pour qui le français est une L2 :

- se « forcer » à dépasser ses peurs, en considérant par exemple les élèves plus experts du groupe comme des guides ;
- mettre en place un format d'interaction le moins asymétrique possible, en choisissant de travailler avec des pairs qui ont les mêmes stratégies langagières (en particulier le fait d'alterner les langues).

Considérant les savoirs à acquérir, les deux positionnements existent aussi, bien qu'ils soient plus difficilement observables : on travaille avec un élève « bon » ou on travaille avec un élève qui a une démarche cognitive relativement semblable à la sienne. Le conflit sociocognitif lié à la tâche est donc géré en fonction de la zone proximale de développement de chaque élève.

Les positionnements identitaires et culturels se déclinent aussi en termes de processus et l'on pourra choisir de ne pas travailler avec un élève parce qu'il abuse de son rôle d'expert (le cas d'élèves non natifs qui ne veulent pas travailler avec un élève natif) ou au contraire parce que la perception que l'on a de son insécurité identitaire fait penser que l'on ne pourra rien faire ensemble (le cas d'un élève français ne voulant pas travailler avec un élève éthiopien par exemple). Pour que l'apprentissage soit efficient, il s'agit de dépasser ses représentations pour travailler de façon constructive. Une des stratégies possibles pour le locuteur de L2 est de refuser son rôle de non-expert dans la L2 face au natif. Il utilise des stratégies propres aux bilingues et pousse l'autre à reconnaître des compétences langagières différentes pouvant effectivement aider à un apprentissage collaboratif. Les processus d'intercompréhension sont effectivement bilingues mais la

[1016] Gajo L., Mondada L., 2000, *Interactions et acquisitions en contexte*, Fribourg, Editions Universitaires de Fribourg.

dimension exolingue influe sur la manière avec laquelle elles sont mobilisées[1017]. Son identité plurilingue est alors reconnue et utilisée au bénéfice de l'apprentissage. Le natif, quant à lui, apprend à se décentrer. Dans la perspective de Doise, le bénéfice premier de cette décentration est la possibilité de transférer ces savoir-faire sociaux à des savoir-faire cognitifs.

Cette triple tension se décline différemment selon l'objet d'apprentissage et l'on peut penser que dans les disciplines qui demandent moins de conceptualisation par la L2 (les mathématiques par exemple), il est plus facile pour les élèves ayant des difficultés en français de s'investir dans l'apprentissage. En classe de français, il est plus difficile de dissocier l'aspect social de l'aspect cognitif. Mais quelle que soit la discipline et la classe, les facteurs identitaires jouent un rôle non négligeable.

En collaboration ou en tutelle, les travaux de groupes nous intéressent dans la mesure où ils sont le théâtre d'interactions qui résolvent d'une façon spécifique les enjeux sociaux et les enjeux cognitifs de l'interaction entre pairs. Elles ont en effet une valeur différente de celles qui se déroulent avec l'enseignant, et de celles qui se déroulent en dehors de la classe. L'usage de répertoires plurilingues est-il perceptible ? Quelles normes président à ces stratégies de communication ? D'où la question didactique qui traverse notre champ de recherche : dans ce contexte, les pratiques langagières identifiées sont-elles une aide ou une gêne pour l'apprentissage ?

2. Les pratiques des élèves

Pratiques déclarées

Concernant leurs pratiques « en cours de français avec les copains », les réponses aux questionnaires montrent que c'est la pratique de l'alternance qui est le plus fréquemment déclarée. Seuls 23,3 % disent n'utiliser que le français[1018]. Ce sont :

[1017] Gajo L, Mondada L., 2000, *op. cit.*, 104. Les auteurs analysent ces stratégies de façon approfondie ; les travaux de Rampton montrent qu'elles émergent souvent dans des situations de minoration et de stigmatisation (Rampton B., 1997, « A Sociolinguistic Perspective on L2 Communication Strategies » dans Kasper G., Kellerman E. (éds.), *Communication Strategies : Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*, London, Longman). Notre protocole de recherche n'a pas permis d'étudier ces stratégies dans le cadre des relations entre pairs. Mais nous verrons qu'elles sont identifiables avec l'enseignant.

[1018] Nous rappelons que dans la cour, 22.58 % disaient n'utiliser qu'une langue. Les réponses varient donc très peu.

- 54 % sur l'ensemble des élèves francophones non éthiopiens (les autres citent l'anglais mais aucune autre langue familiale, 1 cite l'amharique) ;
- 12 % sur l'ensemble des Ethiopiens et plus de la moitié sont en sixième. Parmi ces derniers, tous déclarent parler plusieurs langues en dehors des cours sauf un élève, de famille mixte mais ne déclarant pratiquer que le français en famille. Cela tendrait à montrer que les plus jeunes utilisent les différentes langues de leur répertoire bilingue en fonction de représentations associées à un lieu (en classe ou en dehors de la classe) alors que lorsqu'on grandit, les choix se font plutôt sur des critères de personnes.

Les 88 % d'élèves éthiopiens utilisant plusieurs langues entre pairs dans la classe disent alterner avec l'amharique dans leur grande majorité, même si huit d'entre eux ne citent pas l'amharique mais l'anglais ; ceux-ci utilisent cependant tous l'amharique dans la cour. Pour ces huit élèves, c'est donc le lieu qui régit le choix des langues plutôt que la personne. Il n'y a pas de différence significative entre les niveaux. Pour terminer, sept élèves éthiopiens utilisent les trois langues citées en classe et en dehors de la classe.

Considérant l'alternance comme une forme particulière de variation, on peut penser que même les élèves disant ne pas alterner les langues peuvent parler de manière différente dans la cour et en classe[1019]. Il reste qu'une forte majorité d'élèves font état de variations langagières en classe entre pairs (76,7 %). Même si la classe est pour eux un lieu d'apprentissage clairement identifié, ils sont manifestement peu nombreux à régler leurs pratiques en fonction du lieu, et les plus nombreux sont les plus jeunes. C'est leur représentation du statut de l'interlocuteur qui règle majoritairement leurs pratiques. La comparaison de ces résultats avec ceux obtenus sur les pratiques déclarées dans la cour[1020] permettent de faire émerger un continuum : on parle d'autant moins de langues qu'on s'adresse à un représentant de l'institution. Cette tendance est forte lorsqu'il s'agit des surveillants, elle l'est encore plus avec l'enseignant :

[1019] La formulation de notre question sur le questionnaire portait bien sur la notion d'alternance entre plusieurs langues et non sur la notion de variation langagière.
[1020] Voir nos résultats chapitre 12.

- 22,58 % déclarent n'utiliser qu'une seule langue entre pairs dans la cour (le français ou l'amharique);
- 23,3 % déclarent n'utiliser qu'une seule langue entre pairs dans la classe de français (le français) ;
- 57 % déclarent n'utiliser qu'une langue avec les surveillants (le français ou l'amharique) ;
- 100 % déclarent n'utiliser que le français en cours avec l'enseignant de français.

Ces réponses permettent d'imaginer une salle de classe dans laquelle seul le français aurait droit de cité lorsque l'enseignant est co-acteur des interactions langagières[1021]. On pense ici aux cours magistraux, mais aussi aux exposés ou à toute autre activité collaborative orale ou écrite formatée et étayée directement par l'enseignant. Par contre, lorsqu'on chuchote avec son voisin ou lorsqu'on travaille ensemble sur un exercice, les Ethiopiens utilisent volontiers l'amharique alors que les autres n'utilisent le plus souvent « que » le français, bien que l'anglais soit aussi parfois cité. Voici l'extrait d'un entretien avec Saba, élève de quatrième[1022] :

> Saba : (…) en classe par exemple je peux dire à Teyobesta « Teyob crayon agabign » je dis « crayon » en français et « agabign » en amharique /

Les réponses allant dans ce sens sont si fréquentes que l'on peut penser ces déplacements en termes de diglossie, ce qui revient à dire que l'on retrouve une configuration langagière proche de celle de la cour. Il faudrait bien sûr pouvoir évaluer quantitativement ces pratiques dans la classe[1023]. L'expérience nous fait dire que les interactions avec l'enseignant sont cependant les plus nombreuses.

Les pratiques réelles

Pour pouvoir comparer pratiques déclarées et pratiques réelles, nous avons enregistré et observé à plusieurs reprises des travaux de groupes dans toutes les classes.

[1021] Posant que tout communication est dialogique et interactive (même les activités de lecture et d'écriture) nous faisons référence à ce terme pour toutes les situations de communication, qu'elles soient écrites ou orales.
[1022] Entretien référencé S-etf-fram-4-14.
[1023] L'approche quantitative ne faisant pas partie de notre protocole de recherche, nous n'avons pas, ici, fait cette enquête.

Nous avons réalisé deux enregistrements. Nous avons pu aussi nous positionner officiellement une fois comme chercheuse dans la classe d'un collègue, et avons donc eu le privilège d'entendre ce qui se disait dans les groupes (et surtout « comment » cela se disait) en réduisant l'influence de notre présence. Dans les trois premières situations, nous étions aussi l'enseignante et le fait de nous rapprocher du groupe influait sur les pratiques des élèves : ils essayaient apparemment de davantage parler français en ma présence. Avec les élèves de première, nous avons essayé d'enregistrer les échanges, mais soit que notre matériel n'était pas très performant techniquement, soit que les élèves n'aient pas adhéré à cette démarche, ces enregistrements ne sont pas exploitables. Nous nous appuyons donc ici sur notre expérience empirique, ainsi que sur trois observations scientifiquement valides : un questionnaire métacognitif rempli par des élèves de quatrième à la suite d'un travail en tutelle sur des notions grammaticales (2005), l'enregistrement d'une séance de travail collaboratif en quatrième visant à expliciter une citation connue sur un thème étudié en classe sous plusieurs formes discursives : le handicap (2006). Cherchant à éviter le biais de la participation observante telle que nous l'avons présentée dans notre chapitre 9, nous avons aussi observé des travaux collaboratifs en mai 2009, alors que nous n'enseignions plus dans l'établissement depuis l'année précédente. Nous avions affaire à des collégiens, qui auraient été trop facilement impressionnés par un appareil enregistreur, nous avons donc choisi la méthode de l'observation ethnographique et avons tenu un journal de bord.

Notre première analyse porte sur une classe qui a dû réfléchir à des notions abstraites en tentant d'expliquer et d'argumenter autour d'une citation sur le thème du handicap. J'avais choisi une phrase largement diffusée dans les campagnes de Handicap International : « Qu'est-ce qu'un handicapé ? C'est celui qui te fait croire que tu es normal ». Cet échange devait préparer les élèves à un travail écrit argumentatif sur la même citation (travail qui n'a finalement pas pu avoir lieu).

J'avais cette fois-ci demandé aux élèves de se « mélanger » dans les groupes. Nous avons pu enregistrer spécifiquement cinq groupes de trois ou quatre élèves. Dans certains d'entre eux, c'est la personnalité forte d'un élève ou d'un autre qui a donné le ton aux interactions, qui se sont toutes déroulées essentiellement en français. Dans ce cas, l'élève éthiopien était souvent intimidé et a peu participé. Dans un groupe, le travail a été fait de façon très « sérieuse » : les réflexions s'organisaient et l'on prenait des notes, on corrigeait les « fautes » de langue, on utilisait exclusivement le français, on s'aidait du dictionnaire. Un groupe a fréquemment coupé l'enregistrement et nous ne savons donc pas ce qui s'y

est passé. Nous avons clairement relevé des traces de parler mixte dans un groupe composé d'une élève éthiopienne, d'une élève issue d'un couple mixte et d'un élève burundais[1024]. Tous les trois s'entendaient par ailleurs très bien. Assez vite, Léo a pris un accent et des intonations africaines qu'il n'a jamais eues avec moi (y compris en entretien), Mariam et Bemnet ont utilisé des expressions éthiopiennes largement connues pour ponctuer le discours. Des plaisanteries sur les origines de l'un ou de l'autre rythmaient largement les échanges (« le burundais », « eh toi la chinoise »). Bemnet, peu présente dans les échanges au début, a fini par demander des explications en amharique à Mariam, qui a répondu immédiatement, vexant de ce fait Léo qui n'a pas manqué de se plaindre à l'enseignant immédiatement sur le ton de la plaisanterie… il s'est finalement désintéressé de l'exercice et s'est mis à jouer avec les mots en mélangeant le français, des expressions africaines (« groto », « ga »…), anglaises (« don't lie ») ou amhariques « benatech »). Mariam a poursuivi vaillamment l'exercice en tentant de ménager ses deux interlocuteurs : explications pour Bemnet et jeux pour Léo… Par ailleurs, si Bemnet et Mariam disent dans leur questionnaire utiliser en classe le français et l'amharique avec les pairs, Léo dit n'utiliser QUE le français, alors qu'il a manifestement un répertoire plurilingue dont il sait grandement jouer.

Nous avons par ailleurs observé en mai 2009 deux de nos anciennes classes de sixième[1025], qui devaient, en groupe, rédiger un dialogue théâtral sur un thème déjà travaillé pendant l'année : le thème du voyage. Dans les deux cas, nous sommes arrivée après le début des travaux. Les élèves avaient donc déjà commencé leur réflexion de façon autonome et savaient que je viendrais les observer et non pas les « enseigner » pendant une heure. Nous rappelons que nous avons toujours pris le parti d'informer clairement nos élèves de notre travail de recherche, et avons pu ainsi leur demander régulièrement de collaborer explicitement en leur demandant d'accepter notre intérêt pour des situations à priori peu intéressantes de leur point de vue.

Ce jour-là, ils m'ont accueillie avec plaisir, mais sont vite retournés à leurs préoccupations, me laissant ainsi me promener librement entre les groupes. Certains m'ont parfois demandé des explications et j'ai toujours accepté de les fournir, tout en veillant à ne pas trop les détailler. Je n'ai pas voulu enregistrer les travaux ce jour-là, pensant que

[1024] Du point de vue de notre recherche, c'est le groupe le plus intéressant que nous ayons entendu. Ces trois élèves ont par ailleurs tous accepté un entretien. Peut-être n'est-ce pas une coïncidence…

[1025] Nous avons aussi mené cette expérience dans une classe d'élèves qui ne nous connaissaient pas. Cela a été assez catastrophique : dès qu'on sentait mon ombre d'approcher, les langues se figeaient ou on tentait manifestement de créer des discussions artificielles.

cela redoublerait l'étrangeté de la situation. Dans chacune des classes observées, les élèves se sont répartis en huit ou neuf groupes. La moitié était composée uniquement d'Ethiopiens (filles et garçons se mélangeant rarement), l'autre moitié d'élèves de nationalités diverses (garçons ou filles). Même si je n'étais plus leur enseignante, le fait de passer silencieusement entre les groupes a nécessairement influencé leurs pratiques langagières. On peut noter en particulier le cas d'un groupe de filles très timides, qui ne parlaient presque plus quand elles me sentaient derrière elles. Lorsque je m'éloignais, elles parlaient en amharique. D'autres groupes d'élèves éthiopiens utilisaient fréquemment l'amharique et le français : l'amharique pour discuter de leur avis, le français pour faire référence à l'objet du travail. Dans deux groupes, les discussions se sont déroulées en amharique, anglais et français. Dans un groupe de garçons éthiopiens, un jeune élève au caractère fort travaillait avec deux autres élèves prenant très au sérieux leur mission. Le premier a d'abord peu participé alors que les autres discutaient en français. Me voyant me rapprocher, il a alors cherché à imposer l'amharique au groupe qui, peu à peu, s'est plié à son désir. La discussion s'est alors déroulée dans un parler mixte, plus ou moins francisé. Dans les groupes d'élèves composés d'au moins un élève non éthiopien, la langue utilisée était le français.

Les enseignants n'ont pas tous la même attitude : la plupart tolèrent l'emploi d'autres langues, d'autres incitent fortement les élèves à « parler français ». A notre connaissance, personne ne l'interdit et les collègues bilingues utilisent parfois plusieurs langues avec les élèves. Lorsqu'ils prennent conscience de ces pratiques, certains cadres administratifs français se montrent réticents. Ces positions différenciées ne valorisant jamais ouvertement la pratique de l'alternance en classe expliquent sans doute l'attitude plutôt renfermée des élèves lorsque nous avons mené nos enquêtes en classe.

Nos observations tendent toutes à montrer que l'alternance est effectivement une pratique courante entre pairs éthiopiens dans la classe de français. Lorsque le groupe est mixte, on parle plutôt français. Mais un groupe en quatrième a montré que les élèves pouvaient alterner aussi entre plusieurs variétés de français ou de langues. Il y a donc congruence entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives : varier les répertoires est une pratique courante pour tous, ces répertoires pouvant être des variétés de français ou des variétés de langues présentes aussi dans la cour. Nous avons très rarement entendu d'autres langues éthiopiennes en cours. Nous n'avons repéré que le tigrinia, à deux reprises, entre deux élèves qui chuchotaient, lors d'un échange très court.

L'alternance serait donc l'observable privilégié de la dimension socioconstructiviste de leur apprentissage. Par ailleurs, il est probable que cela permet à certains d'entre eux de réduire une insécurité linguistique inhibante face aux pairs et face aux savoirs. Nous sommes consciente que l'on peut interpréter ces résultats en termes de déficit langagier, estimant que l'emploi d'autres langues que le français dans l'enceinte de la classe est la « preuve » que cette langue n'est pas suffisamment maîtrisée. Comme notre cadrage théorique l'a montré, nous nous plaçons cependant ici dans une perspective bilingue et variationniste de l'apprentissage, considérant que la pluralité d'un répertoire verbal peut être un atout pour l'apprentissage.

3. L'alternance comme aide à l'apprentissage

Que ce soit face à l'enseignant ou face à un pair, le français est aussi considéré dans sa composante linguistique par une majorité d'élèves[1026]. Nous leur avons en effet demandé quelles sont les « fautes » qu'il ne faut pas faire entre élèves et celles que les enseignants « reprennent toujours ». Nous désirions savoir si les élèves associaient la « faute » reprise par l'enseignant à une tension linguistique ou à une attitude langagière. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas posé cette question dans la partie « langue et apprentissage » de notre questionnaire, mais dans la partie « toi et les langues au LGM ». Les résultats sont globalement similaires dans les deux cas (60 % ont donné des exemples pour la question concernant la cour, 62,4 % ont évoqué des fautes stigmatisées par les enseignants). Il y a 37,6 % de non réponses sur le total général, pour 60 % en sixième ; 6,4 % estiment que la variation est stigmatisée par les enseignants, 5,6 % citent une attitude ou un comportement. Pour ces derniers, la « faute » n'est donc pas associée à la correction linguistique.

Le score important de non réponses tendrait à montrer que les élèves ne considèrent pas la correction linguistique comme un facteur premier d'intégration. Ce faisant, ils contrebalancent quelque peu la pression imposée par l'institution, qui apparaît de façon diffuse dans nombre de réponses. Nous avons vu celles concernant les surveillants. La typologie des erreurs relevées va aussi dans ce sens. Si tous ou presque citent uniquement un fait linguistique pour les stigmatisations entre pairs (l'emploi de déterminants, de pronoms, de constructions verbales…), 5,6 % citent une attitude ou un comportement à propos des enseignants. Pour ces derniers, la « faute » n'est pas associée à la correction

[1026] Nous rappelons que pour la plupart d'entre eux, la langue française n'est pas associée à la culture française mais à un vecteur de savoir, nécessaire à la réussite (voir chapitres 8 et 13).

linguistique mais à une posture du « bon élève », telle que nous l'avons étudiée dans le chapitre 8. Emergent donc plusieurs forces influant sur les pratiques bilingues des élèves.

- Pour s'intégrer aux groupes de pairs, la norme est marquée par la pluralité (la pratique de plusieurs langues permet de jouer le rôle de celui qui reconnaît l'unité et la diversité du groupe de pairs ; le français a un rôle particulier dans cette configuration puisqu'on doit « bien » le parler mais ne pas le parler « uniquement »). L'appropriation du français se fait donc dans un cadre marqué par la dimension sociale des interactions.
- S'intégrer à l'institution scolaire revient à parler moins de langues et à avoir le comportement attendu. Le français est alors davantage utilisé mais pas uniquement. Cette langue permet d'apprendre son métier d'élève en tant qu'acteur social.
- Etre actif dans son apprentissage sous-entend que l'on sache se plier aux deux normes sociales établies en utilisant le français avec l'enseignant mais en gardant des pratiques plurielles lorsqu'elles sont possibles et nécessaires. C'est dans cet entre-deux que se joue la réussite scolaire. La classe est le cadre privilégié de ces pratiques d'apprentissage.

De nombreuses études ont déjà montré l'importance de ces marques transcodiques dans les procédés d'apprentissage ainsi que leurs fonctions sociales[1027]. Si l'alternance des langues « est un dispositif pouvant répondre à des enjeux communicationnels, il n'est pas pour autant automatiquement un facteur potentiellement favorable à l'acquisition »[1028]. Mais elles en font état dans des classes de langue étrangère alors que dans notre situation, il s'agit de cours de français dits « langue maternelle ». Même si les temps de travail collaboratif ne sont pas les plus nombreux dans la classe, ces espaces de paroles permettent de mobiliser des stratégies d'apprentissage bilingues utiles aux élèves. Voici en effet l'avis d'élèves de quatrième sur un travail en groupe qui s'est déroulé de cette manière. Ce jour-là, notre rôle d'enseignante ne nous avait pas permis de passer écouter les différents groupes. Nous voulions en effet qu'ils puissent effectivement construire leur

[1027] Pour une présentation synthétique, nous renvoyons à Moore D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.
[1028] Mondada L., 1999, « Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles » dans *Cahiers du Français contemporain*, n°5, pp. 83-98, p. 96.

savoir grâce aux pairs, puisque la médiation de l'enseignant n'avait pas été efficace précédemment.

Notre analyse porte sur des travaux en groupes dits de « méthode ». Ce travail était une remédiation portant sur des notions grammaticales déjà vues les années précédentes, et revues en classe (les propositions, la nature et la fonction d'un mot). Mais ce n'était toujours pas acquis pour certains. Il a donc été proposé une remédiation en groupes (3 ou 4 élèves par groupe) : 2 élèves qui « ont compris » et 2 élèves qui « n'ont pas compris » dans le même groupe. Je n'avais imposé aucune répartition. L'objectif était de briser le sentiment d'échec de certains, pour qu'ils puissent avoir accès à un savoir nécessaire. Après ce temps d'interaction entre pairs, le sentiment général (y compris le mien) était que cela avait été utile et profitable à tous. La plupart des groupes était mixte (4 sur 7). Chacun a rempli un court questionnaire, visant à lui permettre de s'approprier cette méthode de travail par le biais d'une réflexion métacognitive.

Questions posées (15 minutes pour répondre, 26 copies):
- *Comment ça s'est passé dans ton groupe ?*
- *Est-ce que le travail t'a été utile ? Pourquoi ?*
- *Quelle méthode avez-vous suivie ?*
- *Trouves-tu ce questionnaire utile ? Pourquoi ?*

Les élèves se regroupent de façon à ce que ceux ayant compris une notion ou un exercice travaillent avec d'autres n'ayant pas compris la notion. Le rôle des premiers est de permettre aux seconds de progresser. Ce travail est profitable tant pour ceux qui ont « compris » (re-contextualisation de la notion par l'explicitation) que pour ceux qui « n'ont pas compris » (contextualisation / décontextualisation de la notion). Toutes les techniques sont permises, le manuel et des exercices déjà corrigés sont utilisables par les élèves. L'enseignant n'intervient que de façon ponctuelle, à la demande des élèves.

Seuls 2 des 26 élèves concernés ont trouvé ce travail « inutile », en particulier un élève non amharophone. Il donne deux raisons : une autre langue que le français a été utilisée par le groupe et il estime qu'il n'a « pas besoin des autres » pour comprendre la notion. Par contre, dans 13 copies il est fait mention de l'intérêt du travail collaboratif entre pairs, qui permet de mieux s'adapter, d'échanger… Six d'entre eux citent explicitement des pratiques langagières mieux adaptées à l'apprentissage dans le groupe. On cite ainsi une variété de langue « familière », l'utilisation de l'amharique, du français, ou même le fait d'avoir « tous » le droit de parler, comme autant de ressources utilisées

pour l'apprentissage. Deux élèves ont cité explicitement l'alternance des langues comme une ressource très utile.

De façon générale, les élèves qui ont besoin de l'amharique pour apprendre se mettent entre eux, les autres se mélangent. Les élèves éthiopiens les meilleurs en classe travaillent plus volontiers en français. Les théories du « seuil » de Cummins seraient ainsi concrètement reconnaissables à l'échelle de chaque élève et l'on peut faire l'hypothèse que les élèves ayant atteint un niveau 1 ou 2 ont besoin d'utiliser leur langue 1 alors que ce n'est pas le cas des autres. De l'avis des élèves, il n'est cependant pas possible de ne pas utiliser le français car « il faut au moins citer les mots de la leçon ». Par ailleurs, ils ont des avis partagés quant à l'utilisation du français : certains pensent que pour une tâche complexe, il est plus efficace de discuter en français directement car la traduction est souvent impossible ; d'autres pensent qu'il est nécessaire de construire sa réflexion dans la langue première, puis de passer au français. Ces avis recoupent ce que nous avons vu du langage intérieur des élèves. L'alternance est donc moins à considérer comme un indicateur de compétence linguistique que comme un trait de profils d'apprentissage différant pour chaque élève.

Mais si l'alternance de langues est vécue comme une aide notable par certains (et en particulier par les élèves éthiopiens), ce n'est pas le cas de tous. Certains montrent par leur discours qu'ils vivent cela comme une atteinte à leur face : ils se sentent exclus du groupe et ce sentiment gêne les processus d'apprentissage lorsqu'ils sont fondés sur une démarche collaborative. Nous ne pouvons dire avec précision si tous les élèves non amharophones sont concernés (seuls deux élèves ont noté ce fait dans leur questionnaire). Nous avons vu par ailleurs des réactions similaires dans la cour.

4. Perspective didactique

L'enseignant formé à ce type de méthodologies peut discerner quand il est bénéfique à un élève de travailler de façon collaborative en français et quand cela bloque son apprentissage. Le conflit sociocognitif implicitement présent dans les tâches à réaliser en groupe ne sont profitables à l'élève que s'il est actif cognitivement et s'il sait tirer parti de la diversité des réponses pour affiner/transformer ses propres savoirs et savoir-faire, ce qui ne peut avoir lieu que lorsque la composante sociale des interactions est perçue comme

une aide à la coopération : « Pour lui, il ne s'agit pas tant de résoudre un problème difficile que, avant tout, d'engager une relation interindividuelle, une relation avec autrui »[1029].

Mais l'auteur note que si la régulation des relations interpersonnelles prend le pas sur l'apprentissage, le travail collaboratif n'est plus une aide. C'est en particulier le cas lorsque l'asymétrie cognitive entre les partenaires est telle que l'on estime ne rien pouvoir apprendre de l'autre. Dans le cas de l'apprentissage en français au LGM, la perception des savoir-faire linguistiques et culturels du pair est liée à cette asymétrie. Doise note qu'alors les travaux en groupe sont une perte de temps :

> *Dans ces cas (…) l'interaction est telle qu'une coordination de points de vue n'est pas envisageable, soit que la structure s'y oppose, soit que le fonctionnement l'empêche. (…) Ni la juxtaposition d'individus, ni une asymétrie totale entre eux ne peuvent entraîner de progrès : c'est que soit les approches individuelles ne sont pas mises en commun, soit que l'une d'entre elles n'est pas intégrée dans le champ social*[1030].

L'enseignant au LGM doit donc savoir évaluer la portée sociale de ces choix en tenant compte du contexte. Les élèves éthiopiens étant les plus nombreux, les autres peuvent facilement se sentir laissés-pour-compte. Par ailleurs, privilégier ostensiblement des pratiques monolingues peut créer des asymétries inhibantes. Le fait de ne pas se sentir intégré dans le groupe « de pairs » peut nuire aux apprentissages. Cela est vrai pour un élève non amharophone qui subit l'amharique dans le groupe de travail. Cela est aussi vrai pour l'élève éthiopien qui subit le français dans un groupe francophone.

Comme on le voit, la zone proximale de développement se situe à des niveaux différents d'interaction selon les élèves et il est important d'en tenir compte. Considérant que les tâches collaboratives à effectuer auront toujours pour conséquence un travail sur le français (même s'il n'est pas nécessairement EN français), il semble souhaitable d'utiliser des pratiques collaboratives de façon récurrente, en veillant à ce que l'organisation réponde au mieux aux besoins d'étayage des élèves.

Le travail collaboratif est donc une démarche d'apprentissage utile et efficace mais il n'existe pas une seule manière de l'envisager : une classe évolue au cours des mois et des années, et les options didactiques prises doivent être adaptées avec souplesse, en lien avec ce que l'on sait des besoins des élèves[1031]. Si ce format est fréquemment utilisé dans la

---

[1029] Doise W., Mugny G., 1997, *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin, p. 211.
[1030] Doise W., Mugny G., 1997, *op. cit.*, p. 212.
[1031] Cette option suppose que l'enseignant soit formé à cette approche socio-didactique, nous y reviendrons donc dans notre dernier chapitre.

classe de façon raisonnée, on peut légitimement penser que tous les élèves pourront s'approprier de façon complémentaire les trois principales composantes du français présentées plus haut. Dans la mesure où le lycée scolarise tous les élèves, quelle que soit leur nationalité et leurs appartenances culturelles, il est particulièrement important de veiller à ce que chacun puisse apprendre au mieux : il s'agit de reconnaître à l'alternance des langues (et à toute pratique bilingue en général) une fonction heuristique pour certains, mais aussi de faire en sorte que cela n'empêche personne d'apprendre. Les fonctions d'apprentissage des interactions langagières ne sont pas dissociables des fonctions sociales et identitaires. Toutes les formes d'interactions ne sont pas efficaces pour l'apprentissage. Une sociodidactique du français doit nécessairement en tenir compte.

Conclusion

Cette première approche des pratiques langagières des élèves dans une perspective d'apprentissage nous a permis de comprendre que les répertoires bilingues sont le plus souvent considérés par les élèves comme des outils stratégiques utiles au développement cognitif. Ces répertoires sont utilisés de façon hétérogène selon la situation identifiée, selon la perception du rôle de chaque interactant, et selon la perception de son statut. Tout pousse donc à penser que ces stratégies sont potentiellement efficaces. Mais elles sont à considérer par le chercheur (et par l'enseignant) comme un processus observable d'une configuration plus générale : pour être actif cognitivement, l'élève doit trouver l'équilibre entre tension acquisitionnelle, tension linguistique et tension identitaire. Plusieurs formats d'activités permettent de gérer différemment cette configuration : réfléchir seul permet de s'affranchir des difficultés liées à l'insécurité identitaire et linguistique, mais n'aide pas à développer les savoirs. Travailler entre pairs permet de réduire les difficultés acquisitionnelles ; les locuteurs ont tous officiellement le statut d'apprenant mais les tensions identitaires et linguistiques sont fonction du contexte.

Sachant que la majorité des interactions verbales en classe de français se fait entre les élèves et l'enseignant, que nous apprennent alors les interactions tutélaires en classe de français ? Une analyse qualitative de ce type d'échanges permettra de compléter utilement ces premiers résultats sur le lien entre interactions sociales et apprentissage en milieu plurilingue.

CHAPITRE 17

INTERACTIONS ET APPRENTISSAGE : DIRE ET SE DIRE

Le contrat didactique qui régit les échanges en classe de français au LGM s'observe dans les activités entre pairs, mais aussi et surtout lors d'interactions formatées par l'enseignant natif, dont le statut de « maître » mais aussi d'expert de la langue est reconnu[1032]. Les interactions maître-élèves étant les plus fréquentes en classe de français, nous avons cherché à comprendre les processus de négociation de sens et de rôles lorsque le contrat didactique cadre la prise de parole en contexte exolingue :

> *La production des élèves n'est pas un simple reflet des compétences langagières intériorisées une fois pour toutes qu'il s'agirait seulement de mobiliser ; elle est le produit complexe de leur interprétation de la situation, des activités d'autrui, de leur valorisation interactive en tant qu'interlocuteurs*

[1032] Un enseignant non français a une position d'expert légitimé par l'institution, et possède aussi des compétences bilingues que l'enseignant natif peut ne pas avoir. Ayant adopté une posture compréhensive ne faisant intervenir que notre expérience personnelle, nous ne traiterons pas ici des interactions avec des enseignants non français au LGM. De par leur culture bilingue, leur démarche didactique est complémentaire de celle que nous présentons ici. Ce point sera abordé dans notre dernier chapitre.

compétents et des tâches discursives qu'impose l'articulation de leurs propres activités à celles d'autrui[1033].

Considérer la production langagière en contexte didactique dans sa dimension interactive permet donc aussi d'appréhender l'apprentissage comme un processus socioconstructiviste :

> *C'est dans leurs situations d'usage que les ressources linguistiques prennent forme ; c'est dans la construction d'une activité partagée avec des locuteurs plus experts que le novice élargit ses possibilités (dans ce que Vygotski appelle la ZPD) ; c'est dans l'ajustement à son interlocuteur et dans l'éventuelle réparation de difficultés en collaboration avec lui que les ressources de la communication sont interrogées, thématisées, transformées*[1034].

Nous mobiliserons ici la notion de « séquence potentiellement acquisitionnelle » (désormais SPA), forgée par des linguistes suisses travaillant sur l'acquisition par l'interaction. Une SPA représente en effet « de manière prototypique le programme minimum d'un cycle complet dans le traitement social et cognitivo-discursif de l'input à des fins d'apprentissage et de communication »[1035].

Après avoir explicité les outils et la démarche de l'analyse d'une SPA, nous étudierons deux corpus de productions langagières menées en classe avec le même groupe d'élèves de sixième, à trois mois de différence. Les outils de l'analyse conversationnelle rendront compte de la dynamique socioconstructiviste des prises de parole. La dimension interactionnelle des échanges montrera l'influence du positionnement de l'enseignant qui, en fondant ses interventions sur la bifocalisation, génère une dynamique d'apprentissage dont il n'est pas tant le maître que le médiateur. Comme locuteur principal, il est aussi « producteur et re-producteur de discours, car il re-énonce des discours déjà produits »[1036] et influence par là les représentations que les élèves ont de l'interaction didactique ainsi que les démarches d'apprentissage. On peut convoquer ici la notion d'imaginaire dialogique :

> *[C'est] cet ensemble d'idées que chacun de nous se fait intuitivement quant au fonctionnement de son interlocuteur dans le dialogue qu'ils construisent*

[1033] Pekarek Doehler, S., 2005, « De la nature située des compétences », dans Bronckart, J-P., Bulea, E., Puoliot M. (éds.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétenc*es ? Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, pp. 41-68, ici p. 56.

[1034] Gajo L., Koch P., Mondada L., 1996, « La pluralité des contextes et des langues : une approche interactionnelle de l'acquisition » dans *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n°64, pp. 61-86, ici p. 64.

[1035] Py B., 2004, « L'apprenant, le chercheur et les discours. Quelques réflexions sur la notion de saillance » dans *Tranel* n°40, pp.117-131, ici p. 127.

[1036] Cambra Giné M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier, p. 71.

ensemble. (…) Il englobe (…) l'image que chaque locuteur se fait de l'autre, l'image qu'il se fait de la tâche, l'image qu'il se fait de la situation, enfin l'image qu'il se fait de ce que l'on peut faire avec le langage, par exemple obtenir quelque chose que l'on désire, paraître intelligent, aider l'autre… cette dernière dimension incluant l'image qu'il se fait de la langue, des langues, de leurs usages et apprentissages[1037].

Cette notion a le mérite de souligner le fait que chaque interlocuteur peut charger l'échange d'enjeux différents et pas toujours perceptibles. Mais l'analyse de cet imaginaire suppose un appareil méthodologique très pointu, fondé notamment sur les techniques d'analyse des représentations sociales, ce qui n'est pas notre objectif premier ici.

A. Contrat didactique et séquence potentiellement acquisitionnelle

1. Enjeux théoriques et pragmatiques

Jean-François De Pietro, Marinette Matthey et Bernard Py ont désigné en 1989 par « séquences potentiellement acquisitionnelles » (désormais SPA) des séquences où viennent se concentrer les divers processus centraux de l'acquisition[1038]. Une SPA est déclenchée par la sollicitation de l'apprenant qui, par des hésitations ou une demande explicitée, demande l'aide de l'enseignant/expert pour résoudre une panne de communication. Les deux interactants se focalisent alors davantage sur la correction linguistique, celle-ci permettant de faire émerger du sens. De ce format quelque peu figé et construit au fur et à mesure des cours, naît un rituel qui permet à chacun de savoir que l'on cherche à acquérir une forme linguistique nouvelle. L'élève natif peut certes avoir recours à ce type d'aide (en particulier lorsqu'un mot spécifique manque), mais on comprend aisément qu'il a davantage de ressources que l'alloglotte pour gérer ces manques (la périphrase, l'hyperonymie…). Rémy Porquier note ainsi que ce cadre de l'interaction en

---

[1037] Vasseur M-T., 2001, « Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue » dans Moore D. (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, pp. 133-148, ici pp. 137-138.

[1038] De Pietro J-F., Matthey M., Py B., 1989, « Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », dans Weil D., Fougier H., (dirs.) : *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Pasteur, pp.99-124. Nombre d'articles anciens de Bernard Py, dont celui-ci, ont été réédités récemment par Laurent Gajo, Marinette Matthey, Danièle Moore et Cecilia Serra (éds.*), Un parcours au contact des langues, Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier. C'est à cette version que nous avons eu accès et à laquelle nous ferons référence ici. Nous mentionnons donc entre crochets l'année de première parution des articles cités, mais nous utiliserons la pagination de l'ouvrage paru en 2004. Cet article se trouve aux pages 79-93 de l'édition de 2004.

L2 renvoie, tout comme l'interaction acquisitionnelle en L1, aux statuts respectifs des interlocuteurs dans des situations d'interaction.

> *De façon évidemment plus ou moins saillante selon le degré d'asymétrie, c'est-à-dire de différence ou d'écart entre les statuts (sociaux, professionnels, personnels, etc.), les compétences linguistiques et communicatives respectives et partagées des participants, et la prégnance interculturelle de l'interaction*[1039].

Par ailleurs, un élève ne demandera de l'aide que s'il sait que l'enseignant est assez compétent pour la lui apporter mais aussi parce que cela ne menace pas sa face. L'existence (et la réussite) d'une SPA est donc fondée sur un principe de coopération[1040] qui dépasse largement les conditions *hic et nunc* de l'interaction. Une SPA suppose que l'élève et l'enseignant assument pleinement leurs rôles d'apprenant/expert étayant. Ces positionnements peuvent varier, en particulier lorsque l'élève négocie un statut face aux pairs ou lorsque l'enseignant se sent lui-même menacé dans sa légitimité (d'expert dans la langue considérée ou de maître du jeu didactique). Ces différents positionnements sont susceptibles d'exister dans toutes les situations de communication, mais dans un contexte plurilingue et pluriculturel, ils ont davantage l'occasion d'émerger qu'ailleurs.

Le schéma traditionnel d'une SPA consiste en une production langagière de l'alloglotte portant des traces d'interlangue, qu'il reconnaît comme non conforme à la production attendue dans la langue cible. La focalisation sur la norme génère une sollicitation de l'apprenant, à laquelle répond l'enseignant. Vient alors correction/proposition de reformulation de l'enseignant/du natif (l'hétéro-reformulation, la donnée) puis une reformulation de l'alloglotte dans laquelle les données de l'enseignant sont reprises. On parle de « prise » lorsqu'il s'agit d'une simple répétition (ce qui ne permet pas de savoir s'il y a eu appropriation) et de « saisie » lorsque les traces d'appropriation sont observables (on considère qu'elles le sont lorsque l'apprenant décontextualise/recontextualise dans son discours la formulation proposée).

[1039] Porquier R., 2004, « Interagir et apprendre dans la « bi-altérité » » dans Gajo L. *et alii* (éds.), *op. cit.*, pp. 107-110, ici p. 109.

[1040] Une séquence latérale métalinguistique peut en fait être le fait d'une difficulté d'intercompréhension. On parlera alors de « contrat de collaboration » car l'objectif premier n'est pas d'apprendre mais de se comprendre. Lorsque les séquences sont déclenchées par des sollicitations et/ou des hétérocorrections portant sur les formes elles-mêmes, du point de vue de leur correction grammaticale ou de leur conformité à la norme du locuteur natif, il s'agit d'un contrat didactique (Py B., [1991] 2004, « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », dans Gajo *et alii* (éds.), *op. cit.*, pp. 127-138, ici p. 132), ce qui suppose une adhésion de tous les participants à cette tension acquisitionnelle. C'est dans le cadre d'un contrat didactique que la notion de SPA se justifie.

On notera que ces outils sont forgés pour une analyse conversationnelle en micro-contexte, ce qui génère deux limites : considérer un énoncé comme relevant de l'interlangue suppose que l'on connaisse bien les élèves et la dynamique de leur apprentissage. Nous avons vu que la notion d'interlangue est utile sur le plan théorique car cela permet de considérer l'apprentissage comme un ensemble de processus en devenir. Mais une analyse microcontextuelle s'accommode mal de cette dynamique car elle ne rend compte que d'un instant T. La notion de « saisie » est donc à considérer avec précaution puisque l'appropriation ne peut se vérifier que par l'étude en diachronie d'un même fait discursif. C'est la raison pour laquelle les auteurs soulignent que cette démarche d'analyse met plutôt à jour des schèmes d'action interactifs, qui sont à considérer comme autant de manières d'apprendre, plus ou moins efficaces :

> *C'est pourquoi nous aspirons moins à cerner des processus réels d'acquisition qu'à repérer, dans des conversations authentiques, des séquences que les interlocuteurs eux-mêmes construisent, ensemble, en leur attribuant des vertus acquisitionnelles*[1041].

Ici, nous essaierons de rendre compte de ces stratégies comme autant de signes observables dans un format récurrent d'interactions didactiques.

2. La négociation des rôles

On sait que même les élèves les plus demandeurs ne cherchent pas toujours explicitement la coopération de l'enseignant dans l'interaction. Outre le fait que l'oral pousse à produire « vite », même au détriment de la correction linguistique, l'élève peut aussi penser que cela le dévalorise face aux autres, il peut être timide, ne pas être habitué à ce type de format. Même lorsque la demande est explicite, l'apprenant peut ne pas attendre d'aide de l'enseignant, en particulier parce qu'il revendique ainsi un droit à l'altérité :

> *Certains appels à l'aide (sollicitation d'outils linguistiques destinés à combler des lacunes dans le répertoire verbal de l'alloglotte) ne traduisent pas toujours une volonté d'apprentissage, de rapprochement vers les normes de la langue cible, mais visent parfois simplement à rappeler au partenaire natif qu'il se trouve engagé dans une interaction exolingue et qu'il doit faire preuve de compréhension et de collaboration*[1042].

[1041] De Pietro J-F., Matthey M., Py B., [1989] 2004, *op. cit.*, p. 93.
[1042] Py B., [1992] 2004, « Acquisition d'une langue étrangère et altérité » dans Gajo L. *et alii*, *op. cit.*, pp. 95-106, ici p. 104. L'auteur fait référence aux travaux de Marie-Thérèse Vasseur (1991, « Solliciter n'est pas

En effet, la norme linguistique objectivée par l'enseignant doit elle aussi être considérée comme légitime par l'apprenant : la place de la frontière entre ce qui est jugé conforme ou non à la langue cible « est négociable et dépend d'objectifs didactiques, explicites ou non »[1043].

L'enseignant est donc souvent celui qui infère de la demande en supposant, parfois à tort, que l'hésitation ou le silence est une demande d'aide implicite. S'il a raison, la séquence potentiellement acquisitionnelle peut être observée, mais elle peut aussi ne pas s'enclencher, pour des raisons contingentes de tous ordres. S'il a tort et pense répondre à une demande de l'élève alors que celui-ci n'en faisait pas, il enclenche lui-même une séquence qui peut être potentiellement acquisitionnelle, mais qui ne se fonde pas sur une demande active de l'élève. Celui-ci peut alors ne pas tenir compte de la proposition faite ; il peut aussi faire une prise observable, interprétable au bénéfice de l'appropriation, mais aussi et surtout en tant que signe d'adhésion à la norme de l'interaction didactique dans laquelle le « maître » impose un rituel accepté et reconnu par tous. Py mobilise ici la notion de « saillance » : pour que l'apprenant effectue une prise, il doit user de sa conscience métalinguistique, forgée dans le cadre d'une culture d'apprentissage qui reconnaît l'existence du contrat didactique :

> *Les conditions de la saillance d'un segment se trouvent d'une part dans certaines propriétés objectives du discours (observables), d'autre part dans la manière dont chaque apprenant perçoit, sélectionne et exploite ces propriétés. Les propriétés favorisent plus ou moins la saillance. Mais c'est ensuite le sujet qui sélectionne les candidats à la saillance et institue un ou plusieurs de ces candidats en expression(s) saillante(s)*[1044].

Pour De Pietro, Matthey et Py, même si toute prise ouvre potentiellement sur l'acquisition, l'instauration du contrat didactique est cependant délicate : « le jeu des places énonciatives peut constituer une menace pour la face négative de l'alloglotte comme pour la face positive du natif »[1045]. A ces négociations de la face correspond une attention particulière à la norme linguistique. Lorsque l'enseignant est l'instigateur de telles séquences et que la focalisation sur la norme semble plus importante pour l'élève que la focalisation sur la construction linguistique, on parlera de « séquence d'évaluation

---

apprendre : initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère », dans Russier *et alii* (éds.), *op. cit*, pp. 49-60.

[1043] Py B., [1992] 2004, *op. cit*., p. 101.

[1044] Py B., 2004, « L'apprenant, le chercheur et les discours. Quelques réflexions sur la notion de saillance » dans *Tranel* n°40, pp.117-131, ici p. 121.

[1045] De Pietro J-F., Matthey M., Py B., [1989] 2004, *op. cit*, p. 88.

normative » (désormais SEN). Selon Py, une SEN n'est pas déclenchée par une sollicitation de l'apprenant mais par l'expert, qui prend l'initiative de relever une expression qu'il considère incorrecte par rapport à la norme linguistique. Se négocient alors les rôles de chacun, selon que l'enseignant est considéré comme un maître (relation de pouvoir) ou comme un médiateur (centralisation sur l'apprentissage et sur le sens du message). Ce que Py appelle une « censure » prend généralement la forme d'une expression de remplacement ; celle-ci témoigne alors moins d'une volonté de l'apprenant de transformer son interlangue que d'une pression extérieure exercée par l'enseignant sur cette interlangue :

> *Contrairement aux SPA, les SEN ne se définissent pas comme ensemble de traces d'opérations cognitives constitutives d'un apprentissage. Elles manifestent plutôt un projet d'enseignement de la part de l'expert, en ce sens que ce dernier s'efforce de guider les performances du locuteur novice dans la direction qu'il considère comme la norme*[1046].

Ces cadres restent avant tout des données théoriques construites par le chercheur : une interaction authentique n'est sans doute jamais uniquement une SPA ou uniquement une SEN, d'autant plus que de nombreux facteurs situationnels et contextuels influent sur les productions que le chercheur analyse.

3. Vers une typologie des interactions didactiques

Etudier le fonctionnement d'interactions didactiques en tant que SEN ou de SPA permet cependant de rendre compte de processus. On peut ainsi évaluer :

- si la norme est un moteur puissant des interactions (ce que montrerait l'abondance de SEN) ;
- si les apprenants utilisent effectivement l'interaction pour apprendre (ce que montrerait l'abondance des SPA) ;
- si les apprenants acceptent que la norme et la pression enseignante soit un moteur d'apprentissage (ce que montrerait l'abondance de SEN transformées en SPA) ;
- si les apprenants « font de la résistance » en transformant le rituel de l'interaction, notamment en introduisant des variations langagières que l'expert

[1046] Py B., 2000, « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation » dans *AILE* n°12, mis en ligne le 13 décembre 2005, en ligne : **http://aile.revue.org/document1464.htlm** (non paginé), p. 4/13 de la version imprimable.

doit intégrer/accepter. On pense ici en particulier à une norme « unilingue » qui serait renégociée sur un axe « bilingue » par les apprenants, de façon à légitimer leur statut d'alloglotte[1047]. Dans ce dernier cas, l'élève ne se définit plus comme un apprenant aux yeux des autres, la démarche d'apprentissage doit être étudiée avec d'autres outils de recherche, en intégrant en particulier la notion de représentations et d'imaginaire dialogique.

Notre corpus[1048] révèlera tout d'abord une grande variété des positionnements face à un modèle ritualisé de l'interaction enseignante : les traces de l'apprentissage sont inextricablement liées aux représentations des rôles et statuts de chacun. Nous verrons alors comment l'expert s'accommode plus ou moins des transformations apportées par les élèves et nous en verrons les conséquences probables sur la tension acquisitionnelle.

L'attention portée à la négociation des rôles des interactants nous permet de proposer une typologie théorique des interactions didactiques, sachant que les observables ne sont pas tous directement interprétables. L'intérêt d'une telle modélisation réside avant tout dans l'attention portée aux enjeux possibles des situations de communication observées[1049].

L'étayage peut répondre à deux types d'écarts.

- Lorsque l'expression de l'apprenant (désormais A) ne permet pas de comprendre le sens du message, celui-ci peut (ou non) s'en rendre compte.
    - Si A perçoit qu'il n'est pas compris, il peut solliciter une aide pour améliorer le sens du message (visée communicative). Il peut aussi le faire pour améliorer sa manière de faire (visée d'apprentissage). Les deux visées sont le plus souvent liées (bifocalisation).
    - L'incompréhension de l'interlocuteur (experts ou pairs) peut aussi ne pas être perçue par A et dans ce cas, c'est généralement l'enseignant (désormais E), en sa qualité d'expert, qui intervient pour souligner la difficulté et éventuellement proposer les moyens d'y remédier (dans le

[1047] Nous en verrons des exemples dans notre corpus, Danièle Moore et Diana Lee Simon parlent ici de « dérituatisation » (Moore D., Simon D-L., 2002, « Déritualisation et identités d'apprenants » dans AILE n°16, consultable en ligne : **http://aile.revues.org/document1374.htlm** .

[1048] Dans le cadre de ce chapitre, nous ne citerons que des extraits. Nous renvoyons aux annexes pour une lecture complète de ces deux séquences.

[1049] Dans une perspective didactique, elle permet de donner des clefs de lecture à l'enseignant qui, par transposition, pourra déterminer quel format d'activité orale servira le mieux les apprentissages dans le contexte de sa classe.

cadre de la classe, il est possible que ce soit un pair). Lorsque A accepte et tient compte de cette intervention, on peut parler de SPA.

- E peut aussi intervenir en proposant des formulations plus proches de la langue cible, alors même que le sens du message est perceptible.
    - A peut alors reconnaître la valeur de cette correction linguistique (SPA) ou simplement faire une prise par respect pour le rituel du contrat didactique. Dans ce cas, la séquence rend davantage compte du positionnement de E que de la démarche socio-cognitive de A (SEN).
    - A peut aussi ne pas reconnaître la valeur attribuée à l'étayage. Cela peut être pour des raisons cognitives (A n'a pas les moyens linguistiques de faire cette prise, il n'en comprend pas l'intérêt, n'est pas dans une perspective de bifocalisation) mais aussi pour des raisons sociolinguistiques : il ne veut pas être corrigé. Dans ce cas, on trouvera probablement des traces de négociations de rôles et de places dans les discours, ce qui sera davantage interprétable en termes de compétences qu'en termes de déficit linguistique.

SPA et groupe classe

Par ailleurs, le cadre de la conversation exolingue en groupe module cette typologie du fait que les pairs peuvent être plus ou moins experts dans la langue cible. Lorsque E intervient, il le fait donc en tenant compte de la capacité des élèves à comprendre le message mais aussi de leur capacité à apprendre de l'interaction dont ils sont des membres silencieux. Autrement dit, un message « correct linguistiquement » et très complexe pourra être reformulé autrement par E au bénéfice des autres A du groupe lorsqu'il pense que cette complexité peut gêner leur compréhension (deux exemples dans notre corpus : en C.1 E explicite « crevaison », en C.2, E explicite « ski nautique »). Ce qui prend apparemment la forme d'un étayage à destination du locuteur A l'est aussi à destination des autres élèves. On comprend aisément que dans cette configuration, A doit être capable de comprendre cet implicite pour ne pas se sentir menacé par l'intervention de E. A doit donc savoir tenir compte de la dimension bifocalisée des échanges. Par ailleurs, E doit donner des signes de reconnaissance à A pour qu'il comprenne que l'étayage est produit à destination de tous. Les élèves experts dans la langue cible peuvent ainsi trouver une place d'expert reconnu, en particulier lorsque le groupe légitime leurs interventions.

A l'inverse, une séquence latérale sur une production orale qui ne fait pas sens peut gêner et ennuyer les pairs ; ceux-ci se désintéressent alors peu à peu de l'exercice, voire stigmatisent celui qui n'arrive pas à produire rapidement un énoncé compréhensible. Lorsque E intervient pour faire reformuler un message compréhensible mais non-conforme, il le fait tout autant pour le groupe que pour A, ce qui se percevra sans doute dans son discours par l'emploi de formulations à destination de tous. E peut alors proposer des formulations plus ou moins complexes, qui pourront être saisies par les élèves de façon différenciée.

SPA et compétence d'apprentissage

Ces séquences sont aussi et surtout des moyens pour l'enseignant de focaliser les élèves sur la compétence à apprendre en communiquant. Les programmes de FLM développent peu cette compétence orale et les élèves de familles non francophones ont peu d'occasions de parler français en dehors de la classe. Or, les élèves peuvent tirer un réel avantage de ces séquences : la compétence lexicale peut être développée lorsqu'on évoque des domaines langagiers peu courants mais de telles activités permettent aussi à chaque élève de faire l'expérience de stratégies métacognitives dont l'importance n'est plus à démontrer. Les interventions de E, qu'elles soient ou non sollicitées, visent donc aussi à développer chez tous les élèves des processus d'autonomisation. Si l'alloglotte agit surtout sur son interlangue, le natif tire aussi parti du contrat didactique pour apprendre à apprendre, apprendre à développer une compétence stratégique, que Laurent Gajo considère comme le premier atout de l'apprenant bilingue :

> *La négociation des objets de savoir dans l'interaction en classe (…), le réglage de l'intercompréhension entre locuteurs de langues différentes se passent ainsi difficilement de l'« épaisseur » du discours et se construisent généralement sur une importante activité métalinguistique, elle aussi fondamentale dans toute pratique langagière. Le fait de prendre conscience de cette activité, de la gérer dans des pratiques langagières particulièrement complexes et « saillantes » comme les pratiques plurilingues, confère au locuteur un atout en termes de stratégies. L'on attribue en effet de plus en plus au bilingue une compétence stratégique bien développée, qui lui permet certes d'affronter plus profitablement l'opacité du discours mais surtout, en amont, de jouer avec l'orientation même vers l'opacité ou la transparence*[1050].

[1050] Gajo L., 2003, « Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités ? Quels outils d'analyse ? Regards sur l'opacité du discours » dans *Tranel* n°38/39, pp.49-62, ici pp. 59-60. Pour une première présentation de la compétence stratégique, voir le chapitre 10.

4. Présentation de deux corpus

Outils méthodologiques pour l'analyse d'une SPA

Le premier observable d'une SPA est une sollicitation de l'apprenant qui, dans un cadre exolingue, peut prendre plusieurs formes[1051]: une « mention » (une expression qui n'est pas correctement connectée à l'ensemble du discours mais qui est supposé faire sens pour le destinataire), une hésitation, une formulation approximative… En voici un exemple :

A : j'ai joué / une heure / j'ai déjeuné chez mes cousins E : tu as déjeuné à une heure ou tu as joué pendant une heure ?

L'enseignant peut répondre à la sollicitation en utilisant différentes stratégies :

- un mouvement d'hétérostructuration, en proposant une expression « correcte », cette donnée (ou input) peut être une reformulation claire, parfois même au nom de A (on parle alors de « putch énonciatif »).

  Exemple :

A : il est parti et je prends un livre puis j'ai lu toute la journée E : j'ai pris un livre

- E peut aussi signaler une difficulté sans proposer de reformulation (ex : « je n'ai pas compris ») mais ici, « avoir compris » peut faire davantage référence à une convention qu'à la réalité. E se trouve en effet dans le rôle du prototype de l'interlocuteur natif, mais il possède en même temps des compétences interculturelles qui l'aident à comprendre ce qui resterait opaque pour le natif. Comme nous le verrons, ce jeu peut être pris en charge par tous les locuteurs.

L'apprenant fait une prise, une « répétition plus ou moins fidèle de l'input. Cette répétition signifie d'abord une reconnaissance de l'input comme tel, ensuite une appropriation de ce dernier en tant que signifiant »[1052]. Cette prise peut être une « saisie », un « acte qui intègre la prise dans une des structures de l'interlangue, avant même son inscription plus ou moins durable dans la mémoire de l'apprenant. Prise et saisie

[1051] Alber J-L., Py B., [1985] 2004, « Interlangue et conversation exolingue » dans Gajo L. *et alii*, *op. cit*., pp. 171-186.
[1052] Py B., 2004, *op. cit*., p. 127.

constituent ensemble ce que Corder appelait intake »[1053]. Le mécanisme de la saisie est donc très probablement une décontextualisation puis une recontextualisation.

Mais cette grille d'analyse reste théorique dans la mesure où ces procédés sociocognitifs dépassent largement le cadre d'une micro-interaction. Comme nous le verrons plus bas, notre corpus nous a cependant permis de pouvoir en rendre compte à un niveau modeste puisque certains syntagmes couramment utilisés ont pu être isolés dans le discours de plusieurs élèves.

L'absence de saisie peut aussi être liée au fait que la valeur communicative de l'échange peut être largement diminuée par ces séquences latérales. On peut ainsi supposer que l'apprenant qui considère avoir de nombreuses difficultés linguistiques estime qu'il ne s'agit pas tant pour lui de « bien dire » que de « dire aux autres ». Il pourra ainsi essayer de ne pas faire de saisie. Dans ce cas, soit l'enseignant impose la séquence latérale, soit il accepte l'interlangue, même au prix d'une certaine incompréhension. Dans un cas comme dans l'autre, la gestion de la face intervient dans le choix car l'apprenant peut penser qu'il ne « mérite pas » d'être corrigé, ou au contraire que ce qu'il dit n'a aucun intérêt. Par ailleurs, en interrogeant un élève qui a des difficultés, l'enseignant s'expose à ce risque de malentendu sociolangagier. Tout comme l'apprenant qui peut éviter ces conflits potentiels en parlant le moins longtemps possible, l'enseignant peut préférer donner la parole aux élèves qui auront probablement moins de difficultés linguistiques. A terme, cela peut évidemment démotiver l'apprenant qui a des difficultés, et cela influe sur les représentations du contrat didactique dans la classe. C'est à l'enseignant qu'il revient de gérer ces tours de paroles en fonction de ses moyens (contraintes de temps, contraintes sociales, contraintes de discipline…). L'élaboration d'un contrat didactique clair entre tous les participants semble la seule voie pour forger des représentations communes et efficiences de l'interaction à visée sociocognitive. C'est la raison pour laquelle Lorenza Mondada et Bernard Py rappellent que la catégorie « apprenant » est négociée et négociable dans l'interaction : cette « catégorie endogène, qui émerge dans le fil du discours (…) est produite, ratifiée, modifiée par les interactants »[1054]. Il en est de même pour la catégorie « enseignant », qui se structure de façon située : « différentes structures de participation (…) peuvent certes être privilégiées

[1053] Py B., 2004, *op. cit*., p. 127.

[1054] Mondada L., Py B., 1995, « Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant » dans Pochard J.C., (éd.), *Profils d'apprenants, Actes du IXe Colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »*, Saint-Etienne, Mai 1993, pp.381-395, ici p. 392.

chez un enseignant, mais [elles] sont souvent activées chez le même enseignant selon les contextes »[1055].

L'enseignant peut proposer une forme réparatrice (hétérocorrection) mais on peut aussi observer des autocorrections de l'apprenant, qui signale ainsi qu'il cherche à produire un énoncé correct linguistiquement. Il se positionne donc explicitement comme apprenant dans le format de la SPA[1056] tout en montrant qu'il a une certaine autonomie par rapport à l'enseignant. Lorsque l'apprenant a les moyens linguistiques de pratiquer ce type d'autocorrection, il peut ainsi jouer de son double statut d'élève autonome face aux pairs et face au maître.

Lorsque le problème linguistique thématisé est résolu, la SPA se ferme et l'interaction reprend sur un mode plus communicationnel.

Le cadre didactique de l'activité

Nous nous appuyons sur deux exercices oraux faits en classe de sixième, en début d'heure (20 minutes environ pour chaque enregistrement, mars et mai 2007[1057]), et qui prennent place dans des prises de parole ritualisées. La consigne est de « raconter ses vacances » (corpus 1, désormais C.1) ou de « raconter son week-end » (corpus 2, désormais C.2) à tour de rôle en quelques phrases ; il est précisé qu'on n'est pas obligé de raconter la vérité[1058]. La classe se compose d'un groupe de pairs[1059] (26 élèves), dont 18 élèves ne pratiquent pas ou peu le français en dehors des cours (l'analyse de notre corpus révèle que les trois élèves éthiopiens ayant vécu en France n'ont pas le même profil)[1060].

[1055] Mondada L., 1995, « Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques », dans *Tranel* n°22, pp. 55-89.

[1056] Cambra Giné M., 2003, *op. cit.*, Paris, Didier : *Même si l'interlocuteur n'a pas l'occasion d'intervenir, il n'y a pas de doute que c'est le fait d'être en interaction qui soulève le problème et active l'exploration de ses propres ressources* (p.131).

[1057] Un premier exercice du même type avait été fait en janvier 2007 (sans enregistrement). Nous transcrivons selon les règles présentées dans le chapitre 9. La classe de sixième a été choisie ici car les échanges sont courts, ce qui rend l'analyse plus claire.

[1058] A la fin de l'activité, E valorise ceux qui disent « ne pas avoir raconté quelque chose qui s'est réellement passé » en posant la question sous forme de devinette. L'objectif est de montrer que la fiction permet des jeux langagiers intéressants tant pour l'émetteur que pour les destinataires. Par ailleurs, E espère valoriser ainsi la diversité des expériences individuelles. En C.1, deux élèves disent avoir inventé. En C.2, six élèves l'affirment.

[1059] Dans cette situation (didactique), nous entendons par « pairs » l'ensemble des élèves en tant que membres d'un groupe (de par leur statut et leur âge) auquel l'enseignant n'appartient pas.

[1060] 21 Ethiopiens, 2 Togolais (GA-LUI et FI-ADO dans les transcriptions), 1 Béninois (GA-DJA dans les transcriptions), 1 Djiboutien (FI-SAD dans les transcriptions), 1 Sénégalais (GA-DIA), il n'y a pas d'élèves français dans cette classe. Tous les élèves éthiopiens ont commencé leur scolarité au Lycée Guebre Mariam à l'âge de 3 ans ; GA-HIL, GA-MIK et GA-DAG (Ethiopiens) ont par ailleurs vécu quelques années en Suisse ou en France avant de (re)venir en Ethiopie. Les élèves africains non éthiopiens (tous de famille francophone ici) vivent en Ethiopie depuis plusieurs années.

L'enseignant est le seul interlocuteur français du groupe. Il est à ce titre le représentant de la norme langagière standard (pédagogique et native) et le représentant du pouvoir institutionnel.

La ritualisation de ce type d'exercice (proposé par E à chaque retour de vacances) rend le contrat d'apprentissage implicite : les élèves savent qu'on attend d'eux une production unilingue et que E interviendra pour corriger les erreurs qui gênent la compréhension des autres. Au fur et à mesure des corrections linguistiques, certaines expressions sont reprises au tableau et les élèves doivent en garder une trace écrite (la même feuille est réutilisée à chaque exercice) ; tous les élèves savent qu'ils peuvent s'y référer. Ils s'adressent à l'ensemble de la classe et la prise de parole n'est pas sanctionnée par une note mais elle est soumise à l'évaluation par les pairs. La dimension acquisitionnelle de l'activité est donc à priori reconnue par tous.

Le domaine langagier que les élèves de familles non francophones développent depuis l'âge de 3 ans est principalement celui de l'école. Les programmes en FLM ne font pas état de « domaines langagiers » mais cette notion nous semble utile dans la mesure où notre contexte est plurilingue et diglossique. Le français ne couvre donc que certaines fonctions sociales. La première conséquence est que certains domaines de la langue ne sont presque pas connus de certains élèves. C'est bien sûr le cas du domaine de la vie quotidienne et familiale, mais aussi tous les domaines qui ne sont pas spécifiquement objets d'apprentissage à l'école. Dans le CECR, on distingue quatre domaines : le domaine éducationnel, le domaine professionnel, le domaine public, le domaine personnel[1061]. Cette classification ne correspond qu'imparfaitement aux élèves du LGM. Les résultats de nos recherches montrent cependant que si certains abordent tous ces domaines en français (le cas des élèves monolingues), certains n'abordent guère que le domaine scolaire en français. Or, les supports en FLM font tous plus ou moins référence aux autres domaines cités ici alors que les élèves ont peu de références lexicales pour parler de leur vie quotidienne. Les programmes en FLM sont organisés selon des thèmes imposés, qui font souvent le lien entre culture patrimoniale et culture anthropologique, et qu'il s'agit d'acquérir pour un meilleur savoir-faire langagier et citoyen[1062]. Si tous les

[1061]. Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, p. 15.

[1062] En sixième, on étudie en particulier les textes antiques (la Bible, l'héritage grec et latin…) et toutes formes de narration. Le travail sur la langue est subordonné à l'objectif principal de la maîtrise des discours, ce qui ancre implicitement les apprentissages dans le contexte culturel français. On notera cependant que depuis septembre 2009 de nouveaux programmes sont en vigueur. Ces derniers insistent dorénavant sur la

élèves scolarisés au LGM ont bien appris « en français » dès leur plus jeune âge, les références culturelles françaises, qui sont le plus souvent implicites dans les textes des manuels, leur sont étrangères. Ces objets de culture ont parfois fait l'objet de « leçons » au primaire, mais ils n'ont généralement pas été vécus par ces jeunes. Là intervient le degré de xénité d'une langue-culture : on peut ne pas se sentir français mais transmettre à ses enfants des connaissances anthropologiques sur la culture française. On peut, à l'inverse, ne rien savoir de cette culture et ne pas la faire entrer à la maison. Dans un cas comme dans l'autre, la culture familiale peut être très éloignée de la culture française. La différence réside dans la reconnaissance (ou non) de la légitimité de son fonctionnement. Nous évoquons ici la place de la culture française dans les familles, la question est semblable quant à la place des cultures des élèves au sein du LGM. Bien que la consigne de « raconter ses vacances » ou « raconter son week-end » puisse être considérée comme très conventionnelle, il faut cependant comprendre qu'elle pose des difficultés à l'élève à plusieurs niveaux.

Pour pouvoir choisir des évènements susceptibles d'être intéressants pour les auditeurs, il faut savoir que la narration n'est pas une suite d'actions mais un agencement logico-discursif d'une sélection d'actions[1063]. Si cette condition n'est pas remplie, les auditeurs s'ennuient, comme le rappelle ici E[1064] :

> 5.2 E : bien / alors / là pour l'instant on a entendu cinq élèves / euh + c'est ennuyeux ce que vous nous racontez // d'accord / y'a aucune information intéressante / l'objectif c'est que vous parliez à la classe / d'accord / donc vous oubliez un p'tit peu les murs / et vous essayez de faire en sorte que les autres soient intéressés par c'que vous dites // (…)

Par ailleurs, il est nécessaire de posséder un lexique adapté à ce qu'on a choisi de raconter. Dans un contexte pluriculturel, il est aussi important de savoir ce qui est d'ordre culturel. On doit alors pouvoir expliciter ce qui n'est pas transparent pour les autres, mais aussi s'appuyer sur la culture commune de la classe… l'élève joue ainsi de son répertoire verbal, de ses appartenances et expériences familiales sur un mode bifocalisé :

---

construction d'un ensemble de savoirs et savoir-faire communs à une culture qui se dit « humaniste » et plutôt européenne et francophone. La notion de « discours » semble disparaître au profit d'un socle commun de compétences (ces programmes sont consultables sur le site du Ministère de l'Education Nationale : **http://eduscol.education.fr/cid45676/programmes-en-vigueur.html**)

[1063] Ceci est un des objectifs d'enseignement en sixième.

[1064] Corpus 2, intervention faite après la prise de parole du cinquième élève.

l'expression doit être correcte pour répondre au format de l'exercice, la prise de parole doit aussi permettre de donner une image positive de soi. Comme on le voit, les enjeux ne sont pas simplement linguistiques, même si le cadre de la classe est à priori rassurant.

Pour éviter l'insécurité relative à ce genre de prise de parole, l'enseignant a donc choisi une consigne relativement banale, mais qui permet à chacun de se dire de façon non-conformiste : on ne parle pas de l'école mais de lieux dans lesquels, nous l'avons vu, peu d'élèves se rencontrent. La consigne de l'exercice est précise, et la ritualisation de l'échange est forte : chacun prend la parole à tour de rôle, des notes doivent être prises, il faut écouter l'autre sans intervenir, chaque élève ayant la parole prend aussi le magnétophone... L'interaction « n'est pas seulement le cadre dans lequel prend l'acquisition mais elle la formate »[1065].

B. Analyse de l'interaction didactique

1. Evaluation de la tension acquisitionnelle

Un format fortement ritualisé

On peut observer des marques du format en comparant le début des énoncés de chaque élève. Dans C.1 (21 élèves)[1066], après des débuts difficiles (« pendant cette semaine », « j'ai passé les week-ends »… on relève 8 occurrences successives du syntagme « pendant le week-end ». C.2 est bien plus révélateur (25 élèves) : 13 élèves commencent leur énoncé par « la première semaine de mes vacances », 7 élèves par « pendant les/mes vacances ». Si nous relèverons plus loin quelques écarts intéressants, on peut comprendre ici que le format de l'interaction est intégré par les élèves (on peut d'ailleurs penser qu'ils l'ont créé, en accord avec des automatismes langagiers scolaires qu'ils se sont appropriés au fur et à mesure du temps). Outre le fait que cela diminue sans doute une certaine insécurité linguistique potentielle, on peut faire l'hypothèse que la forte ritualisation des échanges (identifiable en particulier par le conformisme des débuts de prise de parole), plus ou moins imposée par le rituel didactique, gêne les élèves les plus créatifs, qui peuvent penser qu'une prise de parole plus personnelle serait moins légitime. En effet, seuls les élèves les plus familiers avec le français ont osé introduire leur narration par des syntagmes personnalisés : « moi, la première semaine », « j'ai passé une grande

[1065] Matthey M., 1996, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale, sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Berne, Peter Lang, p 59.
[1066] Tous les élèves n'étaient pas présents ce jour-là, certains enregistrements étaient par ailleurs inaudibles.

partie de mes vacances à … ». On peut donc se demander si ce format convient effectivement à tous les élèves[1067].

C'est dans ce cadre qu'un étayage essentiellement linguistique (lui aussi très ritualisé) est proposé à A par E. Nous avons fait la différence entre les « données explicites » (proposition de la forme correcte) et les « données suggérées » (en posant une question, ou en proposant un syntagme incomplet, E tente de faire produire à A un énoncé correct). Les réactions de A à ces données sont généralement des « prises », c'est-à-dire qu'il accepte la correction et répète ou formule la forme attendue. Ces prises sont ici essentiellement des « prises-écho » (répétition du mot ou de l'expression) et parfois des « prises en usage » (répétition du mot dans un énoncé personnalisé). Le contrat didactique étant ici fortement institutionnalisé, ces observables ne permettent pas d'interpréter nécessairement les prises comme des marques d'une acquisition langagière. De façon plus probable, les saisies et les autocorrections vont dans le sens de l'acquisition, ce que nous vérifierons dans la comparaison des deux corpus. La comparaison des deux corpus ne met pas en évidence un étayage moindre (C.1 : 50 données, C.2 : 57 données) mais un changement dans la nature de l'étayage : si E prend toujours autant la parole pour faire des corrections linguistiques, celles-ci sont beaucoup plus largement suggérées au mois de mai (30 données suggérées) qu'en mars (12 données suggérées). La comparaison des prises suite à une donnée explicite vont dans le même sens (65,8 % en C.1 pour 81,5 % en C.2).

Ces résultats nous font poser l'hypothèse que dans ce contexte, la répétition d'un tel exercice (étayage ritualisé) permet aux élèves de progresser dans leur apprentissage de la langue, mais aussi de développer une certaine autonomie dans leur apprentissage en développant des automatismes autocorrectifs transposables à d'autres contextes d'apprentissage de la L2 et en L2, même si l'influence du cadre scolaire nuance quelque peu ces propos.

Solliciter n'est pas apprendre : les observables de la ZPD

Le peu de demandes d'aide observables dans le discours des élèves est remarquable, même s'il progresse (C.1 : 3/21 ; C.2 : 8/25). Le nombre de saisies linguistiques (et autocorrections linguistiques) relevées est tout aussi restreint (C.1 : 1

[1067] Nous rappelons que « pour qu'il puisse y avoir acquisition, il faut que le format de l'interaction s'y prête, c'est-à-dire qu'il soit assez souple pour s'adapter à la compétence de l'enfant » (Matthey M., 1996, *op. cit.*, p. 71). Nous plaidons ici en faveur de ce format ritualisé parce que ce type d'exercice est peu fréquent dans la classe et qu'il s'adresse à des élèves n'osant pas souvent prendre la parole. Cette démarche serait évidemment à adapter selon les âges et niveaux des élèves.

saisie et 3 autocorrections linguistiques ; C.2 : 10 saisies et 4 autocorrections linguistiques relevées). Se contenter d'interpréter les observables pousserait à voir respectivement en C.1 et C.2 dans 6 et 8 cas des SPA, et dans 9 et 10 cas des SEN efficaces. On peut noter que dans 3 cas (C.1) et 2 cas (C.2) les SEN pourraient être qualifiées d'inefficaces dans la mesure où aucune prise n'est observée malgré les données faites[1068].

Ainsi, si le contrat didactique d'acquisition langagière par l'interaction est accepté voire toléré[1069] (peu de demandes d'aides et peu de saisies observables), le format ritualisé et l'étayage évolutif semblent développer chez les élèves une certaine appropriation des processus d'apprentissage. On peut sans doute voir ici l'évolution de l'interlangue en tant que système non stable, mais aussi l'expression d'une « zone proximale de développement » dynamique. Les résultats quantitatifs le montrent (1/12 prises sur données suggérées en C.1 et 15/30 en C.2), mais on peut le voir aussi d'un point de vue qualitatif auprès de certains élèves. On prendra ici l'exemple de FI-BEM[1070]. En mars, elle ne fait aucune demande d'aide et ne fait qu'une prise sur donnée explicite (0 prises sur 3 données suggérées). En mai, l'énoncé est plus riche, les prises sont plus nombreuses (4/4 données explicites mais 0/4 données suggérées), et les saisies aussi (4). Par ailleurs, on observe une autocorrection que l'on peut interpréter comme la saisie d'une hétéro-correction faite précédemment auprès d'un autre élève. Cet optimisme se tempère cependant de l'évidence des erreurs fossiles[1071], dont cet exemple est représentatif.

[1068] Voir en annexe le tableau comparé des deux corpus.

[1069] Nous verrons plus bas ses implications sur la face des apprenants.

[1070] Traitant ici de l'interaction didactique, nous avons choisi un mode de référenciation différent de celui des entretiens. Nous avons donc référencé de la manière suivante : la place de l'élève dans les tours de parole (« 14 » indique que c'est le quatorzième élève qui prend la parole ce jour-là), la place de la prise de parole dans la micro-interaction, l'indication du sexe de l'élève (« FI » pour « fille » et « GA » pour « garçon » ; pour des raisons culturelles, les garçons sont généralement plus prolixes que les filles), les trois premières lettres d'un prénom qui a été modifié pour des raisons de confidentialité.

[1071] Nous verrons plus bas qu'elles sont liées à des pratiques langagières propres aux élèves de l'établissement.

Tableau 56 : Interactions entre E et Fi-BEM (corpus comparés)

Corpus 1 ; mars 2007	Corpus 2 ; mai 2007
14.1 FI-BEM : le vendredi après-midi / j'ai regardé les films / le samedi matin j'ai fait mes devoirs / après le samedi après-midi Hiwot[1072] *m'a téléphoné / on a parlé pluss d'une heure //* *14.2 E : plus d'une heure au téléphone ?* *14.3 FI-BEM : oui ! après le soir mon cousin était venu //* *14.4 E : reprends /* *14.5 FI-BEM : le soir / le samedi soir mon cousin était venu chez -/-* *14.6 E : non / on dit comment ?* *14.7 FI-BEM : EST venu chez moi / (sur le conseil d'une voisine qui lui a chuchoté cette forme) / après le dimanche matin ma tante est venue on est partis avec elle / et c'était bien // voilà / (…)*	*13.1 FI-BEM : pendant mes vacances j'ai passé mes vacances à travailler à partir des mariages et à se bagarrer avec mon frère /* *13.2 E : j'entends pas /* *13.3 FI-BEM : et à se bagarrer avec mon frère /* *13.4 E : à me bagarrer /* *13.5 FI-BEM : à me bagarrer avec mon frère / la première mariage c'est celle de //* *13.6 E : de /* *13.7 FI-BEM : le premier mariage c'est celle de ma tante /* *13.8 E : reprends /* *13.9 FI-BEM : celle de ma tante /* *13.10 E : non / (chuchotis des élèves) (E écrit au tableau l'expression « un mariage »)* *13.14 FI-BEM : / celui de ma tante / et je savais pas que c'était le mariage de ma tante / quand on m'avait dit j'avais pleuré /* *13.15 E : alors / quand on ME l'a dit /* *13.16 FI-BEM : quand on me l'a dit j'avais pleuré /* *13.17 E : non j'ai pleuré /* *13.18 FI-BEM : j'ai pleuré / et c'était ça mes vacances /* *13.19 E : et pourquoi tu as pleuré ?* *13.20 FI-BEM : parce que j'savais pas qu'elle allait marier / qu'elle allait se marier / parce que mes parents me l'ont pas dit / alors j'ai pleuré / (…)*

Dans une situation exolingue, ce type d'interactions en classe développe potentiellement des processus d'apprentissage en vue de l'acquisition de la L2. Les résultats observés ici nous font cependant dire que les élèves (et les enseignants) gagneraient sans doute à développer davantage ce type d'interactions avec des élèves qui n'ont que trop peu l'occasion de parler de leur quotidien en français, ce qui est le cas

[1072] Mention d'une amie qui n'est pas connue de la classe, malgré ce que la phrase laisse suggérer.

d'élèves étrangers ne parlant pas le français en dehors de la classe, le cas de nombreux élèves des lycées français de l'étranger. Cela sous-entend d'ailleurs que E puisse avoir une certaine compétence exolingue car nous rappelons que « c'est dans la mesure où les interlocuteurs perçoivent et thématisent des problèmes de communication (liés au code) que l'on peut vraiment parler d'exolinguisme. (…) Thématisation et résolution supposent une certaine compétence exolingue ; (…) elle fait partie de la culture et de l'expérience sociale et linguistique des participants »[1073].

Comparaison entre les deux corpus : quelle progression ?

Dans un contexte exolingue d'interactions scolaires, les élèves produisent donc tous (ou presque, comme nous le verrons plus bas) un discours qu'ils veulent unilingue, même s'il est minime (aucune consigne de « longueur » n'avait d'ailleurs été donnée). Ils tentent ainsi de ne pas déplaire à l'enseignant, comme on l'a vu par exemple à travers le grand nombre de prises aux données explicites proposées par l'enseignant. Cela va dans le sens d'une certaine docilité face à un contrat didactique imposé de fait.

En revanche, le petit nombre de prises suite à des données suggérées et le petit nombre de saisies et/ou autocorrections plaiderait dans le sens d'une insécurité linguistique telle que les mécanismes de l'apprentissage sont bloqués. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons choisi d'étudier de plus près les occurrences récurrentes de l'expression « regarder la télé ». Elle est employée en effet très fréquemment (C.1 : 10 fois ; C.2 : 9 fois) et fait souvent l'objet d'hétéro-corrections, généralement suite à la production du syntagme « j'ai vu la télé ». Il est vrai que si on peut « voir un film », on « regarde la télé », et la nuance est difficilement explicable avec une approche métalinguistique. Le tableau suivant nous montre qu'en mars, 7 productions (faites par 5 élèves) sont reprises. Seules les hétéro-corrections explicites donnent suite à une prise. Un seul élève propose les deux occurrences. GA-STI utilise d'ailleurs l'expression « regarder la télé » avant de dire « je l'ai vu » (le match). Par ailleurs, seuls deux élèves utilisent correctement l'expression, en ayant peut-être fait une saisie en rapport avec les séquences latérales précédentes.

Par contre, si la confusion existe dans le discours de GA-MIC (« voir la télé »/ « voir un film »), 2/3 premières occurrences sont suivies d'une hétéro-correction (et prise), alors que les 6 dernières sont correctes.

[1073] Porquier R., Py B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours,* Paris, Didier, p. 29.

Tableau 57 : « Regarder/voir la télé » : comparaison entre C.1 et C.2

Nom	**référence**	**Expression 1**	**Réaction E.**	**Réaction A.**	**Expression 2**
Ga-Esk	C.1 - 4.1	*Je voyais la télé*	Hétérocorrection explicite	prise	*Je regardais la télé*
Ga-Ade	C.1 - 8.1	*J'ai passé mon temps à regarder la télé*			
Fi-Bet	C.1 - 10.1	*J'ai vu la télé*	Hétérocorrection explicite	prise	*J'ai regardé la télé*
Fi-Bem	C.1 - 14.1	*J'ai regardé des films*			
Fi-Tir	C.1 - 15.7	*Voir la télé*	Hétérocorrection suggérée	Non	
	C.1 - 15.9	*Voir la télé*	Hétérocorrection explicite insistante	prise	*Regarder la télé*
Ga-Abu	C.1 - 20.9	*J'ai regardé j'ai vu la télé*	Hétérocorrection suggérée avec agacement	prise	*J'ai regardé la télé* (confirmation de E.)
Ga-STI	C.1 - 21.1	*J'ai regardé la télé*			
GA-STI	C.1 - 21.3	*Je l'ai vu* (le match)	Hétérocorrection explicite	prise	*Je l'ai regardé*
Ga-STI	C.1 -21.14	*Je l'ai vu* (le match) et demande d'aide	Hétérocorrection explicite	prise	*J'ai regardé le match*
Ga-ISA	C.2 - 3.1	*J'ai vu des films*	Hétérocorrection explicite	prise	J'ai regardé des films
Ga-MIC	C.2 - 4.1	*J'ai vu un film*			
Ga-Mic	C.2 - 4.1	*J'ai vu la télé*	Hétérocorrection explicite	prise	J'ai regardé la télé
Ga-Abu	C.2 - 5.1	*J'ai regardé des films d'horreur*			
Fi-SAD	C.2 - 7.1	*On a regardé la télé*			
Fi-SAD	C.2 - 7.3	*On a regardé la télé*			
Ga-NAH	C.2 - 17.	*Je regardais des films*			
Ga-MIK	C.2 - 20.1	*J'regardais que la télé*			
Ga-ADE	C.2 - 24.1	*J'ai regardé la télé*			
Bilan		Confusion voir/regarder	C.1 : 10 emplois dont 7 erreurs C.2 : 9 emplois dont 2 erreurs		

Ces résultats tendent à montrer que les corrections répétées portent leurs fruits, et que les erreurs fossiles ne peuvent être déconstruites qu'à ce prix. Cela confirme par ailleurs qu'on peut effectivement parler ici d'acquisition par l'interaction.

2. L'expression des identités par les choix linguistiques

Si les recherches sur l'analyse de l'erreur ont mis en avant le concept d'interlangue en tant que système dynamique révélateur de l'acquisition d'une L2, son appropriation est indéniablement liée à la L1 de l'apprenant et à ses pratiques identitaires, dans des proportions évidemment différentes selon l'individu.

L'éthiopianité dans les discours

Aucun élève éthiopien de famille (ou histoire) non francophone n'a utilisé de mot amharique (même si les élèves utilisent parfois cette langue entre eux en classe), ce qui

montre que leurs représentations d'une interaction avec un enseignant natif français dans le cadre du cours de français est de type exolingue/unilingue : ils pensent être dans l'obligation de n'utiliser que la langue de l'interlocuteur privilégié qu'est l'enseignant, alors même qu'ils partagent une autre langue avec la majorité des autres élèves. Ce sont les termes implicites du contrat didactique scolaire, redoublé du fait que tous les élèves ne sont pas amharophones[1074]. Il s'agit donc bien de règles d'interactions liées aux représentations que se font les élèves de l'enseignant : ce qu'ils perçoivent de lui (enseignant français) modifie pour une part leur représentation de la situation (« avec un Français il faut parler français »).

On peut cependant observer des marques transcodiques de ce que l'on peut interpréter comme les traces d'une interlangue instable, mais aussi comme des interférences, en tant que marques de L1 utilisées en L2 altérant (au moins potentiellement ici) la compréhension de l'interlocuteur. GA-NAH et GA-STI sont les élèves dont le discours est le plus révélateur. Dans leur récit, ils utilisent en effet le présent en lieu et place du passé, en accord avec le système de la langue amharique[1075]. On peut le voir ici (C.2, GA-NAH raconte qu'il était somnambule) ; la suite de l'interaction ne montrera pas de signe de transformation de l'interlangue sur ce point.

17.15 E : (…) d'accord / tu te levais / tu t'en rendais compte ?
17.16 GA-NAH : non /
17.17 E : alors comment tu l'sais ?
17.18 GA-NAH : et puis s'chais pas / et puis mon frère le matin il me dit pourquoi tu t'es levé le soir ? Mais moi / quand je me levais y'avait rien de ++

Dans un autre cas cependant (la réponse à une interro-négation en amharique est contraire au français), le même élève fait d'abord une interférence, suivie d'une dyade qui répond peut-être aux critères de la norme française (en fait rien ne le confirme véritablement dans la suite de la séquence, mais le sens général du récit le fait supposer ; par ailleurs, la demande de répétition en 17.34 est un observable que l'on peut interpréter dans le sens d'une saisie potentielle) :

[1074] Par ailleurs, on sait que cette situation est semblable face à un enseignant de français éthiopien, même si le recours à la L1 est plus remarquable dans ce cas. Par contre, même si l'enseignant français est bilingue, les élèves semblent modifier très peu leur discours.
[1075] Pour la comparaison linguistique entre le français et l'amharique, voir le chapitre 4.

17.19 E : de quoi ? y'avait pas de quoi ? // y'avait pas de raison ?
17.20 GA-NAH : oui /
17.21 E : tu t'en rendais pas compte ?
17.22 GA-NAH : oui /
(…)
17.33 E : deux fois / d'accord / et le lendemain tu t'en rappelais pas / ça t'est jamais arrivé auparavant ?
17.34 GA-NAH : mmh ?
17.35 E : ça t'est jamais arrivé avant ?
17.36 GA-NAH : non /

L'utilisation du présent et du passé que GA-STI fait dans son récit (C.2) rend les choses confuses et l'on pourrait penser à un présent d'habitude. Mais les hétéro-corrections de E, les prises, et la production du récit final montrent que l'interlangue de GA-STI, instable, tend cependant à se rapprocher de la langue cible :

25.16 E : mais qu'est-ce qu'elle faisait ?
25.17 GA-STI : quand ma mère est là elle me tapait / et quand ma mère est pas là moi je la tape /
25.18 E : quand ma mère était là / on est dans le passé là reprends /
25.19 GA-STI : quand ma mère était là elle me tapait / et moi quand je m'énerve j'attends jusque ma mère parte et je / je la tape /
(…)
25.27 GA-STI : la première semaine j'ai travaillé / la première semaine de mes vacances je travaillais / et + la deuxième semaine ma p'tite sœur m'énervait quand ma mère était là / et quand ma mère elle partait euh + pour travailler / moi je tapais ma petite sœur /

Même si les séquences FI-BEM (voir plus haut) ont des points communs avec ces extraits, ces exemples restent exceptionnels dans notre corpus. On peut penser qu'ils ne concernent que des élèves ayant des difficultés, mais il s'agit plus probablement d'une stratégie d'évitement : la plupart des élèves éthiopiens ont produit des récits très courts et les deux évoqués plus haut sont parmi les plus riches.

Les deux seuls mots évoqués sont le fait d'un seul élève dans une seule séquence (C.2, GA-HIL). Il est Ethiopien mais a vécu plusieurs années à Genève :

19.7 GA-HIL : en fait elle / c'était une fille / elle avait mal à la tête / et elle est rentrée / pour faire la prière elle a pris de *houdo* / après elle est rentrée dans sa chambre elle s'est suicidée *(rires)* /

19.8 E : pour faire la prière elle a pris quoi ?

19.9 GA-HIL : le *houdo* /

19.10 E : le *houdo* / et ça veut dire quoi ça ?

19.11 GA-HIL : ben // si elle a pété / *(rires)*

19.12 E : ah ! c'est les ablutions / *(rires)* en français on dit les ablutions *(E écrit au tableau l'expression)* / (…)

19.13 GA-HIL : mmh / et après hier on est allés voir un match / y'avait une grande télévision je sais plus comment ça s'appelle / vers le stade / après y'avait beaucoup d'personnes surtout des + des *douriés* / (rires)

19.14 E : (à la classe) alors quel mot on pourrait utiliser pour -/-

19.15 GA-HIL : des voyous /

19.16 E : des voyous voilà *(rires) (E écrit au tableau)* (…)

La première occurrence n'est liée à aucune demande d'aide, ce qui montre peut-être que l'élève s'adresse ici d'abord à ses pairs. On peut aussi penser que le fait d'évoquer un suicide le déstabilise au point que l'adaptation à la situation de communication devient seconde (c'est ce que son rire nerveux et constant laisse d'ailleurs supposer). E cherche à comprendre puis propose la traduction et explique le terme au groupe entier, refusant ainsi la tentative (peut-être inconsciente) de GA-HIL.

Le deuxième mot participe du même effort. Il est en effet associé à une hésitation puis à une auto-traduction, et il est produit par un élève éthiopien ayant vécu en France. Cela va dans le sens d'un choix sociolinguistique : l'élève cherche davantage à fédérer le groupe de pairs autour de son discours qu'à produire un énoncé répondant aux attentes de l'enseignant (nous verrons d'ailleurs plus bas que sont utilisées d'autres stratégies allant dans ce sens).

Il n'est fait mention d'aucun trait culturel éthiopien particulier, mais on peut noter une « interférence culturelle » faite par FI-ELE (C.1) : elle raconte un évènement en donnant l'heure selon le mode éthiopien, ce qui pourrait provoquer un malentendu si E n'était pas au fait de la situation. En effet, on compte ici les heures en fonction du soleil : les nuits durent environ 12 heures, les jours aussi. La première heure est donc la première heure d'un cycle de 12 heures. Il est 1 heure à 7 heures du matin. Dans l'exemple que nous présentons, on voit le processus de la pensée interculturelle de E : la conversion a été automatique pour E, mais cela s'est traduit par une incorrection linguistique fondée sur une interférence : « trois heures de la nuit ». Le but était de faire prendre conscience à FI-

ELE que cela était « impossible » en français. Mais l'implicite a dû être relayé par une question explicite visant à la comparaison des deux systèmes. Dans un contexte burkinabé par exemple, l'énoncé 17.7 serait à comprendre comme « trois heures de l'après-midi ». On peut remarquer que l'élève fait la conversion après une question de E (ce que nous avons appelé « donnée suggérée » dans notre analyse, et que nous opposons à « donnée explicite » ; nous pensons en effet qu'une prise faite à la suite d'une donnée suggérée est plus probablement propice à l'acquisition qu'une prise – le plus souvent ici prise-écho – faisant suite à une donnée explicite.

17.7 FI-ELE : j'y suis allée / quand même / et / le matin on est partis à Dukam[1076] / après Debrezeit / on a joué là-bas / et puis on est revenus à + trois heures[1077] comme ça / du soir /
17.8 E : de la nuit /
17.9 FI-ELE : oui /
17.10 E : trois heures de la nuit /
17.11 FI-ELE : oui / et puis / -/-
17.11 E : en heure éthiopienne ou en heure française ?
17.12 FI-ELE : en heure éthiopienne /
17.13 E : alors ça fait quoi en heure française ?
17.14 FI-ELE : neuf heures /
17.15 E : neuf heures du soir / il faisait nuit /

Des référenciations plurielles

Les deux premiers emprunts faits à l'anglais (« pancakes », « water fight », dans le premier corpus) par trois élèves éthiopiens sont clairement accompagnés d'une demande de traduction et vont donc dans le sens d'un discours sur l'axe exolingue/unilingue. Lors du troisième emprunt (« news »), E interrompt GA-ABU immédiatement pour lui donner la traduction, donnée explicite qui se poursuit par une prise immédiate. Mais une hésitation est perceptible avant l'emploi du mot anglais, ce qu'on peut percevoir comme

[1076] Ville de la banlieue d'Addis-Abeba. FI-ELE fait référence ici à un « récréation centre », lieu de détente familiale, dans lesquels on trouve des jeux pour les enfants.
[1077] On pourrait penser ici qu'elle parle de « trois heures de l'après-midi », mais la suite montre que ce n'est pas possible puisqu'elle insiste sur le fait qu'ils sont rentrés tard. Cette ambiguïté sera explicitée. Il ne faut pas oublier le fait qu'en Ethiopie c'est toute une aventure de rouler de nuit pour raisons de sécurité.

une forme de demande d'aide implicite. Dans ces trois cas, on voit donc bien que l'emprunt n'est pas accepté dans les règles de l'interaction dans ce contexte[1078].

2.11 FI-ELU : (…) / et on a fait / comment dire / water fight / on a joué avec l'eau / on se versait l'eau sur nous-mêmes /
2.12 E : avec des pistolets à eau ?
2.13 FI-ELU : non / juste comme ça / avec des +
2.14 E : d'accord / on faisait des BATAILLES D'EAU / (E.écrit au tableau l'expression)
2.15 FI-ELU : on faisait des batailles d'eau / puisque mon père il partait au Sud Afrique /

4.9 GA-ESK : (…) // et puis moi j'ai essayé de faire des / euh + comment on appelle / des pancakes //
4.10 E : j'ai pas entendu /
4.11 Elèves voisin (doucement) : des crêpes /
4.12 GA-ESK : des crêpes ? / j'ai fait des crêpes / et puis euh + j'ai fait deux fois en une journée / c'était le + c'était le + c'était le dimanche / pus j'ai beaucoup mangé alors j'ai fait + c'était mon père qui les a finies / et puis j'ai / j'a / quelques-uns même y zétaient beaucoup de temps au feu alors + y zétaient bien //

20.17 GA-ABU : il m'a dit qu'il allait regarder les + *news* / -/-
20.18 E : les NOUVELLES / les informations -/-
20.19 GA-ABU : les informations après / j'étais parti dans ma chambre après -/-

On peut aussi trouver des traces de ce que l'enseignant considère comme une interférence (puisqu'il va corriger immédiatement l'expression) alors que cela ne semble pas gêner l'apprenant. Il s'agit du même élève que précédemment : FI-ELU (dans la même séquence). C'est le cas ici de « Sud-Afrique » pour « Afrique du Sud » et de « tous les familles » pour « toute ma famille » (E doit d'ailleurs s'assurer d'avoir compris le sens de l'expression avant de proposer une correction) :

[1078] L'emprunt est aussi une manière de manifester son identité alloglotte et sa valeur se négocie dans l'interaction. Pour Py, son emploi est donc lié au territoire de l'apprenant (Py B., [1993] 2004, « L'apprenant et son territoire, système, norme et tâche » dans Gajo L. *et alii*, *op. cit.*, pp. 41-59).

2.15 FI-ELU : on faisait des batailles d'eau / puisque mon père il partait au Sud Afrique / +
2.16 E : en Afrique du Sud -/-*(E. écrit au tableau l'expression)*
2.17 FI-ELU : en Afrique du Sud / en Afrique du Sud / y'avait une peu de célé // yavait // un peu de célébra +/ avait quequ'chose comme un fête / tous les familles venaient / et puis y'a +
2.18 E : c'est les membres de ta famille à toi ?
2.19 FI-ELU : oui /
2.20 E : toute ma famille / *(E. écrit au tableau l'expression)*
2.21 FI-ELU : toute ma famille //

Par ailleurs, un élève parle de « repas chez MacDo » lors d'un voyage à Londres. Etant donné que l'Ethiopie continue à résister à l'implantation de cette chaîne de restauration rapide dans le pays, il est douteux que cette référence fasse sens pour tous les élèves. Nous pensons qu'il s'agit davantage d'un effort de différenciation identitaire, comme nous le vérifierons plus bas grâce à d'autres indices du même discours.

Nous n'avons relevé ce type d'expressions que dans le discours d'élèves francophones africains. Mais une même réalité n'est pas nommée de la même façon. Ainsi (pour parler de vêtements traditionnels du Togo) FI-ADO utilise un terme spécialisé qui suppose une connaissance culturelle partagée (« pagne ») alors que GA-LUI préfère un hyperonyme qui ne demande aucune connaissance particulière au destinataire (« habits traditionnels »)[1079].

On peut relever une séquence particulièrement intéressante du point de vue de la revendication identitaire de FI-ADO (C.2) : après avoir produit un énoncé que E a jugé devoir corriger, la construction est répétée à plusieurs reprises après que les autres élèves ont réagi par le rire à une autre erreur. Cet écart par rapport à la norme du français standard (et la résistance de A à l'hétéro-correction) passe d'abord par le choix d'une expression familière (« je devais faire entraînement ») et se termine par une expression typiquement africaine (« s'habiller habit africain »). C'est donc ici le signe d'un répertoire langagier qui s'inscrit comme une revendication identitaire face aux autres élèves qui ont menacé sa face. Cette stratégie semble d'ailleurs fonctionner puisque les rires enregistrés à la fin sont plutôt des marques d'adhésion des pairs à son discours.

[1079] FI-SAD (élève djiboutienne) est par ailleurs la seule à raconter des activités communes avec tous ses frères, ce que nous pensons lié à des habitudes culturelles différentes des habitudes éthiopiennes. Mais nous ne faisons pas ici d'étude sociologique des discours.

10.1 FI-ADO : (…) / puis on avait une fête + traditionnelle / euh / je devais faire défilé de mode /
10.2 E : tu devais faire quoi ?
10.3 FI-ADO : défilé de mode /
10.4 E : un défilé de mode /
10.5 FI-ADO : oui / je devais faire entraînement / puis le 30 mai
10.6 Les autres élèves : le 30 mai ? *(rires)*
10.7 FI-ADO : le premier mai on devait aller au Sheraton pour + célébrer la fête / j'ai fait défilé de mode pour les gens / ils ont applaudi / on a dansé et / j'ai rencontré Luigi / il était là-bas / et c'est fini /
10.8 E : tu étais habillée comment ?
10.9 FI-ADO : on devait s'habiller habit africain /
10.10 E : oui tu étais habillée comment alors ?
10.11 FI-ADO : euh + j'avais mis un pagne / attaché ici / et on m'a mis un chapeau / sur la tête *(rires)*

Un élève (sénégalais) mentionne un voyage en France : GA-DIA, un autre parle de l'Alliance éthio-française, le seul lieu francophone ouvert d'Addis-Abeba (GA-ESK). La culture française semble donc bien étrangère à ces élèves, et l'on peut donc postuler que la langue française est avant tout pour eux la langue de la classe et de l'apprentissage.

Le choix de GA-DJA (élève béninois) d'utiliser le terme « crevaison » n'est d'ailleurs certainement pas neutre (C.1) :

3.1 GA-DJA : (…) / mon père il a eu une crevaison / -/- *(mouvement d'incompréhension de certains élèves)*
3.2 E : il a eu ?
3.3 GA-DJA : une crevaison /
3.4 E : une crevaison / ouhai
3.5 GA-DJA : je voulais changer le pneu mais j'avais pas la force / et j'ai failli me casser le bras //
3.6 E : t'as failli te casser le bras / oui / quelqu'un sait ce que c'est qu'une CREVAISON ?
3.7 GA-DJA : c'est quand le pneu se perce /
3.8 E : oui / c'est quand le pneu est crevé il faut le changer / d'accord ?

Il semble chercher ainsi à privilégier la relation à E dans une interaction qui serait sur l'axe endolingue/unilingue, au détriment de la compréhension des autres (et donc en prenant le risque d'atteindre à leur face). E essaye alors de jouer sur la bifocalisation de

l'interaction pour faire le lien entre communication et apprentissage. La France est clairement absente des représentations des élèves, le français est donc avant tout la langue de scolarisation, celle de la réussite scolaire le cas échéant. Mais elle n'est pas liée au quotidien, ni à la famille, et ne semble être liée que dans une moindre mesure aux interactions entre pairs. Les interactions sont marquées par des composantes culturelles différenciées. Mais elles sont complémentaires de cette « culture-LGM » que nous avons évoquée dans le chapitre 13.

Une « culture LGM » ?

Les enfants éthiopiens reçoivent généralement une éducation qui leur apprend davantage à écouter qu'à s'exprimer et les filles sont souvent les plus timides. Or notre corpus ne confirme pas ce fait car filles et garçons s'expriment de façon équivalente. Les élèves qui s'expriment le plus et qui développent davantage d'idées personnelles sont plutôt les élèves maîtrisant le mieux le français, qui ont aussi des expériences culturelles diversifiées. L'insécurité quant à une langue parfois mal maîtrisée, et le désir de préserver sa face devant des pairs qui maîtrisent mieux le français peut être le facteur premier des stratégies d'évitement. Celles-ci ont une conséquence positive inattendue sur les élèves ayant des appartenances différentes car ces derniers peuvent ainsi se valoriser (ce qu'ils ne manquent pas de faire ici, comme le montre notre corpus). On retrouve là une valeur de prestige dans la communauté des élèves. On notera cependant que les élèves éthiopiens profitent peu de cette possibilité ou en tout cas ne présentent pas leurs actions comme ancrées culturellement : 10 d'entre eux (C.1 et C.2) évoquent des visites aux membres de la famille mais sans développer les spécificités des rencontres. Un seul raconte comment il a pris le bus pour la première fois seul :

7.1 GA-MIC : pendant le week-end / je voulais prendre le bus / c'était ma première fois que je -/-
7.2 E : c'était LA première fois / *(E écrit au tableau l'expression)*
7.3 GA-MIC : c'était la première fois que je voulais prendre le bus / alors j'avais peur / puis / j'ai pris le bus / et j'étais fier de moi /
7.4 E : t'as été faire quoi ?
7.5 GA-MIC : de moi-même / j'étais fier
7.6 E : Ah t'as été fier de toi / oui c'est vrai / t'as été où en bus ?
7.7 GA-MIC : je suis allé / euh + à Friendship[1080] / et puis j'ai joué /

[1080] Nom d'un immeuble abritant un centre commercial et une aire de jeux couverte dans le centre-ville.

7.8 E : t'as été tout seul ?
7.9 GA-MIC : oui / *(admiration des voisins)*

On peut penser qu'ils sont inhibés par les autres mais il est aussi vrai que la prise de conscience de l'identité se construit dans la comparaison avec d'autres. Les élèves ayant une culture marginale au LGM en sont donc davantage conscients et l'expriment donc sans doute davantage. Comme nous l'avons vu concernant les pratiques et représentations des élèves hors de la classe, ces enjeux sont majeurs dans la dynamique des interactions entre pairs. De façon plus consensuelle, trois élèves recherchent l'adhésion des pairs en jouant avec leurs répertoires langagiers (il est admis que le registre familier est une des marques du parler des élèves du Lycée). Trois élèves FI-SAD (C.1), GA-DAG et GA-HIL (C.2) utilisent en effet des termes familiers (respectivement « bouffer », « se casser », « rien foutu » et « gueule ») avant de pratiquer à une autocorrection immédiate, ce qui a pour effet de provoquer une adhésion des pairs par le rire.

11.3 FI-SAD : (…) / j'ai + j'ai fait des crêpes à mes frères / parce que / y zaiment pas trop mes crêpes mais je m'en fous (rires de la classe) / je les ai fait BOUFFER / je les ai fait MANGER pardon *(rires de la classe)* / je les ai fait manger quand même / voilà c'est tout mes/

8.1 GA-DAG : quand c'était sam'di soir je me suis cassé / je suis parti *(éclats de rires de la classe)* / je suis parti à Londres /
8.3 GA-DAG : (…) / alors euh / quand j'suis revenu jeudi j'ai foutu *(sourires)* / euh / je veux dire / j'ai fait rien /

19.3 : GA-HIL on prenait d'la mousse à raser et on s'lançait dans la gueule (rires timides) / on s'lançait dans l'visage / (…)

Ces trois élèves (de famille francophone et plurilingue) manifestent ici une grande compétence plurilingue car ils savent jouer sur plusieurs répertoires langagiers pour rechercher l'adhésion au groupe des pairs, tout en préservant leur face de « bon apprenant » devant E. Mais une analyse plus fine du discours de GA-DAG montre en fait qu'il produit peu à peu un discours positionné sur l'axe exolingue/bilingue :

1- autocorrection « se casser »/ »partir » ;

2- utilisation du présent pour une narration au passé, alors que la suite de l'énoncé est une narration au passé ;

3- autocorrection « foutu »/ « faire »

4- emploi de « ouhai » au lieu de « oui » (ce qui correspondrait davantage aux règles conversationnelles avec un enseignant)

5- transformation progressive de l'expression « on est allés au MacDo » (français parlé) ; puis « on est partis là-bas » (choix de l'emploi de « partir » à la place de « aller » alors que c'est un écart stigmatisé par E en tant qu'erreur fossile et récurrente chez de nombreux élèves ; puis « on est partis beaucoup de places » (emploi de partir en tant que verbe à valence directe, avec un anglicisme (« place » au lieu de « endroits ») récurrent dans le parler mixte des élèves.

Face à une manifestation identitaire aussi forte, E s'est bien gardé de chercher à corriger le discours.

8.1 GA-DAG : quand c'était sam'di soir je me suis cassé / je suis parti *(éclats de rires de la classe)* / je suis parti à Londres /

8.2 E : à Londres ?

8.3 GA-DAG : ouhai / on est partis moi / ma tante / ma sœur et ma mère puis quand / ma tante elle doit rester à Londres / que elle a la nationalité alors elle doit rester à Londres / puis quand je suis revenu je suis revenu avec sa valise sans faire exprès alors elle a pris ma valise et moi j'ai pris sa valise / alors euh / quand j'suis revenu jeudi j'ai foutu *(sourires)* / euh / je veux dire / j'ai fait rien /

8.4 E : t'as pu rien faire /

8.5 GA-DAG : ouhai / puis j'ai joué à ma PS2 et / euh / je m'suis ennuyé /

8.6 E : tu t'es ennuyé /

8.7 GA-DAG : ouhai / et quand je m'ennuie j'ai appelé Djalil et puis il est venu/

8.8 E : et à Londres qu'est-ce que tu as fait ?

8.9 GA-DAG : A Londres on est allé au Macdo avec ma tante ouhai on est partis là-bas/ euh / on est partis beaucoup de places /

Ainsi, GA-DAG essaie de montrer qu'il sait jouer avec les divers répertoires, mais on peut se demander ici si ce positionnement (identitaire) ne se fait pas à terme au détriment de la maîtrise de la norme du français standard. Autrement dit, le besoin de donner prioritairement une fonction identitaire à son discours n'est-il pas un danger pour un apprenant ? Ce qui suppose qu'il est nécessaire de réduire l'insécurité linguistique[1081]

[1081] Nous utilisons ce terme en accord avec Francard (dans Moreau M.L. (éd.), 1997, *Sociolinguistique, concepts de base*, Mardaga, Liège, p. 173) qui souligne que « l'institution scolaire, dans le monde

et sociolinguistique des apprenants pour que l'appropriation d'une L2 puisse se faire au mieux.

Le contexte diglossique du LGM a plutôt tendance à développer le sentiment d'insécurité linguistique qui, allié à l'insécurité identitaire favorisée par un milieu de contacts de langues et de cultures, peut bloquer les apprentissages. Il appartient donc à l'enseignant d'utiliser au mieux la dynamique des interactions pour développer une tension acquisitionnelle constructive. Sa manière de négocier les rôles de chacun dans les interactions didactiques permet de comprendre comment il influe ainsi sur les apprentissages. L'orientation vers des ressources plurielles est en effet « autant l'affaire des élèves que des enseignants, chacun intervenant dans la négociation des préférences linguistiques »[1082].

3. Interagir avec l'enseignant

Du statut et du rôle de l'enseignant dans un contexte exolingue

Les relations maître-élèves sont prototypiques des relations verticales et asymétriques. Cambra Giné relève nombre de taxèmes « marqueurs de la responsabilité, de la gestion et du contrôle de l'interaction que la société attribue à l'enseignant par l'intermédiaire de l'institution »[1083], signes ayant une pertinence décisive pour le déroulement des interactions asymétriques. Les travaux sur le rôle de l'enseignant dans la classe, et notamment ceux de Pierre Bange sur sa fonction de médiateur/transmetteur soulignent l'importance des fonctions d'étayage et d'adaptation à la ZDP des apprenants. Les stratégies qui en découlent doivent donc viser :

a) à mettre l'élève en position de devenir un « candidat-apprenant » ;

b) à donner à l'apprenant des buts de communication qu'il désire réaliser ;

c) à inciter l'apprenant à déployer les stratégies les plus innovantes de maîtrise positive des problèmes de communication[1084].

---

francophone, accroîtrait l'insécurité linguistique en développant à la fois la perception des variétés linguistiques régionales et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible (le « bon » français, souvent assimilé au « français de Paris »).

[1082] Mondada L., 1999, « Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles » dans *Cahiers du Français contemporain*, n°5, pp. 83-98, ici p. 89.

[1083] Cambra Giné, 2003, *op. cit.*, p. 89.

[1084] Bange P., 1992, « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles » dans *AILE* n°1, pp. 53-86, ici p. 70.

Mais Py note que dans l'interaction, l'enseignant est souvent assez mal à l'aise face à l'ambiguïté de son statut puisqu'il est à la fois « l'interlocuteur (ou partenaire conversationnel) de ses élèves, détenteur et transmetteur de connaissances, et évaluateur »[1085]. Le rituel didactique permet à l'enseignant de créer pour lui-même et pour les apprenants un format rassurant dans lequel il peut développer de telles stratégies sans se sentir menacé en tant qu'acteur social. Nous avons vu pourtant qu'il n'est pas rare que les élèves transforment un cadre didactique dans lequel ils ne peuvent s'exprimer en tant qu'acteurs plurilingues. Voulant rendre compte de l'intérêt de ces formats dé-ritualisés, Moore et Simon introduisent la notion de séquence potentielle d'apprentissage (SPAP) et rendent ainsi compte de ces négociations entre enseignant et les apprenants qui redéfinissent leur territoire langagier :

> *(…) Ces moments peuvent ou non se constituer en séquences d'apprentissage, en fonction des orientations réactives de l'enseignant face aux sollicitations dé-ritualisées des apprenants. Nous voulons dire par là que l'apprenant réussit le traçage de son territoire en creux, là où l'enseignant accepte lui aussi de reconsidérer les frontières de son propre territoire, et accepte de co-construire avec l'apprenant les rapports entre systèmes, normes et tâches qui soutiennent l'apprentissage*[1086].

C'est donc dans une perspective dynamique qu'il s'agit de rendre compte des interventions de l'enseignant et de la flexibilité communicative[1087] à laquelle sa tâche l'appelle. Dans une configuration plurilingue, il n'est pas tant le maître qui gère des séquences potentiellement acquisitionnelles que le médiateur qui co-construit des séquences potentielles d'apprentissage.

La question de l'enseignant est bien de savoir quand et comment corriger. Py propose deux types d'interaction enseignante, à considérer sur un continuum selon que l'apprenant a plus ou moins besoin d'une focalisation sur la norme : « l'équilibre idéal entre approximation et rigueur varie selon le profil de chaque élève. Le besoin de rigueur et de tolérance n'est pas le même chez tous les élèves » [1088] : certains ont besoin de repères rigoureux et normés de la langue cible (l'auteur emploie la métaphore du « mur ») et

---

[1085] Py B., 2000, « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation » dans AILE n°12, Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères, mis en ligne le 13 décembre 2005, en ligne : **http://aile.revue.org/document1464.htlm** (non paginé).
[1086] Moore D., Smon D. L., 2002, *op. cit.*, p. 138.
[1087] Nous reprenons ici une notion développée en particulier par Francine Cicurel (2005, « La flexibilité communicative, un atout pour la construction de l'agir enseignant » dans Cicurel F. Bigot V. (dir.), *Les interactions en classe de langue*, le FDLM, R. et A., juillet 2005, pp. 180-191.
[1088] Py B., 2000, *op. cit.*

d'autres des contextes où tous les jeux de langue sont permis (c'est la métaphore du « laboratoire »). Comme nous l'avons vu plus haut, l'enseignant peut alors être correcteur sans être évaluateur, mais cette posture est très délicate car les différences de rôles sont difficiles à gérer et toujours à renégocier, non pas selon un statut mais selon des situations et des représentations de chacun. Un élève peut considérer son enseignant à un instant T uniquement comme un correcteur, et à un autre moment comme un évaluateur… L'appréhension de la situation par l'enseignant peut aussi fluctuer. Cette dissociation entre correction et évaluation paraît faisable et utile dans le cadre d'un enseignement par immersion en français langue seconde comme celui du LGM :

> *La compétence linguistique n'est plus l'objet officiel de l'enseignement mais seulement son vecteur. Autrement dit, le contrat porte sur la discipline et plus sur la langue, qui échappe ainsi en partie à l'évaluation. Elle retrouve en fait le statut qu'elle a dans les interactions exolingues extra-scolaires, où l'expertise du locuteur natif est tout entière au service du bon déroulement de la communication : il n'y a pas contrat didactique mais contrat de coopération*[1089].

L'analyse de notre corpus tempère quelque peu ces propos car pour E, il s'agit bien d'agir sur l'acquisition d'une norme essentiellement scolaire et unilingue, trop souvent éloignée des élèves. E ici n'agit pas tant sur des erreurs qui gêneraient la compréhension que sur des fossilisations de l'interlangue. Le contrat de collaboration est cependant la condition nécessaire à cette co-construction du savoir-faire langagier.

La compétence première de l'enseignant est d'abord de créer une dynamique d'apprentissage et non de reconnaître les identités. C'est pourtant en ayant conscience de ces identités qu'il arrive à provoquer l'adhésion vers l'apprentissage. Ce processus peut être plus ou moins explicité en classe, selon les besoins perceptibles des apprenants. Certaines activités pédagogiques y sont plus favorables. L'enseignant qui connaît bien ses élèves et son contexte d'enseignement est mieux armé pour développer cette compétence stratégique dans le cadre des programmes d'enseignement. Au LGM, cette démarche a évidemment partie liée avec la compétence interculturelle[1090]. Nous allons voir comment elle se décline dans notre corpus.

[1089] Py B., 2000, *op. cit.*

[1090] Ces savoirs sont complémentaires de connaissances en psychologie cognitive et dans la discipline convoquée, domaines à priori effectivement abordés dans la formation initiale des enseignants, mais que nous n'abordons pas ici.

La posture de E ou comment introduire la norme unilingue

L'enseignant intervient constamment de façon à rappeler aux élèves qu'ils doivent se focaliser sur la correction linguistique. Il est en effet présent dans presque toutes les prises de paroles (21/21 en C.1 et 22/ 24 en C.2) et intervient à la fois sur le plan communicatif et sur le plan linguistique. Mais les deux interventions se recouvrent rarement car les incorrections n'entravent généralement pas la compréhension. On peut citer en exemple le syntagme étudié plus haut : « regarder la télé » *vs* « voir la télé », mais aussi les confusions entre « aller » et « partir », « ma famille » *vs* « mes familles », « dormir » *vs* « s'endormir »... comme autant d'erreurs fossiles sur un axe unilingue alors qu'elles n'entravent pas la compréhension sur un axe bilingue[1091].

Dans le premier corpus, il intervient sur les deux plans auprès de 12 élèves sur 21, il ne se focalise que sur le communicatif auprès de 6 élèves (dont 2 sont francophones et 4 produisent un énoncé très court). Il intervient avec une focalisation exclusivement linguistique auprès de 3 élèves (tous éthiopiens de famille non francophone, ayant produit des énoncés courts), dans la deuxième partie des échanges ; on peut penser à une certaine diminution de son attention et de son intérêt.

Dans le deuxième corpus, la bifocalisation de E est identifiable dans 15 cas sur 25**.** Aucune donnée linguistique n'est enregistrée dans 8 séquences (dont 5 productions d'élèves de familles francophones, et 2 élèves ayant produit un énoncé très court). Aucune intervention communicative n'est observable dans 8 cas. On remarque là encore que ces séquences sont davantage concentrées à la fin du corpus, qu'elles concernent des élèves auprès desquels il fait de nombreuses interventions linguistiques (exemple : Fi-HOH ; 22.1 à 22.15 : 7 interventions, exclusivement sur données linguistiques) ou qui produisent des énoncés très courts et peu originaux (exemple : Ga-ADE ; 24.1 à 24.3 : 1'intervention, exclusivement linguistique).

E agit donc sur plusieurs registres pour influer sur la tension acquisitionnelle. Ses interventions, très nombreuses tant en C.1 (81) qu'en C.2 (127) peuvent être classées sur un continuum, selon l'intentionnalité de l'action :

[1091] Nombre de ces erreurs n'entraveraient d'ailleurs pas non plus la compréhension en France, mais elles provoqueraient sans doute une réaction négative face à une expression non normée. Il s'agit donc bien ici d'une question de norme. Travailler sur ces écarts est indispensable pour permettre à l'apprenant de développer ses connaissances linguistiques dans la langue cible, en particulier en situation d'immersion : il sera en effet appelé par la suite à produire des énoncés de plus en plus complexes, et le lien entre norme standard et intercompréhension sera plus étroit.

1- Les interventions uniquement liées à l'acte communicatif sont moins nombreuses que celles qui portent une trace de correction linguistique (23 en C.1 et 59 en C.2) : E se positionne alors comme celui qui cherche à comprendre le discours qui lui est adressé. Ses interventions peuvent relever d'une difficulté effective de compréhension (ex : « faire/fier », « houdo/ablutions »…). Mais il s'agit le plus souvent d'un rôle : E prétend ne pas comprendre alors que la suite des interventions montre qu'elle a les moyens de le faire. Les formes de l'intervention de E varient : elle peut poser une question pour provoquer une focalisation sur la forme (« qu'est-ce que tu veux dire ? »), elle peut répéter en proposant la forme correcte (« je ME suis endormi »), elle peut poser une question « communicative » qui vise en fait à pousser A à identifier le problème (« le week-end n'est que le dimanche ? »).

2- Les interventions purement linguistiques, qui ne sont pas en lien avec une difficulté de communication, augmentent proportionnellement moins que les interventions communicatives mais sont aussi de plus en plus fréquentes (C.1 : 58, C.2 : 68). Elles visent manifestement à déconstruire les erreurs fossiles en utilisant la situation communicative comme un prétexte. E demande en fait à A de changer de posture en portant une grande attention à la forme de la production : celle-ci doit répondre à des critères normés sur un axe unilingue. Si le jeu communicatif peut être une sorte de cadre implicite à la réflexion métalinguistique imposée, celle-ci est cependant souvent transparente, en particulier par le biais de plus de 22 putchs énonciatifs (« je suis sortie », « je me suis levé », « ma grand-mère était »…). On relèvera aussi les nombreuses expressions à valeur illocutoire ou même injonctive (« j'ai pas entendu » 3 fois, « pardon » 1 fois, « répète » 3 fois) voire des signes d'agacement parce que les corrections portent toujours sur les mêmes syntagmes (« j'ai REGARDE la télé / non mais vous écoutez rien hein ! »).

Les élèves acceptent plus ou moins ces interventions : tous jouent le jeu de la narration, ce qui montre qu'ils acceptent le format de l'exercice, mais comme nous l'avons vu plus haut, certains essaient de déritualiser la relation pédagogique en ne faisant aucune prise, en produisant un énoncé très court (refus implicite de produire un énoncé susceptible d'être corrigé par E) ou même se positionnent davantage en tant qu'acteur qu'en tant qu'apprenant. On aura noté qu'alors, E intervient très peu sur la forme et reconnaît à A le droit de refuser l'étayage. Cette flexibilité au jeu interactif vise à respecter la face des apprenants à un niveau individuel, mais aussi de gérer le temps de l'activité en gardant un rythme rapide : l'objectif reste la production d'un récit oral plus qu'un travail

métalinguistique. Le cadre communicatif permet cependant de travailler aussi la forme des productions.

L'évolution des interventions de E entre C.1 et C.2, croisée avec celle des prises et données permet de dégager quelques tendances. On note que E intervient davantage en C.2, mais les prises et saisies sont aussi plus nombreuses en C.2 et le volume des interventions de chaque élève plus important. Le temps imparti à ces deux activités en classe n'a cependant pas évolué, ce qui montre que tous les membres de la classe changent peu à peu leur posture : E intervient deux fois plus comme un interlocuteur dans la communication en C.2 et montre par là qu'elle considère davantage les élèves comme des acteurs sociaux à part entière, même si la focalisation sur la norme reste très importante. En participant davantage et en développant des idées plus personnelles en C.2, les élèves montrent qu'ils utilisent mieux cet espace de parole pour se dire, tout en intégrant aussi la tension acquisitionnelle des échanges (les prises et les saisies sont significativement plus nombreuses en C.2[1092]).

Conclusion

Ce type d'activité orale ne suffit donc pas à déconstruire les erreurs fossiles et à transformer de façon importante l'interlangue des apprenants. On conclura sans étonnement que cet objectif ne peut être atteint qu'en multipliant les activités langagières et métalinguistiques sous différentes formes, comme les programmes de FLM le préconisent[1093]. Ce type d'interaction didactique permet cependant de travailler des compétences stratégiques d'apprentissage pour la communication et pour la scolarisation de façon intégrée, ce qui semble un objectif particulièrement important au LGM : la plupart des élèves communiquent entre pairs sur un axe bilingue et il est important de leur permettre d'agir aussi sur un axe unilingue, de façon à leur donner des outils stratégiques pour faire évoluer leur interlangue : on permet ainsi aux élèves de s'approprier un lexique et une syntaxe légitime dans le cadre de la classe. Cette légitimité, rappelons-le, est fondée sur le fait que ces élèves sont appelés à réussir des examens français mais aussi à vivre et à grandir dans cet établissement pendant toutes les années de leur adolescence. L'étude de notre corpus a montré que la double focalisation constante de l'enseignant permet de faire

[1092] C.1 : 26 prises et/ou saisies pour 50 données ; C.2 : 37/57 prises et/ou saisies pour 57 données.
[1093] Ce type d'exercice est cependant plus fréquemment utilisé en didactique du FLE/FLS ; nous considérons l'intervention didactique au LGM dans une perspective unifiée telle que nous l'avons présenté dans le chapitre 14.

ces liens entre « être » et « savoir » lorsque les élèves construisent leur apprentissage dans la bi-altérité langagière.

Avec l'enseignant, il faut parler français. Se plier à cette règle, c'est répondre aux exigences de l'institution, auxquelles on adhère de façon consciente ou non. Tenir compte de l'institution, c'est aussi plus généralement mélanger moins de langues. Lorsque l'on parle français dans la cour, l'attention portée à la correction linguistique n'est pas moindre. Elle est cependant davantage liée à la dimension sociale de l'interaction qu'à la tension acquisitionnelle ; elle se décline donc sur un mode plurilingue qui peut fossiliser l'interlangue lorsque l'élève n'a pas compris comment se positionner face à une norme du français standard passablement différent de celui qui est parlé entre pairs.

La communication exolingue a une dimension culturelle et interculturelle. Elle est culturellement située du fait qu'elle se déroule selon des rituels partagés par les interactants. Au LGM, l'alternance est un rituel propre à une culture d'élèves. Entre pairs, elle peut être utilisée à des fins d'apprentissage mais avec l'enseignant, l'alternance semble avoir davantage une fonction identitaire. Entre l'enseignant et le groupe d'élèves, les rituels partagés sont fondés sur une bifocalisation acceptée des pratiques, et à ce titre, l'élève natif est considéré comme un expert. S'il n'a pas une posture plurilingue avec les pairs, il sera donc probablement davantage reconnu par son statut de natif que par son statut de pair. L'enseignant est reconnu comme un unilingue légitime, mais il ne peut rencontrer l'élève qu'en reconnaissant à son tour la légitimité d'autres représentations langagières. La dimension interculturelle de la communication exolingue se développe justement dans ces procédés et postures métissés, dont certains usent de façon sans doute inconsciente. Elle se reconnaît cependant dans les interactions à travers des glissements linguistiques, des marques transcodiques mais aussi transculturelles, qui ne se reconnaissent comme telles que parce qu'elles sont justement élaborées dans le cadre d'interactions culturellement situées et catégorisées de la même manière par tous les acteurs.

Le questionnement didactique se déplace alors. Bien que le code unilingue soit effectivement celui vers lequel l'apprenant doit tendre dans le cadre du LGM, il s'agit de considérer l'apprentissage dans toutes ses composantes, y compris la composante métissée car celle-ci structure et influe fortement sur la posture de l'apprenant, tout comme sur celle de l'enseignant :

> *Qu'ils soient ou non conscients ou délibérés, ces marqueurs multiformes apparaissent comme des constituants essentiels de la communication sociale et interculturelle en général, et de la communication exolingue en particulier. Au-delà des langues de référence, et des situations d'acquisition (didactiques ou non), il existerait une tension interactionnelle (forcément communicative), impliquant, de façon dialectique, les deux dimensions, fusionnelle et identitaire, de l'altérité. C'est-à-dire de la bi-altérité, ou de l'altérité réciproque bilatéralement perçue et négociée*[1094].

Ces processus sociocognitifs apparaissent de façon claire lorsque l'on analyse les interactions orales, en particulier dans le cadre d'un contrat didactique connu par tous les membres de la communauté. Une analyse rigoureuse des processus acquisitionnels a permis de dégager des pistes didactiques exploitables par les enseignants. Mais le cours de français vise aussi à développer des compétences littéraciées dans la langue cible ; les compétences de lecture et d'écriture des élèves sont aussi nécessairement marquées par ces enjeux de la communication didactique et exolingue. L'importance de l'analyse de productions d'élèves n'est donc pas à démontrer, c'est ce que nous nous proposons donc de faire maintenant.

[1094] Porquier R., 2004, « Interagir et apprendre dans la « bi-altérité » » dans Gajo L *et alii*, *op. cit*., pp. 107-110, ici p. 110.

CHAPITRE 18

APPRENTISSAGES LITTERACIES : SAVOIR LIRE

En choisissant de rendre compte des pratiques littéraciées des élèves, nous avons postulé que les processus langagiers en œuvre dans les interactions orales sont aussi en jeu dans l'écrit, et que l'on pouvait en dégager des pistes didactiques dans un contexte scolaire qui survalorise l'écrit :

> *Le français, qui survalorise l'écrit, se situe à un pôle extrême parmi les langues de littératie, et impose, peut-être encore plus que d'autres langues, d'étudier comment les caractéristiques identifiées dans l'oral et l'écrit sont surdéterminés par les contextes où il en est fait usage*[1095].

Lire et écrire sont en effet des actes situés en contextes, qui font appel à des compétences sociales et cognitives spécifiques : l'élève agit pour comprendre ou produire un texte en classe et doit pour cela utiliser des stratégies acquises dans toutes ses instances de socialisation. Le texte est ainsi considéré dans sa dimension dialogique et si lire ou écrire sont des actions à priori solitaires, elles se font dans une perspective scolaire : l'élève doit prouver à l'enseignant (mais aussi à lui-même et aux pairs) qu'il sait « bien »

[1095] Gadet F., 2003, *La variation sociale en français*, Paris, Orphys, p. 41.

lire ou « bien » écrire, qu'il sait s'adapter aux normes légitimes de la langue de scolarisation, même si celle-ci n'est pas nécessairement la langue de référence de tous. Dans le contexte du LGM, comment cette tension normative peut-elle s'accommoder des répertoires pluriels des élèves ? Peut-on identifier des stratégies de lecture/écriture marquées par la dimension plurilingue et pluriculturelle du milieu sociolinguistique considéré ? Les « erreurs » peuvent-elles alors être lues comme des marqueurs de ces pluri-appartenances ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous présenterons d'abord le cadre théorique de cette analyse, en montrant surtout que si le concept de littéracie a évolué et permet d'envisager les compétences littéraciées comme socio-construites, les recherches actuelles ne proposent que peu d'outils pour une étude sociolinguistique d'un corpus scolaire. Nous avons donc élaboré une méthode plurielle, ne cherchant pas tant à rendre compte de toutes les dimensions des productions qu'à mettre en lien divers marqueurs identifiables du rapport des élèves à la littéracie scolaire, en tant que pratique langagière normée. Notre méthode nous a conduite à différencier la lecture de l'écriture parce que chaque type de corpus rend compte de façon complémentaire d'un rapport à l'écrit en tant que langue, en tant que texte, en tant qu'objet culturel en cours d'appropriation par l'élève.

A. Définir un objet de recherche en littéracie

1. Pratique sociale ou pratique cognitive ?

La notion de littéracie[1096] a été considérée de façon assez différente selon les ancrages théoriques des recherches y afférant, mais aussi selon les objectifs des recherches elles-mêmes : perspectives didactique et linguistique, perspectives sociale et ethnologique, perspectives politique et économique… Elle hérite par ailleurs d'un glissement de sens entre les travaux d'abord anglophones qui se sont étendus à la francophonie. Ainsi, le terme « literacy » s'est semble-t-il forgé en contrepoint de celui l'« iliteracy », ce qui a été traduit en français par le couple illettrisme/littéracie. Sans refaire l'histoire du concept, qui

[1096] Plusieurs orthographes sont aujourd'hui attestées en français. Nous choisissons ici « littéracie » parce que c'est une façon de donner à voir les liens sémantiques avec d'autres notions importantes du domaine (« lettre » par exemple) et de forger un syntagme nominal qui permet une dérivation utile ici : la notion d'acteur social « littéracié ». Pour une présentation de ces variations orthographiques voir par exemple Jaffré J-P., 2004, « La littératie : histoire d'un mot, effets d'un concept » dans Barré de Miniac C., Brissaud C., Rispail M. (dir.), *La littératie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan pp. 26-28.

est aujourd'hui encore en construction, nous en retiendrons quelques traits importants qui intéressent directement notre propos.

Les premiers travaux de l'anthropologue Jack Goody[1097] ont fait apparaître que l'écrit modèle la pensée logique d'une manière spécifique. Poursuivant la réflexion, le psychologue David Olson[1098] montre que les liens entre pensée abstraite et écrit sont complexes et que la logique n'est pas nécessairement liée au développement de la littéracie chez un individu ; il postule que « le fait d'apprendre à lire ou à écrire un type d'écriture quelconque constitue une leçon de métalinguistique et, indirectement, de métacognition »[1099]. Il s'agit surtout de prendre la mesure de l'importance que nombre de sociétés accordent à l'écrit, en favorisant ainsi la pensée abstraite par le biais de l'écriture. Les compétences littéraciées sont donc à appréhender en contexte.

La littéracie recouvre aujourd'hui nombre de compétences sociocognitives directement ou indirectement liées à la maîtrise de l'écrit (lecture et écriture). Dans leur étude sur les Vaï (population vivant dans l'actuelle Sierra Leone et au Liberia) Sylvia Scribner et Michaël Cole[1100] étudient ainsi les compétences de décodage et d'encodage du langage à l'écrit en montrant qu'elles ne peuvent se comprendre qu'en les considérant comme des connaissances appliquées à des objectifs différenciés selon les contextes[1101]. Une compétence littéraciée est alors appréhendée comme un objet dynamique et évolutif, caractérisé notamment par les liens entre les actes de lecture/écriture et l'ensemble des connaissances humaines. C'est le champ de la « full literacy », étudiée à un niveau sociétal, ce qui convoque des domaines de recherche complémentaires, tels que la linguistique et la sociolinguistique, mais aussi l'ethnographie, la psychologie ou l'économie. Rendant compte des options prises dans les recherches sur ce sujet, Brian Street propose de les situer selon deux modèles différents : un modèle « autonome » suppose que l'on considère les pratiques sociales et cognitives comme secondes alors qu'un modèle « idéologique » appréhende la littéracie avant tout comme une pratique

---

[1097] Goody J., 1979, *La raison graphique*, Paris, Editions de Minuit.
[1098] Olson D., 1998, *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz.
[1099] Olson D., 2006, « Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody » dans *Pratiques* n° 131/132, décembre 2006, pp. 83-94, ici p. 92.
[1100] Scribner S., Cole M., 1981, *The Psychology of Literacy*, Cambridge Mass, Harvard University Press.
[1101] Scribner S., Cole, 1981, *op. cit.*, p. 236: *Literacy is not simply how to read and write a particular script but applying this knowledge for specific purposes in specific contexts of use*.

sociale. Rendant compte de cette pluralité des approches, le pluriel « literacies » est aujourd'hui utilisé dans nombre de recherches anglo-saxonnes[1102].

Parallèlement à cette définition étendue, la littéracie est aussi parfois comprise comme une notion stable, qui recouvre la capacité élémentaire de lecture et écriture. Cette définition minimaliste a pu être bien pratique pour calculer des taux d'illettrisme à des niveaux nationaux et internationaux. Mais cette approche soulève nombre de questions épistémologiques et idéologiques, comme Bernard Lahire l'a par exemple montré en France[1103] ou Benjamin Fernandez pour une étude commandée par l'Unesco[1104]. Pour Street, cette définition technique n'est déjà plus d'actualité[1105].

Etudiant ces pratiques chez les bilingues, Martin-Jones et Jones[1106] parlent plutôt de littéracies ou multilittéracies pour rappeler la variété des rapports à l'écrit qui peuvent s'associer et interagir lorsque l'individu a un répertoire langagier pluriel ; la littéracie est donc étudiée comme une pratique sociale, définition que nous retiendrons :

> *Les littéracies sont des pratiques sociales : les façons de lire, d'écrire et d'utiliser les textes écrits sont liés à des processus sociaux qui ancrent l'action individuelle dans des processus culturels et sociaux… Considérer les littéracies comme plurielles veut dire que l'on reconnaît que la diversité des pratiques de lecture et d'écriture ainsi que les différents genres, styles et types de textes sont associés à plusieurs activités, domaines ou identités sociales*[1107].

2. Littéracie et didactique

Etudier les pratiques littéraciées en contexte scolaire français revient à étudier des pratiques sociales marquées par une relation d'enseignement/apprentissage survalorisant l'écrit parce qu'il est le moyen privilégié de la transmission d'une norme idéalement homogène :

[1102] Voir par exemple Barton D., Hamilton M., Ivanic R. (éds.), 2000, *Situated Literacies. Reading and writing in context*, London, Routledge ; Martin-Jones M., Jones K., 2000, *Multilingual Literacies*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

[1103] Lahire B., 2005, *L'invention de l' « illetrisme »*, Paris, La Découverte.

[1104] Fernandez B., 2005, *L'alphabétisation dans les pays francophones : situations et concepts*, Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life* (consultable en ligne : **http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145985f.pdf**).

[1105] Street B.V., 1999, « The Meaning of Literacy » dans Wagner D.A., Venezky R.L., Street B.V., (éds.), *Literacy. An International Handbook*, Boulder, Col., Westview Press, pp. 34-40, ici p. 39: *The approach to literacy has shifted from debates about phonics and whole language teaching methods to a greater focus on the social and the contextual aspects of literacy practices.*

[1106] Martin-Jones M., Jones K., 2000, *op. cit.*

[1107] Martin-Jones M., Jones K., 2000, *op. cit.*, pp. 4-5: *Literacies are social practices : ways of reading and writing and using written texts that are bound up in social processes which locate individual action within social and cultural processes… Focusing on the plurality of literacies means recognizing the diversity of reading and writing practices and the different genres, styles and types of texts associated with various activities, domains or social identities.*

> *Dans les pays de littératie et d'idéologie du standard, le pouvoir de l'écrit minorise le statut de l'oral. Tout spécialement en français, l'écrit, lieu essentiel où a porté la standardisation, apparaît plus homogène que l'oral, où le foisonnement variationnel peut difficilement être jugulé*[1108].

Comme l'ont montré par exemple les travaux de Marie-Claude Penloup[1109], ces pratiques scolaires sont différentes des « pratiques ordinaires », qui se construisent davantage sur un mode social, et donc pluriel. L'école (française) vise à faire acquérir des savoirs communs, légitimés dans la société considérée. L'écrit est considéré alors comme un outil puissant de construction de savoirs et de savoir-faire :

> *L'objectif de l'école est d'apprendre à parler et à écrire selon des règles grammaticales, orthographiques, stylistiques, etc. C'est tout un rapport au langage et au monde que les pédagogues entendent inculquer aux élèves à travers les multiples pratiques langagières (orales ou écrites) engendrées dans les formes sociales scripturales-scolaires : une maîtrise symbolique, seconde, qui vient ordonner et raisonner ce qui relève de la simple habitude, du simple usage, de la pratique sans principe explicite. (…) La forme scolaire de relations sociales est la forme sociale constitutive de ce que l'on peut appeler un rapport scriptural-scolaire au langage et au monde*[1110].

Développer des compétences littéraciées à l'école, c'est donc pour l'élève s'acculturer : lire et écrire comme il l'a appris. On peut parler d'une culture de l'écrit scolaire français, dont un des traits définitoires est qu'elle est transmise par l'institution, selon des schémas et des fonctions légitimés. Cette culture scolaire de l'écrit se caractérise par un nécessaire rapport réflexif au langage, dont l'utilité sociale est liée à la place des écrits et des processus sociocognitifs y afférant dans la société française. Sa permanence (l'écrit reste) lui donne un statut d'outil sociocognitif premier : le savoir a une trace visible, l'enseignant peut concrètement s'y référer et les normes langagières y sont objectivées. Par ailleurs, en obligeant à prendre le langage comme objet lisible, l'écrit a des fonctions heuristiques plus difficilement perceptibles à l'oral.

Dans la continuité des travaux de Bakhtine sur la nécessaire position exotopique du lecteur/scripteur, Lahire souligne en effet que la pratique de l'écrit pousse à prendre de la distance avec le discours, car le sens qu'on lui donne peut être pensé, transformé ou retravaillé de façon asynchronique. Ainsi, on écrit en tenant compte d'un destinataire

---

[1108] Gadet F., 2003, *op. cit.*, p. 32.
[1109] Penloup M.C., 2000, *La tentation du littéraire, essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*, Paris, Didier.
[1110] Lahire B., 1993, *op. cit.*, p. 39.

absent lors de l'acte d'écriture, on lit en tenant compte d'une intention d'écriture que l'on construit soi-même :

> *Le rapport scripteur-narrateur / lecteur, la position d'exotopie du scripteur, la clôture d'un tout de sens cohérent et explicite impliquent un certain type de rapport au langage. (…) Le langage écrit contraint l'enfant « à prendre conscience du processus même de la parole », c'est-à-dire à se décoller de son langage et surtout à sortir de l'usage qu'il en fait dans des situations de communication au sein desquelles celui-ci est fondu dans les actes, actions…*[1111]

Cette perspective pousse à envisager l'élève comme un acteur social qui a une part active dans ce processus d'acculturation. Nous faisons l'hypothèse qu'en cherchant à trouver des marqueurs du type de rapport au langage écrit dans les copies des élèves, nous pourront identifier des postures marquées par leurs pratiques sociolangagières bilingues et pluriculturelles, sur un axe exolingue/unilingue.

L'analyse des interactions orales dans la classe de français au LGM a montré que la prise de parole avait plusieurs fonctions complémentaires : communiquer pour apprendre à parler selon la norme standard, communiquer pour se dire différent. Cette différence s'ancre dans des appartenances identitaires multiples ; la variation des répertoires verbaux sur un axe exolingue/unilingue en est une des expressions privilégiées et n'est pas l'apanage d'élèves dits bilingues. Nos travaux ont plutôt montré qu'on pouvait davantage parler d'une posture plurilingue et pluriculturelle. Celle-ci devient un atout pour l'apprentissage lorsqu'elle est suffisamment mobile pour que l'élève passe d'une norme exolingue/bilingue entre pairs à une norme exolingue/unilingue dans la classe. On parle alors de compétence plurilingue et pluriculturelle. Une telle posture peut aussi générer des difficultés à faire évoluer son interlangue ou à prendre en compte le contrat didactique. La norme endogène des élèves se caractérise notamment par une grande tolérance à la variation et par la sollicitation d'une grande pluralité de répertoires verbaux dans la communauté et dans le langage intérieur, ainsi que par une attention extrême aux statuts et rôles des interactants, au détriment parfois de la production/réception d'un message complexe. De par sa spécificité, l'écrit oblige peut-être les élèves à donner moins d'importance aux questions de figuration pour se concentrer sur le contenu du message et sur les savoirs qui sont en jeu, même si ces pratiques sociales sont aussi des processus de construction identitaire, justement parce qu'elles sont sociales.

[1111] Lahire, 1993, *op. cit.*, p. 257.

3. La littéracie comme pratique socioculturelle

A l'échelle d'une nation, cela implique que les pratiques littéraciées et les représentations que l'on en a changent selon les sociétés et les implicites culturels, selon que l'on se trouve en milieu plurilingue ou unilingue, selon la valeur de l'écrit dans la société considérée… Nous avons vu dans notre première partie qu'en Ethiopie, l'écrit est un enjeu de domination (domination religieuse, domination ethnique) : il a longtemps été réservé explicitement à une élite identifiée et identifiable. L'amharique, langue la plus partagée par les élèves du LGM, a une longue tradition d'écrits, associés au pouvoir politique et au pouvoir spirituel. Le livre se diffuse aujourd'hui lentement, mais la lecture et l'écriture restent des pratiques relativement marginales. C'est donc un capital symbolique important[1112]. Notre enquête auprès des élèves ne permet pas de savoir quelle place ont les pratiques littéraciées dans les familles des élèves. On notera cependant que les courriers aux parents ne sont pas toujours écrits en amharique mais que personne n'a demandé de traduction systématique à notre connaissance. On peut y voir de l'indifférence, mais nous pensons plutôt qu'il s'agit d'une certaine crainte : celle de remettre en cause une pratique littéraciée qui est celle du groupe dominant dans un contexte diglossique avéré. De manière générale, l'organisation de l'environnement urbain s'appuie peu sur l'écrit.

A l'échelle de l'acteur littéracié, ces pratiques changent selon les situations (par exemple en famille *vs* en classe), selon les répertoires langagiers mobilisables, les représentations et valeurs qu'il y met. Un individu bilingue peut utiliser plusieurs langues à l'écrit, situations que Nancy Hornberger définit comme des continua, des « instances au sein desquels la langue écrite est partie intégrante de la nature des interactions entre les participants et de leurs processus et stratégies interprétatifs »[1113]. Elle est réelle au LGM : les élèves nous ont souvent dit qu'ils aimaient lire en anglais, ils ont parfois présenté en français des livres anglais en cours, mais notre statut d'enseignante ne nous permettait pas d'avoir accès à des écrits extra-scolaires. Pour témoigner de ces pratiques plurilittéraciées, nous pouvons citer cependant un ouvrage habituellement édité par les élèves de terminale chaque année : le *Year Book*. Celui-ci est créé par les élèves et pour les élèves, avec des fonds qui leur sont propres, ils ne sont pas destinés aux enseignants mais aux autres élèves

[1112] Nous renvoyons au chapitre 4 pour une analyse plus détaillée.
[1113] Hornberger N.H., 2003, *Continua of biliteracy : An ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Setting*, Clevedon, Multilingual Matters, p. xiii, cité et traduit dans Moore D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, p. 117 et p. 264.

de la promotion. Dans les ouvrages consultés (de 1999 à 2005) chaque élève de terminale écrit un mot d'adieu, en français ou en anglais, et parfois dans les deux langues[1114]. Aucun texte n'est écrit en amharique, ce qui est sans doute dû à des difficultés d'édition, mais des marques transcodiques propres au langage entre pairs apparaissent parfois, comme le montre l'extrait suivant, tiré de l'ouvrage de 2005 :

> *Wow ! Nous voilà enfin arrivés à la fin de ce remarquable trajet. (Vous êtes libres de penser le contraire !) et avec vient le moment to give praise where it's due. Tout d'abord, un grand merci et beaucoup de bisous à mes « partners in crime » : Roto, la vache suisse, et « ye italian gurage ». Ensuite à tous et à toutes avec qui je suis proche (…). A ma famille, surtout mes parents who had the brilliant idea to grace the world with my presence, à l'administration et aux profs qui ont sû nous tolérer toutes ces années (remember la 2nde 3).*
>
> *Enfin, je vous laisse avec cette citation à condition que vous y pensiez et qu'elle vous inspire : « On se réjouissait à ta naissance et tu pleurais, vis de manière que tu puisses te réjouir au moment de ta mort et voir pleurer les autres »*[1115].

Dans cet ouvrage, sur les 52 messages, 19 peuvent être qualifiés de bilingues, dont 6 usent du français pour parler des enseignants et de l'anglais pour parler de la famille ou des amis ; 25 n'utilisent que le français et 8 n'utilisent que l'anglais. L'exemple précédemment cité montre que son auteure envisage la caractéristique plurilingue de son écrit comme structurant, en complément avec l'utilisation des connecteurs logico-discursifs (« tout d'abord », « ensuite », « enfin ») ; la mise en exergue de la citation finale revendique la dimension dialogique de l'écriture (l'auteure cite ici un proverbe populaire attribué à la sagesse persane). Les pratiques bilittéraciées des élèves sont donc attestées, tout comme les phénomènes d'alternance et de mélanges entre pairs.

Comme on le perçoit intuitivement ici, une analyse linguistique de pratiques littéraciées en milieu plurilingue et pluriculturel doit être complétée par une approche socioculturelle. Le chercheur en linguistique appliquée Robert Kaplan, précurseur de la rhétorique contrastive, a exploré cette voie en 1966[1116], dans une perspective didactique appliquée à l'enseignement de l'anglais langue seconde. Il a comparé des écrits en anglais

---

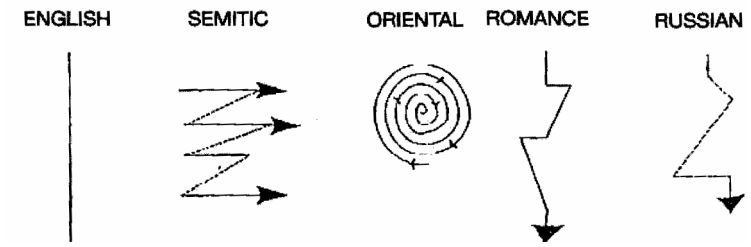
[1114] A notre connaissance, aucun ouvrage n'a été publié en 2006 et 2007. C'est le Lycée qui a publié les ouvrages suivants et c'est donc l'administration qui a géré les contenus. Nous ne pouvons donc considérer ces derniers comme des écrits extra-scolaires.

[1115] Elina, *Lycée Guebre Mariam Mission laïque française Promotion 2005*, Addis-Abeba, p. 44.

[1116] Kaplan, R., 1966, « Cultural thought patterns in intercultural education» dans *Language Learning* n°16/1, pp. 1-20, réédité dans Silva T., Matsuda P. K., 2001, *Landmark Essays on ESL Writing*, Mahwad, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 11-25.

langue seconde d'étudiants de différentes origines et nationalités, a montré que des variations régulières existaient dans la construction narrative, et a fait le lien entre les cultures d'appartenances des étudiants et l'organisation des textes. Il a émis l'hypothèse que l'organisation de la structure narrative peut varier en surface selon les cultures, différenciations schématisées ainsi : « En surface, le mouvement des divers paragraphes présenté plus haut peut être schématisé ainsi » [1117]:

Figure 38 : Schématisation de la structure narrative dans différentes cultures selon Kaplan



Il reconnaissait que tout restait encore à faire pour vérifier cette hypothèse et les travaux actuels s'y attachent, en comparant notamment la manière avec laquelle des individus construisent ou interprètent un même texte de façon différente selon les cultures d'origine tout en veillant à éviter les dérives du culturalisme des années soixante. Même si son hypothèse peut faire penser que l'on considère ici les cultures comme des objets stables (ce que l'on sait aujourd'hui ne pas être le cas), le texte de Kaplan est donc novateur parce que ce n'est plus seulement les pratiques langagières orales que l'on peut étudier sous un angle variationniste : l'écrit n'est pas à considérer comme un objet figé qui relève intrinsèquement d'une norme, mais bien comme un espace d'identités négociées.

Mais cette hypothèse se heurte à une difficulté épistémologique de taille : attendu la pluralité de ses appartenances sociales, un individu ne peut jamais être à priori considéré comme le représentant d'une approche culturelle unique. Si des recherches plus récentes semblent donc toutes montrer l'existence de variations sociolinguistiques, les facteurs culturels ne sont pas clairement identifiés et le risque est grand d'en tirer des conclusions réductrices sur une culture ou une autre[1118]. Les acquis des recherches sociolinguistiques sur le langage oral ont en effet montré que les variations peuvent être certes régulières,

[1117] Kaplan R., [1966] 2001, *op. cit.*, pp. 20-21: *Superficially, the movement of the various paragraphs discussed above may be graphically represented in the following manner …*

[1118] Pour une présentation problématisée de ces questions, voir par exemple Connor U., 2004, « Intercultural Rhetoric Research: Beyond Texts » dans *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 3, octobre 2004, pp. 291-304.

mais qu'elles dépendent d'une multiplicité de facteurs complémentaires, qui s'articulent de façon complexe selon les contextes. C'est peut-être la raison pour laquelle la rhétorique contrastive a parfois eu mauvaise presse, et Ulla Connors[1119] lui préfère le terme de rhétorique interculturelle, qui semble mieux rendre compte de l'appréhension dynamique de l'analyse. Malgré les pistes séduisantes que proposent aujourd'hui la rhétorique contrastive ou le courant de la littéracie critique[1120], nous nous attacherons à garder ici une perspective sociolinguistique et interculturelle à des fins didactiques : tout comme leurs pratiques langagières, les pratiques littéraciées des élèves sont à envisager dans le cadre du contexte éthiopien, dans le cadre du contexte institutionnel du LGM et de la norme y afférant, mais aussi dans la prise en compte de toutes les dynamiques langagières individuelles, nécessairement hétérogènes et plurielles. Nous rejoignons ici le champ de la Nouvelle Littéracie (New Literacie Studies), qui veille à décrire des pratiques plurielles en se dégageant des représentations ethnocentrées des cultures dominantes[1121].

Ce cadre une fois posé, il s'agit de construire des outils méthodologiques propres à rendre compte de cette pluralité dans les productions d'élèves, sachant qu'elles s'ancrent toutes dans le contexte scolaire du LGM tel que nous l'avons présenté. C'est donc le texte compris comme lieu d'interactions que nous envisageons : interaction entre l'élève et la langue française, interaction entre les normes plurilingues endogènes et une norme unilingue.

4. Pouvoir forger une méthode d'analyse de corpus

Contrairement à l'interaction verbale, qui se module au cours du discours par l'influence du micro-contexte et du destinataire, le texte ne se donne à lire qu'après sa production. Autrement dit, le texte existe d'une part parce qu'il est écrit, d'autre part parce qu'il est lu. Lorsque le chercheur désire analyser des écrits scolaires, il lui appartient donc, en tant que lecteur, de trouver comment révéler des processus littéraciés qui ne se donnent pas toujours à voir. Voulant rendre compte des pratiques littéraciées en milieu scolaire, certaines recherches ont exploré dans une perspective ethnographique la notion de rapport à l'écrit :

[1119] Connor, U., 2004, *op. cit.*

[1120] Ce courant envisage l'enseignement des compétences de lecture/écriture comme culturellement marqué et vise à en montrer les présupposés idéologiques, puis à enseigner aux apprenants de L2 à porter un regard critique sur ce qui leur est enseigné en littéracie (Freire, P., 1977, *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et Révolution*. Paris, Maspero).

[1121] Street B. V., 2000, « Literacy Events and Literacy Practices : Theory and Practice in the New Literacy Studies », dans Martin-Jones M., Jones K. (éds.), *op. cit*., pp. 17-30.

> *L'expression désigne l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages. Significations singulières pour les unes, partagées par le groupe social pour d'autres, le groupe culturel pour d'autres encore. L'ensemble étant de toutes manières retravaillé, réorganisé par un sujet unique, ce qui désigne le singulier de l'expression rapport à*[1122].

On s'intéresse ici aux représentations et aux processus d'écriture davantage qu'à son résultat. La récente étude menée par Barré de Miniac et Guernier[1123] sur le rapport à l'écrit d'une adolescente et ses pratiques scolaires d'écriture montre cependant que les liens ne sont pas transparents. Dans ce cas, l'approche ethnographique n'a pas permis de les faire émerger. Si cette notion est analysable d'un point de vue qualitatif, elle ne permet pas encore d'en dégager des pistes didactiques claires. Par ailleurs, un protocole qui viserait à faire verbaliser les élèves lorsqu'ils sont en train de lire ne pourrait pas rendre compte d'un langage intérieur bilingue, en tout cas pas dans le cadre d'une classe de français : ce que les élèves nous disent de leur langage intérieur ne correspond que partiellement à la réalité des interactions entre pairs, et est bien loin du format des interactions didactiques.

Les recherches sur le discours et la typologie des textes proposent quant à elles des outils d'analyse textuelle, largement transposés dans les programmes de FLM, et qui ont donc le mérite d'être repérables dans un corpus scolaire. Mais ils ont deux inconvénients à nos yeux. D'une part, tels que nous les connaissons, ces outils linguistiques ne rendent pas compte de l'interaction entre l'acteur et le texte[1124]. D'autre part, sachant qu'ils ont formaté le champ de l'enseignement en FLM, les utiliser revient à utiliser une grille culturellement ancrée dans une culture institutionnelle. Ayant longtemps enseigné le FLM, nous en connaissons leur valeur heuristique, mais une analyse sociolinguistique nécessite que l'on envisage les pratiques littéraciées de façon plus globale, en prenant en compte « des systèmes sémiotiques plus larges qui traversent la lecture, l'écriture et le langage tout entier »[1125].

Il s'ensuit la nécessité d'analyser les pratiques littéraciées des élèves avec une méthode qui peut rendre compte de la pluralité des processus socioculturels en jeu. Nous avons donc, par principe, sélectionné un corpus recueilli dans des conditions écologiques,

---

[1122] Barré-De-Miniac C., 2002, « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions » dans *Pratiques* n°113/114, pp. 29-39, ici p. 29.

[1123] Guernier M-C, Barré-De-Miniac C., 2009 « Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires. Etude de cas » dans *Pratiques* n° 143/144, janvier 2010, pp. 203-217.

[1124] Cette question est cependant travaillée aujourd'hui en linguistique, comme on peut le lire, par exemple dans le numéro de la revue *Langue française* n°163/3 paru en septembre 2009 intitulée « Dialogisme et marqueurs grammaticaux ».

[1125] Jaffré J-P., 2004, *op. cit*., p. 38.

au plus près des pratiques scolaires des élèves : nous analyserons ici des productions faites en classe dans le cadre du cours, et sujettes à évaluation car elles sont un lieu privilégié de l'expression d'un rapport au langage écrit scolaire. L'ampleur des productions sélectionnées nous a obligée à faire un choix en fonction de notre objectif de recherche. Nous avons donc privilégié un niveau scolaire (la classe de sixième) parce que cela rend possible les éclairages pluriels sur un seul groupe d'élèves. Pour compléter nos résultats, il faudrait une étude longitudinale des productions des mêmes élèves à plusieurs années de différence, étude que nous espérons mener dans les années qui viennent.

Ces écrits rendent compte, de manière complémentaire, de pratiques littéraciées fondées sur une différenciation entre la forme et le sens du texte. Dans ce chapitre, nous présenterons tout d'abord un exercice de lecture visant à évaluer les compétences linguistiques des élèves (il leur était demandé de compléter un long texte lacunaire), ce qui nous permettra d'étudier le lien qu'ils font entre la forme standard du français et le sens du texte. La comparaison avec un exercice de compréhension orale montrera comment l'écrit influe sur l'accès au sens. Nous en montrerons alors les implications didactiques, que nous pourrons éclairer dans le chapitre suivant par l'analyse des écrits des élèves, en tant que lieux potentiels d'une négociation entre le dire et le dit.

B. Comprendre un texte écrit

On considère aujourd'hui la lecture comme un modèle interactif entre les connaissances que possède le lecteur et le texte lui-même[1126]. Jean-Marc Defays relève que le texte exige du lecteur trois types d'opérations qui sont inextricablement liées « au point que le lecteur n'a pas conscience de leur différence, mais qu'il importe de les distinguer pour mieux comprendre, enseigner la lecture, identifier les difficultés que certains lecteurs éprouvent et tenter d'y remédier »[1127]. Pour être un bon lecteur, l'élève doit décoder le message (processus cognitifs dits « de bas niveau »[1128] en psychologie cognitive) ; il doit être capable de comprendre le sens de cet objet, dans sa perspective globale mais aussi au niveau de la microstructure, les deux dimensions étant liées. Pour cela, il doit utiliser des compétences socioculturelles : savoir s'aider des modèles textuels

[1126] Giasson J., 2007, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boek.
[1127] Defays J-M., 2009, « La construction du sens par et dans le texte pour des apprenants allophones » dans Galatanu O., Pierrard M., Van Raemdonck D. (dir.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, pp. 289-301, ici pp. 292-293.
[1128] Painchaud G., 1992, « « Littératie » et didactique de l'écrit en L2 » dans ELA n°88 *Français langue seconde*, octobre/décembre 1992, pp. 55-66.

déjà acquis, et culturellement signifiants. Ce sont les processus dits « de niveau supérieur ». L'élève/lecteur agit sur le texte en lui conférant un sens, qui peut être plus ou moins conforme à ce que les experts (les enseignants) y trouvent. Le bon élève lecteur est donc celui qui sait trouver un sens « communément partagé » par la communauté socioculturelle dans laquelle il s'inscrit. Lorsque l'on se trouve à la croisée de plusieurs langues et cultures, ce sens communément partagé est soumis au sens légitime, inféré par l'enseignant : les négociations peuvent idéalement se faire en classe, mais tous les enseignements en FLM visent à faire acquérir une compétence culturellement ancrée, notamment par le biais de la méthodologie de la « lecture analytique »[1129] , qui utilise explicitement tous les outils linguistiques convocables.

Lorsqu'ils arrivent au collège, les élèves du LGM ont appris à lire en français selon des pratiques scolaires ancrées dans les programmes officiels français[1130] qui tentent, par une approche « décloisonnée »[1131] de la langue d'allier le niveau phrastique et le niveau discursif du texte. Or Dufays relève que les élèves alloglottes peinent parfois à articuler ces deux dimensions justement parce qu'ils apprennent le français « in vitro » ; il souligne qu'ils ne perçoivent pas toujours les statuts complémentaires de la phrase et du texte :

> *La phrase et le texte ne participent pas des mêmes processus de compréhension – l'une relevant du décodage analytique décontextualisé, l'autre d'inférences intuitives, d'interprétations hypothético-déductives à partir d'un environnement cognitif et culturel –, ni des mêmes processus d'apprentissage – l'une relevant d'une approche structurale, l'autre d'une approche sociale, systémique, constructive, relative, intégrative, bref orchestrale*[1132].

Selon lui, la preuve en est dans la comparaison entre compréhension orale et compréhension écrite : le flux de l'oral oblige les élèves à se concentrer sur l'architecture

---

[1129] Ministère de l'Education nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire, 2009, *Français, classes de sixième, cinquième, quatrième, troisième*, Paris, CNDP, p. 9 : *La lecture analytique se définit comme une lecture attentive et réfléchie, cherchant à éclairer le sens des textes et à construire chez l'élève des compétences d'analyse et d'interprétation. Elle permet de s'appuyer sur une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée.*

[1130] Les élèves éthiopiens ont par ailleurs développé des compétences de lecture/écriture en amharique. Nous n'avons pas pu les étudier précisément ici. Ce champ de recherche reste ouvert.

[1131] On notera cependant que si les programmes de 2006 construisent la progression en français autour de la notion de « discours » et que les connaissances grammaticales doivent servir les compétences discursives, (M.E.N, 2006, *Enseigner au collège*, Paris, CNDP, p. 14), cette priorité disparaît des nouveaux programmes de français pour le collège, qui donnent priorité à la langue et à la grammaire de la phrase, qui donnent priorité à la langue, même si « *L'organisation des programmes de français vise (…) à articuler les différents domaines de l'enseignement du français que sont l'étude de la langue, la lecture, l'expression écrite et orale. Cette articulation ou décloisonnement permet aux élèves de percevoir clairement ce qui relie la diversité des exercices qu'ils réalisent* » ((M.E.N, 2009, *op.cit.*, p. 6).

[1132] Defays J-M., 2009, *op. cit.*, p. 298.

discursive du texte, en recourant à son intuition, « deux conditions essentielles à une lecture réussie »[1133]. Nous postulons qu'en sixième, ces deux dimensions se donnent plus facilement à voir que dans les écrits de lycéens.

L'évaluation des écrits scolaires des collégiens portant essentiellement sur l'articulation faite entre compétence linguistique et compétence discursive, c'est ce que nous avons voulu vérifier, sachant que ce qui est en jeu dans les activités de compréhension le sont aussi dans les activités d'écriture.

1. Présentation du corpus « La poursuite »

Nous présentons ici les résultats d'une activité de lecture menée en classe avec deux classes de sixième. Cet exercice ne visait pas à produire un corpus exploitable pour la recherche ; il a été fait dans le cadre de tests de lecture réguliers, pour des évaluations diagnostiques ouvrant à des temps de remédiation. La pertinence du choix du texte pourrait être discutée sur le plan pédagogique, mais il a pour nous le mérite d'avoir été fait dans des conditions authentiques et représente, à ce titre, une norme linguistique légitimée dans la classe. Ne travailler que sur des productions d'élèves de sixième nous permet d'aborder les productions sous un angle qualitatif.

L'exercice que nous proposons d'analyser ici fait appel à des compétences de lecture globale (il faut comprendre le texte) mais aussi à des compétences linguistiques puisqu'il faut proposer le mot qui convient. C'est ce qui a été évalué dans les copies : la consigne est de lire un texte lacunaire et de compléter les trous (ici, 50) par les mots qui conviennent. Ce peut être des prépositions, des formes verbales, des déterminants, des pronoms ou des conjonctions de coordination. Sont considérés comme corrects tous les mots qui rendent compte du sens du texte en français standard, sans tenir compte de l'orthographe. Nous avons mené cette activité à deux reprises : en janvier 2008 puis en mai de la même année. Les 49 élèves de sixième avaient déjà eu un test de lecture de ce type en début d'année, et des activités de remédiation en lecture ont été menées de façon régulière. Sont représentées 10 nationalités : 35 élèves éthiopiens, 1 élève éthio-français, 7 élèves de famille francophone non française, 4 français, 2 élèves d'une autre nationalité, ne parlant pas français à la maison.

Ce récit, assez long (850 mots environ), est présenté dans un ouvrage pédagogique déjà ancien, qui propose de nombreux exercices pour développer la compétence de lecture

[1133] Defays J-M., 2009, *op. cit.*, p. 298.

en sixième[1134], il est extrait d'un roman pour la jeunesse[1135]. Un résumé de la situation précède le récit proprement dit. En voici la trame :

> Un enfant pauvre et orphelin, Jay-Jay, vit dans une cabane à Central Park. Il est menacé par un jeune drogué, Elmo, qui, craignant que Jay-Jay ne le dénonce, veut le tuer. Un jour, Elmo et sa bande arrivent à attraper Jay-Jay, ils se battent et Elmo l'entraîne sur une barque, sans doute pour le noyer au milieu du lac. Mais la barque est prise dans la boue, Elmo sort de la barque pour la pousser, Jay-Jay en profite pour s'échapper en ramant. Il doit cependant trouver un moyen d'accoster, choisit de se diriger vers un hangar près duquel se trouve sans doute un gardien mais doit d'abord pour cela passer sous un pont. Elmo veut le devancer en allant sur le pont en passant par la rive, mais arrive trop tard : Jay-Jay est passé juste à temps. Près du hangar, pas de gardien : Jay-Jay choisit de se diriger vers « la Brousse ». Elmo l'a compris.

Le texte s'arrête ici. On ne sait pas si Jay-Jay va réussir mais le texte présente clairement l'enfant comme un héros, on adopte son point de vue et il n'y a guère de doutes sur la suite. Ce récit est cependant assez difficile à comprendre : d'une part il ne s'ancre pas dans la réalité des élèves ni dans les réalités du contexte éthiopien et d'autre part les descriptions des lieux (très importants ici pour comprendre le déroulement des actions) sont inexistantes. On ne peut en effet comprendre la configuration de l'endroit qu'en étant attentif aux indices disséminés dans la narration (il n'est pas dit par exemple qu'un lac se trouve dans le parc, on le découvre aux lignes 7-8, lorsque Elmo pousse l'enfant vers « la barque » et qu'il lui dit « Attends un peu qu'on soit au milieu du lac »). Ces indices, ainsi que ceux référant aux personnages, sont très variés et seule une lecture attentive permet de comprendre le déroulement de l'action. Ainsi, Jay-Jay est désigné tout au long du texte avec 3 dénominations différentes : « le petit Jay-Jay » (chapeau), le gamin (l. 4, l. 21, l. 41, l. 48), « le garçon » (l. 9, l. 29) ; le prénom « Jay-Jay » est utilisé à 11 reprises. Elmo quant à lui est désigné par 7 termes différents : « Elmo, un jeune drogué » (chapeau), « le jeune homme » (l. 4), le drogué (l. 12, l. 54), « ce dernier » (l. 17), « son agresseur » (l. 19), « le fou » (l. 31), « son assaillant » (l. 41). Son prénom est utilisé à 11 reprises. Le troisième élément important dans l'histoire est la barque ; elle est désignée ainsi : « la barque » (l. 7, l. 12, l. 21, l. 40), « le bateau » (l. 50), on évoque aussi sa proue (l. 14, l. 63), sa poupe (l.

[1134] Chevalier B., 1991, *Bien lire au collège, niveau 1*, Paris Nathan, voir cet extrait en annexe.
[1135] Rhodes E. H., 1976, *Le prince de Central Park*, Paris, J.C. Lattès.

20) ainsi que les « rames » (l. 16, l. 62) ou les « avirons » (l. 18). Si les nombreux marqueurs lexicaux aident à la compréhension globale, les pronoms de la troisième personne peuvent parfois être source de confusion si on lit trop vite. Nous avons relevé 5 séquences de ce type, dont voici un exemple : « Lorsqu'il ouvrit la bouche pour crier à l'aide, le drogué le bâillonna de la paume de la main. Puis il le souleva et le jeta au fond de la barque. » (l. 13-14) : cet extrait se trouve au début du texte, et si le lecteur n'a pas bien identifié le rôle tenu par les personnages et n'a pas anticipé sur l'émergence d'une élément perturbateur (le héros est attaqué par un opposant), ce passage risque d'être plutôt obscur.

Le fonctionnement discursif du texte n'a donc pas simplifié la tâche des élèves, comme le montreront plus bas les résultats.

2. Analyse du corpus « La poursuite »

Certains items renvoient à une connaissance du fonctionnement de la langue, sans lien direct avec le texte. L'item 2, par exemple (« Lorsqu'il ouvrit ___ [**la**] bouche pour crier… ») est réussi si l'on sait que « bouche » est au féminin mais le texte lui-même ne donne aucun indice. D'autres items peuvent renvoyer à un fonctionnement syntaxique normé, mais ne pas tenir compte de cette norme n'influe pas sur la compréhension globale du texte. C'est le cas de l'item 5, par exemple : « La charge ___ [**était**] trop lourde et elle refusa de bouger ». Les erreurs sont donc parfois plus révélatrices d'un rapport à la norme que d'un déficit langagier : écrire que la charge « est » trop lourde ou qu'elle « fit » trop lourde montre plutôt des états d'interlangue qu'une absence de compétence linguistique. Outre son intérêt pour une analyse compréhensive des erreurs, cet exercice révèle une différence significative entre les 12 élèves de familles francophones (désormais G.2, l'élève éthio-français parle presque exclusivement le français à la maison) et les 37 élèves parlant pas ou peu français à la maison (désormais G.1). Voici les résultats globaux (50 items).

Tableau 58 : Score de réussite moyen du test de lecture (sur 50)

	Test 1 (janvier)	Test 2 (mai)	Ecart
Groupe 1 **Elèves appartenant à une famille non francophone (37)**	19,3/50	21,5/50	+ 2,2 (+11,2 %)
Groupe 2 **Elèves appartenant à une famille francophone (12)**	27/50	28,3/50	+ 1.3 (+ 4,3 %)

Le fait de pratiquer le français à la maison est donc corrélé à la compétence de lecture : ces résultats montrent que lorsqu'on pratique le français à la maison (même lorsqu'on est bilingue), la connaissance d'une norme standard de l'écrit est plus importante et qu'elle aide à la compréhension. Mais d'une part, les élèves obtenant les meilleurs scores appartiennent à des groupes différents (test 1 : la meilleure note en G.1 comme en G.2 est de 36/50 ; test 2 : la meilleure note en G.1 est de 39 et en G.2 de 37) ; d'autre part, d'un test à l'autre, les progrès semblent plus importants pour le premier groupe que pour le deuxième, ce qui tendrait à montrer que les élèves n'utilisant le français qu'en classe développent aussi davantage leurs compétences d'apprentissage que les élèves de famille francophone. Ces derniers témoignent d'une compétence de lecture moyenne, qui reste cependant bien supérieure aux élèves du premier groupe. Un enfant francophone pouvant être aussi bilingue, nous ne pouvons pas dire ici que la compétence bilingue est en jeu. Par contre, on peut faire l'hypothèse que dans une classe qui scolarise un grand nombre d'enfants de familles non francophones, ceux-ci développent des stratégies d'apprentissage de façon plus efficace que les élèves francophones, qui ont sans doute tendance à s'appuyer sur des compétences langagières globales, cherchant peu à développer ou à affiner.

Une analyse catégorielle du type de réponses attendues permet de montrer que les processus de lecture s'appuient de façon différenciée sur les indices. Nous avons étudié les items qui ont posé le plus de difficulté aux élèves, à savoir les pronoms (2/3), les prépositions (10/12 items), les noms (4/7 items) et l'emploi des temps verbaux (5/9 items). Cette étude permet de mettre en avant des différences importantes entre les deux groupes d'élèves : certains ne donnent apparemment pas de sens à ce qu'ils lisent, d'autres donnent du sens mais choisissent un énoncé incorrect grammaticalement, les derniers donnent du sens et donnent une réponse correcte grammaticalement.

Notre approche compréhensive ne vise pas à rendre compte de tous les résultats, mais à montrer la variété des représentations de la langue : on essaie toujours de donner un sens, mais on ne sait pas nécessairement utiliser les indices linguistiques permettant de tendre vers une norme standard. C'est ce que nous montrerons ici en analysant 4 items peu réussis, appartenant à 4 catégories grammaticales différentes.

- Item 5 (verbe/concordance) : « la charge **était** trop lourde et elle refusa de bouger »

Tableau 59 : Score de réussite de l'item 5

Item 5	Test 1	Test 2
Groupe 1 (37)	10	8
Groupe 2 (12)	6	6
Total	16	14

La différence est significative entre G.1 et G.2. Il n'y a pas de progression, et même une diminution du nombre d'items corrects. Les erreurs sont le plus souvent liées à la concordance des temps : on utilise « est » ou « fut » au lieu de « était » :

- C'est le cas en G.1 : 21/27 puis 26/29 : une légère progression permet de voir que si les élèves ont toujours des difficultés à faire concorder les temps, ils semblent un peu plus sensibles à la notion de catégorie morphologique pour donner du sens au texte lu.
- C'est le cas en G.2 : 5/6 puis 5/6 (1 NRP).

- Item 1 (préposition) : « il donna des coups **pour** tenter de se libérer ».

Tableau 60 : Score de réussite de l'item 1

Item 1	Test 1	Test 2
Groupe 1 (37)	6	6
Groupe 2 (12)	4	5
Total	10	11

La différence entre les deux groupes est significative. La progression n'est pas remarquable. Les réponses incorrectes sont le plus souvent des mots qui montrent que le sens global est compris, mais que le choix de la proposition correcte est aléatoire : « **de** tenter de se libérer » (9), « **à** tenter de se libérer » (4)…

- Item 39 (pronom) : « **Je** n'y arriverai pas! hoqueta-t-il. »

Tableau 61 : Score de réussite de l'item 39

Item 39	Test 1	Test 2
Groupe 1 (37)	6	10
Groupe 2 (12)	3	4
Total	9	14

La différence entre les deux groupes est significative. La progression est plus significative pour G.1 que pour G.2. Les réponses incorrectes sont le plus souvent une erreur sur le statut de la phrase, qui est ici au discours direct. Mais l'absence de guillemets

dans le texte n'aidait pas à une prise d'indices efficace.

C'est le cas en G.1 : 23/31 puis 21/27 choisissent « il » dans le test 2.

C'est le cas en G.2 : Tous les élèves ayant fait une erreur choisissent « il » dans les deux tests.

Une erreur syntaxique n'est relevée que dans deux cas (emploi de « mais »).

- Item 11 (lexique) : « il remit la **barque** à flot »

Tableau 62 : Score de réussite de l'item 11

Item 11	Test 1	Test 2
Groupe 1 (37)	5	7
Groupe 2 (12)	4	5
Total	9	12

La différence entre les groupes est significative, sans doute parce que le mot est davantage connu des francophones. Mais ils restent une minorité. Une compréhension fine du texte permettait de comprendre qu'on parle d'une barque, mais les élèves ont manifestement été peu nombreux à s'appuyer sur le cotexte. La progression est minime dans les deux groupes. Les erreurs sont différentes entre G.1 et G.2 :

G.1 : 8/32 puis 16/30 utilisent un nom, mais dont le sens ne convient pas (« rame », « proue », « médaille »…); le taux de non-réponses est très élevé : 17/32 puis 10/30.

G.2 : 4/8 puis 5/7 utilisent un nom, mais dont le sens ne convient pas (« rame », « proue »…).

Si la progression entre item « correct » et « incorrect » n'est pas significative, l'analyse des erreurs montre cependant que les deux groupes d'élèves utilisent davantage dans le deuxième test la notion de catégorie grammaticale pour inférer d'une réponse potentiellement correcte (le déterminant « la » n'autorisait qu'un nom comme réponse).

Une analyse fine des réponses révèle surtout que les élèves ayant le français pour langue seconde donnent plus d'importance à la dimension lexicale qu'à la dimension syntaxique d'un texte pour lui donner du sens ; les prépositions et la concordance des temps ne sont apparemment pas des indices efficients pour eux. Si les erreurs montrent une certaine logique dans le choix des items, elle est souvent fondée sur des indices géographiquement très proches, mais plus rarement sur des faisceaux d'indices textuels ou sur des connaissances linguistiques objectives du français. On peut aussi voir l'écart manifeste entre correction linguistique et compréhension d'un texte : les items dits

« ratés » le sont souvent parce qu'ils ne correspondent pas tout à fait à la forme normée, alors qu'il est possible qu'ils fassent effectivement sens pour les élèves. On voit ici la trace d'une interlangue ayant un système qui évolue peu : les élèves apprennent à inférer du sens global d'un texte en s'appuyant de façon parfois non pertinente sur certains indices ; ces stratégies peuvent conduire à une adaptation des processus d'apprentissage et à une évolution de l'interlangue, comme le montre la progression entre les deux tests. Mais elles peuvent aussi entraver son évolution, notamment parce que l'erreur n'est pas comprise ni même vue, comme on le voit lorsqu'il n'y a pas eu de progression d'un test à l'autre. Les élèves de familles francophones témoignent ici d'une progression très faible, alors même que nous ne pouvons parler d'interlangue pour eux et que leurs résultats globaux ne sont pas excellents : le fait de se sentir locuteur de la langue légitime ne serait donc pas toujours un atout pour l'apprentissage, peut-être parce que le fait d'être minoritaire dans la classe pousse à surévaluer ses compétences en français.

Sachant que le texte écrit est un prisme important, nous allons maintenant voir comment la compréhension se décline à l'oral. Nous espérons ainsi dégager des caractéristiques du texte écrit, en tant qu'objet littéracié culturellement marqué dans l'enseignement français.

C. Comprendre un récit oral

1. Présentation du corpus « conte brésilien »

Ce corpus porte sur un conte étiologique assez long (850 mots environ), lu en classe, une légende amazonienne qui raconte « comment sont nés les premiers hommes ». Il est demandé aux élèves de répondre à neuf questions de compréhension après avoir réécrit de mémoire la première phrase du texte. Etant donné son taux important de réussite, il n'a pas fait l'objet d'une autre évaluation au cours de l'année. Parmi les 23 élèves de la classe de sixième ayant fait cet exercice (en mai 2007), 16 sont de familles peu ou pas francophones (2 nationalités représentées) et 7 vivent dans une famille où le français est souvent utilisé (6 nationalités différentes mais aucun élève français). Cet exercice a été créé par l'enseignant[1136] pour vérifier l'acquisition de certaines compétences discursives, à la suite d'une séquence sur le conte et sa structure (schéma de Propp[1137]). Les élèves savent

[1136] Extrait de Bloch M., 2005, *Comment la nuit vint au monde et autres contes brésiliens*, Paris, Naïve, pp. 13-16.
[1137] Propp V., Mélétinski E., 1970, *Morphologie du conte*, Paris, Seuil.

comment s'organise un conte traditionnel, ils ont aussi appris à dégager le sens d'un mot dans un texte en s'aidant de l'environnement cotextuel ainsi qu'à identifier l'importance d'une information dans un texte, et à rechercher son sens le cas échéant.

La structure narrative est traditionnelle et transparente au début, elle s'apparente au récit de la Genèse, mais la résolution est surprenante. En voici un résumé[1138] :

> Le premier homme, un chasseur, et la première femme, Mapana, ne se connaissent pas. Ils vont cependant un jour à la chasse et l'homme, qui use de sa sarbacane de façon maladroite, accuse Mapana d'avoir gâché la chasse. S'ensuit « une terrible querelle » et l'homme finit par attacher Mapana à un arbre pour qu'elle se fasse dévorer par les fourmis et les guêpes, puis il s'en va. Mapana souffre des piqûres, ne peut se libérer, appelle à l'aide un oiseau immense, Canca, qui se change en homme, la libère, et lui conseille de se venger lorsque l'homme reviendra en lui lançant un nid de guêpes, puis disparaît. Entre temps, elle doit se cacher. L'homme revient et, surpris de ne plus voir Mapana, il chante et danse de joie, ce qui rend Mapana furieuse : elle lui lance le nid de guêpes au visage. Il se fait particulièrement attaquer aux genoux, souffre et hurle, finit par se réfugier dans son hamac. Mapana disparaît. Au bout de quelques jours, des genoux infectés par les piqûres de guêpes sortent des hommes soufflant dans leur sarbacane et des femmes tressant des paniers, ce qui soulage et guérit le chasseur. C'est ainsi que seraient nés les premiers hommes et les premières femmes.

L'activité se déroule en classe, l'enseignant lit une fois le conte, puis distribue les questionnaires ; il lit chaque question et les élèves y répondent au fur et à mesure, aucune indication particulière n'est donnée ; les élèves s'échangent les feuilles, la photocopie du texte est distribué et la correction est immédiate : on cherche dans le texte les éléments de réponse. Cette activité de correction en groupe nous permettra d'étudier non seulement les réponses données mais aussi les réflexions des élèves sur leur manière de faire. On a choisi la forme d'un questionnaire à choix multiples pour permettre à tous les élèves de se concentrer sur la compétence de compréhension du conte sans se préoccuper de la forme des réponses. Seule la première question demandait une réponse complète écrite.

Voici les questions posées, elles suivent le déroulement linéaire du texte (en gras les réponses correctes) et concernent toutes un moment important du schéma narratif :

[1138] Voir en annexe pour une version complète de ce conte.

1- Réécris de mémoire la première phrase du texte.	
2- Qui sont les parents du premier homme ?	*des dieux/**personne**/on ne sait pas*
3- Qui a commencé à se disputer avec l'autre ?	***l'homme**/la femme/on ne sait pas*
4- Pourquoi Mapana souffre-t-elle ?	*parce qu'elle est seule/**parce que des insectes la piquent**/ parce qu'elle s'est diputée avec le premier homme*
5- Qui aide Mapana ?	*le premier homme/**un oiseau**/des fourmis*
*6- Lorsque le premier homme ne voit pas Mapana, il est : triste/**heureux**/indifférent*	
7- Qu'est-ce qu'un hamac ?	*une maison/une arme/**un lit***
8- Où part Mapana ?	***on ne sait pas**/vivre avec l'oiseau/vivre avec le premier homme*
9- Qu'est-ce que des sarbacanes ?	*des paniers/**des tuyaux dans lesquels on souffle**/des flûtes*
10- D'où viennent les premiers hommes ?	*de la Bible/**des genoux d'un chasseur**/d'une femme en colère*

2. Analyse du corpus « conte brésilien »

Les questions permettent de comprendre quels sont les types d'indices privilégiés par les élèves pour comprendre le texte.

La première question permet d'évaluer la compétence à utiliser les indices culturellement ancrés du début d'un conte et de voir si on les associe plutôt à la notion de phrase ou à la notion de situation initiale. Dans le premier cas, les élèves montreraient qu'ils savent effectivement mobiliser plusieurs types d'indices. Dans le second cas, les notions de phrases et texte sembleraient dissociées. Que l'on considère la phrase comme « une unité de sens accompagnée, à l'oral, par une ligne prosodique entre deux pauses et limitée, à l'écrit, par les signes typographiques que sont, en français, la majuscule et le point » [1139], ou comme l'association logico-sémantique d'un syntagme nominal et un syntagme verbal[1140], la première phrase du texte reste (c'était donc la réponse attendue) : « Au commencement du commencement, au début des temps, un homme vivait sur la Terre ». Pour être conforme aux normes écrites, la réponse doit comporter une majuscule

[1139] Dubois J., Giacomo M., Guespin L., Marcellesi C., Marcellesi J-B., Mével J-P. (dirs.), 2002, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, p. 365. Les auteurs précisent que cette définition ne résiste pas à une analyse linguistique, mais il demeure que c'est la plus répandue encore aujourd'hui dans les classes.

[1140] La définition précise de la phrase selon le *Dictionnaire de linguistique* de Dubois *et alii* (*op. cit.)* est : *l'association d'un syntagme nominal et un syntagme verbal, chaque constituant étant ensuite analysé selon ses propriétés distributionnelles et/ou transformationnelles et répondant sur le plan sémantique et/ou logique à la distinction entre thème (ce dont on parle) et prédicat (ce qu'on dit du thème).*

et un point à l'écrit. Mais la situation initiale du conte comporte deux moments marqués par une rupture énonciative :

1 « Au commencement du commencement, au début des temps, un homme vivait sur la Terre. Il n'avait ni père ni mère ».

2 « Les Indiens Ticuna d'Amazonie qui racontent cette histoire disent qu'il ne vivait pas tout seul sur la Terre : une femme du nom de Mapana avait grandi en même temps que lui. Elle n'avait ni père ni mère ».

La situation initiale continue (ils ne vivent pas ensemble, ils n'ont pas d'enfants, la Terre n'a ni eau ni arbre) et se termine par « Un temps très long s'écoula ». L'élément perturbateur intervient ensuite de façon très identifiable par « Un jour ».

Or, aucun élève n'a reproduit exactement la première phrase mais quatre d'entre eux ont écrit une phrase complexe comprenant toutes les informations de la situation 1- (exemple : « Au commencement du commencement, en premier du premier, il y avait le premier homme qui n'avait ni père ni mère »). Parmi eux, le seul élève de famille francophone a aussi réussi à utiliser toutes les marques traditionnelles de la phrase écrite (le point, la majuscule, l'association syntaxique requise). Il est donc apparemment plus difficile pour un élève de famille non francophone de tenir compte de toutes les normes écrites ET de tenir compte du sens du texte. Mais surtout, le texte se donne ici à entendre comme un ensemble d'informations structurées davantage par les marqueurs discursifs que par la structure phrastique. On remarque cependant un plus fort taux de non-réponses en G.2 (3/7) qu'en G.1 (2/16), ce qui fait penser que ces derniers ont une conscience plus aigue de ce qu'ils font pour comprendre. Ils sont cependant aussi les plus nombreux à garder en mémoire des indices non pertinents tels qu'une information donnée après la rupture énonciative dans la situation initiale (G.1 : 5/14 ; G.2 : 1/4), ou donnée dans une autre partie du texte (G.1 : 4/16 ; G.2 : 0/4). Par ailleurs, ils sont aussi moins nombreux à associer le genre du conte à un marqueur temporel (G.1 : 8/14 ; G.2 : 4/4) mais plus nombreux à l'associer à l'apparition du héros masculin (G.1 : 8/14 ; G.2 : 2/4). Pour terminer, seuls 6 des 14 élèves construisent une phrase syntaxiquement correcte alors qu'ils sont 2 sur 4 en G.2.

Il serait bien imprudent de tirer des conclusions de la réponse à un seul item, mais on perçoit déjà ici que les stratégies de compréhension diffèrent d'un groupe à l'autre et qu'elles sont moins associées à la structure phrastique en G.2 qu'en G.1, ce qui va dans le sens de nos précédentes conclusions.

Voici les neuf questions suivantes et les réponses qui y ont été données (les bonnes réponses sont en gras) :

Tableau 63 : Résultats donnés par les élèves au test de compréhension « conte brésilien »

	QUESTIONS					**TOTAL**
2	Qui sont les parents du premier homme?		des dieux	**personne**	on ne sait pas	
		famille non francophone	0	**6**	**10**	16
		famille francophone	0	**6**	1	7
		Total	0	12	11	23
3	Qui a commencé à se disputer avec l'autre?		**l'homme**	la femme	on ne sait pas	0
		famille non francophone	**12**	4		
		famille francophone	**7**	0	0	7
		Total	19	4	0	23
4	Pourquoi Mapana souffre-t-elle?		elle est seule	**parce que des insectes la piquent**	elle s'est disputée avec le premier homme	0
		famille non francophone	1	**11**	4	
		famille francophone	0	**7**	0	7
		total	1	18	4	23
5	Qui a aidé Mapana?		les premier homme	**un oiseau**	des fourmis	0
		famille non francophone	0	**15**	1	
		famille francophone	0	**7**	0	
		total	0	22	1	23
6	Lorsque le premier homme ne voit pas Mapana, il est:		triste	**heureux**	indifférent	0
		famille non francophone	4	**6**	6	
		famille francophone	0	**7**	0	
		total	4	13	6	23
7	Qu'est-ce qu'un hamac?		une maison	une arme	**un lit**	0
		famille non francophone	8	4	**4**	
		famille francophone	3	1	**3**	
		total	11	5	7	23
8	Où part Mapana?		**on ne sait pas**	vivre avec l'oiseau	vivre avec le premier homme	0
		famille non francophone	**11**	1	4	
		famille francophone	**7**	0	0	
		total	18	1	4	23
9	Qu'est-ce que des sarbacanes?					
			des paniers	**des tuyaux dans lesquels**	des flûtes	0

				on souffle		
		famille non francophone	4	**2**	10	
		famille francophone	0	**5**	2	
		total	4	7	12	23
10	D'où viennent les premiers hommes?		de la Bible	**des genoux d'un chasseur**	d'une femme en colère	0
		famille non francophone	2	**12**	2	
		famille francophone	0	**7**	0	
		total	2	19	2	23

La question 2 porte aussi sur la situation initiale, et plus précisément justement sur la deuxième phrase. La différence significative entre les deux groupes peut selon nous être expliquée de deux façons : les élèves du G.1 retiennent moins d'indices que ceux du G.2 ; ou bien ils ont une logique différente : ce n'est pas parce qu'on n'a ni père ni mère qu'on ne naît de personne. Cette hypothèse semble renforcée par le fait que deux élèves du G.1 ayant mentionné que l'homme n'avait « ni père ni mère » à la question 1 répondent aussi « on ne sait pas » à la question 2. Pourtant, l'expression « ni père ni mère » est répétée et l'on désigne les deux protagonistes comme « le premier homme et la première femme ». Bien que dans la réalité, on puisse ne pas avoir de parents connus tout en ayant effectivement des parents biologiques, le conte étiologique propose un cadre différent, justement parce que c'est un conte. Cette erreur témoigne donc peut-être d'un manque d'attention et/ou de compréhension du texte, mais surtout d'une difficulté à utiliser des schèmes sociodiscursifs (et culturels) pertinents. On peut peut-être aussi voir des effets de la représentation biblique de la femme « coupable » dans les réponses erronées à la question 3 (« Qui commence à se disputer avec l'autre ? » G.1 : 4/16, G.2 : 0/7), ce qu'on retrouve aussi, à une moindre mesure, dans les réponses à la question 10 (« D'où viennent les premiers hommes ? ») : deux élèves éthiopiens répondent que les premiers hommes viennent de la Bible[1141]. Par ailleurs, les réponses erronées viennent souvent d'interprétations que le texte contredit, mais qui seraient plausibles dans un contexte valorisant d'autres stéréotypes : Mapata souffre non pas parce qu'elle se fait piquer par des insectes mais parce qu'elle se serait disputée avec le premier homme (question 4, G.1 : 4/16, G.2 : 0/7), l'homme est « triste » de ne plus voir Mapata et non pas « heureux »

[1141] Nous rappelons que l'Ethiopie est un pays culturellement très ancré dans le christianisme orthodoxe et que ce conte étiologique appartient au même genre que le récit biblique de la Genèse.

(question 6, G.1 : 4/16, G.2 : 0/7) : serait-ce la trace de schémas stéréotypés de la relation amoureuse ?

Tout comme les questions 2 et 3, les questions 4, 5, 6, 8 et 10 portent sur la cohérence interne du texte : les indices sont proches (questions 4, 5, 8 et 10) ou éloignés de l'information demandée (question 6), nombreux (questions 4, 5 et 10) ou isolés (questions 6 et 8). Aucune question ne portait sur des indices implicites. Tous ces items ont été totalement réussis en G.2, et on peut voir une réussite importante en G.1, sauf pour l'item 6 (G.1 : 6/16 ; G.2 : 7/7). Que les indices soient nombreux ou non ne semble pas influer ici sur leur prise, il est cependant nécessaire qu'ils soient géographiquement proches (mais rien n'indique qu'une structure syntaxique soit plus pertinente qu'une autre pour les élèves). C'est ce qui ressort de l'analyse de l'item 6 : l'information « triste » est en effet retardée : le premier homme joue de la flûte et chante. On sait qu'il avait souhaité la mort de Mapata et le chant est donc sans doute joyeux. Mais les paroles ne comportent qu'un modalisateur : « les fourmis et les guêpes ont dû se régaler », sans qu'il soit explicitement associé au sentiment du héros. Ce n'est que trois lignes plus bas que l'information explicite apparaît dans le récit : il s'éloigne de l'arbre « en dansant joyeusement ». En G.2, les élèves ayant retenu la neutralité du chant (et qui ont donc répondu que le premier homme était « indifférent » à la disparition de Mapata) sont aussi nombreux que ceux qui ont donné la bonne réponse (6/6).

La question 9 permet justement de voir si les élèves arrivent à utiliser un faisceau d'indices diffus dans le texte pour inférer du sens d'un mot présent dans l'histoire à plusieurs reprises, sans être un moteur de l'action. Il s'agit ici du nom « sarbacane », utilisé dans l'élément perturbateur en association avec l'acte de chasser (« Au moyen d'une sarbacane, lui s'est mis à poursuivre une bête sauvage, mais par trois fois il a raté sa cible »). Il ne se retrouve qu'à la fin du texte, d'abord comme un attribut masculin (« les deux petits hommes se sont fabriqué des sarbacanes ») puis avec un sème afférent (« d'autres petits hommes qui soufflaient dans leur sarbacane »). Il était probable que de nombreux élèves ne connaissaient pas ce mot, et lors de la correction, très peu d'élèves ont donné la réponse attendue, la différence entre les groupes étant significative (G.1 : 2/16 ; G.2 : 5/7). En G.2, 3 sur 5 ont dit connaître le mot lors de la correction, les autres ont parlé de « hasard » ou ont évoqué des stratégies d'induction. Même lorsqu'elles sont fausses, celles-ci révèlent une certaine logique puisqu'ils sont nombreux à avoir dit qu'il s'agissaient de « flûtes » (G.1 : 10/16 ; G.2 : 2/7), associant ainsi un indice de proximité (« souffler ») et un indice de fréquence (la flûte est

l'instrument utilisé par l'homme pour marquer sa joie de ne plus voir Mapata). Mais l'emploi initial de « sarbacane » est oublié. Par ailleurs, 4 élèves ont répondu « des paniers », en opérant à nouveau par contamination car la phrase est construite sur un parallélisme : « les hommes soufflent dans leur sarbacane et les femmes tressent des paniers ». On peut donc penser que cette stratégie est couramment utilisée par les élèves en difficulté (ces réponses se retrouvent dans les copies des élèves ayant le moins bien réussi de façon générale).

Seules des connaissances lexicales extérieures au texte ou des compétences d'inférence importantes permettaient de répondre correctement à la question 7 : un « hamac » est un mot inconnu de la plupart des élèves et l'indice explicite utilisable est aussi peu connu : le premier homme « a fini par se hisser dans son hamac » après avoir été piqué. Seuls sept d'entre eux ont dit qu'il s'agit d'un lit (G.1 : 4/16, G.2 : 3/7). Lors de la correction, les élèves du G.1 n'ont pas su expliquer pourquoi ils avaient choisi cette réponse, ceux du G.2 ont dit qu'ils connaissaient déjà ce mot. On pouvait cependant penser que les élèves utiliseraient leurs schèmes culturels pour faire l'hypothèse que le hamac est un lieu où l'on se réfugie. C'est sans doute ce qui s'est passé pour les élèves ayant répondu qu'il s'agit d'une maison (G.1 : 8/16, G.2 : 3/7). Il reste que quatre élèves ont répondu en ne s'appuyant que sur des hypothèses de fréquence d'un thème récurrent (la chasse, les attributs d'un homme) en répondant qu'il s'agit d'une arme. Ce sont tous des élèves du G.2.

3. Conclusion

L'étude qualitative de ces réponses a montré que toutes les compétences de lecture sont aussi en jeu dans la compréhension d'un texte oral, mais que l'oralité permet de moins s'attarder sur les structures linguistiques complexes et de développer ainsi des compétences de compréhension globale du texte. Celles-ci doivent cependant s'appuyer sur la capacité à utiliser des schèmes discursifs, mais aussi des stéréotypes culturels et des connaissances lexicales, qui se forgent en amont de la lecture. Les élèves des familles francophones ont manifestement dans ce cas bien plus de ressources que les autres. Il semble encore une fois qu'ils les utilisent cependant de façon moins consciente que les élèves pour qui le français est avant tout une langue de scolarisation.

Notre analyse va donc dans le sens des propos de Jean-Marc Defays, ce qui revient à dire que lorsqu'on mélange dans les exercices de lecture des objectifs de compréhension portant sur la phrase et sur le texte en même temps, on participe au développement d'une

culture littéraciée riche et complexe, mais qui ne sert pas les processus d'apprentissage en langue seconde. Présenter le texte écrit comme un tout cohérent qui fait sens à tous les niveaux, sans les distinguer, permet sans doute de développer des représentations d'un patrimoine littéraire riche, mais cela participe aussi à la construction d'un objet culturel extérieur à l'élève : une langue-culture qui serait homogène et appréhendable comme telle, qui aurait des critères internes de fonctionnement, d'autant plus opaques qu'ils ne donnent rien à percevoir des processus de compréhension des lecteurs étrangers.

Les programmes d'enseignement du FLM visent explicitement à aborder le texte dans toutes ses dimensions (« on développe l'aptitude des élèves à s'interroger sur les effets produits par les textes, sur leur sens, leur construction et leur écriture »[1142]). Mais le fait de considérer une langue comme un tout intrinsèquement cohérent et stable (ce que favorisent souvent les pratiques littéraciées scolaires) n'aide pas à intégrer la variation comme constitutive d'un objet linguistique et culturel que serait le français. Dans les deux corpus que nous avons étudiés ici, les différences entre le groupe d'élèves de familles francophones et ceux de familles non francophones sont généralement assez significatives pour interroger une didactique qui se construit autour et par des pratiques sociales littéraciées unilingues et normatives.

D. Littéracie scolaire : contact ou conflit de normes ?[1143]

Notre étude de ces activités de compréhension n'a pas permis de mettre à jour des compétences spécifiquement bilingues mobilisables en lecture, en particulier lorsque le texte évoque un milieu éloigné de l'environnement des élèves, si ce n'est quelques compétences stratégiques qui témoignent d'une tension acquisitionnelle plus forte chez certains élèves de familles non francophones. Elle n'a pas permis non plus de dégager des stratégies qui seraient propres au LGM ni de structures syntaxiques qui permettraient (ou non) une prise d'indice plus ou moins efficace. Si ce lien existe, il est d'ordre complexe et demanderait un autre protocole de recherche. Nous avons pu, en revanche, voir que les processus de compréhension d'un texte s'appuient moins sur des connaissances linguistiques que sur des connaissances discursives.

Ces résultats confirment l'intérêt des propositions didactiques de Gérard Vigner[1144], qui différencie l'enseignement de compétences de structuration et de compétences de

[1142] Ministère de l'Education nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire, 2009, *op. cit.*, p. 9.
[1143] Nous nous inspirons ici d'un ouvrage questionnant la notion de diglossie car les enjeux semblent assez semblables (Boyer H. (éd.), 1997, *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* Paris, l'Harmattan).

discursivité, « objectifs qui ne sauraient être véritablement dissociés mais qui, dans leur traitement pédagogique, génèrent des familles d'activités qui ne sauraient être confondues »[1145].

L'évolution des compétences de lecture est ainsi étroitement liée aux états de la langue de scolarisation, comprise ici comme dynamique, qui évolue de façon certaine mais diffuse. On pourrait considérer qu'il existe un système linguistique proche de la définition donnée de l'interlangue[1146], mais qui possède ici surtout la caractéristique d'être plus ou moins proche de la norme scolaire, et dont certains traits sont plus ou moins partagés par tous les élèves ; ce qui fait sens pour les élèves n'est pas toujours un fonctionnement légitime de la langue. En milieu idéalement unilingue et francophone, sens et norme standard se confondent peut-être, ce qui est manifestement beaucoup moins vrai au LGM.

On y trouve ainsi l'écho de recherches sociolinguistiques et sociologiques menées dans des sociétés dites unilingues, dont celle de Bernard Lahire[1147], qui porte le regard sur les pratiques littéraciées en milieu scolaire en France. Il reprend à son compte les conclusions d'une étude que William Labov a menée sur des adolescents noirs des ghettos[1148]. Ce dernier montre que les élèves en échec scolaire échouent à des « tests de répétition » parce qu' « ils n'ont perçu que le sens et non la forme de surface, qu'ils « sont peu attentifs aux détails de l'énoncé », mais en revanche « ils perçoivent fort bien la structure sémantique sous-jacente » [1149]. Lahire va plus loin : soulignant que les pratiques scolaires sont socialement construites et différenciées d'autres pratiques sociales du langage, il pense qu'on ne sait toujours pas, aujourd'hui, comment faire pour que ces élèves puissent apprendre à « prêter attention à la forme explicite des énoncés et non pas uniquement à leur sens »[1150]. Au LGM comme en France, ce n'est pas le bilinguisme qui est générateur d'échec, mais la difficulté à passer d'une culture langagière à une autre : difficulté pour les élèves, mais aussi pour les enseignants. Nos analyses en disent à nouveau plus sur la manière avec laquelle les élèves envisagent les fonctions de l'objet langue que sur un niveau de français idéalement évaluable. Les pratiques plurilingues peuvent alors être envisagées au LGM comme un des traits définitoires du rapport à la

---

[1144] Voir chapitre 14.
[1145] Vigner G., 2001, *Enseigner le français langue seconde*, Paris, Clé International, p. 28.
[1146] Voir chapitre 15 pour cette notion.
[1147] Lahire B., 1993, *op. cit.*
[1148] Labov W., 1978, *Le parler Ordinaire*, Paris, Editions de Minuit.
[1149] Labov W., 1978, *op. cit.*, pp. 143, cité dans Lahire B., 1993, *op. cit.*, p. 175.
[1150] Labov W., 1978, *op. cit.*, pp. 144, cité dans Lahire B., 1993, *op. cit.*, p. 175.

norme standard du français, plutôt que comme un trait culturel immanent, ce qui rend l'action pédagogique possible.

Les évaluations traditionnelles, qui visent à valoriser les énoncés corrects linguistiquement, permettent de dire si un élève sait ou non utiliser la langue standard enseignée, elles permettent donc de classer. Mais elles ne rendent pas compte de progressions, lentes et pourtant réelles, comme nous l'avons vu ici. Dans le groupe de sixième étudié, cette progression semble spécifiquement liée à une meilleure prise en compte des indices morphosyntaxiques qui constellent le texte, ce qui justifie donc un enseignement de la grammaire au service de l'autonomisation des apprentissages langagiers, telle que Vigner l'envisage en l'opposant à un enseignement descriptif de la grammaire :

> *Une grammaire d'apprentissage est constituée de l'ensemble des règles qui permettent à l'apprenant d'évoluer dans une langue nouvelle, en se donnant des repères qui lui permettront d'accélérer son apprentissage et de mieux assurer activités de compréhension et de production (…). Une grammaire d'apprentissage est une grammaire en cours d'élaboration, où un élève s'efforce d'appréhender de façon dynamique les nouveaux constituants d'un système*[1151].

Si l'analyse de l'erreur semble une piste privilégiée pour mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages, cela est difficilement possible au quotidien pour l'enseignant, qui peut développer des pratiques d'évaluation formative mais qui doit aussi produire des notes tout au long de l'année. Dans la pratique, un enseignant essaye donc d'allier évaluation normative et évaluation formative mais cette tension n'est pas toujours facile à gérer. L'analyse d'activités scolaires littéraciées peut y aider pour peu qu'on les appréhende avec une grille de lecture raisonnée. Il lui est difficile d'analyser les interactions orales et d'agir dans la classe en même temps mais il peut ponctuellement être attentif à ces différents états de l'erreur dans les copies, même lorsqu'elles sont saturées d'informations.

[1151] Vigner G., 2001, *op. cit.*, p. 62.

Conclusion

L'analyse des pratiques littéraciées des élèves agit comme un effet de loupe sur les processus d'apprentissage, en permettant notamment à l'enseignant de jouer aussi son rôle d'évaluateur tout en réduisant son implication sociale et affective : pour l'élève comme pour l'enseignant, l'écrit pourrait jouer un rôle de filtre, qui permet sans doute de négocier son identité de façon plus pacifiée, en se centrant davantage sur l'action d'apprendre que sur les personnes qui en sont les acteurs. En effet, sachant que le milieu de contact de langues et de cultures développe surtout des stratégies de préservations de la face, la lecture pourrait justement permettre de donner moins d'importance à ces actes de négociation identitaire : le texte scolaire est unilingue et dialogique, mais n'étant pas incarné, il neutralise ces effets de l'interaction. Mais ce ne peut être qu'à condition que l'institution scolaire porte un regard critique sur la culture qu'elle transmet, notamment en explicitant les rapports diglossiques existant entre l'oral et l'écrit, entre le monde de l'école et la société, entre les savoirs transmis et les savoirs construits :

> *Le paradoxe de la société littéraciée contemporaine, c'est qu'elle suppose partagées des habitudes construites dans la fréquentation de l'écrit même quand celles-ci n'ont pu l'être encore ou ne peuvent l'être compte tenu des habitudes et histoires sociales des familles dont sont issus les élèves*[1152].

Les recherches en didactique du français peuvent y aider, les outils pédagogiques restent encore sans doute à transformer. Nous essayons maintenant à notre humble niveau d'approfondir cette approche par l'analyse d'écrits d'élèves, postulant qu'ils utilisent des processus d'écriture qui ont à voir avec les processus de lecture, notamment dans les liens que leurs textes tissent entre forme et sens, entre norme scolaire et identité d'élève.

[1152] Bautier E., 2009, « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage » dans *Pratiques* n°143/144, décembre 2009, pp. 11-50, ici p. 14.

CHAPITRE 19

APPRENTISSAGES LITTERACIES : SAVOIR ECRIRE

Les marques transcodiques identifiées à l'oral sont généralement absentes des textes scolaires des élèves, ce qui n'exclut pas l'existence de pratiques bilittéraciées, qui se déclinent sur un axe exolingue/unilingue. L'étude des performances de lecture montrent que ces pratiques participent à l'élaboration d'un rapport au langage complexe, notamment par les liens faits entre forme et sens à l'écrit. Or, si les réglages de sens et de rôles sont possibles et attestés dans les interactions orales, à l'écrit la distance entre le scripteur et le destinataire, celle entre le scripteur et son texte, créent d'autres modalités d'expression et, par là, révèlent d'autres caractéristiques du rapport à la norme scolaire et au savoir :

> *Le langage écrit implique une situation dans laquelle celui à qui est adressé le discours soit est totalement absent, soit ne se trouve pas en contact avec celui qui écrit. C'est un discours-monologue, une conversation avec la feuille blanche de papier, avec un interlocuteur imaginaire ou seulement figuré, alors que la situation du langage oral est toujours celle de la conversation. Le langage écrit implique une*

situation qui exige de l'enfant une double abstraction : celle de l'aspect sonore du langage et celle de l'interlocuteur[1153].

Après avoir précisé les implications de l'acte d'écrire en classe de français au LGM, nous exploiterons ces pistes dans des écrits d'imitation, dont la forme contrainte révèle que la complexité de la langue n'est pas toujours perçue ni envisagée par les élèves comme utile au fonctionnement du texte, ce qui renvoie à la question de son enseignement, en tant que norme explicitée. Nous verrons alors ce qu'il en est lorsque les élèves mobilisent eux-mêmes leurs compétences littéraciées pour écrire des récits scolaires : si la mobilisation de référents culturels est liée au développement de compétences discursives pour tous, l'étude de marqueurs de correction linguistique rendra compte d'un rapport au langage qui renvoie moins à la notion de bilittéracie qu'à celle de littéracie scolaire. C'est la raison pour laquelle nous nous pencherons pour finir sur la manière avec laquelle un enseignant évalue un écrit scolaire.

A. Savoir écrire en classe de français

Le texte écrit scolaire laisse généralement peu de place aux pratiques littéraciées plurielles, elles sont même souvent stigmatisées. Même si elles participent au rapport au langage distancié que nécessite la production écrite, elles ne doivent pas transparaître dans les textes finaux, qui sont évalués selon les normes du français de référence. Il est donc d'autant plus difficile de les faire émerger dans l'analyse de productions comprises comme l'aboutissement de processus qui se cachent plutôt qu'ils ne se révèlent. L'importance donnée aux copies des élèves dans les pratiques d'évaluation nous a fait préférer l'analyse de corpus écrits plutôt que celle de discours d'élèves sur leurs propres pratiques.

Nous avons donc collecté un ensemble de textes d'élèves produits dans des conditions écologiques, et avons supposé que le rapport au langage des élèves pouvait s'appréhender par l'analyse comparée de corpus écrits répondant à une même consigne, à plusieurs moments différents de l'année scolaire. Il ne s'agit pas ici de relever des marques transcodiques car elles ne sont pas acceptées dans le cadre du contrat didactique (elles sont effectivement quasi-inexistantes dans nos corpus), mais bien plutôt de rendre compte des liens faits entre sens et forme des textes, postulant qu'ils permettront de mieux éclairer le rapport au langage écrit et à l'apprentissage au LGM.

[1153] Vygotski L., 1997, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, p. 339.

Nous avons sélectionné trois types d'activités écrites, les deux premières étant sujettes à des activités de réécriture. La première activité a permis de produire un écrit d'imitation, sur un modèle dont les contraintes étaient fortes et complexes, nous avons privilégié ici l'approche quantitative (78 copies, corpus « Compère qu'as-tu vu ? »). Pour approfondir cette réflexion, nous avons ensuite étudié 27 textes narratifs scolaires sur un mode qualitatif : 3 états d'un même texte pour 9 élèves de la même classe de sixième (corpus : « Je raconte mes vacances »). Les questions soulevées par la différence entre forme et sens trouveront alors un éclairage utile dans l'analyse de l'évaluation portée par trois enseignants de français sur 96 phrases écrites par ces mêmes élèves (corpus « Portrait chinois »).

1. Des implicites de l'écrit d'imitation

Présentation du corpus « Compère qu'as-tu vu ? »

Dans le souci de vérifier nos premiers résultats sur la perception de la complexité entre forme et sens du français au LGM, nous avons analysé un corpus de deux groupes de copies produites par 39 élèves. Ces productions représentent deux états d'un texte poétique, écrit d'imitation d'une comptine enfantine bien connue des enfants en France mais pas des élèves au LGM : « Compère qu'as-tu vu ? »[1154]. Cette chanson se compose de quatre strophes, toutes construites sur le même modèle. Voici la première strophe [1155]:

Compère qu'as-tu vu ?
Commère j'ai bien vu :
J'ai vu un gros bœuf
Dansant sur un œuf
Sans rien en casser
Compère vous mentez.

Cette séquence, conduite avec deux classes de sixième en décembre 2006 et en janvier 2007, visait à faire comprendre comment un texte pouvait jouer avec les mots pour construire des images amusantes. Nous avions abordé les notions de rythme, de rime, cette

[1154] Chanson chantée par Henri Dès, tirée de l'album *Les trésors de notre enfance 2*, 1999, Disques Mary Josée.
[1155] La deuxième strophe évoque une anguille qui coiffe sa fille en haut d'un clocher, puis on parle d'une pie qui gagne sa vie en faisant des chapelets, d'une mouche qui se rince la bouche avec un pavé et enfin d'une grenouille qui file sa quenouille au bord d'un fossé.

chanson avait d'abord été écoutée, puis lue, les figures récurrentes telles que la comparaison, la métaphore, la personnification avaient été travaillées, ainsi que l'organisation discursive du dialogue. Les élèves sont répartis ici en deux groupes : 30 élèves de familles pas ou peu francophones (dont 26 éthiopiens), 9 élèves de familles francophones (dont 1 français) ; 8 nationalités sont représentées.

La première consigne d'écriture était la suivante :

J'écris trois couplets sur le modèle de la chanson vue en classe :
Je fais mon brouillon.
Je corrige le brouillon.
Je recopie au propre.
Je relis pour corriger les fautes.

L'enseignante n'est pas intervenue pendant cette phase d'écriture qui a eu lieu en classe (une heure environ) ; tous ces textes ont été ensuite corrigés, notés, puis rendus aux élèves en janvier. Cette deuxième séance d'écriture a été précédée de commentaires, explications et discussions sur les difficultés repérées lors de la correction, ce qui s'est traduit par les consignes suivantes pour ce travail de réécriture :

Ce que je ne dois pas oublier :
Mettre la ponctuation.
Mettre les traits d'union (exemple : as-tu vu ?)
Ne pas confondre « vous mentez » (mensonge, menteur) et « vous montez » (monter).
Orthographe :
*Se rappeler de « il aimait vol**er**/sort**ir** »*
Qui volait (imparfait) / volant (participe présent / voler (infinitif) / en train de voler (préposition + infinitif).
Ce que j'imagine doit avoir un sens.
J'écris deux nouvelles strophes.

La lecture de ces consignes montre l'importance donnée au processus d'écriture, en tant qu'acte réfléchi, travaillé, qui répond à des normes orthographiques et syntaxiques précises.

Analyse du corpus

Dès le mois de décembre, tous les élèves ont reproduit le schéma du modèle, ont fait des rimes, et ont veillé à mettre le point d'interrogation au premier vers ; 27 élèves sur 39 ont fait des vers de cinq pieds, conformément au modèle. Par ailleurs, l'orthographe est généralement correcte, ce qui montre que les élèves accordent une grande importance à la forme de l'écrit.

Le fort taux de réussite quant à la reproduction de la forme s'oppose cependant au taux d'échec concernant la reproduction de la relation complexe forme/sens, sur laquelle

la consigne de janvier insiste, alors même que la comptine avait justement été étudiée pour montrer comment, grâce aux oppositions connotées, elle ne faisait pas « sens ». On avait par exemple montré, à propos de la deuxième strophe, que l'anguille était considérée comme une personne et non comme un animal, qu'elle se trouvait en hauteur au lieu d'être sous l'eau, qu'elle accomplissait un acte de la vie quotidienne alors que le clocher a une connotation religieuse. La première strophe oppose le poids et la taille du bœuf et de l'œuf. Les figures implicites d'opposition avaient été étudiées dans toutes les images de la chanson mais le lien n'avait pas été fait avec l'organisation syntaxique des phrases. Or, elles fonctionnent toutes de la même manière : dans le cadre d'une phrase construite de façon relativement traditionnelle, le sujet est associé à un verbe inattendu et le groupe verbal à un complément nominal étrange, mais l'organisation logico-discursive du groupe verbal fonctionne par ailleurs en tant que structure stéréotypée :

- un bœuf ne peut pas danser sur un œuf mais l'expression « danser sur un œuf » fait implicitement sens comme étant un stéréotype d'une action impossible ;
- une anguille ne peut pas coiffer quelqu'un mais l'expression « coiffer sa fille » renvoie à un acte courant ;
- une pie ne peut pas gagner sa vie mais « faire des chapelets » est une action possible ;
- une mouche ne peut pas se rincer la bouche mais cette expression reste courante au quotidien ;
- une grenouille ne peut pas filer mais « filer une quenouille » est attesté.

Sur un total de 39 productions initiales, 23 ont une strophe ou plus fonctionnant effectivement sur le modèle donné. En voici deux exemples :

Compère qu'as-tu vu ? *Commère j'ai bien vu* *J'ai vu un oiseau* *Manger des gateaux* *En buvant du lait* *Compère vous mentez*[1156]	*Compère qu'as-tu vu ?* *Commère j'ai bien vu* *J'ai vu un escargot* *Qui roule en moto* *Sans même avancer* *Compère vous mentez*[1157]

[1156] Enoncé codé : CP-GA-DAN-1/2 (CP= corpus « Compère qu'as-tu vu ? » ; GA/FI = « garçon/fille » ; DAN = prénom codé ; 1/2 = ordre de la production / ordre de la strophe dans la production). Attendu que les consignes permettent de relever une attention portée à la forme, nous reproduisons ici exactement les textes tels qu'ils ont été produits. Voir en annexe les copies des élèves dont une strophe est citée ici.
[1157] Enoncé CP-GA-DIA-1/1.

Les 16 autres productions révèlent que l'on a été attentif au rythme et aux rimes, mais les nuances du jeu entre ce qui est possible et ce qui ne l'est pas a été compris comme une suite de mots sans cohérence. On peut citer par exemple :

Compère qu'as-tu vu ? *Commère j'ai bien vu,* *J'ai vu un maçon* *Mangeant du savon* *Qui aimait volait* *Compère vous mentez*[1158]	*compère qu'as-tu vu ?* *commère j'ai bien vu* *j'ai vu mon cochemare* *désendez le l'arbre* *ça c'est mon secret* *compère vous mentez*[1159]

Le travail de création verbale attendu par l'enseignant a donc largement destabilisé les 16 élèves qui n'ont pas su trouver le moyen de jouer avec les sèmes des mots, alors même que des jeux verbaux de ce type avaient été faits en classe avant de passer à l'écrit. Par ailleurs, l'enseignant, natif, n'a pas anticipé ces difficultés, sans doute parce qu'il n'a pas su avoir un regard distancié sur le fonctionnement de sa propre langue. On peut cependant relever que seuls 14 des 30 élèves de famille peu ou pas francophone sont en échec en décembre, alors que les 9 élèves pratiquant ou ayant pratiqué le français en dehors de l'école ont produit au moins une strophe validée sémantiquement. Le format de l'exercice a donc largement défavorisé les élèves n'ayant pas de pratique sociale du français.

Le travail de réécriture est particulièrement intéressant puisqu'il s'est déroulé après une discussion en classe à propos du fonctionnement « correct » ou « incorrect » des strophes produites. Voici deux exemples de strophe correcte produite en janvier par des élèves qui n'avaient produit aucune strophe correcte en décembre :

Compère qu'as-tu vu ? *Commère j'ai bien vu* *J'ai vu une poule* *Qui lançais des boules* *Sans en rien jeter* *Compère vous mentez*[1160]	*Compère qu'as-tu vu* *Commère j'ai bien vu* *J'ai vu un gros hommes* *Dansant sur une pomme* *Sans en rien manger* *Compère vous mentez*[1161]

[1158] Enoncé CP-GA-YOH-1/1.
[1159] Enoncé CP-FI-BET-1/2.
[1160] Enoncé : CP-GA-END-2/1.
[1161] Enoncé : CP-GA-YOH-2/3.

Tableau 64 : Résultats récapitulatifs des strophes réussies (corpus « compère qu'as-tu vu ? »)

Résultats	Au moins 1 strophe correcte en décembre et au moins 1 strophe correcte en janvier	Au moins 1 strophe correcte en décembre mains aucune strophe correcte en janvier	Aucune strophe correcte en décembre et au moins une strophe correcte en janvier	Aucune strophe correcte, ni en décembre, ni en janvier	Total
Groupe 1 Elèves de famille peu ou pas francophone	6	8	8	8	30
Groupe 2 Elèves de famille francophone	7	2	0	0	9
Total	13	10	8	8	39

La différence entre le groupe 1 et le groupe 2 est significative. Tous les élèves de famille francophone (9/9) ont produit au moins une strophe correcte en décembre, ce qui montre qu'ils ont compris la structure syntaxico-sémantique du modèle. La phase de réécriture montre cependant que cette attention portée au lien entre la forme et le sens n'est pas toujours consciente ni stratégique : deux élèves ne l'ont pas reproduit en janvier. Dans le groupe 1, 14 sur 30 élèves (soit 46,6 %) ont produit une strophe correcte en décembre ; les liens entre forme et sens ne sont pas perceptibles dans 16 copies, ce qui confirme les résultats des données portant sur le texte lu (corpus « La poursuite »). Parmi les élèves du groupe 1 n'ayant pas réussi en janvier, la moitié seulement ont produit au moins uns strophe correcte en janvier (8/16). Par ailleurs, 8 des 14 élèves ayant produit une strophe correcte en décembre ne l'ont pas fait en janvier. Seuls 8 élèves ont donc explicitement tiré parti de la phase de réécriture.

Conclusion

Ces résultats montrent que la difficulté première des élèves est de faire un lien explicite entre la forme et le sens attribué au texte. Il est possible que cela ne gêne pas l'élève à la lecture car il peut construire du sens autrement, mais nous avons vu que ces stratégies ne sont pas toujours efficaces en lecture, elles ne le sont pas non plus en écriture. Ce lien ne peut se construire pour l'élève que dans un rapport au langage spécifique, comme nous l'avons vu plus haut. Lorsque l'élève produit son propre texte, ce

lien est fait « en creux » : il choisit, parmi les formes disponibles de son répertoire langagier, celles qui sont les plus aptes à rendre compte du sens. Mais lorsque le modèle donné est extrêmement contraint (comme cela est le cas dans le corpus « La poursuite » et dans le corpus « Compère qu'as-tu vu ? »), le format de l'activité révèle un type de difficultés qui est souvent peu perçu par les enseignants : difficulté à faire le lien entre forme et sens lorsque celui-ci est complexe, en particulier à l'échelle de la phrase. Lorsque le lien est simple, les difficultés sont moindres, comme l'indique le fort taux de réussite de la mise en page. La progression, très relative mais plus importante pour les élèves du groupe 1 que pour ceux du groupe 2, montre que les activités de réécriture et les réflexions portées sur les textes permettent à certains apprenants de L2 d'objectiver le discours pour en faire un objet d'apprentissage, difficulté première selon Lahire :

> *L'ensemble des caractéristiques scolairement stigmatisées concernant les textes produits par des élèves (…) peuvent toutes se ramener à une difficulté fondamentale, centrale, à savoir la difficulté à considérer le texte dans son économie interne, c'est-à-dire comme un système qui ne vit que par les rapports mutuels entre les différents éléments qui le composent. Ce type de construction que constitue le récit scolairement acceptable nécessite un rapport réflexif au langage qui s'acquiert, notamment, dans les micro-pratiques réflexives, répétées d'écriture*[1162].

Mais nos résultats ne disent rien de l'efficacité de ce processus pour les élèves du groupe 2 et l'apprentissage semble très aléatoire pour les élèves du groupe 1. Ces variations dans les productions montrent que cet exercice a permis de travailler dans la zone proximale de développement de quelques uns mais que les rapports à la norme langagière écrite (constituée ici par la relation forme/sens au niveau de la phrase ET au niveau du texte) sont très hétérogènes, et donc d'autant plus difficiles à appréhender dans une perspective didactique[1163]. Il est probable que si l'enseignant avait veillé à expliciter ces liens en amont, la réussite aurait été plus importante, ce qui interroge non seulement le rapport au langage des élèves, mais aussi celui des enseignants. Nous y reviendrons dans le prochain chapitre. Nous retiendrons surtout ici que cette difficulté pousse à reconsidérer les liens faits en classe entre les cours visant à la construction du sens et ceux visant à la compétence métalinguistique, en particulier dans un contexte d'enseignement du français

[1162] Lahire B., 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 267.

[1163] Nous avons pu comparer ces résultats avec ceux des SPA pour 7 élèves de ce groupe et n'avons pas relevé de lien entre la progression entre les deux corpus oraux et les deux corpus écrits.

langue seconde. L'apprentissage de la grammaire comme un outil formel pour accéder au sens est donc, là encore, pertinent.

2. Prolongements didactiques

Développer des pistes didactiques susceptibles d'être transposables dans la classe de FLS fait considérer le français comme une langue de référence qui n'est jamais totalement objectivée ni objectivable par l'enseignant. Elle ne peut donc se réduire à une langue de scolarisation, qui ne considèrerait le français que comme appartenant à un domaine spécifique (le domaine scolaire)[1164], dont le fonctionnement serait bien connu et, par essence, transférable. C'est une langue-culture non pas tant parce qu'elle véhicule des représentations culturelles que parce qu'elle est elle-même culturellement construite, notamment dans ses liens entre forme et sens donné. Elle entretient donc des liens dialectiques avec les savoirs transmis. Si cette dimension n'est pas toujours perceptible à l'oral, lorsque les négociations de sens se font au cours de l'action, elles émergent clairement lors d'activités littéraciées scolaires contraintes, qui obligent l'élève à tenir compte d'un modèle de texte authentique « natif » dans tous ses aspects. Le fait que la production écrite soit un objet d'évaluation redouble l'enjeu de l'appropriation de cette langue-culture : si les critères d'évaluation restent implicite, la violence symbolique du jugement évaluatif redouble et génère une insécurité linguistique d'autant plus grande que les objectifs explicites d'appropriation d'une langue de scolarisation n'appréhendent pas le français comme une langue-culture. C'est ce qui expliquerait ici la progression moindre des élèves. Mettre en œuvre cette démarche d'explicitation en classe est bien difficile lorsque les programmes et la formation des enseignants ne s'y prêtent pas.

Nous avons donc cherché à voir dans des récits scolaires d'élèves si le fait d'avoir moins de contraintes formelles permettait de produire des textes dans lesquels les liens entre forme et sens sont plus identifiables.

[1164] Le CECR distingue les domaines public/privé, les domaines professionnel/éducationnel (Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Paris, Didier pp. 17-18).

B. Apprendre à écrire, apprendre à se dire

1. Ecrire un récit à l'école : entre conformisme et expression de soi

Voulant comprendre le lien qu'ils font entre apprentissage et identité culturelle, nous avons analysé un ensemble de 27 récits produits en classe par 9 élèves de sixième à trois moments différents de l'année, et répondant à la même consigne : « raconter ses vacances ». Ce corpus est extrait d'un travail mené dans deux classes et nous avons choisi ces 9 élèves d'une part parce qu'ils avaient tous gardé des traces de leurs écrits tout au long de l'année et d'autre part parce que leur profil langagier est représentatif de la diversité des pratiques sociolangagières déjà présentées.

Dans ces deux classes, il a été demandé tout au long de l'année de « raconter ses vacances ». L'objectif pédagogique de cet exercice était de permettre de lier un vécu personnel (parfois très éloigné de ce qu'ils vivent à l'école) aux normes de la narration, telle que l'école les présente. De façon à réduire l'insécurité linguistique potentielle à la production de discours en classe, cet exercice a été répété sous plusieurs formes (orale et écrite), toujours en classe, et tout au long de l'année. L'objectif de ces répétitions était aussi communicatif et symbolique : il s'agissait de réduire la rupture entre pratiques sociales et pratiques scolaires. Ce type de consigne, dont le conformisme a parfois été dénoncé comme inhibant l'élève scripteur, a un intérêt spécifique au LGM : les manuels proposent souvent aux élèves des textes culturellement ancrés dans un quotidien qu'ils n'ont pas, ce qui constitue un handicap puisqu'ils n'ont pas toujours les référents nécessaires pour accéder au sens (le corpus « Compère qu'as-tu vu ? » a montré la difficulté des élèves à comprendre les implicites stéréotypés). Pour éviter cette rupture, il est donc utile de développer des exercices permettant l'appropriation d'un bagage linguistique et culturel qui permette d'accéder aux textes à étudier en classe. Selon nous, le conformisme d'une consigne telle que « raconter ses vacances », redoublé des pratiques de réécriture régulières, permet donc à l'élève de développer un rapport plus autonome aux normes langagières scolaires et, par là, de se positionner en tant qu'acteur du dire et du dit, à condition bien sûr que d'autres exercices d'écriture plus créatifs soient aussi proposés :

> *Le conformisme constitue un mode, parmi d'autres, de résolution des conflits. (…) A ce titre, il a un rôle à jouer dans le maintien de la cohésion du corps*

> *social et donc dans les processus de négociation langagiers. C'est pourquoi le conformisme, comme affichage d'une norme, est lié aux valeurs sociales et implique une activité plus ou moins délibérée du sujet qui n'est pas forcément une pure contrainte sociale. L'intégration des normes et leurs usages peuvent traduire une adhésion volontaire à des systèmes de valeur, une démarche identitaire*[1165].

Nous aborderons donc ce corpus avec le souci de rendre compte de ces négociations entre la norme discursive (ici, le récit) et les démarches identitaires.

Avant de présenter le contexte et le profil sociolinguistique des élèves, nous verrons ce qui est attendu par l'enseignant lorsqu'il s'agit de produire un récit scolaire. Se dégagent trois grands critères d'évaluation, plus ou moins explicités dans la notation : la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence culturelle, qui se mêlent et parfois s'opposent. Notre approche diachronique et qualitative permettra de comprendre que l'élève nourrit son apprentissage d'une expérience personnelle (vécue ou imaginée) qui, hors de la classe, est marquée par son rapport au monde. Dans un contexte pluriculturel, c'est donc l'objectivation de ces différents milieux et valeurs qui permet un apprentissage efficient même si la question de l'apprentissage de la norme linguistique reste à interroger.

Un récit se définit par une succession temporelle d'actions, qui est mise en intrigue[1166]. Cette intrigue, liée à une évolution des propriétés des actants, structure et donne sens à la succession des évènements. C'est ce lien logique qui fait la différence entre la simple liste et la narration. Bien que l'on puisse avoir une grammaire narrative différente selon les contextes culturels[1167], la structure profonde de la narration apparaît aujourd'hui comme universelle. Tout discours étant dialogique par essence, l'écrit s'adresse par ailleurs à un destinataire imaginé, que le scripteur « construit idéalement, cherchant à produire des effets correspondant à son projet de parole »[1168]. Dans la classe de français, l'écrit est destiné à un lecteur imaginé : l'enseignant de français qui sanctionnera le texte par une note. L'écriture est associée à un certain nombre de représentations et compétences de l'élève que l'on peut théoriquement évaluer. Nous retenons trois compétences qui nous semblent fondamentales dans les copies étudiées pour rendre compte de leur rapport à la norme langagière : les compétences discursives de

---

[1165] Delamotte-Legrand R., 2008, « Le conformisme de la parole enfantine comme sémantique de l'action : un problème de morale langagière » dans Delamotte-Legrand R., Caitucoli C. (dirs.), *Morales langagières, autour de propositions de recherche de Bernard Gardin*, Rouen, PUR, pp. 219-237, ici pp. 226-227.
[1166] Adam J-M., 1997, *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.
[1167] Pour cette question, nous renvoyons à la problématique posée dans le chapitre 18.
[1168] Charaudeau P., 1988, « Une théorie des sujets du langage », dans *Modèles linguistiques*, X, fasc.2, Lille, pp. 67-78.

l'élève (savoir construire un récit), ses compétences interculturelles (savoir rendre compte de son vécu en s'adaptant à un destinataire qui n'a pas nécessairement la même culture), ses compétences linguistiques (savoir construire des phrases linguistiquement correctes).

2. Présentation du corpus « Je raconte mes vacances »

Parmi les neuf élèves dont nous présentons le travail, six élèves éthiopiens sont scolarisés au LGM depuis la maternelle et parlent plusieurs langues à la maison (l'amharique, et éventuellement une autre langue éthiopienne, l'anglais ou le français), un élève sénégalais est scolarisé depuis de nombreuses années au LGM et vit dans une famille plurilingue (le français et le wolof sont parlés en famille), un élève suisse, scolarisé depuis quelques mois au LGM parle au moins deux langues à la maison (le français et l'allemand ; il a toujours été scolarisé dans des écoles francophones), une élève française, scolarisée depuis peu au LGM, parle le français à la maison, et a auparavant été scolarisée en France.

Le premier texte a été produit en janvier 2008[1169], au retour des vacances de Noël. Le deuxième texte a été écrit trois semaines plus tard, suite à un travail d'évaluation commune, visant à mettre en évidence les caractéristiques du discours narratif (analyse du travail fait, comparaison avec d'autres textes, découverte du schéma narratif et des procédés d'enrichissement d'un texte…) mais aussi des erreurs linguistiques les plus fréquentes, celles-ci ayant fait l'objet de corrections personnalisées sur chaque copie. Des travaux de réécriture, ou d'autres travaux de lecture et d'écriture portant sur la narration ont eu lieu tout au long de l'année. En mai, il a été demandé aux élèves de « raconter leurs vacances » pour la dernière fois. Mais ce texte devait être écrit à la troisième personne, ce qui a permis l'emploi du passé simple. Tout au long de l'année, l'enseignant a insisté sur la liberté de l'écrivant : il ne s'agissait pas nécessairement de « dire la vérité » mais de produire un texte intéressant le lecteur[1170].

3. Analyse du corpus

Evaluer les compétences discursives

Ce qui nous intéresse ici sont les compétences nécessaires à l'élaboration d'un récit. Nous avons retenu le critère principal de cohésion textuelle, qui se définit par « l'ensemble

[1169] Il ne s'agit donc pas des classes dont sont issus les précédents corpus.
[1170] Voir en annexe la transcription de ces 27 textes.

des moyens linguistiques qui assurent les liens intra- et interphrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte »[1171]. La cohésion est inséparable de la notion de progression thématique. Dans cette perspective, après avoir relevé le nombre de propositions, nous avons étudié leurs liens thématiques. Si le même thème est repris d'une phrase à l'autre et associée à des rhèmes différents, la progression est dite à thème constant, ce qui ne permet pas d'assurer la cohésion discursive attendue dans un récit. Une progression linéaire simple (le thème d'une proposition est tiré du rhème de la proposition précédente) est un observable de l'appropriation de la complexité discursive du récit. Une progression à thème dérivé s'organise à partir d'un thème dont différents sous-thèmes sont développés. Dans ce cas, la structure narrative est complexe, et hiérarchise les évènements, selon le point de vue objectivé du narrateur.

Toutes les premières copies sont construites selon une progression à thème constant : le « je », qui se décline parfois en « nous » ou « on ».

Exemple de variation à thème constant (RV4-FI-REB/1)[1172] :

je (me suis amusée)
j' (étais chez moi avec mes copines)
on (jouait)
on (regardait la télé)
j' (ai rien fait) …

Dans le second groupe de copies, 6 des 9 textes introduisent une progression linéaire simple ou dérivée, ce qui est le cas de tous les textes écrits en mai.

Exemple de variation à thème dérivé (RV3-FI-ZER/2) :

elle disait (« … »)
un des œufs (est parti plus haut, a atteint l'ampoule)
l'ampoule (s'est brisée, se répand dans le couloir)
l'œuf (s'est bisé en tombant)
leur mère (est rentrée)
elles (ont été punies)

Ces résultats montrent que l'apprentissage de la structure narrative semble efficient. Nous les avons croisés avec un relevé statistique des connecteurs logico-temporels, qui nous amène à une conclusion similaire : l'utilisation massive de la coordination « et » et de la juxtaposition disparaît graduellement au profit de connecteurs logiques marquant la conséquence, l'opposition, voire même la concession. Le nombre de propositions

[1171] Charaudeau P., Maingueneau D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, p. 99.
[1172]Codage des énoncés : « RV (rappel du titre du corpus) ; 1 (codage de l'élève dans le groupe des 9) – FI/GA (fille/garçon) – INI (initiales du prénom fictif)/1 (rang de la copie dans la triade).

juxtaposées reste important, mais les liens sémantiques prennent généralement le relais pour exprimer les liens logico-discursifs. L'exemple suivant montre en effet que la proposition 2, juxtaposée, est explicitée par la proposition 3. Malgré la maladresse de la construction, on peut sans doute voir ici un effet stylistique visant à rendre compte du mouvement répété et rapide.

Exemple de lien logico-sémantique (RV5-FI-MAK/3)

l'un de ses cousins lança des jouer sur elle
elle échappa beaucoup de fois
et à la fin il la tapa sous l'œil

Voici tout d'abord deux extraits, produits par le même élève, qui montrent cette évolution générale . On aura compris que cette copie est le fait d'un élève sénégalais, ce qui nous amène à souligner que notre approche qualitative ne nous a pas permis de différencier une appropriation différente entre élèves de famille francophone et les autres élèves. On voit ici, par exemple, que la ponctuation est absente et que les structures phrastiques ne sont pas fixées.

On retrouvera par contre des textes répondant aux normes formelles dans des copies d'élèves de familles non francophones, comme le montre le deuxième exemple.

Tableau 65 : Comparaison de deux productions écrites du même élève (RV9-GA-ABO)

RV9-GA-ABO/2	RV9-GA-ABO/3
Le jour du 31 decembre mon cousin m'a appelée pour me dire de venir dîner chez lui la nuit et j'ai acceptée mais je voulé m'amuser alors je suis parti chez mon meilleur amis et on'a jouez ensemble au foot, on'a regardé la télé, et on'a parti à Kaldis pour mangez des glaces et après on'est parti chez moi pour pour décorez ma chambre mes avant sa on'étaient chez lui pour décorez sa chambre après avoir décorez sa chambre et chambre je l'a racompagnez chez lui parce que il devait se preparé moi aussi je devait me preparé pour partir chez mon cousin a 9 heure je suis parti et je arrive a 9h30 mn j'ai dîner	*Pendant les vacanses il était parti au sénégal exactement a l'ile de Gorée pour visiter la maison des exclave qui se trouvait là bas l'île de Gorée c'est une île ou les trafiquant d'esclaves venaient les cherchaient c'est une île qui lui plaît beaucoup parce que c'est juste a côté de la mer le paysage est beau en plus en admirant le paysage il pensait aux exclave qui avaient surement beaucoup soufferent lors de leur capture et de la mal façons dont on les traitaient et ce fut un moment vraiment triste pour lui et puis après ces amis sénégalais que il était content de voir et lui partirent visitaient la maison des exclaves et ce moment fut un moment inoubliable pour lui est amis sénégalais qui étaient triste lui et ses amis qui pleuraient beaucoup car ils voyaient les chaines avec quoi on les attachaient et les cellules ou on les enfermaient et ce moment était vraiment triste pour lui*

.

Tableau 66 : Comparaison de deux productions écrites du même élève (RV1-GA-DAN)

RV1-GA-DAN/2	RV1-GA-DAN/3
Pendant les vacances de noël, les jours furent ennuyeux, mais le jour de noël fut cool car je rencontrais mes cousins, mes cousins, mes cousines, les oncles et mes tantes. Après avoir mangaient notre déjeuner nous avons joué avec les cadeaux quand on a reçu, mais quand nous jouâmes au vollez-ball et chacun de nous tombâmes. Mes cousins et mes cousines eurent peur car mon chien les chasser parceque ils voulurent donnèrent la viande de mon chien pour le chat. .	*Pendant les vacances de noël Michael a eu son passeport et il alla en Egypte. Après avoir réservait deux chambre pour lui et ses parents, ils allèrent visiter le musée du Caire et dans le musée du Caire ils visitèrent des sarcophages mais soudain michael cria en regardant la momie de Rameses II. Après avoir cut cette momie il ne voulait pas continuait de visiter alors ils rentrèrent chez eux. Et le lendemain matin ils partirent voir la pyramide de Khéops quand ils rentrèrent à l'intérieur du pyramide Michael avait peur de voir une momie comme celui de Ramses II, mais il n'y en avait pas. Alors pendant la nuit Michael ne rêvait plus de la momie de Ramses II.*

La plupart des copies produites début janvier commencent par un groupe de mots qui introduit le moment des vacances (généralement « pendant les vacances ») ; il est suivi d'une liste d'actions plus ou moins banales, qui n'ont pas de lien de causalité. De ce fait les évènements se succèdent sans lien logique, et le texte se termine par un évènement ayant eu lieu à la fin des vacances. Les juxtapositions sont nombreuses, mais l'absence de liens explicites n'est pas gênante pour la compréhension puisque le lien qui est fait est essentiellement temporel. De ce fait, on peut considérer que le texte est clos par l'évocation d'un évènement ayant eu lieu à la fin de la période évoquée.

Le deuxième groupe de copies (écrites fin janvier) correspond davantage à ce qui est attendu d'un récit : les élèves avaient été orientés vers le choix d'un évènement majeur à raconter. Des travaux de lecture leur avaient permis de prendre conscience qu'un lecteur attend une cohérence interne logique, et non simplement temporelle. L'étude des connecteurs logiques et des progressions thématiques montre que les élèves ont effectivement tenté d'intégrer ces exigences de façon consciente : la position d'exotopie nécessaire à l'élaboration d'un texte est en cours d'acquisition. Dans un souci de lisibilité, nous ne présentons ici que l'évolution entre les copies 1 et 2. Les copies 3 montrent une continuité dans la progression. On pourra aussi remarquer qu'il n'y a pas de différence notable entre trois copies des élèves de famille francophone (codées RV7, RV8 et RV9) et les 6 autres copies (codées RV1, RV2, RV3, RV4, RV5, RV6).

Tableau 67 : Présentation comparée des liens logiques et de la progression thématique

Référence des copies	Copie 1		Copie 2	
	Nombre de liens logiques explicités	**Type de progression thématique**	**Nombre de liens logiques explicités**	**Type de progression thématique**
RV1-GA-DAN	0	Progression à thème constant	5	Progression à thème linéaire
RV2-FI-ALE	1	Progression à thème constant	1	Progression à thème linéaire
RV3-FI-ZER	0	Progression à thème constant	1	Progression à thème linéaire
RV4-FI-REB	1	Progression à thème constant	4	Progression à thème linéaire
RV5-FI-MAK	0	Progression principalement à thème constant	1	Progression à thème linéaire
RV6-FI-LIN	2	Progression à thème constant	2	Progression à thème linéaire
RV7-FI-MAR	1	Progression principalement à thème constant	2	Progression principalement à thème constant
RV8-GA-NEL	0	Progression à thème constant	2	Progression principalement à thème constant
RV9-GA-ABO	1	Progression à thème constant	9	Progression à thème linéaire

L'étude des effets d'ouverture et de clôture des textes aboutit à des résultats équivalents : la focalisation sur un thème qui se développe de façon complexe est à mettre en lien avec la variation des effets dans l'introduction et la conclusion, comme le montre cet exemple :

Tableau 68 : Comparaison raisonnée de trois copies du même élève (RV4-FI-REB)

	RV4-FI-REB/1	**RV4-FI-REB/2**	**RV4-FI-REB/3**
Introduction,	« Pendant les vacances »	« Moi et ma cousine on se connaisé pas »	« C'était un vendredi matin »
Conclusion	0	« et je l'ai pris dans ma chambre »	« C'était délicieux ! »
Développement thématique	Progression à thème constant	Progression à thème linéaire complexe	Progression à thème linéaire complexe

Ces indicateurs de l'apprentissage de la logique discursive du texte narratif ne sont donc pas liés au profil sociolinguistique des élèves, qui s'approprient tous une « technique » du récit scolaire. Elèves et enseignants se retrouvent sur la nécessité d'appréhender le texte comme un tout cohérent, sujet à construction, et donc à

apprentissage, ce qui fait comparer le texte à une « architecture », un « édifice », construit de façon consciente et intentionnelle, « raisonnée »[1173].

Bien que la lecture de ces textes soit souvent pénible à cause des incorrections essentiellement linguistiques, une analyse précise de quelques marqueurs discursifs montre qu'il y a effectivement une progression dans l'écriture. La difficulté à « considérer le texte dans son économie interne, c'est-à-dire comme un système qui ne vit que par les rapports mutuels entre les différents éléments qui la composent »[1174] n'est-elle pas avant tout une difficulté à lier cet apprentissage du discursif et d'une position exotopique, nécessairement fondée sur les stéréotypes et référents culturels mobilisables ? Pour tenter d'éclairer la manière dont se déclinent les liens entre forme et sens pour le scripteur en milieu pluriculturel, nous analyserons de plus près les références culturelles qui se donnent à lire dans les textes, postulant que reconnaître la légitimité de son expérience sociale et culturelle différente, c'est aussi pouvoir désacraliser l'écrit et, par là, pouvoir aussi progresser dans son interlangue[1175].

L'ancrage culturel : une compétence nécessaire ?

Le sujet donné demandait à l'élève de faire preuve de compétences (inter)culturelles, en choisissant un thème de narration susceptible d'intéresser le destinataire imaginé ou réel (en l'occurrence un enseignant français vivant depuis de nombreuses années en Ethiopie). Les indicateurs que nous avons retenus ici sont lexicaux : nous avons identifié les référents culturels explicites et/ou implicites.

Notre analyse des réseaux[1176] a montré qu'à Addis-Abeba, capitale de l'Ethiopie, la vie d'un jeune de sixième tourne essentiellement autour des rencontres familiales. Les familles éthiopiennes qui inscrivent leurs enfants au LGM sont généralement assez aisées, mais il y a peu d'activités culturelles ou éducatives extrascolaires pour les enfants. Les familles expatriées françaises, loin de leur famille, et ayant généralement des revenus élevés, s'organisent pour voyager pendant les vacances scolaires, ou pour mettre en place des activités telles que l'équitation ou la natation pour leurs enfants. De ce fait, il y a peu d'occasions pour les élèves de se rencontrer en dehors de la classe, et ils ont des

[1173] Lahire B., 1993, *op. cit*., p. 249.
[1174] Lahire B., 1993, *op. cit*, p. 267.
[1175] Bien que ce terme ne soit généralement employé que pour des élèves apprenant le français comme L2, la notion d'interlangue recouvre ici ces états de la langue scolaire écrite qui est en cours d'appropriation pour tous les élèves. C'est donc dans ce sens que nous l'employons ici. Nous n'avons pas perçu ici de différence entre les élèves selon les langues d'appartenance.
[1176] Voir chapitre 12.

expériences familiales souvent très différentes. Les exercices oraux précédant à l'élaboration des textes écrits avaient mis à jour une certaine insécurité de certains élèves, qui « n'ont rien fait » pendant les vacances et qui entendent d'autres élèves raconter un safari, un voyage au sport d'hiver…

Le premier groupe de copies témoigne de ce choc des cultures. Dans toutes les copies, la famille est présente. Dans 2 des 3 copies d'élèves étrangers, elle est associée à un grand voyage et à du tourisme. Dans les copies d'élèves éthiopiens, la famille est associée à la fête de Noël. Les rares activités évoquées (aller à la piscine, visiter une région) sont évoquées de façon secondaire et ne sont pas associées à la famille. Une seule élève tente de faire le lien entre tradition familiale et ouverture sur l'étranger en racontant un voyage imaginaire au Caire, ce qu'elle fait d'ailleurs assez maladroitement puisqu'elle donne des détails qui ne sont pas plausibles, et qui nuisent donc au réalisme du texte (RV3-FI-ZER/1 : « J'ai fait le tour du Caire, il faisait très chaud, et j'ai trouvé le proviseur Adjoint »).

Le deuxième échantillon de copies témoigne cependant d'une évolution : de nombreux élèves se focalisent sur un évènement (probablement vécu) et tentent de le valoriser par sa particularité culturelle. Même si les essais restent parfois maladroits, cela témoigne d'un effort d'objectivation de l'expérience vécue, démarche facilitée par les références culturelles. Selon Bakhtine cette extériorité (ou « position d'exotopie ») « permet de rendre compte de l'ensemble de la situation, de situer les personnages, les lieux, les moments, les actions les uns par rapport aux autres et, en fin de compte, de travailler la forme du récit»[1177]. Ainsi, 4 sur 6 élèves éthiopiens évoquent un évènement particulier vécu « entre copains » (et qu'ils pensaient sans intérêt au départ) et 2 sur 6 évoquent dans le détail un lieu touristique ou une fête traditionnelle éthiopienne. Dans toutes les copies, un lien explicite est fait entre l'actant principal et l'évènement choisi, comme nous l'avons vu plus haut. Par contre, les élèves étrangers ont produits des textes très différents : l'un parle d'une journée banale, sans ancrage culturel d'aucune sorte (il vit en Ethiopie depuis plusieurs années), un autre évoque un séjour touristique en Ethiopie en famille. La troisième copie ne répond pas au sujet : l'élève raconte ses appréhensions avant de venir vivre en Ethiopie, ses difficultés d'intégration, et se termine sur une note positive : elle a trouvé la paix en fréquentant ses « copines de l'Ambassade » et en commençant à faire de

[1177] Bakhtine M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, p. 109, cité dans Lahire B., 1993, *op. cit.*, p. 256.

l'équitation. On peut faire l'hypothèse d'une insécurité identitaire telle qu'elle ne permet pas ici l'apprentissage.

Nous reproduisons ces textes, qui, par leur construction même, montre la nécessité de ne pas négliger la dimension sociale de l'écriture scolaire :

Tableau 69 : Comparaison des trois productions écrites du même élèves (RV7-FI-MAR)

RV7-FI-MAR/1	RV7-FI-MAR/2	RV7-FI-MAR/3
Le première semaine je suis aller à l'angano. Je suis aller me baigner dans le lac. Je suis rentré chez moi et le lendemain matin je suis aller à la gare pour aller chercher ma sœur qui arrivait de France. On est aller à Awash avec ma sœur puis lui faire visiter Addis.	*Je ne voulais pas venir ici, par ce que je vis une émission à la télévision qui parlais de l'Ethiopie et qu'il y avait la guerre. Je dis à mes parents que je ne voulais pas y aller. Lorsque j'arrivais, je vis qu'il n'y avais pas la guerre dans ce pays et je me sentis tranquille. Je me fis plein de nouveaux ami(e)s. Je rencontrai beaucoup d'Ambassades. Avec tous mes ami(e)s que je rencontrai à l'Ambasse et à l'école, nous fîmes de l'équitation.*	*J'ai étais à Djibouti pour une semaine. et de suite arrivaix à Djobouti il faissait très chaud chaud dont on transpirait de partout. On avait pris le bateau pour arrive sur une île qui s'appelait : Le lagon bleu.* *Mon père et moi, nous sommes partir nous baigner pour aller fair de la plonger sous marine et on avait vu plein de différents poisons de toutes les couleurs. Et après nous sommes rentrés à Addis.*

Le troisième groupe de copies (produites trois mois plus tard) est encore différent : dans les trois copies d'élèves étrangers, c'est un voyage à l'étranger qui est relaté : l'élève sénégalais parle de son émotion lors de la visite de l'île de Gorée, au large de Dakar, lieu symbolique de l'esclavage. Les deux autres élèves évoquent un safari au Kenya ou une expérience de plongée à Djibouti. Que ces souvenirs soient réels ou non n'a pas ici d'importance. Le fait est que ces élèves, pour réussir l'exercice, ont choisi d'ancrer leur récit dans un cadre très différent, voire opposé à celui de leurs camarades. Les élèves éthiopiens, quant à eux, expriment le plus souvent une expérience entre pairs, dont le point commun est la réaction négative des parents : dans 4 des 6 cas, les copains ont fait une « bêtise » et ont pris le risque de se faire punir. On peut citer par exemple le gâteau d'anniversaire mangé avant l'heure, le défilé de mode fait avec les vêtements de la mère absente, le jeu de lancer d'œufs crus… Les deux autres copies évoquent un évènement qui ne correspond pas aux codes culturels attendus dans la société éthiopienne : des serveurs

qui dansent devant les clients au lieu de les servir, un enfant des rues qui se fait remarquer de tous les passants.

Ces différenciations témoignent bien de la construction identitaire de chaque scripteur, qui entre peu à peu dans l'adolescence. Selon ce qui a été vécu en dehors de la classe tout au long de l'année, le jeune accorde davantage d'importance à la relation entre pairs ou aux relations familiales. Il est cependant remarquable que les trois copies d'élèves en situation d'expatrié ne puissent exprimer leur identité que dans un cadre non éthiopien.

La correction linguistique des écrits

Il nous a fallu faire des choix méthodologiques pour rendre compte de la correction linguistique des copies, sachant que cela participe à la distinction[1178] mais aussi à l'élaboration du sens pour le destinataire :

> *Le langage écrit, dans lequel la situation doit être reconstituée dans tous ses détails pour devenir intelligible à un autre, est développé au maximum et même ce qui est omis dans le langage oral doit donc y être nécessairement mentionné. C'est un langage orienté vers une intelligibilité maximale pour autrui*[1179].

Prenant le point de vue du destinataire (l'enseignant), nous avons donc relevé 2 types de rapport entre forme et sens : les erreurs qui ne gênent par l'accès au sens et celles qui nuisent fortement à la compréhension. Ce choix est fondé sur notre expérience d'enseignante, sachant que :

- c'est ce type d'erreur qui fait le plus souvent objet de stigmatisation dans le système scolaire (et social) français ;
- elles font aussi le plus souvent l'objet des leçons de grammaire et d'orthographe ;
- elles sont fréquemment entendues/lues par les enseignants et sont donc fossiles mais aussi attestées au LGM.

C'est donc parce que ces formes linguistiques sont attestées dans les copies que nous les interrogeons dans leur rapport au sens et à la norme, nous démarquant par là d'analyses

[1178] Voir notamment Labov W., 1978, *Le parler ordinaire*, Paris, Editions de Minuit ; Bourdieu P., 1980, *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit.
[1179] Vygotski L., 1997, *op. cit*., p. 342, voir aussi p. 471.

linguistiques qui suivent d'autres objectifs, notamment typologiques, comme on peut le lire dans les travaux de Nina Catach[1180] par exemple.

Nous étudierons ici trois copies qui manifestent des formes d'insécurité linguistique et/ou identitaires selon la définition de Calvet[1181]. Elles peuvent être de trois ordres :

- statutaire : le locuteur pense qu'il maîtrise la langue X, mais que cela n'est pas reconnu par la communauté (des traces en sont sans doute perceptibles dans les copies codées RV7-FI-MAR) ;
- identitaire : le locuteur pense qu'il maîtrise la langue X, reconnue comme une langue de prestige, mais qui n'est pas caractéristique de la communauté à laquelle il désire appartenir (des traces sont perceptibles dans les copies codées RV9-GA-ABO) ;
- formelle : le locuteur pense mal parler la langue de sa communauté, qu'il considère comme prestigieuse (des traces sont perceptibles dans les copies codées RV4-FI-REB).

Les copies de Rebeca et d'Aboubacar sont celles qui montrent une forte progression en compétence discursive ET un ancrage culturel alors que ce sont celles aussi qui sont les plus pénibles à lire[1182]. Elles sont produites par des élèves bilingues, mais l'un pratique le français à la maison, alors que ce n'est pas le cas de l'autre. Nous présentons aussi la copie de Marion, la seule élève monolingue du corpus, parce que les différences identifiées peuvent ouvrir sur des hypothèses d'un rapport au langage différencié selon l'origine des élèves, ce qui montrera notamment les liens entre compétence de scripteur et insécurité scripturale.

Dans les trois tableaux qui suivent, nous donnons tout d'abord le nombre de mots par texte, puis la progression dans l'apprentissage de la cohérence discursive et les thèmes culturels abordés. Nous relevons ensuite les difficultés de lecture les plus fortement ressenties par l'enseignant, puis citons des exemples de syntagmes incorrects mais ne gênant pourtant pas la compréhension, en indiquant un ordre de fréquence. Nous citons

---

[1180] Catach N., 1978, *L'orthographe*, Paris, PUF, p. 114 : *Une (typologie) ne devrait pas comme c'est trop souvent le cas encore aujourd'hui, peser les fautes arbitrairement, au trébuchet de l'adulte (…) mais répondre aux seuls critères objectifs décelables en une telle matière : un classement linguistique conforme aux lignes générales du système.*

[1181] Calvet L-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, pp. 169-170.

[1182] Les notes attribuées par l'enseignant ne feraient sens qu'en comparaison des autres notes, dans une perspective de classement. Ce n'est pas le sujet ici, nous n'en tenons donc pas compte.

enfin les syntagmes incorrects ET qui gênent fortement la compréhension, en indiquant leur fréquence. Ces marqueurs indiquent le degré de correction linguistique du texte. Cette classification est qualitative.

Tableau 70 : Présentation qualitative des copies de Rebeca

		RV4-FI-REB/1	**RV4-FI-REB/2**	**RV4-FI-REB/3**
Nombre de mots		75	130	120
Entrée discursive	**Nombre de liens logiques explicités**	1	4	9
	Type de progression thématique	Progression à thème constant	Progression à thème linéaire simple	Progression à thème linéaire dérivé
Entrée culturelle	**Thématique abordée**	Récit linéaire du quotidien	Rencontre avec une cousine inconnue et l'acte héroïque de sauvetage	Essai raté de la préparation du shero, plat traditionnel du quotidien
Entrée linguistique	**Difficultés les plus gênantes à la lecture**	Absence de ponctuation Confusion le/la pour des usages de mots fréquents	Propositions coordonnées par « et » alors qu'il y a un lien logique Terminaisons verbales	Orthographe phonologique (ex : « ses tantes arrivant » pour « arrivent ») Pas de difficulté importante
	Exemples de syntagmes qui font sens sans être attestés par la norme linguistique	« sans rien faire juste mangé » « le premier semaine »	« on se connaisé pas » « je l'ai pris dans ma chambre »	« une autre pay » « ses parents sont allés pour amener les tantes de l'aéroport » « pour que ça devienne moins gateaux »
	Fréquence	xx	xxx	x
	Exemple de syntagmes qui ne sont pas attestés et qui empêchent la construction du sens	0	« hôtel » pour « chambre » « safarie » pour « hôtel Safari »	Le « shero » est « gros » Le « shero » est « gateux »
	Fréquence		x	x

Tableau 71 : Présentation qualitative des copies de Aboubacar

		RV9-GA-ABO/1	RV9-GA-ABO/2	RV9-GA-ABO/3
Nombre de mots		68	117	161
Entrée discursive	**Nombre de liens logiques explicités**	1	9	3
	Type de progression thématique	Progression à thème constant	Progression à thème linéaire simple	Progression à thème linéaire dérivé
Entrée culturelle	**Thématique abordée**	Récit linéaire du quotidien	Récit non linéaire du quotidien, des actions faites selon des choix qui valorisent certaines actions (rencontres)	L'île de Gorée, tristesse du souvenir de l'esclavagisme
Entrée linguistique	**Difficultés les plus gênantes à la lecture**	Pas de difficulté importante	L'organisation temporelle est construite de façon discontinue. Pas de ponctuation. Difficultés à comprendre les raisons de certains actes. Nombreuses fautes d'accord.	L'organisation actions/sentiments n'est pas construite de façon progressive/prévisible. Pas de ponctuation. Nombreuses fautes d'accord. Mais ce texte est plus abordable que le précédent car la différence sentiment/action est plus clairement saisissable par le lecteur que la différence actions antérieures/postérieures (différence sémantique)
	Exemples de syntagmes qui font sens sans être attestés par la norme linguistique écrite	Absence de ponctuation « j'ai rendu visite a mes amis » « mon père m'a donné un cadeau ma mère aussi »	Absence de ponctuation « on'a joué ensemble au foot » « on a parti à Kaldis »	Absence de ponctuation « la maison des exclaves » « la mal façon dont on les traitaient »
	Fréquence	x	xx	xx
	Exemple de syntagmes qui ne sont pas attestés et qui empêchent la construction du sens	0	0	Enchâssement de propositions relatives : « ce moment fut un moment inoubliable pour lui est amis sénégalais qui étaient triste lui et ses amis qui pleuraient beaucoup »
	Fréquence			xx

Tableau 72 : Présentation qualitative des copies de Marion

		RV7-FI-MAR /1	RV7-FI-MAR /2	RV7-FI-MAR /3
Nombre de mots		53	83	78
Entrée discursive	**Nombre de liens logiques explicités**	0	2	2
	Type de progression thématique	Progression à thème constant	Progression à thème constant	Progression à thème linéaire simple
Entrée culturelle	**Thématique abordée**	Récit linéaire du quotidien	Arrivée en Ethiopie et difficultés d'intégration	Voyage à Djibouti
Entrée linguistique	**Difficultés les plus gênantes à la lecture**	Orthographe grammaticale	Pas de difficulté d'ordre linguistique	Orthographe grammaticale
	Exemples de syntagmes qui font sens sans être attestés par la norme linguistique	« puis lui faire visiter Addis »	« je rencontrai beaucoup d'Ambassade »	« je suis arrivaix »
	Fréquence	x	x	x
	Exemple de syntagmes qui ne sont pas attestés et qui empêchent la construction du sens	0	0	0
	Fréquence			

Ces trois élèves construisent peu à peu des textes narratifs répondant de mieux en mieux à la norme discursive. Ces énoncés sont globalement de plus en plus longs, et valorisent de plus en plus une expérience culturellement marquée. Pourtant, la correction linguistique ne progresse pas de la même manière.

On note pour Rebeca une croissance puis une diminution des erreurs ne gênant pas la compréhension ainsi que l'apparition de référents sémantiques mal choisis pouvant gêner la compréhension ; ces « erreurs » sont gênantes pour un enseignant ne connaissant pas le contexte éthiopien mais font sens pour ceux qui ont les repères culturels nécessaires. La position d'exotopie n'est donc pas liée ici à une prise en compte du destinataire culturellement différent. Les erreurs linguistiques empêchant la compréhension sont donc quasi-inexistantes. C'est l'accumulation d'approximations linguistiques qui donnent une impression généralement négative. Elles peuvent être le fait d'une insécurité linguistique formelle, qui gêne Rebeca pour s'approprier une langue réellement normée. Sachant que ce type d'écrit est particulièrement difficile à évaluer positivement, l'insécurité formelle peut générer une certaine forme d'insécurité identitaire pour les élèves ayant ce profil. Dans ce cas, développer des compétences littéraciées interculturelles pourrait sans doute aider à dépasser ces difficultés.

Les copies d'Aboubacar sont de plus en plus longues, les liens logiques sont moins explicités à la fin mais la progression thématique se complexifie, ce qui va dans le sens d'une appropriation des schèmes narratifs. Cette progression est parallèle avec les ancrages culturels, de plus en plus forts, jusqu'à présenter un lieu symbolique de son pays, en explicitant les références, ce qui montre que la position d'exotopie est liée à une compétence interculturelle. Les erreurs linguistiques empêchant la compréhension sont donc quasi-inexistantes. C'est l'accumulation des erreurs portant sur le code (ponctuation, orthographe) qui donnent une impression généralement négative. On peut peut-être parler ici d'insécurité identitaire puisque l'élève a des difficultés à s'approprier un code scolaire écrit, alors même qu'il atteste de ses appartenances francophones (le fait de parler de l'esclavage renforce cette hypothèse). On peut penser que pour ce profil d'élève, la valorisation des cultures d'appartenance permettrait d'aider à l'appropriation d'un code culturellement connoté.

Les copies de Marion montrent une appropriation des compétences discursives plus relative, mais elles sont là encore liées à une meilleure utilisation des référents culturels, dans une perspective que l'on peut qualifier d'interculturelle dans le dernier texte, puisque les informations nécessaires à la compréhension du contexte sont données. On retrouve, là encore, un certain nombre d'approximations qui gênent la lecture, mais qui n'empêchent pas la compréhension. Contrairement aux travaux de Rebeca et de Aboubacar, aucune erreur n'empêche la compréhension. Les références toujours éloignées de la culture du pays d'accueil font penser que l'insécurité statutaire est forte. Il s'agirait ici de veiller à valoriser aux yeux de ce profil d'élèves les compétences culturelles et langagières des élèves du pays d'accueil, de façon à leur permettre de changer leur rapport au monde et, par là, leur rapport au langage.

Les hypothèses développées suite à l'analyse de ces trois groupes de copies ne permettent pas d'identifier une fois pour toute les rapports entre insécurité scripturale et compétence linguistique, mais il est troublant de constater que c'est bien la forme qui permet d'identifier des rapports différenciés à la norme scolaire, par une approche sociolangagière.

4. Prolongements didactiques

En fin d'année, tous les élèves ont appris à écrire un texte narratif selon les normes attendues, en s'appuyant sur des expériences personnelles, qui sont autant de témoignages

d'un effort pour gérer une insécurité linguistique potentielle, qu'elle soit formelle, statutaire ou identitaire.

Bien que, par ailleurs, des progrès aient été faits par tous en grammaire de phrase, certaines copies sont mal perçues par l'enseignant à cause de trop nombreuses erreurs syntaxiques et/ou orthographiques. Les stigmatiser masquerait la dimension dynamique de l'apprentissage, qui dépend tout autant de composantes discursives et culturelles. Cela génèrerait ainsi des formes d'insécurité linguistique qui, justement, semblent gêner fortement l'appropriation de la norme. Au LGM, le rapport au français se tisse donc aussi dans la mobilisation des compétences interculturelles de chacun. Les élèves progressent et finissent par savoir produire un texte répondant aux normes scolaires, mais ils ont besoin pour cela d'apprendre aussi à objectiver leur propre expérience d'adolescent, en s'appuyant en particulier sur des référents culturels. Cela leur permet de s'appuyer sur une certaine sécurité linguistique, nécessaire à l'apprentissage. L'écriture en effet « n'est pas réductible à une simple technique mais constitue un outil culturel, une manière d'être au monde, une manière de penser et de se penser, une forme de culture »[1183].

Une perspective didactique oblige à se demander si la correction linguistique est bien prise en compte dans la classe. Nous ne pouvons parler de ce qui se passe en amont, mais ayant analysé des copies de nos propres élèves, nous savons que nous avons fait très souvent des activités portant sur le code linguistique écrit et oral, nous avons sans cesse travaillé sur les erreurs fossiles, et avons corrigé très souvent des écrits d'élèves, leur demandant ensuite de réécrire leurs textes en tenant compte des corrections faites. Ils ont aussi été exposés à des textes normés le plus souvent possible. Faut-il penser que les programmes de FLM ne tiennent pas suffisamment compte de l'importance du code, supposant que celui-ci est acquis « naturellement » par les enfants dans leurs milieux de socialisation ? La différence entre les travaux de Marion et ceux de Rebeca et de Aboubacar iraient dans le sens de cette hypothèse. C'est en tout cas ce que sous-entendent les nouveaux programmes de 2009, privilégiant explicitement la maîtrise de la langue et la grammaire de phrase en sixième après avoir prôné l'importance de l'approche discursive[1184].

[1183] Reuter Y., 2006, « A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion » dans *Pratiques* n° 131/132, décembre 2006, pp. 131-154, ici p. 131.
[1184] Voir M.E.N, 2006, *Enseigner au collège*, Paris, CNDP, p. 14 et M.E.N, 2009, *Français, classes de sixième, cinquième, quatrième, troisième*, Paris, CNDP, p. 6.

Pour confirmer cette hypothèse, il faudrait développer une étude statistique, en s'appuyant sur une grille linguistiquement valide des formulations qui « empêchent » la compréhension et de celles qui ne font que « gêner » la lecture dans un contexte considéré. Notre protocole de recherche ne nous a pas permis de développer cette piste. Nous avons cependant cherché à savoir si les enseignants français au LGM percevaient cette différence entre le sens et la forme et si nous pouvions, par là, différencier les erreurs qui influent sur le sens et les autres.

C. Entre le sens et la forme : l'évaluation des enseignants

1. Présentation du corpus

Nous avons pour cela utilisé à nouveau un corpus de 96 phrases écrites par deux classes d'élèves de sixième en décembre 2007 (48 élèves), sur le modèle du « portrait chinois ». Nous avons relevé ici les phrases produites à partir des modèles suivants (imposés et écrits au tableau) : « Si j'étais un pays je serais… parce que… », « Si j'étais un langage je serais… parce que…». Il n'était pas demandé de faire suivre « serais » par un nom, mais tous les exemples travaillés en classe portaient sur la notion d'identité et non de caractérisation[1185].

Cette activité avait été menée à plusieurs reprises avec les élèves, et avait permis d'acquérir la structure de la phrase conditionnelle, tout en s'appuyant sur la créativité de chacun. Les items avaient en effet varié (un animal, une langue, un lieu…). Ils s'étaient donc à priori approprié la forme linguistique de la phrase et la notion de cause y afférant. Les élèves savaient qu'on leur demanderait de produire le même type d'items lors d'une évaluation, qui a eu lieu en janvier 2008. Tous les élèves devaient produire un texte écrit normé, sur un modèle clairement établi et travaillé en amont. Par ailleurs, il était attendu une construction syntaxique correcte, comme dans tous les écrits scolaires.

Même si ces travaux, faits dans les mêmes classes que les récits « Je raconte mes vacances », permettraient d'analyser la notion de norme et les appartenances culturelles des élèves qui se donnent à voir, nous ne présenterons ici que l'appréhension de trois enseignants français[1186] travaillant au LGM depuis au moins 3 ans et qui ont accepté d'évaluer ces productions. Nous leur avons demandé de dire si elles leur semblaient

[1185] Seules 2/96 phrases sont construites avec un adjectif plutôt qu'un nom. La consigne n'ayant pas été explicite sur ce point, ces écrits ont été considérés comme corrects par l'enseignant.
[1186] 3 enseignants de lettres modernes enseignant depuis plus de 2 ans au LGM, ce qui représente la moitié de l'équipe.

compréhensibles et si elles leur semblaient correctes. Nous avons pour cela recopié l'ensemble des phrases dans un tableau, en veillant à faire une différence visible entre « item compréhensible » et « item correct », comme on peut le voir dans cet extrait[1187] :

Je vous propose un petit test, qui me permettra d'évaluer la qualité de l'expression de certains élèves. Si vous êtes d'accord, merci de faire dans l'ordre les actions suivantes assez rapidement (ce sont vos premières impressions qui m'intéressent) :

Lire (ou écouter) chaque phrase et répondre à la question : «comprenez-vous cette phrase ? »

PUIS répondre à la question «cette phrase est-elle correcte ?)

Merci !

	Comprenez-vous cette phrase ? (Oui/Non)	*Phrases*	*Cette phrase est-elle correcte ? (OUI/NON/ ?)*
1		*Si j'était un pays, je serai l'Australis car jaime les kangourou*	
2		*Si j'était un animal je serai un amster car j'aime courrir*	
3		*Si j'était un pays, je serai l'Asie car c'est la plus grande pays du monde.*	
4		*Si j'était une langue je serai l'Anglais car c'est la langue que tout le monde doit savoir.*	
5		*Si j'était un pays je serais Ethiopie parce que Si je sais parlé le français sa serais facile a trouvé un travaille.*	

Après leur avoir expliqué le cadre de notre recherche, nous leur avons remis ce document, qu'ils nous ont rendu rempli quelques jours plus tard. Les phrases avaient sciemment été présentées dans un ordre aléatoire, et recopiées telles quelles, sans mention des auteurs, même si les phrases permettent de supposer qu'elles ont été faites dans le cadre d'un exercice scolaire et que les élèves sont de jeunes collégiens.

2. Analyse du corpus

Les réponses montrent que le regard d'un enseignant au LGM fait effectivement la part entre la forme et le sens des énoncés : 82 des 96 énoncés sont unanimement considérés comme compréhensibles, alors que 72 sont unanimement considérés comme corrects.

[1187] Voir le questionnaire complet en annexe. Nous avons aussi tenté de faire ce test en variant les correcteurs (enseignants/non enseignants, natifs/non natifs, items lus/entendus…) mais nous n'avons pas pu aller au bout de cette recherche, essentiellement pour des raisons sociolinguistiques : nous n'avions pas mesuré l'importance de l'insécurité linguistique de nos enquêtés face à nous. Nous espérons pouvoir refaire ce test, avec un protocole d'enquête plus scientifique.

Dans 82 cas sur 96, les trois enseignants s'accordent à dire que les énoncés sont compréhensibles. Les 6 énoncés considérés comme non compréhensibles par la majorité des enseignants sont incompréhensibles parce que la phrase n'est pas terminée[1188] :

- P. 53 : « Si j'étais un language je serais xxx parce que xxx » (0/3) ;
- P. 57 : « Si j'étais un langage, je serais l'amarique parce que c'est une lange originale et » (1/3).

Dans les trois autres cas, c'est l'alliance de deux erreurs qui provoque l'incompréhension :

- l'utilisation erronée d'une préposition alliée à une cause peu claire : P. 15 : « Si j'étais un pays je serais en france parceque il y a mes cousines. » (1/3) et P. 17 « Si j'étais un pays, je serais em Greece parce que j'ai beaucoup de famille » (1/3) ;
- la confusion entre un pays et une ville ET une cause peu claire : P. 11 : « Si j'étais un pays, je serais Londre parce que on peut visiter l'horloge. » (1/3) ;
- l'absence d'un déterminant ET une construction verbale qui ne fait pas sens : P. 47 « Si j'étais un pays je serais chine parce-que j'évolue la Terre. » (0/3).

On remarque cependant que toutes ces erreurs sont aussi attestées dans des énoncés qui, eux, sont considérés comme compréhensibles par les mêmes enseignants. On citera par exemple :

- la construction non valide d'un verbe transitif : P. 44 « Si j'étais un langage je serais l'Espagnol parce-que j'aimerais parlé. » (2/3) ;
- la confusion entre une ville et un pays : P. 13 « Si j'étais un pays. je serais Paris parce que elle est belle et silencieus. » (2/3) ;
- l'absence d'un déterminant : P. 5 « Si j'était un pays je serais Ethiopie parce que Si je sais parlé le français sa serais facile a trouvé un travaille » (3/3)
- une cause peu claire : P. 93 « Si j'étais un langage, je serais l'Anglais parce que c'est un langage internationnale » (3/3).

Il semble donc que la non-compréhension soit davantage liée à l'accumulation d'erreurs linguistiques qu'à une seule erreur, quelle que soit sa catégorie linguistique.

[1188] Codage : P= phrase, le numéro renvoie à la numérotation du test ; entre parenthèses le nombre de réponses positives à la question posée aux trois enseignants.

Par contre, les 3 enseignants ne s'accordent que dans 72 cas sur 96 pour dire qu'un énoncé est « correct » (pour 37 énoncés) ou « incorrect » (pour 35 énoncés).

Les énoncés unanimement considérés comme incorrects sont les 6 cités précédemment, qui sont aussi incompréhensibles, ce qui sous-entend ici que lorsqu'on ne comprend pas, c'est donc que ce n'est pas correct, alors que le contraire n'est pas vrai. Les autres présentent des erreurs de syntaxe (19/35), des erreurs d'orthographe grammaticale (10/35) ou cumulent plusieurs erreurs de différents types (6/35). Aucun énoncé n'est considéré incorrect pour des raisons uniquement sémantiques ou logiques.

Les énoncés unanimement considérés comme corrects ont pourtant des erreurs orthographiques dans 22 cas sur 37 et une phrase serait considérée comme très maladroite : P. 50 : « Si j'étais un pays, je serais l'Ethiopie car elle a un air ni chaud ni froid mais normal. » : la personnification de l'Ethiopie et l'association de « air » et « normal » rend l'expression étrange.

Les 24 énoncés pour lesquels il y a désaccord (16 énoncés considérés comme corrects par 2 enseignants sur 3 et 8 énoncés par 1 enseignant sur 3) révèlent une variation qui n'est pas très élevée lorsqu'on la compare à l'ensemble des items : E.1 déclare incorrects 7 items lorsque E.3 en compte 11 et E.2 en relève 13. Cela fait donc un écart de 1/20 points, ce qui est bien loin des écarts relevés par les docimologues[1189]. Au-delà de la variation entre enseignants (ce que nous avons déjà évoqué dans le chapitre 9 à propos de la subjectivité des notations institutionnelles), nous remarquons surtout que les évaluateurs sont, là encore, plus sensibles aux erreurs syntaxiques qu'aux erreurs d'orthographe : lorsque 2/3 disent que l'énoncé est correct, il y a des erreurs d'orthographe dans 13 cas sur 16 (exemple : P. 4 : « Si j'était une langue je serai l'Anglais car c'est la langue que tout le monde doit savoir ». Mais lorsqu'un seul des trois estime l'énoncé correct, les erreurs d'orthographe se redoublent d'erreurs de syntaxe dans 5 cas sur 8 (exemple : P. 24 « Si j'était un langage je serais l'Amarique parce que selement les Ethiopien peuvent comprendre. »).

On peut sans doute aussi voir des effets de cribles (inter)culturels : pourquoi E.1 et E.3 estiment P. 76 incorrect au contraire de E.2 (« Si j'étais un pays, je serais la France parce que c'est le pays d'amour. ») alors que, dans le même temps, E.1 et E.3 disent que P. 72 est correct quand E.2 le trouve incorrect (« Si j'étais un pays, je serais l'Ethiopie

[1189] Barlow M., 2003, *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*, Issy-les-Moulineaux, ESF, p. 32 *: Un écart de 4 points sur 20 dans les matières scientifiques, de 6 points sur 20 dans les matières littéraires est considéré par les spécialistes comme statistiquement normal (c'est-à-dire largement répandu).*

parceque ses mon pays. ») ? Le jugement semble ici davantage porter sur les représentations idéologiques que sur une évaluation linguistique objectivée…

Ce test, très simple et fait par des collègues qui se sont prêtés au jeu de façon très professionnelle, montre que la notion de correction linguistique n'est pas totalement objective pour les enseignants eux-mêmes, qui adaptent leur jugement en fonction de leurs représentations sur les contextes d'écriture et sur les scripteurs eux-mêmes. Ces variations nous donnent à voir une langue qui se représente comme stable, mais dont la représentation varie selon l'importance que l'on accorde à la tension normative des conditions d'écriture. Cette zone de tolérance que l'on trouve chez l'enseignant est évidemment liée à l'expérience pratique qu'il a des corrections, mais aussi à un rapport social au langage et à l'évaluation. Celle-ci se construit donc avec et par les élèves, qui, dans leurs pratiques littéraciées, donnent eux-mêmes à voir une certaine hétérogénéité constitutive de la langue : c'est la dimension sociale de la langue qui lui confère ce statut d'objet dynamique et hétérogène.

Conclusion

Cette étude sur les écrits scolaires des élèves a ainsi montré que la dynamique d'apprentissage est réelle, et qu'elle se décline dans un cadre culturellement marqué : celui des normes attendues par l'école. Apprendre à écrire au LGM, c'est donc transformer ses pratiques pour les rendre plus conformes :

> *L'enjeu de l'apprentissage de l'écriture – et donc de son enseignement – est la transformation du système par la construction d'un nouveau système qui réorganise autrement les différentes composantes qui interviennent dans la production d'un texte (…) par l'appropriation d'outils, dont l'écriture elle-même*[1190].

On a pu mettre en évidence une capacité plus grande des élèves francophones (bilingues ou non) à utiliser des phrases linguistiquement normées, mais l'étude des formes discursives ne révèle aucune différence entre ces deux groupes. Les élèves monolingues étant trop peu représentés dans notre échantillon, nous n'avons pas pu mener d'études comparatives entre bilingues et monolingues. Il semblerait cependant que les rapports au français soient les plus pertinents ici : lorsque ce n'est « qu' » une langue de scolarisation, les stratégies d'apprentissage semblent plus développées mais l'accès à une

[1190] Schneuwly B., 2002, « L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Eléments de synthèse » pp. 237-246, dans *Pratiques* n° 115/116, décembre 2002, p. 242.

norme linguistique est plus problématique. Lorsque le français est pour les élèves à la fois langue de scolarisation et langue de socialisation, alors même qu'ils sont peu nombreux dans le groupe, l'accès à la norme langagière semble facilité, mais les processus d'apprentissage semblent moins conscients, et peut-être moins efficients. Cette norme linguistique est sociale, car elle se construit dans et par les représentations que les acteurs de la classe ont des rapports entre forme et sens.

Lorsque l'école ne s'interroge pas sur son propre rapport au langage en contexte plurilingue, la tentation est grande de rendre compte de cette complexité avec le prisme de l'échec, notion que Lahire interroge même dans un contexte idéalement unilingue :

> *Le problème social qui a été cristallisé socialement, historiquement sous le nom d'« échec scolaire » est, dans des conditions institutionnellement déterminées, la façon dont apparaît une contradiction entre la forme sociale scripturale-scolaire caractérisée par un rapport scriptural-scolaire au monde et des formes sociales orales caractérisées par un rapport oral – pratique au monde. Dans la logique d'ensemble de la formation sociale, les formes sociales scripturales sont dominantes et les formes sociales orales sont dominées*[1191].

L'étude des interactions orales des élèves montre pourtant qu'elles sont aussi importantes que les pratiques littéraciées dans la construction de leur rapport au français en tant qu'objet et véhicule d'apprentissage. A l'oral comme à l'écrit, le français apparaît comme un élément constituant de la dynamique exolingue des processus langagiers parce qu'il est compris comme le seul moyen d'accéder au savoir, à la réussite scolaire. Il se construit pourtant avec et dans des situations de communications plurilingues et pluriculturelles, qui participent à l'élaboration des compétences langagières et scolaires.

Au LGM, l'étude des pratiques littéraciées des élèves bilingues renvoie donc à une question plus large portant sur les objectifs mêmes d'une école du réseau de l'AEFE. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 6, les objectifs de socialisation par l'école pour les enfants français ne s'accordent que difficilement avec ceux de la scolarisation d'enfants de familles non francophones. Dans cette perspective, ne considérer le français que comme une langue de scolarisation creuserait les écarts plus qu'il ne les réduirait. Il est donc important selon nous de veiller à expliciter aux yeux de l'école les savoirs attendus et leurs implications sociales ; l'étude de la littéracie scolaire, en tant que pratique culturelle parée d'un prestige universel, agit ici comme un effet de loupe en rendant moins invisibles des savoirs sociolangagiers implicitement attendus par l'école :

[1191] Lahire B., 1993, *op. cit.*, p. 52.

> *L'invisibilité des objectifs de savoirs, des savoirs eux-mêmes tels que pris dans les activités scolaires et le discours qui les accompagne rend fréquent le leurre d'acquis que chacun pense avoir effectués et qui ne le sont pas ou sont des manières de faire avec les tâches demandées plus que des acquisitions transformatrices ; ce phénomène creuse les inégalités quand l'école (maternelle et primaire) pourrait les réduire*[1192].

C'est la raison pour laquelle, touchant à la fin de cette étude des pratiques sociolangagières des élèves au LGM, il nous semble nécessaire de voir comment l'enseignant, premier acteur de l'interaction entre l'élève et le savoir au LGM, envisage et intervient dans la construction de ces rapports au langage. Il est en effet, comme Vygotski l'a montré, le médiateur privilégié des processus cognitifs socioconstruits. Le considérer comme un acteur social, c'est reconnaître que la dynamique plurielle des interactions langagières au LGM influe aussi sur lui, selon des modalités qu'il nous faudra expliciter. Cet éclairage du contexte sociolinguistique au LGM permettra de proposer des pistes pour une sociodidactique réaliste.

[1192] Bautier E., 2009, « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage » dans Pratiques n°143/144, décembre 2009, pp. 11-50, p. 14.

CHAPITRE 20

L'ENSEIGNANT EN TANT QU'ACTEUR SOCIAL : OUVERTURES DIDACTIQUES

Considérer l'apprentissage en français au LGM dans sa perspective sociolangagière nous a permis de montrer qu'il se construit en interaction avec tous les milieux de socialisation de l'élève adolescent. Dans le cadre de la classe de français, l'interaction didactique se construit avec et par l'enseignant, qui la formate en s'appuyant notamment sur une culture spécifique. Celle-ci est marquée par une culture d'enseignement, mais aussi par la pluralité, tant il est vrai que l'enseignant, en tant qu'acteur social, agit dans le cadre d'une culture institutionnelle (celle du LGM), d'une culture professionnelle (celle d'un enseignant certifié) mais aussi en tant qu'individu expatrié, vivant au quotidien dans un milieu de contacts de langues et de cultures :

> *[Les enseignants] sont comme tous les acteurs sociaux, obéissant à une logique du champ, définis par la position qu'ils occupent, qui est l'angle sous lequel ils voient le champ pédagogique, et plus généralement, le champ social*[1193].

De nombreuses études menées en sciences de l'éducation sur les compétences professionnelles des enseignants[1194] montrent que celles-ci se nourrissent des savoirs savants transposés mais aussi des savoirs pratiques, liés à l'expérience individuelle et collective :

> *Non seulement les classes, les établissements, les cultures professionnelles ont une grande influence sur la pensée et sur le travail des professeurs, mais aussi leur histoire professionnelle, leur vécu, qui ont contribué à constituer la base d'expérience sur laquelle ils construisent leur compétence*[1195].

Or, des propositions didactiques efficientes en contexte ne peuvent se construire qu'en concertation avec les enseignants eux-mêmes, en s'appuyant notamment sur leur analyse réflexive de leurs propres pratiques :

> *La meilleure manière pour le chercheur de traiter le prescriptif serait peut-être, avant de se placer sous l'autorité d'une bannière, d'essayer de décrire le rôle que les acteurs lui attribuent en tant que condition de réussite d'une interaction didactique. Tâcher, en somme, de comprendre les valeurs de l'autre et l'efficacité de son discours avant de lui appliquer les nôtres : telle pourrait bien être la condition non seulement d'une plus grande félicité dans nos relations avec nos élèves et nos collègues, mais aussi d'une plus grande rigueur et d'une meilleure santé épistémologique de notre discipline*[1196].

Au LGM en particulier, l'enseignement du français est soumis à des normes culturellement situées. Il s'agit d'enseigner une norme standard et scolaire, dont la légitimité reste à construire pour les élèves, alors qu'elle a pour l'enseignant français, un prestige bien plus important : il connaît « sa » langue bien mieux que les élèves parce qu'il l'enseigne, mais aussi et surtout parce qu'il est français. Les élèves modifient leur perception de la norme langagière au cours de leur scolarité en cherchant à développer leurs compétences pour une plus grande réussite scolaire.

[1193] Porcher L. « Ethique dans l'éducation – éthique pour l'éducation », dans Delamotte R., François F., Porcher L., 1997, *Langage Ethique Education, perspectives croisées*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen pp. 11- 62, ici p. 24.

[1194] Pour une synthèse, voir par exemple Perrenoud P., 1996, *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF.

[1195] Cambra Giné M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier, p. 206.

[1196] Dufays J-L., 2001, « Didactique du français et réflexion épistémologique : où en sommes-nous ? Que voulons-nous ? » dans Marquilló Larruy M. (éd.), *Question d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Les cahiers FORELL, Université de Poitiers, pp. 309-318, ici p. 318.

Nous avons donc cherché à savoir comment l'on peut tirer parti de ces interactions plurinormatives, en nous appuyant sur la manière avec laquelle les enseignants perçoivent le milieu dans lequel ils travaillent et comment cette perception peut influer sur leur pratique professionnelle. En effet, tout comme avec les élèves, la notion de transposition didactique en formation continue ne peut s'envisager que dans une perspective socioconstructiviste : la formation se fonde sur des questionnements que l'agir enseignant fait émerger pour ses acteurs :

> *On a relevé « l'échec de certaines réformes éducatives en ce qui concerne la capacité de changement des enseignants, car l'innovation n'a de sens pour ceux-ci que si elle repose sur l'expérience et les savoirs pratiques personnels, dans le cadre de contextes spécifiques*[1197].

Nous n'étudierons pas ici l'insertion sociale des enseignants français au LGM ni leurs liens avec les collègues éthiopiens car, bien que notre enquête en révèle l'importance, elle doit être appréhendée avec des outils plus sociologiques que sociolinguistiques. L'appréhension que l'on a du contexte sociolinguistique dans lequel on travaille a cependant une influence sur la perception des normes en vigueur dans le contexte considéré et, par là, influe sur la perception que l'on a de sa propre pratique et donc, sur la pratique elle-même. Nous tenons cependant à rappeler que pratiques et représentations sont liées de façon complexe, le passage des unes aux autres n'est pourtant pas transparent[1198] :

> *Les enseignants utilisent des croyances, des savoirs pratiques et des représentations en tant que cadre de référence et boite à outils pour aborder et maîtriser les situations de classe avec une base instrumentale nécessaire et suffisante. Ce cadre est inévitablement schématique (…). Cette façon de voir la réalité permet d'attribuer un sens à l'expérience, de guider les interactions et les comportements, et de gérer les dilemmes qui se posent*[1199].

Pour éviter de confondre ce qui serait une culture enseignante dans un contexte plurilingue et celle se forgeant spécifiquement au LGM, nous présenterons tout d'abord les résultats d'une enquête menée auprès de 8 enseignants français travaillant dans différents établissements de l'AEFE en Afrique de l'Est, puis nous étudierons ce que 11 enseignants du secondaire au LGM nous donnent à comprendre de leurs questionnements, quels que soient leurs parcours, leur nationalité ou leur discipline d'enseignement.

[1197] Cambra Giné M., 2003, *op. cit.*, p. 205.
[1198] Voir notre chapitre 13 pour les liens entre pratiques et représentations.
[1199] Cambra Giné M., 2003, *op. cit.*, p. 207.

Nous verrons alors comment il serait possible de revisiter les activités de classe à la lumière d'une didactique du français prenant en compte les pratiques sociocognitives des élèves pour les accompagner vers un rapport au français peut-être plus pacifié et, par là, plus apte à l'appropriation d'une langue-culture à fonction de scolarisation : la violence symbolique inhérente à l'école « est en fait l'écart entretenu par l'école entre culture de famille et culture scolaire, et si l'écart est trop grand et l'enfant ne peut la gérer, cela donne un échec scolaire »[1200]. La mission de ses acteurs est aussi de la revisiter, postulant qu'elle peut aussi être une force éducative qui n'est pas directement dépendante de la culture scolaire française :

> *La fonction de l'éducation est de rendre les gens (les êtres humains pris individuellement) capables d'agir au mieux de leurs potentialités et de les doter de tous les outils et du sens de l'opportunité qui leur permettra d'utiliser le mieux possible leur intelligence, leur compétence et leurs passions*[1201].

Dans cette configuration, l'enseignant perçoit de l'intérieur ce qui n'est pas visible pour le didacticien qui, lui, a les moyens d'utiliser des éclairages scientifiques pour construire un sens au terrain observé. Le didacticien serait alors celui qui peut identifier ce qui ne se voit pas dans le feu de l'action enseignante. Pour le linguiste, ce sens se suffit à lui-même, le didacticien lui confère une visée sociale et l'enseignant en fait un outil à l'épreuve du terrain.

Parce que nous sommes aussi enseignante de français, nous circonscrivons ici notre réflexion didactique aux murs de la classe de français, mais nous avons conscience qu'une réflexion sur la politique éducative et linguistique du LGM demanderait à considérer tous les niveaux des interactions éducatives (notamment les relations entre les membres de l'institution et les élèves, les parents, et plus généralement tous les acteurs de l'environnement social) : « Au niveau de l'établissement scolaire se font les choix qui concrétisent, à travers la mise en œuvre des dispositifs curriculaires, le projet linguistique et la façon d'accueillir la diversité culturelle suivant une marge de manœuvre très variable selon les contextes »[1202].

[1200] Dubet F., Martuccelli D., 1996, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, p. 52.

[1201] Bruner J., 1996, *L'éducation, entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, p. 88.

[1202] Cambra M., Cavalli M., 2008, « Discours *de* et *sur* la classe. Représentations des enseignants et pratiques professionnelles », dans Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (dirs.), 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 313-318, ici p. 317.

A. Enseigner dans un établissement de l'AEFE : une identité professionnelle socio-construite

1. Normes scolaires et contexte plurilingue

Les enseignants sont donc les détenteurs d'une norme standard et cherchent à l'enseigner, au bénéfice des élèves. Dans un contexte plurilingue et pluriculturel, cette norme est en interaction avec d'autres normes en vigueur dans la communauté des élèves, mais aussi dans l'espace social tout entier : les langues en présence sont nombreuses et inégalement partagées par les locuteurs, ce qui génère des règles d'interactions verbales qui visent généralement à gérer au mieux pour la face des interlocuteurs cette diversité linguistique. La diversité est alors considérée a priori comme une valeur, même au prix de l'efficacité de la compréhension. Les répertoires verbaux des interactants peuvent être perçus comme opaques mais une perspective variationniste, favorisée par l'utilisation de plusieurs langues dans une même communauté, permet d'accepter cette opacité et de la considérer comme constitutive de la communication et des identités.

Or, la culture scolaire française ne vise pas à considérer l'opacité du discours comme légitime mais bien au contraire à rendre plus transparent tout énoncé, considérant que la langue est l'outil privilégié de l'échange social, mais aussi de l'accès au savoir. Cela sous-entend qu'il vaut mieux utiliser une seule langue parce qu'on a ainsi plus de chances de parler de façon compréhensible pour tous et qu'on a ainsi accès à la complexité des savoirs transmis. Développer une seule langue en la considérant comme homogène, c'est s'appuyer en particulier sur l'écrit, puisque celui-ci fixe les usages. Pour les élèves vivant en milieu plurilingue, cette différenciation entre norme sociale et norme pédagogique génère des pratiques sociolangagières qui varient, selon les répertoires verbaux, mais aussi selon les situations de communication et d'apprentissage, les rôles et les statuts des interactants, la perception qu'ils ont de leur identité au sein de ces configurations…

Nous avons donc cherché à savoir si les enseignants percevaient ces différenciations et si cela influait sur leur perception de leur métier. Nous présenterons tout d'abord les résultats d'une enquête menée en mars 2007 auprès de 8 enseignants de français travaillant dans un établissement de l'AEFE en Afrique de l'Est. Nous pourrons ainsi dégager quelques tendances fortes, que nous retrouverons en partie dans une deuxième enquête, menée cette fois-ci en juin 2008, auprès des enseignants du LGM.

2. Présentation de l'enquête

De façon à ne pas confondre le contexte spécifique du LGM et le contexte plus général des lycées français de l'étranger, nous avons profité d'un stage professionnel pour interroger 7 collègues enseignant le français dans divers établissements en Afrique de l'Est. Ce stage avait pour thème le français langue de scolarisation et a eu lieu à Johannesburg (Afrique du Sud), du 23 au 29 mars 2007. Comme nous le verrons plus bas, tous les enseignants inscrits à ce stage sur la base du volontariat étaient français, et ont évoqué au moins une expérience de vie en milieu non français et/ou plusieurs langues parlées.

La grande qualité des échanges et des questionnements partagés pendant les trois premiers jours nous a poussée à proposer à ces collègues de répondre à un questionnaire écrit à la fin du stage. Une heure a été consacrée à ce travail, dont nous n'avons ensuite pas discuté car il se présentait comme une sorte de synthèse de l'ensemble des réflexions menées par l'équipe pendant les trois jours précédents. J'étais stagiaire parmi les stagiaires et ai expliqué les finalités de l'enquête le jour de l'enquête. Je n'avais pas parlé précisément de mon travail de recherche avant ce jour, sinon dans des échanges informels. Cinq enseignants m'ont rendu le questionnaire après l'heure réservée à ce travail ; deux d'entre eux l'ont fait le dernier jour : ils ont estimé devoir réfléchir davantage aux questions, dans un souci de précision.

L'enquête, élaborée lors du stage, tente de rendre compte des pratiques et représentations émises de façon informelle les premiers jours. Mais il s'avère que si les échanges informels ont été riches, les réponses au questionnaire sont relativement pauvres. Il sera donc important d'analyser certains traits pertinents des discours écrits pour rendre compte des représentations sous-jacentes. Par ailleurs, cela montre sans doute que les enseignants préfèrent partager oralement leur expérience que de répondre à un questionnaire écrit de synthèse. Comme nous le verrons plus bas, nous ferons le même constat concernant l'enquête menée au LGM. Cela nous amène à penser à nouveau que les entretiens doivent nécessairement compléter une approche par questionnaires lorsqu'on a une démarche de chercheur, en particulier en milieu scolaire : les enseignants (et les élèves ?) préfèrent s'exprimer en liberté, plutôt que de devoir répondre à des questions formelles dans un cadre imparti. Par ailleurs, cela pousse à penser l'élaboration d'une formation plutôt dans une démarche socioconstructiviste que comme un temps de transmission de savoirs. C'est bien cette démarche qui a été suivie pendant ce stage.

Le groupe était composé de huit enseignants français titulaires de lettres (dont moi), sur la base du volontariat : seuls les enseignants intéressés par le thème de la formation (le français langue de scolarisation) étaient présents. Aucun enseignant ne connaissait le concept de « français de scolarisation », ni la récente circulaire de l'AEFE sur la question[1203]. L'intervenante n'avait jamais enseigné à l'étranger, mais avait une expérience des classes bilingues puisqu'elle avait mis en place un cursus bilingue dans son établissement (collège), tout en poursuivant des études universitaires sur la didactique des langues et le bilinguisme. Les établissements représentés étaient les suivants (la répartition des populations d'élèves est une estimation des enseignants, fondée sur la différenciation induite par le questionnaire[1204]) :

- Le Lycée Jules Verne à Johannesburg (Afrique du Sud) : 700 élèves environ de la maternelle à la terminale dont la plupart sont français (1 enseignante présente, codage « A ») ;
- Le Lycée Blaise Pascal, à Libreville (Gabon) : 1000 élèves environ au secondaire dont 50 % sont français, et 40 % de familles africaines (2 enseignants présents, codages « B » et « C ») ;
- Le Lycée Victor Hugo à Port-Gentil (Gabon) : 170 élèves environ au collège dont 80 % sont français et 18 % sont africains francophones (1 enseignante présente, codage « D ») ;
- Le Lycée La Fontaine à Harare (Zimbabwe) : 120 élèves environ de la maternelle à la terminale dont 12 % sont français, 35 % africains francophones, 33 % de familles non francophones (1 enseignante présente, codage « E ») ;
- Le Lycée Denis Diderot à Nairobi (Kenya) : 400 élèves environ de la maternelle à la terminale dont 35 % sont français, 45 % de familles africaines francophones et 8 % de familles non francophones (1 enseignant présent, codage « F ») ;
- Le Lycée Charlemagne à Pointe Noire (Congo) : 650 élèves environ de la maternelle à la terminale dont 70 % sont français et 15 % de familles africaines francophones (1 enseignant présent, codage « G ») ;
- Le Lycée Guebre Mariam à Addis-Abeba (Ethiopie) : 1800 élèves environ de la maternelle à la terminale dont 68 % sont éthiopiens, 15 % de famille francophone africaine, 5 % français (1 enseignante présente ; étant l'enquêtrice, nous n'avons pas rempli le questionnaire que nous analysons ci-après).

[1203] Pour une présentation de cette circulaire, voir notre chapitre 6.
[1204] Voir notre questionnaire en annexe.

Parmi les établissements des 4 pays non francophones, seul le LGM scolarise une majorité d'élèves ayant la nationalité du pays d'accueil. C'est le plus gros établissement de la zone. Il est aussi le seul à ne pas porter un nom se référant à la culture patrimoniale française, eu égard au contexte de sa création[1205].

3. La perception d'un environnement sociolinguistique multilingue et diglossique

La perception qu'ont les enseignants de leur environnement sociolinguistique montre qu'ils sont particulièrement sensibles à sa réalité plurilingue, comme en témoignent les réponses à la question portant sur ce point:

Questions posées

Quelles sont les langues majoritaires dans la ville dans laquelle tu te trouves (et donc dans les familles de tes élèves locaux si tu en as)?
Quelle est la place du français dans cette ville (nombre de locuteurs, statut de la langue ...):
As-tu remarqué des pratiques langagières particulières dans cette ville?

Nous présentons ici les réponses des enseignants en tant qu'observables de leur rapport à la complexité des situations sociolinguistiques dans lesquelles ils vivent. Nous avons donc repris en l'état leurs réponses, même si certaines d'entre elles peuvent ne pas correspondre à des descriptions sociolinguistiques validées par la recherche. L'abondance des informations relevées ici montre surtout que ces enseignants ont une conscience pratique de la complexité de ces situations plurilingues et qu'ils ne considèrent pas le français standard comme la seule norme de communication possible. On notera par ailleurs l'abondance de termes appartenant au champ de la sociolinguistique, alors qu'ils n'ont pas fait l'objet d'un enseignement spécifique dans ce stage. Ces questions intéressent donc les enseignants aussi à titre personnel.

[1205] Voir notre chapitre 6.

Tableau 73 : Présentation de l'environnement sociolinguistique des établissements selon les enseignants

Codage/ Pays/ville	**Langues majoritaires dans la ville**	**Place du français**	**Observation de pratiques langagières**
A Afrique du Sud Johannesburg	*africaan, zoulou, anglais*	*Aucune présence ni dans le commerce ni l'administration ; présence quand il y a des Africains de l'Ouest*	*Non car pas assez imprégnée dans la ville*
B Gabon Libreville	*Français avant tout (langue véhiculaire), quelques langues gabonaises (myéné, fang) répandues (vernaculaires), bambara (immigrés ouest-africains : Maliens, Burkinabés, Ivoiriens, wolof (Sénégal), arabe (Libanais, Marocains), chinois*	*Français langue officielle (état, administration, médias), véhiculaire (seul idiome commun entre les différentes communautés linguistiques), et vernaculaire (perte de la transmission familiale des langues gabonaises, en ville, et surtout dans les familles aisées)*	*Français particularisé : « gabonismes » (accent, syntaxe, lexique) souvent issus du français ivoirien (diffusé par la musique, les séries TV, etc…)*
C Gabon Libreville	*Français très majoritaire, puis myéné, fang, pounou, erhira*	*Langue nationale*	*« gabonismes »*
D Gabon Port-Gentil	*Français très majoritaire, myéné (langue locale pratiquée en famille), malien (immigrants), marocain*	*Place majoritaire, langue administrative, commerce… langue française orale bien maîtrisée par tous les Gabonais de Port-Gentil*	*NRP*
E Zimbabwe Harare	*Langue nationale : anglais* *Echanges privés : shona (majorité du pays) et n'débélé (le sud, minorité brimée)*	*Langue étrangère n°1 étudiée à l'école*	*Comme dans d'autres villes africaines : le bilinguisme*
F Kenya Nairobi	*Anglais, swahili, kikuyu et autres langues parlées par les groupes ethniques représentés à Nairobi (luo, luhya, kaniba…)*	*Alliance française active attire un public toujours renouvelé ; le français est donc bien implanté et a une place non négligeable dans l'enseignement secondaire et universitaire (étudiants kényans en France peu nombreux mais flux régulier) ; pas de place dans la communication quotidienne*	*Pratique de l'anglais affecté en milieu aisé, le seul représenté bien entendu dans les médias. Quelle que soit la langue, évolution par modes (des mots, des tournures verbales sont reprises par tout le monde, dans tous les niveaux de langue) ; existence d'un argot swahili/anglais (sheng) prisé par le étudiants et un argot anglais/swahili*
G Congo Pointe Noire	*Le dialecte local : le mumukutuba, le dialecte lingala dans une moindre mesure (répandu dans tout le bassin du Congo), quelques autres dialectes de populations immigrées, l'arabe par la communauté libanaise, forte communauté ouest-africaine*	*Le dialecte est la langue orale de tous les jours, le français est la langue officielle, administrative et d'enseignement. Tout le monde parle français, en général assez bien (mieux, semble-t-il, qu'en Afrique de l'Ouest)*	*Oui, quelques « congolismes », mais en nombre relativement restreint.*

Dans les pays non francophones (Afrique du Sud, Zimbabwe, Kenya), le français a une place mineure, même si dans 2 cas sur 3, on parle d'une langue enseignée reconnue, l'anglais est la langue « majoritaire[1206] ». Dans les pays francophones (Gabon et Congo) le français est perçu comme une « langue nationale », généralement maîtrisée par tous les habitants de la ville, elle est présentée comme « majoritaire ». Mais tous les pays évoqués sont plurilingues : il est fait état d'un grand nombre de langues parlées (de deux à six langues nommées).

Les pratiques langagières relevées sont des emprunts, des transferts, le « bilinguisme », des créations linguistiques (F : « argot »), mais on ne parle pas explicitement d'alternance. Dans deux cas (B, F), les pratiques sont expliquées au regard d'une différence sociale : « anglais affecté dans les milieux aisés ». Elles sont surtout explicitement liées à des pratiques communautaires et « ethniques » (dans cinq réponses : B, D, E, F, G). Dans deux cas, le contact de langues est lié aux « médias » et aux « modes » (B, F), c'est-à-dire à une influence extérieure à la communauté ethnique.

Trois langues en moyenne sont précisément citées par chaque enseignant. Certains les nomment sans commentaire (A, C). G parle de « dialectes[1207] », mais B, D et F utilisent explicitement le terme « langues ». La plupart lient les langues aux communautés en parlant « d'immigrés », de « minorité brimée », de « groupes ethniques », de « communauté libanaise »… ce qui montre que pour les enseignants, ces langues ont des fonctions identitaires fortes, même si cela n'exclut pas les fonctions communicatives, évoquées dans une moindre mesure (« vernaculaire », « langue locale pratiquée en famille », « échanges privés », « répandu dans tout le bassin du Congo »). Cette fonction identitaire n'apparaît ni dans l'évocation de l'anglais, ni dans l'évocation du français.

Deux enseignants ne se prononcent pas quant aux pratiques langagières observées (nous traitons donc de 5 réponses dont 2 sur les pays anglophones) ; 3 enseignants nomment une particularité sans l'expliciter (C, E, G). Dans 2 cas, un effort d'analyse linguistique qualitative est faite (B, F) et on évoque « l'accent », « la syntaxe », « le lexique », « les tournures verbales », « les niveaux de langue ». Pour les pays francophones, l'accent est mis sur des particularités et les néologismes « gabonisme » et « congolisme » sont utilisés dans les trois questionnaires portant sur le Gabon. Mais les remarques sur les pays anglophones tendent plutôt à généraliser les réflexions : « comme dans d'autres villes africaines » ou « quelle que soit la langue », répétition de « tous ». On

[1206] Terme induit par la question, son emploi ne sera donc pas discuté plus bas.
[1207] Aucun autre indice ne nous permet de conclure à un emploi péjoratif conscient de ce terme.

peut donc penser que l'environnement sociolinguistique (plurilingue ou non, francophone ou non) influe sur le type de perception qu'en ont les enseignants de ce groupe. Il est en effet tentant de penser qu'on est plus sensible aux statuts et fonctions des langues lorsque ce n'est pas sa langue maternelle qui est majoritaire. Par contre, lorsqu'on vit en milieu francophone plurilingue, il est probable que l'on soit plus sensible aux formes linguistiques des répertoires verbaux identifiés. L'existence d'un « crible sociolinguistique » est donc perceptible : « la capacité d'écoute des locuteurs ne s'épuise nullement dans des propriétés physico-acoustiques ; elle est aussi largement déterminée par ce que notre conscience linguistique, notre propre rapport à la norme nous permet d'entendre »[1208]. C'est en tout cas ce que ces quelques réponses suggèrent. Cette hypothèse serait à vérifier à une plus grande échelle.

Les établissements représentés ici sont donc tous implantés dans des milieux plurilingues, mais le français est très largement parlé dans les deux pays francophones concernés. L'établissement est pensé par les enseignants comme un lieu s'insérant dans un contexte plus large, un lieu de rencontre entre plusieurs normes.

4. La perception de l'hétérogénéité des pratiques langagières des élèves

Les enseignants interrogés considèrent que les familles ne donnent que peu d'importance à la qualité de l'enseignement, et que les choix sont fonction du statut du français, et dans une moindre mesure de la réputation du système scolaire français. Ils expriment donc ici un point de vue global et dépassent leur approche de pédagogue. Ils font appel à leur connaissance du contexte, comme cela était d'ailleurs induit par la question « raison de leur inscription dans l'établissement ». Nous retrouvons ici pour partie les grandes tendances perçues au LGM[1209].

Ce relativisme quant à l'universalité de la langue française se retrouve dans ce qui est dit des pratiques langagières des élèves. A la question posée : « As-tu remarqué des pratiques langagières particulières chez tes élèves? En classe/Hors classe », le lexique employé dans les réponses montre une attention aux répertoires verbaux des élèves en tant que pratiques différenciées et dans une perspective plurilingue :

[1208] Boutet J., 2002, « 'I parlent pas comme nous' Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires », dans *VEI-Enjeux*, n°130, pp.163-177, ici p. 165.
[1209] Voir notre chapitre 7.

Tableau 74 : Perceptions des enseignants des pratiques langagières de leurs élèves

Observations faites dans la classe	Observations faites en dehors de la classe	Pays concerné
Fautes de grammaire classiques	*Français et anglais se rencontrent, pas d'interlangue sinon des habitudes de langage « jeune ».*	Afrique du Sud
Non, le français domine ; quelques rares interactions entre pairs dans leur langue maternelle (arabophones, coréens…)	*Français très largement majoritaire, quelques interactions en « langues ».*	Gabon
Non	*Non*	Gabon
Non	*Non*	Gabon
Français, parfois anglais pour expliciter un mot ou une valeur temporelle	*Français langue dominante, mais l'anglais est très présent, y compris avec les élèves africains souvent francophones*	Zimbabwe
Certains anglicismes récurrents, confusion dans les pronoms personnels et dans les subordinations (francophones et non-francophones)	*Pratique de l'anglais majoritaire, « francisation » de certains tics de langage américains (ex : « gars » pour « man »)*	Kenya
Quelques idiomatismes, glissements sémantiques	*Non*	Congo

Le français est ici présenté comme la langue majoritairement employée dans les interactions en classe. En dehors de la classe et dans les pays non francophones (et anglophones), les perceptions des enseignants varient selon un continuum : « français et anglais se rencontrent » (Afrique du Sud), puis « français langue dominante mais l'anglais est très présent » (Zimbabwe), puis « pratique de l'anglais majoritaire » (Kenya). Comparer ces remarques avec le nombre d'enfants francophones déclarés (voir plus haut) peut rendre perplexe : en Afrique du Sud on n'a pas déclaré de familles non francophones ; au Zimbabwe les enfants ayant au moins un parent francophone représentent 67 % ; au Kenya ils représentent 92 %. Selon ces enseignants, ce n'est pas la langue déclarée de l'établissement ni les langues familiales (dont le français) qui influent sur les pratiques des élèves mais leur environnement sociolinguistique général. S'ils vivent en milieu anglophone, l'anglais sera très présent dans leurs pratiques langagières extrascolaires au sein de l'établissement, même s'ils ne sont pas de familles anglophones, comme la synthèse des réponses concernant les pays anglophones le montre ici :

Tableau 75 : Pratiques langagières et environnement sociolinguistique des trois pays non anglophones représentés

Code/ville	Elèves déclarés de familles francophones (%)	Pratiques langagières « hors-classe »	Profil sociolinguistique de la ville
A Johannesburg	*?*	*français et anglais se rencontrent*	*Pas de français ; 3 langues en présence (dont l'anglais)*
E Harare	*67%*	*français langue dominante mais l'anglais est très présent*	*Pas de français ; Diglossie ; « bilinguisme » (dont l'anglais majoritaire)*
F Nairobi	*92%*	*pratique de l'anglais majoritaire*	*Pas de français ; Mélange dynamique de langues (dont l'anglais majoritaire)*

Cela tend à montrer que les enseignants sont sensibles au fait que les élèves sont fortement influencés par l'anglais dans leur environnement (tout comme pour le français dans les pays francophones) mais aussi par le prestige de pratiques plurilingues. Les enseignants vivant dans un contexte francophone n'en font pas état chez leurs élèves. On peut penser qu'ils ne les perçoivent pas parce que l'utilisation du français ne favorise pas la prise de conscience d'autres pratiques langagières. Mais cela peut aussi témoigner de réelles différences sociolinguistiques entre ces deux groupes de pays.

De façon générale, on peut remarquer à nouveau l'importance des liens entre le contexte de vie (la ville) et le contexte d'apprentissage des élèves (l'école). Au LGM, les pratiques sociolangagières des élèves sont mixtes (français/anglais/amharique) et se font partiellement l'écho des pratiques plurilingues des rues d'Addis-Abeba. Il existe peut-être des invariants dans la manière avec laquelle un élève s'approprie les langues de l'environnement social et leurs statuts pour en faire un moyen verbal d'expression au sein de son établissement scolaire. Nous avons pu identifier au LGM quelques constantes. Mener ce type d'étude sociolinguistique à l'échelle de plusieurs établissements permettrait sans doute de mieux comprendre le rapport des élèves à la norme scolaire…

Pour les enseignants concernés par notre étude, la prise en compte des pratiques langagières plurielles des élèves ne masque cependant pas un sentiment d'échec quant à leurs points forts et points faibles[1210] :

[1210] Question posée*: Quels sont, selon toi, les points forts et les points faibles de tes élèves? A quoi sont-ils dus selon toi?*

Tableau 76 : Les points forts et les points faibles des élèves selon les enseignants

Code	Points forts	Points faibles et causes évoquées
A	*Oral*	*Ecrit, rédaction, argumentation, répondre correctement à une question*
B	*Bon usage quotidien de la langue française*	*Ecart par rapport à la norme académique* *Elèves français parfois déracinés, perturbés par les changements trop fréquents de pays.* *Elèves gabonais aisés ne pensent pas que l'école est la voie de la réussite*
C	*Respect des autres (éducation africaine)*	*Découragement* *Laisser-aller* *Inquiets pour leur avenir mais peu réalistes sur leur future profession*
D	*Oral*	*Ecrit et contextualisation (confusion langue orale/langue écrite, pauvreté des ressources lexicales et syntaxiques, manque de connaissances contextuelles, peut-être en partie à cause de « l'enclavement » de Port-gentil ou à cause du manque de lieux culturels*
E	*Maniement de plusieurs langues* *Discipline de travail* *Enthousiasme d'être à l'école*	*Mauvaises habitudes langagières (confusions…)* *Trop peu d'ouverture et de connaissances sur le monde*
F	*NRP*	*Pratique du français différent du français utilisé en classe par les enseignants et dans les manuels ; c'est une difficulté pour toute la communauté scolaire à distinguer les deux.* *Les non-francophones deviennent rarement de vrais francophones : le français ne demeure QUE la langue de scolarisation*
G	*Bonne connaissance générale du français* *Intérêt pour la chose linguistique et langagière*	*Le trop grand prestige du français à leurs yeux les bloque parfois dans une angoisse de l'erreur qui les paralyse*

Dans 6 cas sur 7, des points forts sont évoqués. En ce qui concerne les pratiques scolaires qui aident à la réussite, on parle de « l'oral » (A, D), d'une « discipline de travail » et d'« un enthousiasme pour l'école » (E), d'une bonne connaissance du français (B, G). De façon plus contextualisée, on parle d'un atout plurilingue (E), métalinguistique (G), moral et culturel (« respect des autres, éducation africaine », C). Les points forts évoqués sont donc variés, ce qui montre que l'attention est globalement portée sur toute la personne de l'élève et non seulement sur ses compétences linguistiques. Mais les réponses sont généralement peu nombreuses pour chaque enseignant (un seul point fort évoqué en moyenne, alors que le nombre n'était pas limité).

Dans tous les cas des points faibles sont évoqués, et ils sont nombreux (3 en moyenne pour 1 point fort). Cette différence montre que même si leurs discours se veulent positifs, les enseignants restent démunis devant l'ampleur de la différence entre la langue à enseigner et les répertoires effectivement connus des élèves. Ils envisagent donc plus facilement les performances des élèves en termes d'échecs qu'en termes de réussite (la question ne portait pas spécifiquement sur les élèves en difficultés, ni sur les élèves peu ou pas francophones). Pour aller dans ce sens, on peut remarquer que seuls quatre enseignants

évoquent des « causes » à ces points faibles (alors que la question sur ce point était explicite). Une marque du pessimisme latent des enseignants ?

Les points faibles évoqués sont surtout d'ordre linguistique (A, B, D, E, F). Mais ils concernent aussi le rapport au savoir et à l'école (B, C, G), et une « pauvreté culturelle » liée au contexte (E). Il est nécessaire de nuancer ici ces propos, attendu qu'il semble y avoir confusion entre repères culturels et ouverture à l'altérité. On préfèrera considérer ici l'écart entre deux conceptions de la culture : celle d'un lettré étranger et celle de jeunes intégrés dans un milieu social qui peut ne pas avoir de place à l'école. Plus généralement, les causes évoquées sont liées à l'écart entre la norme académique et les normes endogènes (B, F), à la « pauvreté culturelle » (D), au statut du français et à la situation de conflit diglossique qu'il génère (G).

Les enseignants montrent donc ici le souci de ne pas stigmatiser les élèves dans un échec lié à des différences linguistiques et culturelles qui les éloignent des normes monolingues françaises. Mais transparaît une certaine impuissance à utiliser des outils d'analyse valorisants et efficaces : les « points forts » sont moins nombreux que les « points faibles », les différences culturelles sont évoquées en termes de déficiences, les causes sont liées à un contexte sur lequel on ne peut agir, ou elles restent très mystérieuses.

5. La perception du français : entre langue de socialisation et langue de scolarisation

Dans une perspective fonctionnelle et glottopolitique, les enseignants associent le français à un statut et à une fonction : il est « langue officielle », « langue nationale », « langue administrative », « langue d'enseignement », mais aussi « vernaculaire » et « véhiculaire » (B, C, D, G). Dans une perspective plus didactique, il est « langue étrangère » (E). Dans les pays francophones, ses fonctions communicatives sont évoquées trois fois : « seul idiome commun entre les différentes communautés linguistiques », « commerce », « langue orale de tous les jours ». Les termes reprennent généralement des acceptions communes en Afrique, mais beaucoup moins présentes en France métropolitaine.

Les réponses des enseignants montrent qu'ils utilisent des outils sociolinguistiques pour rendre compte des pratiques des élèves en dehors de la classe. Par exemple, la référence à un « conflit de langues » implicite se retrouve à deux reprises : « le français domine », « français langue dominante » alors que la référence à un « contact de langues »

non conflictuel peut être représenté par « français et anglais se rencontrent », et en référence implicite à une diglossie objective à deux reprises : « français très largement majoritaire », « pratique de l'anglais majoritaire ».

Mais les références aux pratiques de classe montrent clairement que le fonctionnement linguistique du français reste l'attribut principal de la norme pédagogique : « valeur temporelle », « pronoms personnels », « subordinations », « idiomatismes », « glissements sémantiques ». Ces expressions sont parfois péjoratives : « fautes de grammaire classiques », « tics de langage ». Une certaine conscience des variations fonctionnelles des répertoires linguistiques des élèves est donc présente mais elle ne s'exprime que par le biais d'expression clairement ancrées dans une culture métalinguistique française, propre à tout enseignant titulaire de français. En effet, à une exception près, les expressions renvoyant à la didactique du FLE ne sont utilisées que pour parler des situations non didactiques. « interactions », « interactions entre pairs ». Certains enseignants montrent cependant implicitement qu'ils ont identifié un langage propre aux élèves : « des habitudes de langage "jeune" », « "francisations" de certains tics de langage américains ». La perception de ces sept enseignants peut donc se situer sur un continuum, selon l'utilisation qu'ils font des outils didactiques : deux d'entre eux ne se prononcent pas ou peu, ce qui peut faire penser que la notion de « pratiques langagières » leur est peu familière ; un n'utilise que des expressions liées à la norme ; trois utilisent des expressions liées au FLE et au FLM ; le dernier n'utilise que des expressions liées au FLE.

Ces enseignants reconnaissent donc ici implicitement que ces deux environnements ne sont pas régis par les mêmes lois sociolinguistiques, tout en gardant une claire conscience de l'importance de la norme à enseigner. Pour tenter d'enseigner sans ruptures, ils se sont généralement tous intéressés à la didactique du français langue étrangère, mais le bilan n'est pas très positif :

Tableau 77 : Représentations des enseignants sur l'intérêt d'une approche « FLE » dans leurs pratiques d'enseignement

Code	Question 1 Penses-tu qu'une approche « FLE » est utile dans ton enseignement? Si oui, en quoi?	Question 2 Utilises-tu des techniques « FLE » dans ton enseignement? D'autres techniques particulières? Lesquelles? Dans quel but?
A	*Oui* *Pour réduire les ambitions des programmes et y mêler des approches FLE.*	*Techniques régulières : lire à haute voix, travailler le lexique, faire remarquer les accords.*
B	*Oui sans doute* *Mais pression des programmes, surtout en classes d'examens*	*Ponctuellement, remédiation linguistique*
C	*Oui car en Lycée professionnel les référentiels s'inspirent du FLE*	*NRP*
D	*Oui* *Approche FLE est pour les non francophones, mais c'est aussi une aide pour ceux qui ont un français local et/ou des erreurs fossilisées.*	*Attention particulière portée au lexique et à la lecture des consignes, analyse des erreurs faites à l'écrit : travail collectif ou en groupe autour d'un énoncé « fautif », travail de recherches (CDI) avec constitution d'un lexique pour contextualisation culturelle*
E	*Oui* *Pour comprendre des erreurs qui nous laissent impuissants*	*Pas vraiment* *Attention particulière au lexique, suivi personnalisé, questions sur leurs pratiques langagières*
F	*Oui* *Pour proposer une batterie de phrases pour un point particulier de grammaire, de phonologie : faire répéter permet de donner à la structure ou au son une place plus importante dans la production de l'élève*	*Non*
G	*Oui, mais je n'ai pas de formation.* *Pour mieux comprendre les difficultés des non-francophones*	*FLE non ;* *J'utilise la poésie pour décomplexer les élèves par rapport à un usage normatif du français en leur montrant que cela peut être le lieu de la liberté et de la créativité langagière, que « ça se dit » dès le moment où on le dit*

Tous les enseignants pensent que l'approche « FLE » est un atout ; deux estiment que ces techniques s'adressent surtout aux élèves de familles non francophones (D, G), ce sont les enseignants nouvellement arrivés. Les cinq autres estiment cette approche nécessaire de manière générale. Les raisons peuvent être académiques (adaptation des programmes pour A, B, C), pédagogique (F) ou didactiques (pour « comprendre » : E et G).

Trois enseignants déclarent utiliser des approches FLE en classe, un ne répond pas, trois disent le faire peu ou ne pas le faire. Les techniques évoquées sont : le travail sur le lexique dans trois cas (A, D, E), le travail sur la norme (A, D, G), le travail sur la compréhension de l'écrit (A, D). Les méthodologies évoquées sont : les interactions entre pairs (D), les interactions en classe (D, G), le suivi personnalisé (E). On peut remarquer que les seuls enseignants qui évoquent explicitement des interactions sont les enseignants

nouvellement arrivés. Ces méthodologies sont donc peut-être plus facilement utilisées par les jeunes enseignants. Par ailleurs, toutes ces techniques identifiées ici « FLE » témoignent en fait de la prise en compte des besoins des apprenants plutôt que d'une didactique qui seraient fondamentalement différente de celle du FLM. La formation initiale en FLM viserait davantage à développer des savoirs sur une langue-culture normée que de développer des savoir-faire pédagogiques contextualisés. L'émergence d'une didactique du FLE étant directement liée à la question de la légitimité de ces normes, c'est dans cette perspective que les enseignants la mobilisent, chacun à leur manière. Leurs pratiques d'enseignement sont fonction de ces représentations ET de leurs expériences de vie.

6. Biographie langagière et appréhension des élèves

Question 1 *: Ton expérience sociolinguistique et pluriculturelle (langues parlées, connaissance d'autres systèmes linguistiques, depuis combien d'années dans ce pays, dans un autre pays, mixité... autres).*
Question 2 *: Ces éléments te semblent-ils utiles dans ton enseignement? Si oui, lesquels et en quoi ?*

Comme le montre le tableau suivant, 6 enseignants sur 7 sont plurilingues (au moins trois langues parlées pour cinq d'entre eux), un enseignant ne se déclare pas bilingue. Six d'entre eux ont vécu au moins un an à l'étranger avant cette expérience ; un enseignant évoque de nombreux voyages. Deux enseignants sont en poste à l'étranger depuis un an (D, G) ou depuis trois ans (C), un enseignant est sur le même poste depuis 15 ans (F), les autres ont vécu et enseigné dans différents pays (A, B, E). Ce sont donc des gens généralement mobiles, qui connaissent au moins un milieu culturel différent du leur, voire plusieurs. Le lien entre « l'expérience sociolinguistique et pluriculturelle » et « leur utilité dans l'enseignement » est fait dans 5 cas sur 7. Il peut être d'ordre sociolinguistique (A, B, E) ou linguistique (B, C, D). Dans cas, il est compris comme une aide à l'analyse de l'erreur et à la remédiation (approche didactique, C, D, F).

Les pratiques de classe évoquées sont diverses : « contextualisation » et « anecdotes », « traduction », approche comparatiste de systèmes linguistiques. Dans un cas (A), des limites sont posées : les erreurs linguistiques sont du même ordre chez les « francophones et non francophones ». Dans un cas (B), une évocation explicite des facteurs culturels est faite : « ouverture aux cultures des élèves ».

Tableau 78 : Expérience plurilingue et pratique enseignante

Code	Expérience évoquée	Cela t'est-il utile dans ton enseignement ?
A Afrique du Sud	*Au moins 3 langues parlées, A vécu 6 ans au Mexique Intérêt sociolinguistique pour les pratiques langagières des élèves au Mexique*	*Plus grande adaptabilité au contexte plurilingue et sociolinguistique. Mais cette approche a ses limites car je remarque des difficultés identiques en gram/ortho chez les francophones et les non francophones.*
B Gabon	*Au moins 3 langues parlées Couple franco-ivoirien A vécu au Gabon (3ans), en Côte d'Ivoire (3 ans), en Allemagne (2 ans) Intérêt sociolinguistique pour le français ivoirien*	*Ouverture aux cultures des élèves ; Repérage des « gabonismes » ; Conscience de la variation linguistique et de l'existence d'une norme académique ; Contextualisation ponctuelle des enseignements*
C Gabon	*Au moins 3 langues parlées Voyages en pays non francophones 1 an en Angleterre*	*Le fait d'avoir appris une langue permet d'être sensible aux difficultés rencontrées et aux solutions personnelles trouvées par les élèves : traduire lors d'un blocage*
D Gabon	*2 langues parlées 1 an à l'étranger Nouvelle arrivée Formation en didactique du FLE*	*Oui : relativisation des erreurs (prise de distance et analyse de l'erreur), réflexion sur la remédiation, réflexion sur l'utilisation d'autres langues connues par l'élève (matérielle ou pratique) comme médiation sur points de langue en français*
E Zimbabwe	*Enseignement auprès d'enfants turcs en Turquie (1 an) Anglais en cours d'acquisition 2 ans au Zimbabwe*	*Non, Je devrais apprendre une langue étrangère, pour avoir plus de recul quant au français*
F Kenya	*Au moins 3 langues parlées 15 ans au Kenya Foyer plurilingue*	*Oui : pour comprendre les erreurs et proposer des équivalences*
G Congo	*Famille 100 % française (avec le peu d'intérêt que cela implique pour les langues étrangères). Anglais courant. Intérêt pour les langues Au moins 3 langues parlées. Nombreux voyages Depuis 1 an au Congo*	*Non, sauf pour les anecdotes*

Des termes théoriques sociolinguistiques sont utilisés par B sans que le questionnaire ne l'induise : « variation linguistique » et « norme académique ». On peut remarquer que c'est un enseignant qui a enseigné dans de nombreux contextes différents, tout comme A, qui parle de « contexte plurilingue et sociolinguistique ». Mais D utilise surtout des termes théoriques non induits d'ordre didactique : « erreur », « remédiation ». Cet enseignant vit sa première expérience d'enseignement académique à l'étranger. De manière générale, les enseignants utilisent des termes plus simples, et font la relation entre l'élève et ses « erreurs » ou « difficultés » (sauf B qui n'utilise aucun modalisateur, et E qui se remet en question).

Les approches de ces enseignants peuvent là encore se lire sur un continuum : un enseignant fraîchement arrivé utiliserait davantage d'outils didactiques (si sa formation le lui permet) et l'enseignant qui est en poste à l'étranger depuis plus longtemps utiliserait une grille de lecture plus sociolinguistique, il porterait une attention plus grande au contexte de vie des élèves. Cette hypothèse va dans le sens de la réflexion menée plus haut : 2 des 3 enseignants n'ayant pas fait de remarques sur les pratiques langagières non scolaires des élèves sont nouvellement arrivés. Notre propre expérience de doctorante consolide cette hypothèse.

Tous les enseignants font un lien implicite entre la pratique d'une langue étrangère et son utilité dans l'enseignement puisque ce sujet est formellement abordé par tous. Cette approche est cependant induite par la question et l'on peut se demander si les réponses ne sont pas aussi marquées par une valorisation culturelle du plurilinguisme. La réponse de E irait dans ce sens puisqu'elle se stigmatise : « je devrais apprendre une langue étrangère, pour avoir plus de recul quant au français ». Toutes les réponses soutiennent donc implicitement que dans ces contextes plurilingues, le monolinguisme est un handicap.

7. Le dilemme professionnel comme un choc de cultures

Les enseignants ayant participé au stage sur « le français de scolarisation », et ayant accepté de répondre à ce questionnaire ne sont évidemment pas représentatifs de l'ensemble des enseignants (de français) vivant à l'étranger. Mais certaines tendances se dessinent, qui témoignent toutes d'une gestion d'un « choc des cultures » identifiables là encore avec les stratégies présentées dans la grille de Carmel Camilleri[1211] :

- Sont regroupées sous le terme « cohérence simple » l'ensemble des stratégies visant à refuser de considérer comme un système complexe l'existence d'une pluralité de normes. Cela permet de conserver la légitimité de sa propre norme ; l'identité est ainsi préservée. Pratiquement, soit on ne voit pas qu'il y a d'autres normes en présence, soit on les reconnaît mais on les circonscrit à un champ social qui n'est pas le sien et l'on passe d'un champ à l'autre selon un principe de coupure. Ces stratégies ne sont apparemment pas ici représentées, sans doute parce que dans ce cas, on s'intéresse peu à un stage sur le français de scolarisation. On pourrait cependant penser au cas de pratiques d'enseignement

[1211] Camilleri C., 1989, « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir », dans Camilleri C., Cohen-Emerique M.(dir.), *Choc de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, l'Harmattan, pp. 21-73. Voir notre chapitre 8.

d'un français de scolarisation qui serait pensé comme indépendant des autres normes sociolangagières attestées dans le contexte considéré. A l'échelle d'un établissement, ces pratiques n'exclueraient pas d'autres espaces de paroles, régies cette fois-ci par des endonormes, explicitement différenciées de celles en vigueur dans la classe.

- Les stratégies à « cohérence complexe » visent à donner du sens à l'interaction entre ces normes différenciées ; ces stratégies peuvent être subjectives ou rationnelles. La nécessité de considérer l'ensemble comme un tout complexe peut pousser parfois à ne pas voir les tensions. On peut penser ici à des pratiques pédagogiques culturalistes ou même interculturelles, qui se développeraient « par principe » pour une meilleure intégration des élèves.

L'auteur note que ces stratégies d'accommodation ne permettent pas toujours d'échapper au choc culturel, comme on peut le remarquer ici : la plupart des enseignants cherchent à donner du sens à la complexité du système sociolinguistique dont ils sont acteurs, mais les points faibles des élèves sont le plus souvent évoqués sans solution. Nous ne pouvons inférer des pratiques réelles de tous les enseignants qui ont accepté de répondre à nos questions, mais il est probable que s'ils ont été volontaires pour ce stage, ce souci de cohérence reste pour eux une question latente.

Ceux qui ont une expérience longue à l'étranger ont davantage d'outils d'analyse que les plus jeunes qui, eux, donnent davantage d'importance à ce qui se passe dans la classe. Les outils reconnus comme utiles sont : une formation didactique « FLE », une pratique personnelle plurilingue, une connaissance de divers contextes culturels. Les efforts pour envisager les apprentissages en termes de réussite sont réels, mais ils cachent mal une certaine impuissance, sans doute due à un manque d'outils efficaces pour l'analyse des diverses situations contextualisées. Dans tous les cas une réflexion personnelle est menée sur les liens entre « contexte scolaire » et « contexte de vie » : on ne cherche pas à remettre en question le système scolaire ou les pays d'accueil mais à mieux comprendre, sauf dans un questionnaire. Cette impuissance malheureuse est en effet exprimée d'une façon très forte par G, qui a complété le questionnaire en écrivant une page entière dans laquelle il dénonce : le lobby des parents « Total » dans l'établissement, le manque d'intérêt de l'établissement pour les élèves de familles non francophones, la politique du « moins de vagues possible », l'injustice des différences des frais de scolarité,

la complicité de Total dans les crimes de guerre du pays, le génocide non reconnu de 97-98, la complicité entre la France et Total, les journalistes « gens méprisables »...

Une approche en termes de « rencontre interculturelle » n'est pas explicitement évoquée, mais la démarche de chacun semble de cet ordre. Cette démarche se nourrit d'une réflexion personnelle sur ses propres pratiques, elle reste aussi explicitement liée à un parcours personnel empirique, au contact des langues et des cultures, et qui se forge au fur et à mesure de l'expérience de vie. Ces tendances se retrouvent au LGM.

B. Enseigner au LGM : culture scolaire et contexte éthiopien

1. Présentation de l'enquête

Désirant dégager un profil général des enseignants au LGM, nous avons élaboré un questionnaire en ce sens, mais comme nous le verrons plus bas, celui-ci ne nous a pas permis de mener à bien notre projet : les quinze enseignants y ayant répondu (sur 60 à priori concernés) se distinguent par un intérêt particulier pour l'Ethiopie et pour les questions de plurilinguisme, intérêt que nous avions remarqué à Johannesburg et qui nous avait permis de mener l'enquête précédente. Pour mener à bien cette analyse, nous avons donc dû transformer notre hypothèse de départ sur un profil qui serait commun à tous les enseignants travaillant dans le même contexte sociolinguistique : si le contexte influe sur les pratiques et les représentations, il ne les détermine pas.

Nous présentons donc ici les résultats de cette enquête avec une visée compréhensive : les 15 enseignants ayant répondu à nos questions tentent sans doute de trouver une cohérence complexe à l'ensemble des faits linguistiques relevés au LGM et ont donc une approche similaire à la nôtre. Le peu de succès de notre enquête fait aussi émettre l'hypothèse que notre grille d'analyse sociolinguistique ne permet peut-être pas de rendre compte de nombre d'autres pratiques et représentations enseignantes, ce qui devra être pris en compte dans une réflexion didactique. L'ensemble des recherches que nous avons menées confirment cependant que le contexte sociolinguistique a une influence complexe et réelle sur les apprentissages ; ce que les enseignants perçoivent ici, quelle que soit leur nationalité.

Ce questionnaire, rédigé en anglais et en français, a été distribué en mai 2008 à tous les enseignants du LGM (une soixantaine), sans distinction de niveau, de matière ou de nationalité. La plupart des collègues savaient que je faisais des recherches sur les élèves du LGM et nous avions eu à plusieurs reprises des échanges informels sur la question.

J'avais d'ailleurs pris soin de présenter le questionnaire en évoquant mon désir de « comprendre comment le contexte éthiopien joue sur l'apprentissage en français de nos élèves » et en inscrivant cette enquête dans un projet de formation globale : « C'est la raison pour laquelle j'ai besoin de **votre avis sur ces élèves**, mais aussi **sur votre métier et sur votre formation**. Mon objectif final est en effet de savoir s'il est nécessaire de former les enseignants à des contextes particuliers, et si oui, comment ». Le questionnaire, relativement long (35 questions), comporte nombre de questions ouvertes et s'organise en 3 grandes parties[1212] :

- Informations générales
- Les élèves
- Vous et votre métier

En déposant ces questionnaires dans les casiers de chacun, nous imaginions donc que les enseignants apprécieraient l'occasion donnée de s'exprimer librement sur un sujet qui intéresse tout le monde. Or peu de collègues ont répondu à l'invitation bien que nous ayons renouvelé notre demande deux semaines plus tard. Certains nous ayant dit qu'ils avaient commencé à le remplir sans l'avoir terminé (dont trois enseignants dans notre corpus), nous supposons que nos questions étaient sans doute parfois trop techniques (exemple : « Quels sont les avantages et les inconvénients de ce bilinguisme pour l'apprentissage ? ») ou demandaient un regard différent sur certains habitus (exemple : « Quelle expérience avez-vous du plurilinguisme ? ») ; le questionnaire était aussi sans doute trop long. L'ensemble des questions a pu déstabiliser certains enseignants en révélant notamment des différences entre les pratiques et les représentations, différences que nous avions relevées dans les questionnaires des élèves, mais qui sont peut-être plus difficiles à exprimer pour un enseignant… Par ailleurs, notre statut d'enseignante française en poste depuis de nombreuses années dans l'établissement a peut-être joué en notre défaveur. Pour terminer, il est probable que les enseignants soient plus enclins à discuter de ces questions qu'à y répondre par écrit, remarque que nous avions déjà faite lors de notre première enquête auprès des enseignants de français à Johannesburg… Notre hypothèse principale reste liée à la grille de lecture de Camilleri sur le choc des cultures : le questionnaire cherchant à faire émerger une cohérence dans la dynamique des contacts de langues et de cultures, il est possible que seuls les collègues cherchant à envisager le

[1212] Voir le questionnaire complet en annexe (version française).

contexte sous l'angle de la « cohérence complexe » aient été effectivement intéressés par notre démarche…

Il demeure que 15 enseignants nous ont finalement répondu par écrit : 4 enseignants du primaire (3 Français et 1 Ethiopien) et 11 enseignants du secondaire (6 Français et 5 Ethiopiens, dont 2 en anglais). Les matières représentées sont diverses : 3 professeurs de français (sur 6 enseignants dans l'équipe), 2 professeurs d'histoire-géographie, le seul professeur d'économie, 1 professeur d'amharique, 2 professeurs de mathématiques, 1 professeur d'anglais, 1 professeur d'histoire-géographie de l'Ethiopie.

Le point commun entre tous ces enseignants n'est donc ni la nationalité ni le niveau d'intervention ni même la matière enseignée. Il semble que ce soit plutôt le nombre d'années passées dans l'établissement et/ou en Ethiopie et leur insertion dans ce pays, en tout cas pour les enseignants français au secondaire : 5 enseignants sur 6 vivaient depuis au moins 8 ans en Ethiopie en mai 2008 ; 4 d'entre eux sont mariés avec un Ethiopien. Les collègues de primaire ont plutôt en commun l'intérêt personnel porté à ces questions. Ayant circonscrit notre recherche au cas des élèves du secondaire, nous ne traiterons ici que des questionnaires remplis par les 11 collègues concernés par ce niveau.

La comparaison entre les 5 questionnaires « éthiopiens » (codages A, B, C, D, E) et les 6 questionnaires « français » (codages F, G, H, I, J, K) ne révèle aucune différence, sauf en ce qui concerne le statut du français : les premiers voient d'abord son statut international, et la maîtrise de cette langue est donc un atout pour l'avenir professionnel ; les seconds la considèrent plutôt comme une langue-culture, et la légitimité de son enseignement reste donc à évaluer. Les questions liées à la maîtrise de cette langue de scolarisation restent cruciales pour tous.

2. De l'influence du contexte scolaire sur le questionnement professionnel

Tous les enseignants font état d'une expérience plurilingue, personnelle ou professionnelle et considèrent que le monolinguisme est plutôt un handicap parce qu'il est susceptible de générer une certaine étroitesse d'esprit, une rigidité cognitive, un manque d'ouverture à d'autres cultures. Mais trois d'entre eux pensent que le monolinguisme permet de mieux maîtriser la langue de l'école, de faire preuve d'une certaine finesse, d'avoir des repères fixes, dans une perspective de réussite scolaire. Pour cinq d'entre eux, l'expérience du contact de langues et de cultures permet de mieux comprendre les élèves ; trois évoquent des pratiques de classes telles que l'analyse d'erreur, l'analyse comparative

ou la traduction, même s'ils doutent de leur utilité réelle. L'enseignant en poste depuis un an en Ethiopie est le seul à estimer qu'un enseignement « FLE » rigoureux est nécessaire pour les élèves en difficulté.

Ainsi, tous valorisent le plurilinguisme, même si trois enseignants français disent ne pas être bilingues. Tous les trois estiment qu'être francophone, c'est « se servir régulièrement du français dans la vie de tous les jours, même si ce n'est pas sa langue maternelle » alors qu'être bilingue c'est « connaître deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles »[1213]. Par conséquent, ils ne se considèrent pas comme bilingues, tout en estimant que les élèves ont souvent des difficultés à maîtriser le français, même s'ils sont francophones… Cette différence entre représentation fonctionnelle du français et représentation linguistique du bilinguisme montre à la fois une certaine insécurité linguistique de ces enseignants et une difficulté à savoir quel est le degré d'exigence que l'on peut avoir vis-à-vis des élèves. Ce questionnement se fonde, pour ces enseignants français, sur la différence entre ce que les élèves considèrent comme une « langue de scolarisation » (le français ne serait qu'un outil) et ce que les enseignants considèrent comme une « langue-culture » (le français a aussi une réalité culturelle). Les questionnements qui en découlent peuvent être résumés par les remarques de deux collègues : le premier a une approche plus pédagogique, et le second une approche plus politique.

Questionnaire J

Ma principale question est celle-ci : jusqu'à quel point inciter/obliger… les élèves à pratiquer le français quand on sait

- que la pratique de la langue est indispensable à sa maîtrise ;
- que ces élèves n'ont aucune raison, le plus souvent, de pratiquer une langue qu'on ne parle pas à la maison ni dans le pays.

Autrement dit, comment surmonter ou gérer le caractère artificiel de l'enseignement en français en Ethiopie ?

Questionnaire I

Ma principale question porte sur le rôle de ces établissements français à l'étranger. Aujourd'hui je suis persuadée qu'ils jouent un rôle néfaste auprès des élèves non francophones si les établissements ne mettent pas en place une politique linguistique respectueuse des autres langues des apprenants. On forme des élites africaines acculturées !

[1213] Pour une présentation de ces définitions dans le champ des recherches sur le bilinguisme, voir notre chapitre 10.

Ce questionnement se retrouve dans les réponses des collègues éthiopiens, non pas sous forme de questions professionnelles explicites, mais dans le lien entre bilinguisme, francophonie et apprentissage : se plaçant exclusivement du point de vue des élèves éthiopiens, ils estiment que le bilinguisme (*i.e.* la maîtrise du français) permet de s'ouvrir à d'autres cultures et à l'international, mais ils craignent que la langue maternelle soit moins bien maîtrisée (et le mélange des langues en serait un signe pour 2 d'entre eux) ou que l'on perde son identité. Pour l'un d'entre eux, c'est parce que l'on cherche au LGM à enseigner sans réellement coopérer avec les parents que cela ne peut pas fonctionner correctement.

Tous ou presque considèrent que les élèves ont des difficultés à maîtriser les langues de l'apprentissage (français ou amharique) et six évoquent une situation de semilinguisme, deux évoquent des difficultés liées à des représentations culturelles, un remarque une différence importante entre les élèves de sixième/cinquième et ceux de seconde : lorsque les premiers semblent vivre la diversité comme une difficulté, « cela finit par se décanter et par donner des personnalités intéressantes au lycée »[1214]. Ce collègue fait le lien entre construction identitaire et développement de la bilingualité, tout comme notre étude sur les élèves le montre ici. Cette remarque, que nous avons faite nous-même à plusieurs reprises dans le cadre de notre enseignement trouve des échos dans les différences entre les niveaux mises en évidence dans l'analyse de nos questionnaires ; ainsi que dans la théorie des seuils de Jim Cummins[1215] : les élèves apprenant le français au LGM auraient besoin de plus de temps que celui qui leur est donné par l'institution pour atteindre ce fameux seuil cognitif nécessaire au développement de toutes les facultés d'apprentissage. Cette théorie ne s'appliquant ni à un âge ni à un niveau scolaire spécifique, le système éducatif gagnerait sans doute à plus de souplesse, ce qui permettrait de respecter le rythme de l'acquisition de chacun.

Dans huit questionnaires, la qualité principale de l'enseignant doit être la patience, la disponibilité, voire l'amour des élèves. Ces expressions reflètent selon nous cette « compétence interculturelle » mainte fois mentionnée dans notre travail et qui, on le voit, ne se retrouve pas de façon claire dans les discours des enseignants (ni d'ailleurs dans les discours des élèves) mais s'identifie en creux par ce qui est dit de ses pratiques et de sa

[1214] Questionnaire J.
[1215] Pour une présentation et une discussion de la théorie des seuils, voir nos chapitres 13 et 15.

conscience professionnelle. Nous retiendrons donc que former à une approche interculturelle, ce n'est pas d'abord travailler sur les attitudes mais sur les pratiques :

> *Si l'on prend en considération le fait qu'il est désormais admis que ce n'est pas en changeant les attitudes que l'on change les pratiques, l'objectif d'une formation de formateurs serait donc de donner des outils conceptuels et méthodologiques qui permettent d'analyser les pratiques. C'est en effet par une élucidation des pratiques que l'on peut espérer changer les attitudes et non pas l'inverse comme on a trop tendance à le croire*[1216].

Cette conscience de l'altérité culturelle et linguistique se retrouve ainsi dans les réponses données à ce que les enseignants pensent « bon » d'enseigner : leur était proposé 17 items non classés avec lesquels les enseignants pouvaient être « tout à fait d'accord », « assez d'accord » ou « pas d'accord ». Ces items portaient sur les points suivants:

- l'apprentissage lui-même (exemple : « savoir apprendre », « savoir réfléchir ») ;
- le français :
  - perspective linguistique (« savoir s'exprimer à l'écrit », « savoir bien parler français ») ;
  - perspective fonctionnelle (« savoir utiliser le français dans tous les domaines de la vie ») ;
  - perspective scolaire (« enrichir son vocabulaire en français », « comprendre ce qu'on lit ») ;
- les cultures :
  - approche culturaliste (« avoir des connaissances culturelles ») ;
  - approche actionnelle en France (« savoir se comporter dans la société française ») et en Ethiopie (« savoir se comporter dans la société éthiopienne ») ;
  - approche sociale et éducative (« savoir se comporter en société », « avoir des valeurs morales »).

Lorsque 10 des 11 enseignants sont tout à fait d'accord pour dire qu'il faut enseigner à avoir une bonne maîtrise du français, seuls 7 estiment qu'il est tout à fait nécessaire de savoir l'utiliser « dans tous les domaines de la vie » (pas de différence significative entre les nationalités). On peut donc penser que l'objet d'enseignement doit rester un français de

[1216] Abdallah-Pretceille M., 2003, *Former et éduquer en milieu hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos, p. 5.

scolarisation, d'autant plus que cinq d'entre eux seulement sont tout à fait d'accord pour dire qu'il faut aussi enseigner à se comporter dans la société française et six d'entre eux pour enseigner à se comporter correctement dans la société éthiopienne. De même, seuls six sont tout à fait d'accord pour dire qu'il faut enseigner des connaissances culturelles. Et pourtant, l'enseignement de comportements adaptés en « société » est tout à fait important pour huit d'entre eux. Les différences entre ces réponses ne sont pas significatives, et pourtant ces flottements témoignent d'un certain inconfort des enseignants quant aux liens entre un français (qui ne se résume manifestement pas pour eux à des contenus scolaires) et les langues d'appartenance de nombreux élèves de familles non francophones, liens entre culture d'enseignement et culture d'apprentissage, liens entre représentations d'une langue-outil et celles d'une langue-culture… Comme nous l'avons vu plus haut, les « questions professionnelles particulières » émergeant de cette expérience d'enseignement au LGM sont de tous ordres et la différenciation que nous avions faite entre « le métier, l'identité personnelle, les élèves et d'autres aspects du métier » ne s'est révélée pertinente que pour un collègue, qui exprime son impuissance devant l'échec croissant des élèves (questionnaire A). La plupart des enseignants nous ayant rendu le questionnaire ont donc effectivement une approche complexe de leur contexte d'enseignement.

Même s'ils se pensent tous compétents, certains collègues estiment qu'une formation complémentaire serait la bienvenue (7 oui, 4 nrp) mais sans savoir comment elle pourrait s'articuler. Tous évoquent d'une manière ou d'une autre la nécessité d'une réflexion d'équipe ancrée dans les cultures plurielles du LGM, en tenant compte notamment de ce mélange des langues. Pour l'un il s'agit de transformer son regard (« prendre en considération cette diversité afin d'en faire un élément qui peut servir l'enrichissement de la pratique pédagogique »[1217]), pour l'autre les connaissances culturelles doivent servir l'approche interculturelle de façon explicite (« réflexion et démarches personnelles me semblent essentielles ; il faut se méfier des généralisations, très souvent abusives, sur la culture éthiopienne comme sur la culture française ou la culture de n'importe quel pays »[1218]). Un autre pense qu'il est absolument nécessaire que le formateur connaisse « les caractéristiques des sociétés dont sont issus les élèves »[1219]. Pour un premier collègue éthiopien, cette culture n'est pas tant « éthiopienne » que

[1217] Questionnaire D.
[1218] Questionnaire J.
[1219] Questionnaire G.

« jeune » et il est urgent de mieux la comprendre pour lutter contre l'échec[1220] ; pour le deuxième, la notion de culture est à considérer dans un contexte éducatif : comparer les systèmes scolaires (système français, système éthiopien, système LGM) permettrait d'avoir des clefs utiles[1221].

3. De la réflexion professionnelle au questionnement didactique

Des propos des enseignants de français et des enseignants du LGM présentés ici se dégagent quelques tendances fortes : lorsqu'on enseigne dans un établissement de l'AEFE, une expérience du plurilinguisme et/ou du mélange des cultures est un atout, qui aide à mieux comprendre les enjeux de l'apprentissage des élèves. Cette expérience semble s'acquérir par la pratique plus que par la formation initiale, et elle semble transformer le rapport aux langues et aux normes de l'enseignant, en lui permettant notamment de les considérer comme variables selon les contextes et les appartenances culturelles des élèves.

Le constat récurrent de difficultés linguistiques des élèves semble, pour la plupart des enseignants, lié à la mauvaise utilisation d'une langue-outil (une langue qui ne serait utile que pour la réussite scolaire et non pour les interactions sociales) et c'est ce statut de langue de scolarisation qui est interrogé : comment faire en sorte que cette diglossie puisse ne pas générer de difficultés dans l'apprentissage ?

Les écarts linguistiques entre ce qui serait une « langue de scolarisation » et un répertoire verbal de « socialisation » seraient les principaux observables de cette tension entre norme scolaire et norme sociale, entre culture scolaire française et cultures des pays d'accueil. Les élèves sont les seuls acteurs sociaux qui agissent dans tous les milieux et sont donc les seuls à user de ces pratiques langagières. Dans la perspective de la réussite scolaire pour tous les élèves de l'établissement, il s'agit donc de faire en sorte que ces élèves puissent adhérer au projet éducatif sans se sentir menacés dans leur intégrité.

Poser cette question en termes didactiques, c'est se demander comment on peut enseigner dans une perspective interculturelle (savoir-faire, savoir-être) et, par là, comment on peut transposer des savoirs et savoir-faire disciplinaires pensés pour un contexte unilingue à un contexte plurinormatif et plurilingue. Notre étude portant sur les pratiques des élèves au LGM ayant montré que les écarts sont davantage observables dans le domaine de la maîtrise de la langue, c'est ce que nous nous proposons de développer, sachant que la langue ne peut être séparée de la culture (française) véhiculée par un

[1220] Questionnaire A.
[1221] Questionnaire B.

établissement scolaire français. C'est le lien fait entre cette langue-culture et les langues-cultures des élèves qui cristallise principalement, selon nous, cette approche interculturelle que nous avons souvent invoquée.

C. Ouvertures didactiques

1. Une didactique fondée sur l'implication sociale du chercheur

Quelles que soient les raisons de la présence d'un élève au LGM, la mission éducative d'un établissement scolaire de l'AEFE est menée en français, mais est d'abord une action socialement ancrée : « l'éducation est une activité sociale (…) enseigner et apprendre ont lieu dans des circonstances sociales et (…) la personnalité et le comportement sont, en partie du moins, des produits sociaux »[1222].

Nous pensons donc que dans un contexte exolingue tel que le LGM, il est possible de construire une réflexion didactique alliant perspective variationniste et tension acquisitionnelle vers une exo-norme scolaire dont la légitimité n'est viable que si elle n'entretient pas le conflit identitaire. Il est nécessaire pour cela d'en comprendre les caractéristiques sociolinguistiques :

> *[La norme scolaire] est la variété de français dans laquelle se disent des activités comme les consignes, les explications des enseignants, les demandes, les réponses des élèves, le commandement, etc. Elle tend vers un français standard, homogène et normé qui élimine toute variation sociale ou dialectale ; voire vers ce que F. François avait nommé « la surnorme »*[1223].

On cherchera donc à passer de la perception d'une diglossie conflictuelle des normes à celle d'une configuration complexe et dynamique, dont l'enjeu majeur est la construction identitaire des élèves :

> *Aucun doute n'est permis quant à l'objectif de faire accéder les élèves (…) aux savoirs, aux variétés de français et aux pratiques langagières scolaires. Les faire entrer dans la littératie est une nécessité absolue ; mais pas n'importe comment et pas non plus dans la méconnaissance de leurs pratiques langagières extrascolaires : parce que ces pratiques sont constitutives de leurs identités et qu'ils ne peuvent pas les laisser à la porte des classes comme ils y déposent leurs blousons*[1224].

[1222] Woods P., 1990, *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin, p. 148.
[1223] Boutet J., 2002, « 'I parlent pas comme nous' Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires », dans *VEI-Enjeux*, n°130, pp.163-177, ici p. 171.
[1224] Boutet J., 2002, *op. cit.*, p. 175.

2. De la didactique de la variation à celle du contact de normes

Mener notre étude sur la « communauté linguistique des élèves » nous a permis d'envisager la notion de norme plurilingue comme une caractéristique identitaire, quelle que soit la nationalité des élèves : la reconnaissance de la diversité est ainsi valorisée. Les pratiques langagières des élèves concrétisent et activent cette croyance. Dans le même temps, ce prestige symbolique de la pluralité langagière doit composer avec le besoin individuel de la construction de repères identitaires individuels stables :

> *Il semble que pour de nombreux bilingues, l'utilité et l'identité passent avant le respect des normes. Cette tendance (qu'il faudrait encore vérifier) contribue probablement à une certaine ouverture à la variation linguistique, qui est elle-même étroitement liée au développement du plurilinguisme*[1225].

Cette relativité de la norme linguistique dans les répertoires utilisés pour les apprentissages est donc fondamentale pour l'enseignant : par la diversité des pratiques et la reconnaissance de leur légitimité pour un groupe donné, on reconnaît à tous le droit de s'approprier des repères identitaires et culturels différenciés. Par là, on permet aussi aux élèves de considérer la norme scolaire comme un repère parmi d'autres de leur configuration identitaire. Ce n'est qu'ainsi que l'on peut envisager d'éviter une rupture entre l'être et le devenir de l'élève.

Cela ne veut donc pas dire qu'il faut « enseigner » la variation. Mais ce qu'on enseigne est une variété légitimée par son explicitation, qui tiendra une place spécifique dans l'ensemble des configurations sociocognitives de l'apprenant. Une fois que l'on a pris acte de l'existence de répertoires variés chez les apprenants et que l'on en perçoit les composantes socioculturelles, deux stratégies pédagogiques complémentaires se dessinent.

S'appuyer sur la variation pour co-construire les savoirs scolaires

On peut chercher à faire émerger ces variations langagières pour pouvoir construire avec les élèves des savoirs *méta-* : métalinguistiques, métacognitifs, métaculturels. Cette démarche pourra aider à développer des compétences stratégiques d'apprentissage tout en reconnaissant la valeur des pratiques et représentations plurielles des élèves. Mettre à jour ces variations sans heurter la face des apprenants suppose que l'enseignant fasse preuve d'une compétence interculturelle. Comme nous l'avons vu, celle-ci est davantage liée à

1225 Brohy C., Py B., 2008, « Espaces plurilingues. Les discours dans la ville » dans Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (dirs.), 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 287-292, ici p. 292.

une posture qu'à des connaissances encyclopédiques. La démarche interculturelle se nourrit cependant de connaissances culturelles, nécessaires pour éviter les pièges constants de l'ethnocentrisme et de la valorisation d'une vision universaliste de l'altérité. Une approche de ce type suppose des connaissances culturelles contextualisées, qu'il faut donc acquérir en dehors de la classe :

> *Il ne s'agit pas de chercher d'hypothétiques réalités culturelles mais au contraire d'appréhender une forme de pragmatique culturelle dans des situations complexes. Il s'agit de favoriser l'émergence d'une aptitude à cerner les ajustements culturels, les traces, dans un souci, non pas d'adaptabilité et de conformisme mais de renouvellement permanent. Les signes culturels sont polysémiques et le sens ne peut être donné qu'à partir d'une analyse et non pas à partir d'un répertoire sémiotique culturel*[1226].

Assez paradoxalement, une posture interculturelle « de principe » peut en effet avoir pour conséquence la stigmatisation du fonctionnement de l'autre, en tant que « non interculturel », ce qui revient aussi à se demander jusqu'où il est possible d'accepter l'autre sans mettre en danger sa propre identité. Pour des éléments de réponse, nous renvoyons ici à la notion épistémologique de l'opacité du discours (et de l'autre), perspective qui naît de l'expérience d'un soi à la fois semblable et différent de l'autre :

> *Quiconque doit pouvoir déclarer sous serment (…): je n'ai qu'une langue et ce n'est pas la mienne, ma langue « propre » m'est une langue inassimilable. Ma langue, la seule que je m'entende parler et m'entende à parler, c'est la langue de l'autre*[1227].

L'autre risque de cette démarche pédagogique est de verser dans le culturalisme. Ce risque est d'autant plus grand au LGM que la plupart des élèves ont une appartenance culturelle généralement fortement revendiquée ; ils partagent donc certaines pratiques et représentations souvent vécues comme différentes et différenciatrices. Par ailleurs, il est facile « d'oublier » les groupes socioculturels les moins représentés, nous pensons ici en particulier aux enfants français.

Viser l'appropriation d'une norme scolaire située

Une autre stratégie pédagogique viserait à se concentrer sur la norme à acquérir en travaillant uniquement les objets d'apprentissage définis par les programmes. On enseigne

---

[1226] Abdallah-Pretceille M., 2003, *Former et éduquer en milieu hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos, p. 20.
[1227] Derrida J., 1996, *Le monolinguisme de l'autre*, Paris, Galilée, p. 47.

ainsi dans le cadre didactique du FLSCO tel que nous l'avons présenté plus haut. La prise en compte de la notion de variation est alors implicite et les réflexions méta- développées chez les élèves doivent leur permettre de trouver leur propre cheminement individuel. Cette approche permet sans doute d'éviter l'écueil du culturalisme mais elle reste délicate à mettre en place : l'objet d'enseignement ne peut être présenté comme ayant une valeur universelle. Le risque est donc de provoquer un conflit de valeurs chez les élèves entre les représentations de prestige associées à la norme scolaire et les endonormes (celles des pairs, celles des familles, celles des cultures d'origine…). Dans ce cas, l'apprentissage pourrait être bloqué, cette rupture pouvant aller jusqu'à l'anomie :

> *L'intériorisation d'une norme référentielle constituée sur la base d'une autre variété linguistique, d'un autre groupe, permet à cet autre groupe de reproduire sa domination dans la durée. (…) La déstructuration identitaire du groupe ethno-socioculturel passe par deux symptômes-clefs, l'insécurité linguistique (perte des repères linguistiques, incapacité à identifier sûrement ses propres pratiques linguistiques et leur rapport aux normes linguistiques et conventions sociales) et l'étrangeté culturelle (perte des repères culturels, désocialisation)*[1228].

La compétence interculturelle de l'enseignant est donc là aussi une condition nécessaire à la réussite de l'apprentissage. Tout comme dans le premier cas de figure, elle se fonde sur une prise en compte variationniste des cultures langagières en présence, en différenciant notamment légitimité sociale et légitimité éducative de la norme scolaire enseignée. Tout comme précédemment, l'enseignant doit avoir les connaissances culturelles et disciplinaires nécessaires pour être à même de déceler les difficultés d'élèves qui ont besoin d'une reconnaissance sociale explicite pour pouvoir adhérer au contrat didactique.

Les enquêtes précédemment présentées sur les pratiques et représentations des enseignants donnent à penser que ces stratégies sont effectivement présentes dans les classes, mais qu'elles ne sont pas lues comme telles par leurs acteurs. Ne pas les considérer comme incidentes mais comme constitutives de l'agir enseignant permettrait sans doute d'objectiver ces savoir-faire professionnels fondamentaux.

3. L'exemple du traitement pédagogique des emprunts

Ces deux stratégies pédagogiques ne s'opposent pas, elles se complètent et leur mise en place sur le terrain dépend des enseignants mais aussi des élèves, des savoirs et savoir-

---

[1228] Blanchet P., 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 132.

faire travaillés dans la classe de français. Pour mieux comprendre les implications pratiques de chacune de ces approches, nous prendrons l'exemple des traitements possibles des emprunts. Comme nous l'avons vu dans notre corpus des interactions scolaires, ceux-ci sont relativement rares en contexte didactique, mais nous les considérons ici comme un prototype de tous les écarts linguistiques (dont les marques transcodiques) que nous avons pu identifier dans les pratiques langagières des élèves ; ils sont donc particulièrement visibles pour les enseignants.

Sur un axe bilingue, l'emprunt peut être un signe identitaire et/ou avoir une fonction communicative. Sur un axe unilingue, il peut être une marque d'altérité mais peut aussi combler un manque linguistique. Dans ce cas, il peut être un observable d'une certaine insécurité linguistique ou peut au contraire être le signe d'une demande d'aide[1229]. Témoignant d'un réglage entre plusieurs normes, il peut être produit par tous les élèves, quelle que soit leur langue d'appartenance[1230]. Au-delà de ses caractéristiques linguistiques, l'emprunt a des fonctions sociolinguistiques variables, que l'on peut appréhender comme des observables de l'appropriation de la capacité à considérer le langage comme force actionnelle :

> *La richesse de l'enseignement immersif, et plus généralement de la pratique communicative dans une situation didactique donnée, ne repose pas sur la (co)présence des deux dimensions forme et contenu mais sur la possibilité, exploitable in situ, de déploiement des compétences dans et par l'imbrication de ces dimensions dans l'action*[1231].

Autrement dit, étudier une forme linguistique produite par un élève, c'est d'abord s'appuyer sur les processus qui président à cette production. il est plus utile de rendre compte des processus de communication que des formes produites. Par ailleurs, l'emprunt cristallise des questions didactiques au LGM pour plusieurs disciplines, ce qui ouvre un champ possible pour une réflexion interdisciplinaire : les approches peuvent être différentes pour les enseignants de langues étrangères, pour les enseignants de disciplines

---

[1229] Moore D., Py B., 1995, « Parole empruntée, parole appuyée ou la place des emprunts dans l'apprentissage d'une langue seconde en milieu bilingue » dans *Plurilinguismes*, n° 9/10, pp. 133-145, ici p. 137.

[1230] Nos enquêtes ont en effet montré chez les élèves des variations de langues mais aussi des variations dia- en français.

[1231] Pekarek Doelher S., Ziegler G., 2009, « De la dimension actionnelle des pratiques scolaires et des compétences en langue : au-delà de la dichotomie forme *versus* contenu en classe d'immersion » dans Canelas-Revisi S., Guernier M.C., Cordeiro G.S., Simon D.L. (coord.), 2009, *Langage, objets enseignés et travail enseignant*, Grenoble, Ellug, pp. 303-324, ici pp. 323-324.

non linguistiques ainsi que pour les enseignants d'amharique[1232]… Bien que cette piste soit séduisante, nous ne traiterons ici que de l'enseignement du français.

En classe de français, nous avons vu que les enseignants qui identifient un emprunt essaient généralement de proposer un équivalent français quand il existe, ce qui n'est pas toujours le cas. Quelle que soit la stratégie enseignante adoptée, elle doit donc être fondée sur l'idée que les raisons qui président à ces emplois ne sont pas transparentes.

S'appuyer sur la variation pour co-construire les savoirs scolaires, c'est demander à l'élève de proposer un équivalent s'il le connaît, d'en faire un objet de discussion avec la classe si la traduction immédiate n'est pas possible, de faire de l'emprunt un objet de savoir linguistique plutôt que l'expression d'un conflit de normes. Nous avons vu plusieurs analyses et traitements possibles dans notre analyse des interactions orales. L'approche interculturelle ne nécessite pas nécessairement des connaissances culturelles ou linguistiques du répertoire verbal mobilisé par l'élève, mais elle prévient la stigmatisation : celle de l'institution et celle des pairs. Cette co-construction du savoir linguistique peut être réinvestie à l'écrit, ou se développer lors de pratiques de réécriture, mais on n'oubliera pas de travailler sur l'organisation syntaxique de la phrase et du texte qui se construisent avec la « traduction » de l'emprunt. Dans notre corpus « Portrait chinois », nous avons vu par exemple que les noms de pays n'étaient pas toujours introduits par la préposition correcte en français (difficulté linguistique qui a aussi des conséquences en compréhension écrite, comme on l'a vu dans « La poursuite »). On pourra, par le biais de l'analyse contrastive, étudier avec les élèves ces emplois attestés dans les copies et proposer d'autres formes, attestées en français, en veillant à expliciter la norme française… C'est l'agir enseignant qui facilitera (ou non) cette co-construction des savoirs langagiers en tenant compte des contingences de la classe, et en faisant preuve de créativité dans son approche pédagogique.

Les stratégies qui viseraient explicitement à l'appropriation d'une norme scolaire située se déploieraient davantage sur un axe endolingue, l'enseignant montrant alors l'intérêt d'éviter l'emprunt pour une meilleure adaptation à la norme pédagogique. Il s'agit de ne pas présenter la forme française comme la seule acceptable mais plutôt comme celle qui est utilisée dans un système linguistique spécifique, objet légitime de l'apprentissage. Les textes littéraires, et tous les textes écrits en général permettent une entrée intéressante de ces faits de langue, d'autant plus que tous les élèves ont en leur possession un ensemble

[1232] Voir en annexe une liste de quelques emprunts de français en amharique faits par les élèves (relevé fait par un collègue enseignant d'amharique et présenté dans notre mémoire de Master 2).

d'ouvrages scolaires, que l'on peut observer en classe. L'enseignant veillera cependant à varier les supports textuels (oraux et écrits), permettant ainsi aux élèves de découvrir une langue qui n'est pas seulement scolaire, qui se dit aussi par ses acteurs sociaux. A l'écrit, on pourra proposer plusieurs reformulations possibles, montrant ainsi que la langue française varie elle-même et que l'élève veut stratégiquement choisir un type de formulation plus utile qu'une autre en contexte scolaire. L'approche par « groupements de textes » préconisée par les programmes permet de mettre en pratique cette approche, à condition toutefois que l'on ne se limite pas à une typologie textuelle spécifique : l'analyse de notre corpus « je raconte mes vacances » a en effet montré que se focaliser sur la typologie des discours permet aux élèves de s'approprier des compétences discursives culturellement ancrées sans toutefois développer au même rythme leurs compétences linguistiques.

L'utilisation d'une stratégie ou d'une autre dépend des enseignements, mais aussi des pratiques langagières des élèves, elles sont donc co-construites et s'inscrivent dans un enseignement stratégique[1233], qui vise finalement à la création d'une culture commune d'enseignement/apprentissage.

Conclusion

Apprendre en français dans un contexte plurilingue et pluriculturel est donc affaire de contacts de langues et de cultures, mais aussi et surtout affaire de contacts de normes : celles des élèves, des enseignants, de l'environnement social et de l'environnement éducatif. Une sociodiactique du français demande à considérer ces variétés langagières comme autant d'observables d'une co-action entre tous les acteurs de l'apprentissage et de viser à l'élaboration d'une culture commune :

> *Contrairement à ce qu'on aurait pu penser à priori, ce n'est pas le plurilinguisme initial des enfants qui fait la différence dans la réussite des tâches proposées, pas plus que l'instauration d'un bilinguisme scolaire, mais plutôt les modes de gestion des répertoires (individuels et collectifs) et l'aménagement d'un type de cadre didactique et de culture métalinguistique qui valorise l'ouverture et la diversité, le rapprochement, la comparaison, la collaboration et une réflexion*

[1233] Pour une réflexion didactique et pédagogique de l'enseignement stratégique, voir Tardif J., 1997, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Editions Logiques. La démarche de l'auteur, très pédagogique, permet aux enseignants de renouveler leur regard sur leurs pratiques et de développer des outils didactiques de façon créative.

métalinguistique, fondée sur la mise en proximité des langues et les transferts de connaissances[1234].

Nombre d'enseignants semblent conscients de ces enjeux et leurs pratiques pédagogiques en sont le reflet, mais leur sentiment d'impuissance face aux difficultés des élèves révèle sans doute qu'il est aujourd'hui nécessaire de mettre en place une politique éducative de ce type explicitement partagée par tous ses acteurs.

A son échelle, l'enseignant de français gagnera à présenter cette langue-culture comme une variété langagière située, et présentera les compétences à acquérir comme culturelles et non comme « naturelles », pour ne pas renforcer l'insécurité linguistique des élèves. On reconnaîtra aussi le droit des élèves à ne pas vouloir utiliser cette langue dans d'autres instances de socialisation, tout en leur donnant des occasions de développer leurs savoirs et leurs pratiques d'une langue-culture qui participe de façon non exclusive au développement de leur identité. On veillera aussi à donner aux élèves la possibilité de considérer cette langue comme un objet d'apprentissage (et pas seulement un véhicule d'apprentissage) cet objet étant une L2 et non une langue d'appartenance pour beaucoup. Il faut donc leur donner les moyens d'analyser leurs processus d'apprentissage linguistique (analyse de l'erreur, réflexion métalinguistique et autonomisation dans l'apprentissage) mais aussi leur permettre de s'approprier des outils de décodage de cette langue (analyse grammaticale, pratique de la langue en tant que code : la syntaxe, le lexique, les implicites..).

Pour développer cette approche, on s'appuiera nécessairement sur des connaissances disciplinaires, que l'on reconfigurera par l'éclairage de la psychologie cognitive, de la psychologie sociale et de la sociolinguistique. Gérard Vigner a proposé récemment des pistes pédagogiques séduisantes pour apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés en France. Nous espérons pouvoir poursuivre prochainement notre questionnement pédagogique avec les collègues du LGM en adaptant ces outils au contexte que nous connaissons, et dans le cadre des programmes officiels en vigueur :

> *Les élèves de FL2 doivent découvrir et faire usage d'une langue, qui leur est au départ étrangère, dans des usages qui s'écartent très rapidement des pratiques langagières quotidiennes pour les faire entrer très rapidement dans une approche à la fois littéraciée (c'est-à-dire dans lesquelles la lecture et l'écriture occupent une*

[1234] Castellotti V., Moore D., 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation » dans Beacco J.C., Chiss J.L., Cicurel F., Véronique D. (dirs.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF pp. 107-132, ici p. 128.

place importante) et grammatisée (la langue est tout autant objet d'analyse, de connaissance, qu'outil fonctionnel d'échange)[1235].

Nous rajouterons à ce souci d'entrer dans la norme langagière scolaire le souci de former des individus autonomes et responsables, assumant leurs appartenances identitaires, dans le respect des autres et de soi-même. C'est, selon nous, l'enjeu majeur de l'engagement d'un enseignant de français à l'étranger, et nous espérons avoir convaincu notre lecteur que cela n'est pas seulement de l'ordre d'une « utopie indispensable »[1236].

[1235] Vigner G., 2009, *Le français langue seconde, comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Paris, Hachette, p. 207.
[1236] Bronckart, J-P., Schneuwly, B., 1991, « La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable » dans *Education et Recherche n° 13*, pp. 8-26.

PERSPECTIVES SOCIODIDACTIQUES

Pour rendre compte de l'évolution d'une langue seconde, le concept d'interlangue, permet d'envisager les compétences des élèves comme situées et non stables, légitimes dans le contexte d'apprentissage. La norme scolaire devient une variété langagière cible, dans la configuration complexe de toutes les normes en présence au LGM. On dépasse ainsi la notion d'échec scolaire, notamment en considérant que les écarts sont envisageables comme des signes de la dynamique des apprentissages.

Le français apparaît pour la plupart des élèves comme une langue de scolarisation, condition nécessaire mais non suffisante pour la réussite des études. Une langue de scolarisation n'est en effet « que » celle qui permet de réussir un projet scolaire, alors que le projet de l'école est de permettre de s'approprier une langue-culture. Les programmes officiels l'envisagent donc comme une langue qui a des codes, mais aussi des implicites culturels propres à la France. Le code lui-même est un attribut culturel, une norme difficile à identifier comme telle pour un natif. La classe de français est donc le lieu d'enjeux identitaires pour tous ses acteurs.

Cette langue se construit et se développe chez eux depuis l'enfance mais dans un contexte plurilingue. Nombreux sont ceux qui disent utiliser plusieurs langues « pour apprendre », selon les types de situation et la complexité des apprentissages.

Lorsque des activités en classe de français se déroulent entre pairs, seuls 54 % des élèves non éthiopiens et 12 % des élèves éthiopiens disent n'utiliser que le français. 76,7 % disent alterner les langues. Ce n'est pas l'activité elle-même qui préside à ces choix mais le statut et le rôle de chacun dans le groupe. Plusieurs attitudes sont repérables : certains élèves éthiopiens ne veulent pas se mélanger à d'autres, et parlent

presque exclusivement en amharique. Lorsque plusieurs nationalités sont représentées dans le groupe, la préférence va au français mais ce n'est pas systématique. Plusieurs répertoires verbaux sont identifiables, qui parfois excluent un des membres des groupes ou parfois permet de revendiquer une identité différente tout en permettant à tous de comprendre. Ici comme dans la cour, le choix des langues semble être fonction des négociations identitaires et des tentatives de préservation des faces de chacun, ce qui peut se faire au détriment de la tension acquisitionnelle. En effet, si l'élève ne peut se dire que comme une configuration plurilingue, comment alors peut-il considérer le français autrement que comme une composante de ce répertoire ?

Les interactions maître/élève en classe de français se déclinent sur un axe exolingue/unilingue : l'enseignant natif impose un format et un étayage linguistique. Ce contrat implicite est nécessaire à la construction des apprentissages et il est effectivement observable dans les classes au LGM, d'autant plus qu'il se fonde sur la reconnaissance de l'asymétrie expert/non expert, natif/non natif, asymétrie dont les élèves sont coutumiers dans tous leurs espaces de socialisation. Pour les élèves, l'asymétrie est justement liée à la labilité des pratiques. L'analyse contrastive donne quelques outils explicatifs de certains faits de langue, mais est loin de tous les expliquer. Les erreurs récurrentes font souvent l'objet d'activités de remédiation en classe, mais elles résistent… Les explications cognitivistes ne sont pas les seules possibles : une erreur en français peut être le fait d'une interférence entre L1 et L2. Mais ce peut être aussi l'expression d'un choix de langue qui exprime un positionnement identitaire spécifique. La seule approche possible pour une didactique efficiente est d'envisager ces productions linguistiques comme des observables d'un système que l'élève construit lui-même avec tous les éléments de son répertoire verbal et de ses référents culturels.

Il a donc été nécessaire de chercher à identifier plus précisément comment l'expression de soi se donne à entendre ou à lire et si elle gêne ou permet l'acquisition lorsque l'élève interagit avec le maître. Dans deux corpus oraux en classe de sixième réalisés à plusieurs mois de différence dans une même classe, nous avons identifié deux types d'attitudes différentes : les élèves peuvent accepter ou non la correction, dans le même temps ils peuvent faire de cet échange un espace de négociation identitaire ou un moment d'apprentissage. Dans certains cas, il est donc important de pouvoir se dire pour apprendre, alors qu'ailleurs il est nécessaire de se focaliser avant tout sur la correction linguistique pour pouvoir progresser. Ces positionnements dépendent aussi de l'attitude de l'enseignant et du format de l'activité proposée.

L'étude menée sur des activités de compréhension écrite et de compréhension orale en sixième a montré que pour comprendre, les élèves ont une approche globale du texte et ne prêtent que peu d'attention à la forme morphosyntaxique des énoncés. Quand l'énoncé est complexe, cela peut générer des erreurs importantes, en particulier parce que la difficulté à s'appuyer sur la syntaxe se double du fait qu'ils peuvent mobiliser peu de référents socioculturels français. Par contre, les indices discursifs sont généralement bien pris en compte pour la construction du sens d'un énoncé. Ne considérer ces résultats qu'en termes d'écarts mène à une impasse didactique : aveu d'impuissance devant l'échec, puisque les leçons de grammaire sont bel et bien présentes dans les curricula des enseignants. L'enseignant peut avoir d'autant plus de difficulté à identifier les difficultés qu'il est lui-même un natif, ayant donc des représentations homogénéisantes de sa propre langue.

Considérer cette langue de scolarisation du point de vue des élèves permet cependant d'envisager la langue-culture qu'est le français comme une exonorme, en différenciant ses composantes linguistiques, culturelles et discursives. L'analyse des productions écrites de neuf élèves à trois moments de l'année scolaire montre que leur acquisition de la forme discursive est liée à une meilleure utilisation des référents culturels de l'élève (quelles que soient les cultures convoquées). Mais la correction linguistique semble plus lente à acquérir, alors même que la structure textuelle s'améliore. Le seul élève français de notre corpus a davantage de difficultés à utiliser des référents pluriculturels, c'est la forme discursive qui s'acquiert le plus lentement.

L'apprentissage en français au LGM est donc une affaire de négociations de normes langagières pour les élèves adolescents, qui cherchent à se dire dans et par le langage ; ils font un lien entre forme et sens selon des modalités plurilingues. Pour l'enseignant, il s'agit de le reconnaître pour en faire un atout dans l'apprentissage, notamment en leur permettant d'appréhender cette langue non pas seulement comme un outil mais aussi et surtout comme une langue-culture dont la forme, arbitraire, répond à des normes différentes que celles de leurs répertoires, toutes étant également légitimes.

Une enquête menée auprès d'enseignants français à l'étranger montre qu'ils essaient souvent d'envisager le contexte plurilingue avec une perspective variationniste mais qu'ils ont du mal à le faire dans la classe. Les pistes didactiques qui se dégagent de cette étude ne peuvent s'envisager que par la pratique réfléchie des enseignants eux-mêmes : il leur appartient d'identifier les espaces de négociations identitaires et les représentations que les élèves ont de la norme en français dans leur classe. C'est cette démarche que nous

qualifions d'approche interculturelle. L'enseignant pourra alors développer des stratégies différentes, variant sur un continuum entre deux pôles : répondre au besoin de se distancer des enjeux identitaires en proposant des activités centrées sur l'acquisition d'une norme scolaire ou bien justement s'appuyer sur les identités revendiquées pour appréhender le français comme une des composantes des appartenances plurielles dans la classe. A travers l'exemple des emprunts, nous avons vu qu'une même activité peut être envisagée selon ces deux modalités. C'est dans la co-construction du rapport aux normes langagières que l'on pourra, selon nous, vivre ce « choc des cultures langagières » de façon cohérente pour tous.

POUR CONCLURE

Au terme d'un parcours bien plus long, bien plus riche, et bien plus déstabilisant que nous l'avions imaginé, nous pouvons maintenant en tirer une synthèse réflexive qui touchera tant à ce que nous avons compris qu'à ce qui pousse à chercher encore plus loin quant aux contacts de langues et de normes pour des élèves adolescents.

Notre formation d'enseignante de français nous faisait envisager cette langue comme un tout homogène, qu'il s'agit de faire partager au plus grand nombre parce qu'elle permet l'accès à un savoir et à des valeurs : pour réussir, les élèves doivent maîtriser des compétences légitimées par l'institution scolaire et par la société. En tant qu'acteur de l'institution éducative, l'enseignant doit permettre à chacun d'apprendre en français pour réussir à l'école. Or, si ces objectifs peuvent paraître simples lorsque la langue d'enseignement est aussi la langue de socialisation, un environnement social explicitement plurilingue rend visible la différence existant entre une norme pédagogique stable et des normes sociales variables.

Notre hypothèse de recherche quant à des compétences langagières bilingues en jeu dans l'apprentissage du français était fondée sur le fait que les recherches menées depuis plusieurs années sur les individus bilingues les présentent comme ayant un « atout » cognitif important face à ce qui serait implicitement un « handicap » des monolingues. Pourtant, on avait aussi montré que cet atout ne se développe effectivement que lorsque l'environnement social le permet. La compétence bilingue est donc aussi sociale et son développement dépend du contexte sociolinguistique. Comment alors s'appuyer sur des compétences langagières plurielles lorsqu'on vise à des savoirs communs en français ? Et

si l'on construit une pédagogie fondée sur la reconnaissance d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, comment ne pas exclure les élèves qui n'auraient pas cette compétence ? Comment alors envisager une didactique du français unifiée fondée sur la diversité des pratiques langagières ?

Notre démarche de recherche s'est donc forgée sur le refus de principe de considérer les élèves bilingues comme des apprenants ayant *a priori* un manque à combler, alors même que notre posture d'enseignante nous poussait à agir contre l'échec scolaire en français. Etait alors posée la question sous-jacente de la place de l'enseignement dans la construction de compétences non évaluables par l'institution éducative – parce que non visibles – de jeunes dont le point commun était d'apprendre en français dans un établissement implanté dans un milieu non francophone.

En postulant que la plupart des élèves tissaient des liens non transparents entre l'appropriation du français pour réussir à l'école et la construction d'une identité plurilingue favorisée par l'environnement social, nous avons élaboré un protocole de recherche qui part du contexte sociolinguistique pour arriver dans la classe, lieu potentiel de mobilisation de compétences plurielles. Autrement dit, en considérant les élèves comme des acteurs sociaux dans une communauté donnée, nous avons construit une problématique avec un principe d'altérité :

> *S'intéresser aux individus, c'est davantage s'intéresser à la manière dont ces derniers fabriquent une culture commune lorsqu'ils viennent d'horizons différents et qu'ils doivent agir ensemble, plutôt qu'à la manière dont les cultures, d'ailleurs souvent vues comme beaucoup plus homogènes et statiques qu'elles ne le sont en réalité (…), influencent les rapports entre ces individus*[1237].

L'objet d'enseignement qu'est le français n'étant pour ces jeunes qu'une part d'un langage aux fonctions plurielles, nous devions identifier ce langage, ses fonctions, et faire émerger des liens entre leurs différentes manières de l'investir dans leurs espaces de socialisation. Pour ce faire, nous avons procédé à une triangulation de données collectées sur le terrain. Les niveaux contextuels que nous avons étudiés révèlent un aspect complémentaire de l'ensemble des facteurs identifiés dans la classe.

[1237] Matthey M., Simon D-L. 2009, « Préface » dans Matthey M., Simon D-L (coord.), *Altérité et formation des enseignants, nouvelles perspectives, Lidil* n° 39, mai 2009, pp. 5-17, ici p. 11.

Etude ethno-sociolinguistique

Pour comprendre les enjeux du plurilinguisme en Ethiopie, nous nous sommes appuyée sur des statistiques nationales et sur la perception que les chercheurs éthiopiens en ont, en éclairant ces données par des modèles sociolinguistiques plus théoriques. Nous avons montré que contrairement à la France, l'Ethiopie construit son identité nationale sur des bases ethniques et que les nombreuses langues éthiopiennes sont explicitement considérées comme des attributs de l'identité ethnique. La langue dominante qu'est l'amharique est utilisée à Addis-Abeba comme une langue véhiculaire qui a d'abord des fonctions communicatives alors qu'ailleurs elle est plutôt considérée comme une langue d'appartenance.

Addis-Abeba, ville plurilingue en perpétuelle évolution est en effet un lieu qui cristallise les espoirs d'un avenir meilleur pour un pays qui ne cesse pas sa quête identitaire. Si la culture éthiopienne se donne à voir aux étrangers comme une identité unique, sa représentation ne résiste pas aux analyses de chercheurs éthiopiens qui soulignent eux-mêmes la difficulté à trouver les voies de l'unité nationale au sein d'un Etat fédéral se voulant pluriethnique et plurilingue. Le statut de l'amharique devient presque une métaphore : symbole de l'éthiopianité devant l'étranger, son enseignement reste un enjeu politique qui révèle les tensions entre des forces unifiantes et des forces différenciatrices de l'interaction entre les langues et les identités :

> *Les formes linguistiques utilisées situent le locuteur : nous reconnaissons nos semblables à ce qu'ils parlent comme nous, nous rejetons ceux dont le grégaire est trop différent du nôtre, et la mobilité sociale passe par une adaptation linguistique, par la soumission à un modèle, celui du pouvoir*[1238].

Pourtant, tous les efforts tendent vers une unité qui n'est synonyme d'homogénéité pour personne : il n'est pas question de n'avoir qu'une seule langue nationale et l'on considère que l'accès au savoir peut et doit se faire de façon à la fois unique et différente, selon les langues d'appartenance de chaque groupe. Mais si on s'appuie ainsi sur le postulat que les individus ont des pratiques communes dans un même groupe, les analyses sociolinguistiques montrent que ces phénomènes d'assignation identitaire ne sont pas toujours pertinents. La question de l'identité est donc posée à tous les niveaux et se décline, *in vivo*, par des pratiques plurilingues symboliquement valorisées mais qui ont peine à se décliner en compétences linguistiques communément partagées dans le pays. A

[1238] Calvet L-J., 1999a [1987], *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette.

Addis-Abeba, la variété des langues et de leurs emplois est connue et reconnue comme une marque de la pluralité des appartenances ethniques et familiales alors même que seul l'amharique est utilisée dans l'ensemble de l'espace urbain tout en assimilant des emprunts à des langues internationales telles que l'anglais, l'italien ou le français. Les langues étrangères ont un prestige important dans une ville où chacun cherche le moyen d'éviter la précarité. Parler amharique, c'est donc dire son identité éthiopienne, parler une langue étrangère, c'est se dire éthiopien autrement.

Au centre et à la frontière de cette recherche du soi se trouve le Lycée Guebre Mariam, lieu qui scolarise en français plusieurs centaines de jeunes de toutes nationalités. Bien que plusieurs langues y soient enseignées, le français est la seule langue de scolarisation communément partagée, la seule langue qui permette de réussir ses études. Le LGM promouvant une politique éducative française, nous avons étudié celle-ci en nous appuyant sur les textes officiels produits par l'AEFE et par le gouvernement français lui-même. En montrant que la question première est celle de l'ancrage social d'un établissement scolaire à l'étranger, nous avons présenté le terrain du LGM comme un lieu de diglossie institutionnelle : le français a un statut de langue dominante parce que c'est sa maîtrise qui permet la réussite scolaire mais on reconnaît que d'autres langues sont aussi utilisées à des fins de socialisation.

Pour étudier les pratiques langagières des élèves adolescents au LGM, nous avons procédé à une triangulation des données collectées. Nous nous sommes appuyée sur un questionnaire rempli par cent vingt-quatre élèves (18 % des élèves au secondaire) ayant des profils sociolangagiers représentatifs de l'ensemble de la communauté : 83 % d'entre eux déclarent des pratiques plurilingues en famille. Les élèves de famille éthiopienne citent moins souvent le français que les autres et davantage de langues (trois en moyenne, pour deux langues dans des familles non éthiopiennes). Les sept enfants français se déclarent le plus souvent monolingues en famille. A l'école, 77,4 % des élèves disent utiliser au moins deux langues entre pairs, et les pratiques déclarées entre pairs ne recouvrent qu'imparfaitement celles déclarées en famille. On évoque d'abord le français, puis l'amharique, puis l'anglais. D'autres langues sont aussi citées, mais de façon marginale. Certaines variétés diastratiques du français sont aussi citées. Les compétences en français attendues par l'institution ne sont pas toujours perçues de façon harmonieuse : parmi 92 % d'élèves s'estimant francophones, seuls 84 % disent que cela les aide pour

l'apprentissage et on est « mieux dans sa peau » en étant bilingue, les qualités du bon élève sont souvent présentées comme passives.

Seuls 6,8 % des élèves bilingues disent ne jamais alterner les langues en famille. Ce parler métissé, largement attesté entre pairs, a des fonctions sociales et identitaires importantes pour des adolescents. Les réponses quant aux raisons de l'alternance évoquent peu la fonction communicative : seuls 25 % disent qu'ils font cela pour se faire comprendre et 44 % disent que c'est « naturel », alors qu'ils ne sont que 21 % à dire que cela leur plait.

Les résultats ayant montré l'importance de facteurs identitaires dans les interactions langagières, nous les avons éclairés par l'analyse de vingt-neuf entretiens semi-directifs visant à expliciter ces questionnaires. Nous avons étudié ce qu'en disaient les élèves et la manière avec laquelle ils le disaient : tous s'accordent à reconnaître la légitimité des marques transcodiques au LGM, parce qu'elles permettent de reconnaître la pluralité des appartenances, et l'on évite ainsi de « mal » parler français aux yeux des autres. Ces représentations n'induisent cependant pas de stratégies langagières communément partagées. A partir du croisement de ces données, validées par des observations ethnographiques de terrain, nous avons pu élaborer un modèle compréhensif des enjeux de l'interaction exolingue dans la communauté des élèves. Le prestige accordé à la variation linguistique en constitue le facteur unifiant alors que les positionnements de chacun peuvent notablement différer :

> *La formation des acteurs sociaux est double. D'une part c'est une socialisation dans laquelle les individus intériorisent des normes et des modèles. D'autre part c'est une subjectivation conduisant les individus à établir une distance à leur socialisation*[1239].

Les nombreux élèves éthiopiens, de familles le plus souvent non francophones, sont immergés au Lycée depuis l'âge de trois ans et étudient en français tout en suivant aussi des cours en amharique. Les autres élèves, de toutes nationalités et le plus souvent de familles francophones, vivent et étudient en français mais leur pratique de l'amharique reste informelle et le plus souvent marginale : cette langue se donne difficilement à apprendre à l'étranger, qui la perçoit le plus souvent comme la langue « des autres ». Cet établissement scolaire est donc un lieu de contact entre plusieurs langues et plusieurs cultures, et bien que les programmes d'enseignement soient français, ils s'appliquent dans

[1239] Dubet F., Martuccelli D., 1996, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, p. 327.

un contexte profondément différent de celui qui a présidé à leur élaboration par le Ministère de l'éducation en France. L'école française se veut un moyen puissant de construction nationale : l'accès au savoir et à la citoyenneté se forge en une seule langue. C'est finalement cette conception de l'accès au savoir que nous avons cherché à revisiter, tout en reconnaissant que même en France, elle se transforme en s'ouvrant notamment à une identité européenne plurilingue. Sans remettre en cause la nécessité pour tous les élèves de s'approprier la langue dominante qui permet les apprentissages, nous interrogeons les représentations homogénéisantes que l'école véhicule, et qui se heurtent parfois à d'autres manières de s'approprier un rapport au langage :

> *Traiter de la langue, c'est ici poser la question des objectifs de l'école, des apprentissages, des relations entre oral et écrit et construction des savoirs, des constructions identitaires, du relativisme (c'est-à-dire de la place et du rôle que l'on donne à des particularismes) ou de l'universalisme culturel, mais aussi des "places" sociales conflictuelles*[1240].

La caractéristique principale du terrain sociolinguistique que nous avons étudié est donc un contact de langues et de cultures visible dans toutes les pratiques sociolangagières. Parce que l'institution valorise une langue marginale dans l'environnement social, chacun doit apprendre à communiquer dans la langue de l'autre. La situation exolingue génère ainsi des pratiques et représentations langagières qui sont plurielles, justement parce qu'elles répondent à la nécessité de tenir compte de l'hétérogénéité des parcours individuels, en particulier pour les élèves. Cette hétérogénéité linguistique devient un enjeu identitaire lorsque l'on vit dans une société éthiopienne, elle-même marquée par la multiplicité des appartenances culturelles. Un contexte exolingue est donc le lieu de négociations permanentes de sens entre ce qui est dit et ce qui est perçu, entre la manière avec laquelle on le dit et la manière avec laquelle on le comprend. Les stratégies langagières peuvent alors se décliner sur un mode unilingue ou bilingue, selon les situations de communication et le rôle qu'on y tient, selon l'importance que l'on accorde au langage en tant que symbole identitaire. En effet, plus les langues utilisées par les locuteurs sont investies de charges symboliques et plus les interactions sont marquées par des réglages sociolinguistiques. C'est donc aussi la question des normes langagières qui est posée : lorsque la diffusion de normes linguistiques homogènes est privilégiée dans

[1240] Bautier E., 1997, « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage ? Quel rapport à l'écrit ? », dans *Migrants-Formation* n°108, mars 1997, pp. 5-20, ici p. 6.

un milieu endolingue, la diffusion de normes plurielles est le plus souvent valorisée en contexte exolingue :

> *Un bilinguisme individuel répandu ainsi qu'un recoupement partiel des fonctions des langues et des pratiques culturelles qui y sont liées créent des conditions propices à l'apparition d'une forme spécifique de parler qui se caractérise par un choix de langue plus variable, constamment renégociable et renégocié et/ou par des "marques transcodiques" de tout genre*[1241].

A l'adolescence, temps de passage entre les repères de l'enfance et ceux de l'âge adulte, il est nécessaire de trouver sa propre cohérence dans la multiplicité des normes proposées. Lorsque certains élèves passent d'un milieu endolingue (la famille) à un milieu exolingue (les pairs, la classe), d'autres vivent l'exolinguisme comme une constante : en famille comme à l'école, les langues et les cultures ne sont parfois pas partagées par tous les membres du groupe. C'est en particulier le cas des élèves de familles mixtes. L'adolescent interagit dans un contexte marqué par la variété des répertoires verbaux et des représentations symboliques attribuées à chaque langue. Le rapport au langage des élèves du LGM se donne donc davantage à comprendre par les processus interactionnels que par les compétences linguistiques.

Notre étude sur les pratiques langagières des élèves a permis de comprendre que la plupart d'entre eux envisagent les interactions entre pairs sur un mode bilingue. Seul le français est communément partagé par tous, à des degrés divers, et il s'agit de construire un rapport au langage non stigmatisant, ce que le seul usage du français ne permet pas, puisqu'il est sujet au jugement des adultes, et tout particulièrement des enseignants : il est associé à un code linguistique qui n'est pas toujours utile pour donner sens au message dans un contexte de communication exolingue. De nombreux élèves ont donc développé une sorte de langage du LGM, dont la caractéristique principale est la présence de marques transcodiques, envisagées comme le (seul ?) moyen de communiquer avec le plus grand nombre. Ces marques peuvent être catégorisées par le sociolinguiste comme des emprunts à une des langues des membres du groupe (principalement l'anglais, l'amharique et d'autres langues africaines) mais aussi comme des marqueurs de variations dans une seule langue (les accents, les emplois d'expressions non attestées en français…). C'est la conscience de la variation langagière qui caractérise selon nous les membres de la

---

[1241] Lüdi G., 1998, « L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? », dans ARBA n°8, pp. 13-30, *Elaboration d'un projet linguistique pour la Suisse*, **sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html** , (non paginé, dernière consultation le 25/02/2010), ici pp. 12-13.

communauté des élèves, alors même que les comportements sont hétérogènes dans les interactions verbales. Selon leur âge, leurs appartenances familiales, et plus généralement selon leur expérience sociolangagière, ils investissent différemment ce parler métissé dans la communication entre pairs. Certains semblent privilégier la communication sur un mode unilingue et préservent ainsi leur face en évitant de risquer les malentendus ou les jugements des pairs sur leur compétence linguistique. On peut donc savoir parler plusieurs langues mais ne pas vouloir prendre le risque de parler la langue de l'autre. D'autres attribuent un fort prestige à la pluralité des pratiques, même si leur emploi peut générer des malentendus quant au sens des messages. Le fait de pouvoir gérer dans l'interaction plusieurs répertoires verbaux dont le sens n'est pas nécessairement transparent pour chacun est, selon nous, la marque d'une posture plurilingue. Même si le bilinguisme favorise cette posture, les élèves ont montré qu'on peut ne pas s'estimer bilingue et adopter une posture plurilingue.

Considérer la langue de l'autre comme un attribut culturel qui fonde son identité permet d'envisager les paroles de chacun comme toutes légitimes. Ainsi, pour de nombreux élèves, c'est parce que les langues sont aussi des attributs culturels que la posture plurilingue permet de se faire reconnaître comme un membre du groupe.

Le français scolaire joue un rôle important dans cette configuration puisque c'est la seule langue communément partagée par tous et, dans le même temps, la langue la moins culturellement investie par l'ensemble de ses membres : les Français sont très peu nombreux et les Africains francophones que nous avons entendus évoquent le plus souvent le français comme une des composantes de leurs répertoires verbaux familiaux. Très peu déclarent avoir des traits culturels français. Le français langue de scolarisation a ses propres normes, que les élèves intègrent dans l'ensemble de leurs répertoires. Du point de vue de l'école, c'est une langue-culture à part entière, qui est enseignée comme homogène, en tant qu'objet dont les normes ne peuvent être remises en question : pour pouvoir réussir il faut savoir utiliser cette langue sur un mode unilingue, son sens existe à la fois par sa forme linguistique (morphosyntaxique et discursive) et par les référents culturels qui ancrent la langue dans un savoir situé. Apprendre en français, c'est donc accepter d'utiliser cette langue autrement que dans une configuration bilingue, c'est penser qu'il est aussi possible de se dire non français en français, c'est prendre le risque d'être jugé si l'on n'a pas une compétence linguistique « suffisante » aux yeux des pairs.

Une posture plurilingue légitime la pluralité des langues mais aussi des compétences linguistiques dans l'interaction verbale. Elle devient compétence plurilingue lorsqu'il est

possible de régler son rapport au langage de façon différenciée selon les normes afférant aux situations. Elle inclut donc la compétence linguistique lorsque la norme situationnelle le réclame. Adopter une posture plurilingue entre pairs ne permet pas toujours de développer la compétence nécessaire pour envisager le français scolaire comme une norme unilingue qui permet les expressions identitaires plurielles. C'est sans doute la raison pour laquelle les élèves évoquent souvent les « autres », qui se moquent de ceux « qui font des fautes en français », alors que lesdites fautes ne sont pas perçues comme stigmatisées par les enseignants. Passer d'une posture à une compétence plurilingue, c'est envisager le langage avec une perspective interculturelle et développer ainsi des compétences linguistiques situées : une seule langue ne permet pas les expressions identitaires de chacun mais chaque langue a des attributs culturels, dont la forme. Il s'agit donc, pour l'élève, de passer d'une posture à une compétence qui est plurilingue parce qu'elle est interculturelle. C'est dans ce passage que nous envisageons l'action didactique comme possible, ce qui renvoie à la représentation que l'école française construit de sa propre langue.

Implications sociodidactiques

Pour aborder le terrain de la classe, nous avons là encore procédé à une analyse triangulaire en utilisant les questionnaires, les entretiens et l'analyse des pratiques langagières en classe : quatre corpus d'interactions orales entre pairs et avec l'enseignant ainsi que quatre corpus de copies d'élèves, en tant que lieux d'interaction marqués par un rapport à l'écrit fortement valorisé à l'école. Il a été possible de comparer les productions des élèves à plusieurs moments de l'année, ce qui a montré que le rapport au français et à l'apprentissage est aussi fonction de processus de constructions identitaires plurilingues. Les études quantitatives ont éclairé les analyses qualitatives. Lorsque 76 % des élèves plurilingues disent utiliser plusieurs langues dans ce qui serait un « langage intérieur pour apprendre », selon les types de situation et de la complexité des apprentissages, 55 % des élèves déclarant utiliser plusieurs langues pensent qu'il vaudrait mieux réfléchir en français. Lorsque des activités en classe de français se déroulent entre pairs, seuls 54 % des élèves non éthiopiens et 12 % des élèves éthiopiens disent n'utiliser que le français. 76.7 % disent alterner les langues. Ce n'est pas l'activité elle-même qui préside à ces choix mais le statut et le rôle de chacun dans le groupe. Plusieurs attitudes sont repérables : certains élèves éthiopiens ne veulent pas se mélanger à d'autres, et parlent presque exclusivement en amharique. Lorsque plusieurs nationalités sont représentées

dans le groupe, la préférence va au français mais ce n'est pas systématique. Plusieurs répertoires verbaux sont identifiables, qui parfois excluent un des membres des groupes (par l'amharique le plus souvent) ou parfois permet de revendiquer une identité différente tout en permettant à tous de comprendre (emploi d'accents africains, d'une variété moins formelle, d'emprunts connus de tous en amharique ou en anglais…). Ici comme dans la cour, le choix des langues semble être fonction des négociations identitaires en jeu, et des tentatives de préservation des faces de chacun, ce qui peut se faire au détriment de la tension acquisitionnelle.

Avec l'enseignant, le contrat didactique pousse les élèves à une double focalisation : appréhension du sens et appréhension de la forme du français. A l'oral, les interventions de l'enseignant natif fonctionnent comme autant de rappels de l'importance à attribuer à une forme linguistique qui ne leur est pas toujours familière. Cette norme pédagogique s'oppose parfois à d'autres formes, utilisées entre pairs et qui font sens dans une communauté qui n'est pas implantée en France, alors qu'elles ne sont pas attestées (et donc pas légitimes) pour l'enseignant natif. Ainsi, l'attention à porter au code linguistique peut être elle-même, pour les adolescents, un attribut culturel. C'est la marque d'une culture d'enseignement et la marque de la culture du natif. Ce peut être aussi une stratégie identitaire pour certains élèves.

L'étude des pratiques littéraciées des élèves, en tant que pratiques culturellement ancrées dans la norme scolaire, a montré que les savoir-faire les plus mobilisés en classe de français (savoir lire, savoir écrire) sont effectivement l'enjeu de contacts ou de conflits de normes. Les élèves sont en situation de réception ou de production d'un texte unilingue en français, qui doit idéalement répondre à la norme pédagogique tant pour la forme que pour le sens. Notre analyse interactionnelle, qui envisage toute production comme dialogique, a rendu compte de trois niveaux du texte.

Au niveau référentiel, on constate sans surprise que ce sont les référents socioculturels les mieux connus qui, lorsqu'ils sont mobilisables, permettent de construire du sens, tant par la lecture que par l'écriture. Si les référents d'une langue de scolarisation ne sont pas ceux des élèves, il est donc nécessaire de veiller à construire un lien entre ceux que l'élève maîtrise et ceux qu'il est amené à s'approprier pour une scolarité efficiente. Ces référents permettent de développer des stratégies d'apprentissage construites dans et par un contexte exolingue mais ils doivent aussi, pour se développer, s'enrichir des normes culturelles inhérentes à la langue enseignée, ce que l'environnement social ne fournit pas suffisamment. Le rôle de l'enseignant est alors d'aider à l'appropriation de

repères culturels qui n'excluent pas la diversité, quel que soit le profil sociolangagier des élèves.

Au niveau discursif, le texte est généralement assez facilement perçu par les élèves comme un tout complexe qui, pour faire sens, doit répondre à des normes organisationnelles explicitement enseignées. Le passage d'une norme bilingue à une norme unilingue se fait de façon relativement efficiente pour certains, peut-être parce que la posture plurilingue favorise la prise en compte d'un énoncé dans sa globalité. Nous supposons que c'est parce que la forme discursive est clairement explicitée en tant que norme qu'elle permet aux élèves de se l'approprier, tant en réception qu'en production : ils ont des repères pour donner un sens global au discours. Ces repères se sont aussi construits à partir de leur propre expérience langagière. Envisager la communication dans sa globalité, développer des stratégies pour induire du sens probable d'un énoncé ; c'est bien ainsi que la communication entre pairs est appréhendée.

Au niveau de la structure phrastique, l'étude des copies révèle que l'apprentissage est plus lent et que les productions révèlent un système linguistique instable, instabilité que l'on retrouve dans les interactions entre pairs : le parler métissé est un instrument au service de la communication exolingue et pluriculturelle, mais ne permet pas toujours de fixer les usages linguistique ni d'éviter les malentendus. Ce sont ces malentendus qui sont tolérés pour que la communication fonctionne. A la limite, la correction linguistique peut elle-même générer des malentendus lorsque les répertoires verbaux sont inégalement partagés. John J. Gumperz a ainsi analysé nombre d'entre eux, en particulier dans ce qu'il nomme la communication interethnique[1242].

Dans la classe, les erreurs fossiles, et plus généralement l'interlangue peuvent être aussi des observables d'adaptations plus ou moins réussies à une norme langagière différente, qui tolère mal la variation, et qui ne fait sens que par l'adéquation maximale à la norme pédagogique. Les malentendus prennent alors une autre valeur : ils peuvent être le signe d'une compétence plurilingue et pluriculturelle en cours de construction ; l'élève apprend à passer d'une situation plurilingue à une situation unilingue, il apprend à passer d'un statut d'élève passif à un statut d'apprenant actif. Pour se développer, la compétence en français à l'école aurait donc besoin de s'appuyer sur une compétence plurilingue et pluriculturelle contextualisée : lorsque la norme unilingue du français est envisagée dans sa spécificité, parmi un ensemble d'autres normes langagières connues des élèves, ceux-ci

[1242]Gumperz J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, La Réunion, L'Harmattan, voir en particulier les chapitres 6 et 7.

peuvent se focaliser sur la correction linguistique. L'évitement des situations de communication plurilingues ou la posture plurilingue (qui valorise les pratiques langagières métissées), ne deviennent un handicap que lorsque c'est le seul mode de communication légitime aux yeux des élèves. Et lorsque l'on sait combien le parler bilingue est investi de fonctions identitaires, il est nécessaire d'envisager une didactique qui en tienne compte pour leur permettre d'avoir effectivement une posture d'apprenants actifs. Faut-il rappeler que, quel que soit leur profil langagier, les élèves au LGM se représentent le métier d'élève comme relativement passif et considèrent la maîtrise du français comme une condition non suffisante pour la réussite scolaire ?

La perspective didactique qui émerge de cette interprétation des enjeux de l'apprentissage en tant que passage d'une norme plurilingue à une norme unilingue renvoie aux représentations qu'un enseignant de français a de sa propre langue : pour qu'il l'envisage comme un objet d'enseignement pour tous, il est nécessaire qu'il puisse concevoir le français comme un objet culturellement situé, dont la légitimité n'exclut pas l'existence d'autres pratiques légitimes. Il est donc important de comprendre que toutes les composantes du français langue de scolarisation sont culturelles, que l'on parle de la forme, du sens ou des savoirs transmis.

Lorsque la norme scolaire est différente de la norme sociale, trois positionnements sont possibles. On peut reconnaître que le plurilinguisme est la pratique la plus légitime, ce qui permet notamment de reconnaître la valeur de chaque identité. Mais s'il est possible d'agir ainsi en société, l'école française telle qu'elle existe aujourd'hui ne permet pas de choisir cette option car cela remet en cause la légitimité des apprentissages en une seule langue. Cela remet aussi en cause la présence d'établissements de l'AEFE dans de nombreux pays plurilingues. On peut aussi, à l'inverse, « obliger » les élèves à ne pratiquer que la langue d'enseignement entre pairs. La langue de scolarisation deviendrait aussi langue de socialisation. D'anciens élèves du LGM nous ont dit avoir vécu ce temps, on s'en souvient aussi dans certaines régions françaises. L'expérience a montré qu'une telle politique, extrêmement violente, génère des ruptures et des conflits de valeurs importants et développe un fort sentiment d'insécurité, nuisible aux apprentissages. Entre ces deux extrêmes émerge le choix de diffuser un français scolaire qui n'atteindrait pas à l'intégrité des élèves. C'est un outil de réussite scolaire dont l'efficacité dépend de la manière avec laquelle on reconnaît ses liens avec les pratiques sociales des élèves. C'est

donc un enseignement assumé d'une langue-culture à des fins de scolarisation que l'on envisage.

Pour favoriser ce passage d'un plurilinguisme à un unilinguisme « de tolérance » dans un contexte exolingue, la compétence interculturelle de l'enseignant est mobilisée. Il peut veiller à expliciter le fonctionnement du français en s'appuyant sur l'expression des identités plurielles ; en la circonscrivant à sa fonction de scolarisation, il peut aussi veiller à focaliser son enseignement sur une norme dont la légitimité ne menace pas la face des apprenants. Si l'enseignement d'une norme pédagogique est nécessaire, il ne peut être efficient qu'en s'appuyant sur la connaissance éclairée de la pluralité des pratiques langagières légitimées par les élèves. Une approche variationniste de l'objet-langue est donc requise. En re-connaissant l'existence de liens complexes entre les pratiques bilingues et les pratiques unilingues de tous les acteurs de l'interaction didactique (les siennes, celles des élèves), l'enseignant peut alors construire une didactique du passage, qui se co-construit avec les élèves. C'est dans ce sens que nous parlons de sociodidactique. Pour les élèves comme pour l'enseignant, la compétence interculturelle se développe grâce à un autre dont la différence donne à comprendre son propre fonctionnement :

> *L'idée fondatrice de [l'approche interculturelle] est de s'intéresser à ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes, donc porteurs de schèmes culturels différents, même s'ils communiquent dans une langue (apparemment) partagée. Il s'agit alors de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.). Dans ce cadre, on opte pour une éthique personnelle et une déontologie professionnelle qui reconnaissent l'altérité, la différence, et qui l'intègrent dans les procédures d'enseignement, à la fois comme objet d'apprentissage et comme moyen de relation pédagogique*[1243].

Une démarche réflexive

En voulant rendre compte des pratiques langagières des élèves de façon complexe, nous avons été confrontée à la nécessité de réinterroger nos propres représentations sur le français et sur l'activité de recherche elle-même, en tant que pratique réflexive.

[1243] Blanchet P., 2007, « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique » dans Díaz, O.M, Blanchet P. (coord.), *Pluralité linguistique et approches interculturelles, Synergies Chili* n°3, pp. 21-27, ici p. 21.

Notre problématique a eu pendant longtemps une visée exclusivement didactique : il s'agissait en quelque sorte d'aller jusqu'au bout de notre mission d'enseignante, même au « prix » d'une recherche doctorale. Ce sont les élèves eux-mêmes qui, en nous faisant découvrir un monde que nous n'imaginions pas, nous ont poussée à mieux comprendre la raison pour laquelle, par exemple, le parler bilingue était aussi prestigieux dans leurs discours. Pourquoi était-il si difficile pour eux de citer clairement les langues qu'ils utilisaient alors qu'ils étaient intarissables sur leurs représentations langagières, qu'ils présentaient de façon dynamique et pourtant sans contradiction ? Et pourquoi était-il si difficile pour nous de catégoriser ces pratiques grâce à un questionnaire élaboré justement pour révéler ce qui s'y joue ? Pourquoi les entretiens révélaient-ils une complexité inaccessible que les questionnaires donnaient à lire comme un amas chaotique ? Ce n'étaient pas les élèves qui étaient en cause, mais nos propres grilles de lecture : nous découvrions que l'on pouvait se dire francophone au LGM sans penser que l'on avait aussi des traits culturels français… Notre approche compréhensive n'aurait sans doute abouti qu'à de désastreuses illusions d'explications formelles si nous n'avions pas eu la possibilité de lire et de lire encore, d'éclairer notre terrain par ce que nombre de chercheurs donnent à comprendre du contact des langues. Ainsi on ne peut identifier une compétence bilingue sans appréhender la fonction identitaire des pratiques langagières. Les constructions identitaires, culturellement situées, ne peuvent s'appréhender que dans le cadre d'un contexte social, dans lequel l'école joue un rôle important, et les élèves y sont des acteurs à part entière. Ce sont les procédures interactionnelles plutôt que les productions qui permettent de comprendre les usages. Nous avons ainsi appréhendé notre terrain de recherche comme un ensemble complexe[1244], avec un principe dialogique (les pratiques sociales bilingues et les pratiques scolaires unilingues des élèves ont *a priori* des liens), un principe de récursivité (le lien de causalité entre échec en français et pratique plurilingue n'est pas linéaire) et un principe hologrammatique (ce que nous font comprendre l'ensemble des élèves permet de comprendre des stratégies individuelles qui, elles-mêmes, éclairent les règles des interactions exolingues et renvoient aux représentations langagières des enseignants).

Notre posture de recherche nous a amenée à questionner notre posture d'enseignante française, nos représentations sur les langues et sur le français en particulier. Vivant dans un milieu plurilingue depuis longtemps, notre parcours nous a sans cesse obligée à nous

[1244] Morin E., 2008, *Mon chemin*, pp. 195-196 et p. 230.

situer culturellement, à objectiver nos références de façon dynamique, « à sortir de cette forme d'amnésie anthropologique qui a conduit, en France notamment, à confondre universalité et universalisme par généralisation du singulier au plus grand nombre »[1245]. Nos résultats ont donc une part subjective assumée. En ayant proposé une analyse nécessairement incomplète de toutes les forces en jeu dans l'apprentissage des élèves au LGM, nous avons visé « la totalisation, l'unification, la synthèse, tout en luttant contre la prétention à cette totalité, à cette unité, à cette synthèse, dans la conscience (…) de l'inachèvement de toute connaissance, de toute pensée et de toute oeuvre »[1246].

Cette recherche aura cependant montré l'utilité d'une méthode qui vise à « décrire le rôle que les acteurs attribuent [au langage] en tant que condition de réussite d'une interaction didactique »[1247]. En cherchant à comprendre comment des élèves peuvent accommoder le prestige d'un plurilinguisme de tolérance et celui d'un unilinguisme scolaire, en essayant « de comprendre les valeurs de l'autre et l'efficacité de son discours avant de lui appliquer les nôtres »[1248], nous avons ouvert des pistes sociodidactiques pour le français. Ce parcours nous a permis de répondre à sa mesure aux questions soulevées par l'enseignement du français au LGM et plus généralement dans un contexte plurinormatif : vouloir connaître l'autre, c'est surtout transformer son regard sur ses propres normes.

[1245] Abdallah-Pretceille M., 2003, *Former et éduquer en milieu hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos, p. 53.
[1246] Morin E., 1986, *La méthode. 3. La Connaissance de la Connaissance*, Paris, Seuil p. 29.
[1247] Dufays J-L., 2001, « Didactique du français et réflexion épistémologique : où en sommes-nous ? Que voulons-nous ? » dans Marquilló Larruy M. (éd.), *Question d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Les cahiers FORELL, Université de Poitiers, pp. 309-318, ici p. 318.
[1248] Dufays J-L., 2001, *op. cit*., p. 318.

REFERENCES

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1999, *L'Education Interculturelle*, Paris, PUF.

ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2003, *Former et éduquer en milieu hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos.

ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2006a, « Le labyrinthe des identités et des langages », dans Abdallah-Pretceille M. (dir.), 2006, *Les métamorphoses de l'identité*, Paris, Anthropos Economica, pp. 38-51.

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (dir.), 2006b, *Les métamorphoses de l'identité*, Paris, Anthropos Economica.

ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L., 1996, *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF.

ABORIO A.M., FOURNIER P., 2003, *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris, Nathan.

ABOU S., 1981, *L'Identité culturelle. Relations Interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris, Anthropos.

ABRIC J-C., 1989, « L'étude expérimentale des représentations sociales », dans Jodelet D. (dir.), *Les Représentations sociales*, Paris, PUF, pp. 187-203.

ABRIC J-C., 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.

ABRIC J-C. (dir.), 2003, *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Paris, Erès.

ABRIC J-C., 2005, « La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales », dans Abric J-C. (dir.), dans *Méthodes d'étude des représentations sociales*, pp. 59-80.

ADAM J-M., 1997, *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.

ADJEMIAN C., 1976, « On the Nature of Interlanguage Systems », dans *Language Learning*, vol. 26 n°2, pp. 297-320.

AGENCE POUR L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS A L'ETRANGER, 2003, *Plan d'orientation stratégique 2007*, AEFE.

AGENCE POUR L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS A L'ETRANGER, 2004, *Lettre n°2920*, AEFE.

AGENCE POUR L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS A L'ETRANGER, 2006a, « Français, langue de scolarisation », compte-rendu du séminaire du 15 novembre 2006 (non paginé), AEFE.

AGENCE POUR L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS A L'ETRANGER, 2006b, *La maîtrise du français, langue de scolarisation dans les établissements d'enseignement français à l'étranger*, Texte d'orientations pédagogiques, AEFE.

AGENCE POUR L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS A L'ETRANGER, 2007, *Charte de l'Enseignement français à l'étranger*, AEFE.

AGENCE POUR L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS A L'ETRANGER, 2008a, *Le français langue de scolarisation, pour les élèves du second degré*, Texte d'orientations pédagogiques, AEFE.

AGENCE POUR L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS A L'ETRANGER, 2008b, *Rapport d'activité de l'agence pour l'enseignement français à l'étranger*, 2006-2007, AEFE.

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE, 2007, *Document de présentation des journées scientifiques inter-réseaux* « Partenariat entre les langues : perspectives descriptives et perspectives didactiques », Nouakchott, Mauritanie, 5-6-7 novembre 2007.

AKALEWORK HABTEWOL, 1952, « Discours lors de l'inauguration du Lycée franco-éthiopien », dans Molinier T. et Kling J-F. (éds.), *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam*, Mission Laïque française, United Printers, Addis-Abeba**,** p. 351.

AKINCI M., 2006, « Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français », dans Gadet F., Varro G. (éds.), *Le scandale du bilinguisme. Langues en contact et plurilinguismes, Langage et société* n°116, pp. 93-110.

ALBER J-L., PY B., 1986, « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation », dans *ELA* n°61, pp. 78-90.

ALBER J-L., PY B. 2004 [1985], « Interlangue et conversation exolingue », dans Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.*), Un parcours au contact des langues, Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, pp. 171-186.

ALEME ESHETE, 1973, *Le français en Ethiopie*, A paper submitted to the International Congress of Africanists, troisième session, 9-19 décembre 1973, Addis-Abeba.

AMSELLE J-L., 1990, *Logiques métisses : anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Paris, Payot.

AMSELLE J-L, 2001, *Branchements, Anthropologie de l'universalité des cultures*, Paris Flammarion.

ANONYME, *Lycée Guebre Mariam Mission laïque française Promotion 2005*, Addis-Abeba.

APOSTOLIDIS T., 2005, « Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques », dans Abric J-C. (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Paris, Erès, pp. 13-35.

APPLEYARD D.L. « Amharic », dans Uhlig S. (éd.), 2003, *Encyclopaedia Aethiopica*, Wiesbaden, Harrassowitz Verlag, pp. 232-238.

ASMEROM LEGUESSE, 1973, « The Genesis of Ethiopian Urbanism », dans *Third International Congress of Africanists*, Addis-Abeba, décembre 1973, pp. 5-7.

ASTOLFI J-P., 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.

AUER P., 1995, « The pragmatics of code-switching : A sequential approach », dans Milroy L., Muysken P. (éds.), *One Speaker, Two Languages, Cross-disciplinary Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 115–135.

AUROUX S., 1998, *La raison, le langage et les normes*, Paris, PUF.

BABAULT S., 2001, *Contacts de langues et dynamique socio-langagière à Madagascar : approche descriptive et interprétative des usages du français chez les lycéens français*, Thèse de doctorat, Université de Rouen.

BACHMANN C., LINENFELD J., SIMONIN J., 1981, *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier-Credif.

BAGGIONI D., 1997, « Langue nationale », dans Moreau M-L. (éd.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Liège, Mardaga, pp. 189-190.

BAGGIONI D., MOREAU M-L., ROBILLARD D., 1997, « Communauté linguistique », dans Moreau M-L. (éd.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Liège, Mardaga, pp. 88-93.

BAHRU ZEWDE, 2004, « The Changing Fortunes of the Amharic Language : Lingua franca or Instrument of Domination ? », dans *Studia Aethiopica, Florilège en l'honneur du professeur Uhlig Siegbert*, Wiesbaden, Harrassowitch Verlag, pp. 303-318.

BAHRU ZEWDE, 2005 [1991], *A History of Modern Ethiopia, 1855-1974*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press.

BAKER C., 2006, *Fundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th.ed), Clevedon, Multilingual Matters.

BAKER C., HORNBERGER (dir.), 2001, *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, Clevedon, Multilingual Matters.

BAKER C., PRYS JONES S. (dir.), 1998, *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevelon, Multilingual Matters.

BAKHTINE M., 1981, *Le principe dialogique*, Paris, Seuil.

BAKHTINE M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

BANGE P., 1991, « Séquences acquisitionnelles en communication exolingue », dans Russier C, Stoffel H., Veronique D. (dirs.), *Interactions en langue étrangère*, Aix en Provence, Presses Universitaires de Provence, pp. 61-66.

BANGE P., 1992a**,** *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier.

BANGE P., 1992b, « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », dans *AILE* n°1, pp. 53-86.

BARBERIS J-M., 1999, « Analyser les discours, le cas de l'interview sociolinguistique », dans Calvet L-J., Dumont P., *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, pp. 125-148.

BARLOW M., 2003, *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*, Paris, ESF.

BARRE-DE-MINIAC C., 2000, *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

BARRE-DE-MINIAC C., 2002, « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions », dans *Pratiques* n°113/114, pp. 29-39.

BARRE-DE-MINIAC C., BRISSAUD C., RISPAIL M. (dir.) 2004 *La littéracie conception théorique et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan.

BARTH F., 1969, *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*, Oslo, Scandinavian University Press.

BARTH F., 1999 [1969], « Les groupes ethniques et leurs frontières », dans Poutignat P., Streiff-Fenart J., *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF.

BARTON D., HAMILTON M., IVANIC R. (éds.), 2000, *Situated Literacies. Reading and writing in context*, London, Routledge.

BASTIDE R., 1960, « Problèmes de l'entrecroisement des civilisations et de leurs œuvres », dans Gurvitch G., (éd.), *Traité de sociologie*, Paris, PUF, vol.2, pp. 315-330.

BASTIDE R., 1968, « Acculturation », dans *Encyclopaedia Universalis*, Paris, vol.1, pp102-107, Paris, Encyclopaedia Universalis France.

BASTIDE R., 1970, *Le prochain et le lointain*, Paris, Cujas.

BATESON G., 1988, *Communication et société*, Paris, Seuil.

BAUTIER E., 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan.

BAUTIER E., 1997a, « Les pratiques socio-langagières dans la classe de français. Quels enjeux ? Quelles démarches ? », dans *Repères* n°15, *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, pp. 11-25.

BAUTIER E., 1997b, « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage ? Quel rapport à l'écrit ? », dans *Migrants-Formation* n°108, mars 1997, pp. 5-20.

BAUTIER E., 2001, « Note de synthèse : pratiques langagières et scolarisation », dans *Revue française de pédagogie* n°137, 2001/12, pp. 117-161.

BAUTIER E., 2002, « Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique », dans Delacambre I., Reuter Y. (coord.), *Images du scripteur et rapport à l'écriture Pratiques* n° 113/114, pp. 41-54.

BAUTIER E., 2005, « Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation », dans *Langage et Société* n°111, pp. 51-72.

BAUTIER E., 2009, « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage », dans Kara M. (dir.), *Pratiques* n° 143/144, septembre 2009, pp. 11-26.

BAUVOIS C., 1998. « L'âge de la parole : la variable âge en sociolinguistique », dans *DiversCité Langues*. En ligne. Vol. III. Disponible à **http://www.uquebec.ca/diverscite** (dernière consultation le 25/02/2010).

BAYLON C., 2005, *Sociolinguistique. Société, langue et discours*. Paris, Armand Colin.

BEACCO J-C., CHISS J-L., CICUREL F., VERONIQUE D. (dir.), 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.

BEAUD S., WEBER F., 1997, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.

BEAUDICHON J., ROUSSEAU J., 1970-1971, « Rôle du langage dans une situation de résolution de problème », dans *Bulletin de psychologie* n° 24, pp. 10-38.

BECKER H., 1998, *Les Ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte.

BECKER H., 2004, *Ecrire les sciences sociales. Commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre*, Paris, Economica.

BEDARD E., MARAIS J., 1983, *La norme linguistique*, Québec, Conseil supérieur de la francophonie.

BENDER M.L., BOWEN J.D., COOPER R.L., FERGUSON C.A. (éds.), 1976, *Language in Ethiopia*, London, Oxford University Press.

BENENATI A., 2008, « Inclusion et exclusion : positionnements identitaires dans un lycée à l'étranger », dans Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (dirs.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 193-195.

BERGOUNIOUX G. (éd.), 2001, *La parole intérieure, Langue française* n°132, décembre 2001.

BERHANU ABEBE, 1997, « La Francophonie en Ethiopie », dans Molinier T. et Kling J-F. (éds.), *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam*, Addis-Abeba, Mission Laïque française, United Printers, Addis-Abeba, pp. 17-25.

BERHANU ABEBE, 1998, *Histoire de l'Ethiopie, d'Axoum à la révolution*, Centre Français de Etudes Ethiopiennes/Maisonneuve et Larose.

BERHANU ABEBE (dir.), 2004, *Dictionnaire amharique-français*, Addis-Abeba, Shama Books.

BERHANU ABEBE, 2007a, « Entretien », dans *Cent Ans d'Alliance…*, Addis-Abeba, Alliance éthio-française.

BERHANU ABEBE, 2007b, « L'écriture éthiopienne », dans Prunier G. (dir.), *L'Ethiopie contemporaine*, Paris, CFEE/L'Harmattan, pp. 223-235.

BERHANU ABEBE, FICQUET E. (dir.), 2003, *Dictionnaire français-amharique*, Addis-Abeba, Shama Books.

BERLAN E., 1952, « Discours d'inauguration du Lycée franco-éthiopien Guebre Mariam », dans Molinier T. et Kling J-F. (éds.), *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam*, Mission Laïque française, United Printers, Addis-Abeba, p. 350.

BERNSTEIN B., 1975, *Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Edition de Minuit.

BERNSTEIN B., 2007, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Laval, Presses Universitaires de Laval.

BERTHELOT J-M., 1983, *Le piège scolaire*, Paris, PUF.

BERTHOUD A-C., PY B., 1993, *Des linguistes et des enseignants*, Berne, Peter Lang.

BERTUCCI M-M., CORBLIN C., 2004, *Quel français à l'école ? Les programmes français face à la diversité linguistique*, Paris, L'Harmattan.

BESSE H., 1989, « De la relative rationalité des discours sur l'enseignement / apprentissage des langues », dans Galisson R., Roulet E. (coord.), *Vers une didactique du français ?, Langue française* n°82, Paris, Larousse, pp. 29-43.

BESSE H., PORQUIER R., 1984, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier.

BESSON M-J., BRONCKART J-C., 1995, « L'exploitation de la Zone de Développement Proche en didactique des langues », dans *Psychologie et Education* n°21, pp. 39-50.

BEZUNESH TAMRU, 2007, « Les villes dans l'espace éthiopien », dans Prunier G. (dir.), *L'Ethiopie contemporaine*, Paris, CFEE/L'Harmattan, pp. 309-328.

BHATIA T.K., RITCHIE W.C., 2006, *The Handbook of Bilingualism*, London, Blackwell Publishing.

BIALYSTOK E., 1988, « Levels of Bilingualism and levels of linguistic awareness », dans *Developmental Psychology* n°24/4, pp. 560-567.

BIALYSTOK E., 2001, *Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition*, Cambridge University Press Cambridge.

BIGOT V., 2008, « L'enfant non-francophone scolarisé dans une classe ordinaire : convergence ou concurrence de la socialisation langagière et de la socialisation scolaire », dans Candelier M., Ioannitou G., Omer D., Vasseur M-T., *Conscience du plurilinguisme, Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 65-78.

BILLIEZ J., 1985, « La langue comme marqueur d'identité », dans *Revue Européenne des Migrations internationales*, vol.1 n°2, Université de Poitiers, CNRS, pp. 95-104.

BILLIEZ J., 1992, « Le parler interethnique de groupes d'adolescents en milieu urbain », dans *Des Villes et des langues, actes du colloque de Dakar*, Paris, Didier Erudition, pp. 117-126.

BILLIEZ J., 1997, *Bilinguisme, Variation, Immigration. Regards sociolinguistiques*, Habilitation à Diriger des Recherches, vol.1 et 2, Grenoble, Université Stendhal – Grenoble 3.

BILLIEZ J. (dir.), 2003, *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan.

BLANCHE-BENVENISTE C., 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Gap/Paris, Ophrys.

BLANCHE-BENVENISTE C., VALLI A. (coord.), 2007, *L'intercompréhension : le cas des langues romanes, Le Français dans le monde* n° spécial, janvier 2007.

BLANCHET P., 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

BLANCHET P., 2007a, « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité

linguistique », dans Díaz, O.M, Blanchet P. (coord.), *Pluralité linguistique et approches interculturelles, Synergies Chili* n°3, pp. 21-27.

BLANCHET P., 2007b, « Quels "linguistes" parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques », *dans Carnets de l'Atelier de sociolinguistique n°1*, mars 2007, en ligne sur **http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip. php?rubrique55** (dernière consultation le 25/02/2010).

BLANCHET P., 2009, « Introduction : pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », dans Blanchet P., Moore D., Asselah Rahal S. (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF/Editions des archives contemporaines, pp. 9-16.

BLANCHET P., CALVET L-J., ROBILLARD D. de, 2007, *Un siècle après le Cours de Saussure : la linguistique en question, Carnets de l'Atelier de sociolinguistique* n°1, en ligne sur **http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip. php?rubrique55** (dernière consultation le 25/02/2010).

BLANCHET P., MOORE D., ASSELAH RAHAL S. (dir.), 2008, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF/Editions des archives contemporaines.

BLANCHET P., ROBILLARD D. de (dir.), 2003a, *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique, Cahiers de sociolinguistique* n°8, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

BLANCHET P., ROBILLARD D. de (coord.), 2003b, *Français : variations, représentations, pratiques, Cahiers du français contemporain*, Lyon, ENS Editions.

BLOCH M., 2005, *Comment la nuit vint au monde et autres contes brésiliens*, Paris, Naïve.

BLOOM B.S., ENGELHART M.D., FORST E.J., HILL W, KRATHWOHL D.R., 1969, *Taxonomie des objectifs pédagogiques vol. 1, domaine cognitif*, Montréal, Education Nouvelle.

BLOOMFIELD L., 1933, *Language*, London, Allen and Unwin.

BLOOR T., Wondwossen Tamrat, 1996, « Issues in Ethiopian Language Policy and Education », dans *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol.17, n°5, pp. 321-335.

BOURDIEU P., 1980, *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit.

BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

BOURDIEU P., 1993, *La misère du monde*, Paris, Le Seuil.

BOURDIEU P., PASSERON J-C., 1964, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit.

BOURDIEU P., PASSERON J-C. 1970, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit.

BOUTET J., 2002, « 'I parlent pas comme nous' Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires », dans *VEI-Enjeux*, n°130, pp.163-177.

BOYER H. (dir.), 1996, *Sociolinguistique : territoire et objet*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

BOYER H. (éd.), 1997, *Plurilinguisme : "contact" ou "conflit" de langues ?* Paris, l'Harmattan.

BOYER H., LAMUELA X., 1996, « Les politiques linguistiques », dans Boyer H. (dir.) *Sociolinguistique, territoire et objets*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, pp. 147-177.

BRES J., 1999, « L'entretien et ses techniques », dans Calvet L-J., Dumont P. (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, pp. 61-76, ici p. 68.

BRETENIER C., 1996, « L'insécurité linguistique : objet insécurisé ? essai de synthèse et perspective », dans Robillard D. de, Beniamo (dirs.), *Le français dans l'espace francophone*, Paris, Champion, pp. 903-923.

BRIGHT W. (éd.), 1966, *Sociolinguistics*, Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, La Haye-Paris, Mouton.

BROHY C., PY B., 2008, « Espaces plurilingues. Les discours dans la ville », dans Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (dirs.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 287-292.

BRONCKART J-P., 1997, *Activité langagière, textes et discours, pour un interactionnisme socio-discursif*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART J-P., 2005, « Développement, compétences et capacités d'action des élèves », dans Chiss J-L., David J., Reuter Y. (éds.), *La didactique du français. Etat d'une discipline*, Paris, Nathan, pp. 135-147.

BRONCKART J-P., PLAZAOLA-GIGER I., 1998, « La transposition didactique. Histoire et perspective d'une problématique fondatrice », dans *Pratiques* n°97-98, pp. 35-58.

BRONCKART J-P., SCHNEUWLY B., 1985, *Vygostsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART J-P., SCHNEUWLY B., 1991, « La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable », dans *Education et Recherche n° 13*, pp. 8-26.

BRUNER J., 1985, « The role of the Interaction Formats in Language Acquisition », dans Forgas J-P. (éd.), *Language and Social Situation*, Berlin, Springer, pp. 31-46.

BRUNER J., 1991, *Et la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel.

BRUNER J., 1996, *L'éducation, entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz.

BULOT T. (dir.), 2002, *Lieux de ville et identité, Perspectives en sociolinguistique urbaine*, vol.1 « Lieux de ville et identité », Paris, L'Harmattan.

BULOT T. (dir.), 2004, *Perspectives en sociolinguistique urbaine*, vol.2 : « Lieux de ville et territoires », Paris, L'Harmattan/Marges linguistiques.

BUREAU J., 1994, « A propos de l'inventaire des nationalités éthiopiennes », dans Lepage C. (éd.), *Actes de la Dixième Conférence Internationale des Etudes Ethiopiennes (1990)*, vol.1, Paris, Société française pour les études éthiopiennes, vol.1, pp. 501-511.

BUREAU J., 1997, *France Ethiopie, cent ans de relations, un bref récit, centenaire des relations franco-éthiopiennes*, Bulletin n°9, Maison de Etudes Ethiopiennes, Addis-Abeba.

CAITUCOLI C., 2003a, « A propos de la notion d'hétérogénéité linguistique », dans Caitucoli C., *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen, pp. 117-133.

CAITUCOLI C. (dir.), 2003b, *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen.

CALVET L-J., 1974, *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*, Paris, Payot.

CALVET L-J., 1993, *La sociolinguistique*, Paris, PUF.

CALVET L-J., 1994, *Les voix de la ville, introduction à la sociolinguistique urbaine*, Paris, Payot.

CALVET L-J., 1999a [1987], *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette**.**

CALVET L-J., 1999b, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon**.**

CALVET L-J., 2002, *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.

CALVET L-J., 2007, « Pour une linguistique du désordre et de la complexité », dans *Carnets de l'Atelier de sociolinguistique* n°1, mars 2007, en ligne sur **http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip. php?rubrique55** (dernière consultation le 25/02/2010).

CALVET L-J., DUMONT P. (dir.), 1999c, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.

CALVET L-J., MOREAU M-L., 1998, *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris, Didier.

CAMBRA M., CAVALLI M., 2008, « Discours *de* et *sur* la classe. Représentations des enseignants et pratiques professionnels », dans Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 313-318.

CAMBRA GINE M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Hatier.

CAMERON D., 1998, « Problems of empowerment in linguistic research », dans *Cahiers de l'ILSL* n°10, Université de Lausanne, pp. 23-38.

CAMERON D., FRAZER E., HARVEY P., RAMPTON B., RICHARDSON K., 1992, *Researching Languages. Issues of Power and Method*, Londres, Routledge.

CAMERON D., FRAZER E., HARVEY P., RAMPTON B., RICHARDSON K., 1993, « Ethics, Advocacy and Empowerment: Issues of Method in Researching Language », dans *Language and Communication* n°13/2, reproduit dans Coupland N., Jaworski A., 1997, *Sociolinguistics. A Reader and Coursebook*, Londres, Macmillian Press Ltd, pp. 145-162.

CAMILLERI C., 1980, « Identité et changements sociaux, point de vue d'ensemble », dans Tap P. (dir.), *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse, Privat.

CAMILLERI C., 1989, « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir », dans Camilleri C., Cohen-Emerique M. (dir.), *Choc de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, l'Harmattan, pp. 21-73.

CAMILLERI C. (dir.), 1990, *Stratégies Identitaires*, PUF, Paris.

CAMILLERI C., 1999, « Stratégies identitaires : les voies de la complexification », dans Hily M.A. et Lefebvre M.L. (dirs.) *Identité collective et altérité*, Paris, L'Harmattan, pp. 197-211.

CAMILLERI C., COHEN-EMERIQUE M. (dir.), 1989, *Choc de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, l'Harmattan.

CAMILLERI C., VINSONNEAU C., 2002, *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Paris, Armand Colin.

CANDELIER M., IOANNITOU G., OMER D., VASSEUR M-T., 2008, *Conscience du plurilinguisme, Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

CANELAS-TREVISI S., GUERNIER M-C., CORDEIRO G.S., SIMON D-L. (coord.), 2009, *Langage, objets enseignés et travail enseignant*, Grenoble, Ellug.

CANUT C., CAUBET D. (éds.), 2001, *Comment les langues se mélangent. Codeswitching en Francophonie*, Paris, L'Harmattan.

CARPENTER S., 1976, « Language in the Market », dans Bender M.L., Bowen J.D., Cooper R.L., Ferguson C.A. (éds.), *Language in Ethiopia*, London, Oxford University Press, pp. 244-255.

CASTELLOTTI V., 2001a, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé International.

CASTELLOTTI V., 2001b, « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », dans Castellotti V. (dir.), *D'une langue à l'autre : pratiques et représentations*, Rouen, Publication de l'Université de Rouen, pp. 9-37.

CASTELLOTTI V. (dir.), 2001c, *D'une langue à l'autre : pratiques et représentations*, Rouen, Publication de l'Université de Rouen.

CASTELLOTTI V., CHALABI H. (dir.), 2006, *Le français langue étrangère et seconde, des paysages en contexte*, Paris, L'Harmattan.

CASTELLOTI, V., MOORE D., 1998, « Schéma en coupe du plurilinguisme », dans ASLA/VALS, 70, (1999), *Cahiers du français contemporain*, n°5.

CASTELLOTTI V., MOORE D., 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », dans Beacco J-C., Chiss J-L., Cicurel F., Véronique D. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, pp. 107-132.

CATACH N., 1978, *L'orthographe*, Paris, PUF.

CAVALLI M., 2003, *Education bilingue et plurilinguisme des langues, le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier.

CERTEAU M. de, 1974, *La culture au pluriel*, Paris, UGE.

CERTEAU M. de, 2005 [1975], *L'étranger ou l'union dans la différence*, Paris, Seuil.

CHAMBERS J.K. (dir.), 2001, *The Handbook of Language Variation and Change*, U.K., Blakwell Publishers.

CHAMPAGNOL R., DUQUERROY J., 1973, « Le rôle de la verbalisation dans la résolution de problèmes », dans *Bulletin de psychologie* XXVI 304, 1972-1973, pp. 418-430.

CHARAUDEAU P., 1988, « Une théorie des sujets du langage », dans *Modèles linguistiques*, X, fasc.2, Lille, pp. 67-78.

CHARAUDEAU P., MAINGUENEAU D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

CHARLOT B., 1997, *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos.

CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J-Y., 2000, *Ecole et savoir dans les banlieues… et ailleurs*, Paris, Bordas.

CHAUVIN J-B. (dir.), 2004, *Rapport de présentation du projet FSP « Appui à l'enseignement du français en Ethiopie*, Ambassade de France en Ethiopie (non publié).

CHAUVIN M., 1980, « Politique linguistique du gouvernement impérial éthiopien (1973-1974) », dans Tubiana J. (éd.), *Modern Ethiopia, from the accession of Menelick II to the present*, Proceedings of the fifth International Conference of Ethiopian Studies, Nice 19-22 décembre 1977, pp. 425-446.

CHERVEL A., 1998, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.

CHEVALIER B., 1991, *Bien lire au collège, niveau 1*, Paris Nathan.

CHEVALLARD Y., 1985/1991, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.

CHISS J-L., CICUREL F., 2005, « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques », dans Beacco J-C., Chiss J-L., Cicurel F., Véronique D. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, pp. 5-6.

CHISS J-L., DAVID J., REUTER Y. (éds.), 2005, *La didactique du français. Etat d'une discipline*, Paris, Nathan.

CHOMSKY N., HALLE M., 1973, *Principes de phonologie générative*, Paris, Le Seuil.

CHRIST H., 1998, « 1880-1939 : Le français entre deux guerres », dans Frijhoff W., Reboullet A. (coord.), *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, *Le Français dans le Monde*, Recherche et application, n° spécial janvier 1998, pp. 50-70.

CICUREL F., 2005, « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant », dans Bigot V., Cicurel F. Bigot V. (dir.), *Les interactions en classe de langue*, *Le Français dans le Monde*, Recherche et Application numéro spécial, juillet 2005, pp. 180-191.

COHEN G., 2006, « The development of Regional and Local Languages in Ethiopia's Federal System », dans Turton D. (éd.), 2006, *Ethnic Federalism, The Ethiopian Experience in comparative Perspective*, Eastern African Studies, Oxford/Addis Abeba, pp.165-180.

COHEN M., 1995 [1936], *Traité de langue amharique*, Paris, Institut d'Ethnologie, Travaux et mémoires de l'Institut d'Ethnologie, vol.24.

COIRIER P., GAONAC'H D., PASSERAULT J-M., 1996, *Psycholinguistique textuelle*, Armand Colin.

COLLES L, DUFAY J.L., THYRION F. (éds.), 2006, *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLES ?*, Editions Modulaires Européennes, Proximités, Cortil-Wodon, Belgique.

COLLETTA J-M., 1992, « De l'exolingue à l'exocommunication », dans Bouchard R., Billez, Colletta J-M., de Nuchèze V., Millet A.(coord.), *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues, Actes du VIIIe Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »*, Grenoble mai 1991, Université de Stendhal, pp. 32-38.

CONNOR U., 2004, « Intercultural Rhetoric Research: Beyond Texts », dans *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 3, octobre 2004, pp. 291-304.

CONSEIL DE L'EUROPE, 1997, « Apprendre les langues pour une nouvelle Europe », *Rapport de la conférence finale du Projet « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne »*, Strasbourg, 15-18 avril 1997, Conseil de la coopération culturelle, comité de l'éducation, CC-LANG (97).

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*, Strasbourg, Didier/Conseil de la coopération culturelle, Division des langues vivantes.

COOPER R.L., 1976a, « Language in the Market », dans Bender M.L., Bowen J.D., Cooper R.L., Ferguson C.A., *Language in Ethiopia*, London, Oxford University Press, pp. 244-255.

COOPER R.L., 1976b, « Government Language Policy », dans Bender M.L., Bowen J.D., Cooper R.L., Ferguson C.A. (éds.), *Language in Ethiopia*, London, Oxford University Press, pp. 187-190.

COOPER R.L., 1976c, « The Spread of Amharic », dans Bender M.L., Bowen J.D., Cooper R.L., Ferguson C.A., *Language in Ethiopia*, London, Oxford University Press, pp. 289-301.

COOPER R.L., HORVATH R.J., 1976d, « Language, Migration and Urbanization », dans Bender M.L., Bowen J.D., Cooper R.L., Ferguson C.A. (éds.), *Language in Ethiopia*, London, Oxford University Press, pp. 191-212.

COPANS J., 2002, *L'enquête ethnologique de terrain*, Paris, Nathan.

COPANS J., 2008, *L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin.

CORDER S.P., 1980, « Que signifient les erreurs des apprenants ? », dans *Langages* n°57, pp.19-15.

CORNAIRE C., 1998, *La compréhension orale*, Paris, Clé International.

CORNAIRE C., 1999, *Le point sur la lecture*, Paris, Clé International.

CORNAIRE C., RAYMOND P.M., 1999, *La production écrite*, Paris, Clé International.

COSLIN P.G., 2002, *Psychologie de l'adolescent*, Armand Colin.

COSTE D., 1998, « 1940 à nos jours : consolidations et ajustements », dans Frijhoff W., Reboullet A. (coord.), *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, Le Français dans le Monde, Recherche et application, n° spécial janvier 1998, pp. 75-95.

COSTE D., 2003, « Enjeux et défis pour une éducation plurilingue », dans Actes du XIIe congrès latino-américain des professeurs de français, SEDIFRALE XII, Mondialisation et humanisme – Les enjeux du français – Rio de Janeiro, Brésil, juin 2001, vol.1 : les politiques linguistiques, Rio de Janeiro, APERJ, pp. 101-104.

COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

COULMAS F. (dir.), 1997, *The Handbook of Sociolinguistics*, Oxford, Blackwell Publishers.

COUR DES COMPTES, 2004, *L'enseignement français à l'étranger : le rôle de l'AEFE*, Rapport public annuel, publié en ligne : **www.ccomptes.fr** (dernière consultation le 25/02/2010).

COURET D., TAMRU B., 2004, « Addis-Abeba au risque de la modernisation », dans *Annales de la Recherche Urbaine* n°97, décembre 2004, Orléans, pp.141-149.

COWLEY R., MARVIN L. BENDER M.L., FERGUSON C.A., HAILU FULASS, GETATCHEW HAILE, 1976, « The Amharic language », dans Bender M.L., Bowen J.D., Cooper R.L., Ferguson C.A. (éds.), *Language in Ethiopia*, London, Oxford University Press, pp. 77-98.

CRAHAY M., 1999, *Psychologie de l'éducation*, Paris, PUF.

CUCHE D., 2004, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte.

CUMMINS J., 1976, « The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth : A synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses », dans *Working Papers on Bilingualism* n° 9, pp. 1-43.

CUMMINS J., 1981, « The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students », dans California State Department Education (ed.), *Schooling and Language Minorities Students: A Theorical Framwork*, Los Angeles, Evaluation Dissemination and Assesment Center California State University, pp. 3-49

CUMMINS J., 1996, *Negotiating Identities : Education of Empowerment in a Diverse Society*, Ontario CA, California, Association for Bilingual Education.

CUMMINS J., 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, UK, Multilingual Matters.

CUMMINS J., SWAIN, M., 1986, *Bilingualism in education : Aspects of theory, research and practice*, London, Longman.

CUQ J-P., 1991, *Le français langue seconde : origine d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.

CUQ J-P., 1997, « Les conséquences de l'émergence du concept de français langue seconde dans les didactiques du français », dans Oliviéri C. (dir.), 1997, *Didactique des langues étrangères/didactique des langues maternelles : ruptures et/ou continuités ? Les Cahiers de l'Asdifle* n°8, pp. 62-72.

CUQ J-P., (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle/Clé International.

CUQ J-P., DAVIN-CHNANE F., 2007, « Français langue seconde : un concept victime de son succès ? », dans Verdelhan-Bourgade M (dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, De Boeck Université.

CYR P., 1998, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International.

DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

DABENE L., BILLIEZ J., 1987, « Le parler des jeunes issus de l'immigration », dans Vermès G., Boutet J. (éds.), *France, pays multilingue*, Paris, l'Harmattan, pp. 62-77.

DABENE M., 1982, « Normes d'enseignement – Normes d'apprentissages ? », dans *Le Français dans le monde* n°169, pp. 61-66.

DABENE M., 1993, « La didactique du français : autonomie et interactivité », dans Lebrun M, Paret M.C., *L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

DABENE M., 2005, « Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états », dans Chiss J-L., David J., Reuter Y. (éds.), *La didactique du français. Etat d'une discipline*, Paris, Nathan, pp. 15-34.

DAGENAIS D., BEYNON J., TOOHEY K., NORTON B., 2008, « Langue et identité. Les discours des apprenants, des parents et des enseignants », dans Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 301-305.

DANIEL ABERRA, 1997, « Language Situation of Ethiopia in the 1990s: A Sociolinguistic profile », dans *Ethiopia in Broader Perspective, Papers of the XIIIth International Conference of Ethiopian Studies (PICES*), vol.21, Kyoto.

DE BOSSET A.L., 1998, « Les séquences de correction en classe de langue seconde : évitement du "non-explicite" », dans *Tranel* n°28, pp. 15-39.

DE LANDSHEERE G, DE LANDSHEERE V., 1984, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF.

DE NUCHEZE V., 1998, *Sous les discours, l'interaction*, Paris, L'Harmattan.

DE PIETRO J-F., 1988, « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », dans *Langage et société* n°43, Paris, pp 65-89.

DE PIETRO J-F., 2005, « Normes, identité et apprentissage en situation de contact », dans Prudent L-F. (coord.), 2005, *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Bernes, Peter Lang, pp. 293-322.

DE PIETRO J-F., MATTHEY M., PY B., 2004 [1989], « Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », dans Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.), *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, pp. 79-93.

DE VECCHI G., 2000, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette.

DEFAYS J-M., 2009, « La construction du sens par et dans le texte pour des apprenants allophones », dans Galatanu O., Pierrard M., Van Raemdonck D. (dir.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, pp. 289-301.

DEFAYS J-M., DELCOMINETTE B., DUMORTIER J-L., LOUIS V. (éds.), 2003, *Didactique du français, langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?*, Louvain-la-Neuve, Editions Modulaires Européennes.

DEFAYS J-M., DELTOUR S., 2003, *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Liège, Mardaga.

DELAMOTTE-LEGRAND R. (éd.), 1992, *Sociolinguistique et didactique, Cahier de linguistique sociale* n°19/20.

DELAMOTTE-LEGRAND R., 2008, « Le conformisme de la parole enfantine comme sémantique de l'action : un problème de morale langagière », dans Delamotte-Legrand R., Caitucoli C. (dirs.), *Morales langagières, autour de propositions de recherche de Bernard Gardin*, Rouen, PUR, pp. 219-237.

DELAMOTTE-LEGRAND R. (dir.), 2009, *Politiques linguistiques et enseignements plurilingues francophones : entre langage, pouvoir et identité, Glottopol* n°13.

DELAMOTTE R., FRANÇOIS F., PORCHER L., 1997, *Langage Ethique Education, perspectives croisées*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen.

DEPREZ C., 1994, *Les enfants bilingues*, Paris, Didier.

DERRIDA J., 1996, *Le monolinguisme de l'autre*, Paris, Galilée.

DES H., 1999, « Compère qu'as-tu vu ? », dans *Les trésors de notre enfance 2*, Paris, Disques Mary Josée.

DEVEREUX G., 1972, *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris, Flammarion.

DEVEREUX G., 1980, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.

DUBET F., MARTUCCELLI D., 1996, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

DOISE W., MUGNY G., 1997, *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin.

DOISE W., PALMONARI A., 1996, *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L., MARCELLESI C., MARCELLESI J-B., MEVEL J-P. (dirs.), [1994] 2002, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse

DUFAYS J-L., 2001, « Didactique du français et réflexion épistémologique : où en sommes-nous ? Que voulons-nous ? », dans Marquilló Larruy M (éd.), *Question d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Les cahiers FORELL, Université de Poitiers, pp. 309-318.

DUMONT P., DUMONT B., MAURER B., VERDELHAN M., VERDELHAN-BOURGADE M., 2000, *L'enseignement du français langue seconde, un référentiel général d'orientations et de contenus*, Vanves, Edicef/AUF.

DUMONT P., MAURER B., 1995, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone, Gestion d'un héritage. Devenir d'une science*, Paris, AUPELF/Edicef.

DURKHEIM E., 1898, *Représentations individuelles et représentations collectives*, Paris, PUF.

DURU-BELLAT M., 2002, *Les inégalités sociales à l'école, genèse et mythes*, Paris, PUF.

DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A, 2006 [1999], *Sociologie de l'école*, Armand Colin.

DUVERGER J., 2005, *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.

DUVERNOIS, L., 2004, *La stratégie d'action culturelle de la France à l'étranger. Rapport d'information au Sénat* n°91, publié en ligne : **www.senat.fr** (dernière consultation le 25/02/2010).

ECKERT P., 1988, « Adolescent Social Structure and the Spread of Linguistic Change » dans *Language and Society*, n°17, pp. 183-207.

ECKERT P., 2003, « Language and adolescent peer groups », dans *Journal of Language and Social Psychology*, vol.22/1, pp.112-118.

EDWARDS J., 1994, *Multilingualism*, London, Routledge.

ENCREVE P., 1976, « Labov, linguistique, sociolinguistique », dans Labov W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit, pp. 9-43.

ERIKSON E., 1992 [1968], *Adolescence et crise, la quête de l'identité*, Paris, Flammarion.

ERVIN S.M., OSGOOD C.E., 1954, « Second Language Learning and bilingualism », dans *Journal of Abnormal and Social Psychology*, supplément n°49, pp. 139-146.

ETHIOPIAN CENTRAL STATISTICAL AGENCY, 1965, *A Population Count in Wollamo Awraja*, Addis-Abeba, Central Statistical Authority.

ETHIOPIAN CENTRAL STATISTICAL AGENCY, 1995, *Results for Addis Ababa, vol.1 : statistical report*, Addis-Abeba, Central Statistical Authority.

ETHIOPIAN CENTRAL STATISTICAL AGENCY, 1998a, *The 1994 Population and Housing Census of Ethiopia : Results at Country Level*, Addis-Abeba, vol.1, Statistical Report.

ETHIOPIAN CENTRAL STATISTICAL AGENCY, 1998b, *The 1994 Population and Housing Census of Ethiopia, Summary Reports At Country and Regional Levels*, Addis-Abeba, Central Statistical Authority.

ETHIOPIAN CENTRAL STATISTICAL AGENCY, 1999, *The 1994 Population and Housing Census of Ethiopia : Results at Country Level*, vol.2, *Analytical Report*, Addis-Abeba, Central Statistical Authority.

ETHIOPIAN CENTRAL STATISTICAL AGENCY, 2000, *Statistical abstract of Ethiopia*, Addis-Abeba, Central Statistical Authority.

ETHIOPIAN CENTRAL STATISTICAL AGENCY, 2004, *Ethiopia, Statistical Abstract*, Addis-Abeba, Central Statistical Authority.

ETHIOPIAN CENTRAL STATISTICAL AGENCY, 2007, *Ethiopia, 2007 National Statistics*, Addis-Abeba, Central Statistical Authority.

ETHIOPIAN GOVERNEMENT, 1944, *Negarit Gazeta*, (Journal officiel), Ethiopian Governement, Addis-Abeba.

ETHIOPIAN MINISTER OF EDUCATION, 1999, *Ethiopian Journal of Education*, 1996, vol.XVI, n°2/1999, Addis-Abeba.

ETHNOLOGUE, 1993, *Ethnologue. Languages of the World*, SIL International, Dallas, B.F. Grimes.

FAERCH C., KASPER G., 1983, *Strategies in Interlanguage Communication*, New York, Longman.

FAYOL M., 1997, *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF.

FEKEDE MENUTA, 2003, « Socio-linguistic analysis of Language Use in Current Ethiopian, Education », dans Teshome Demisse et Zerihun Askaw (éds.), *Proceedings of the 14th Annual Conference of the Institute of Language Studies*, Addis-Abeba, Addis-Abeba University, pp. 53-70.

FERAUD M., 1986, *Anne ici, Selima là-bas*, Paris/Louvain La Neuve, Duculot.

FERGUSON C., 1959, « Diglossia », dans *World*, n°15.

FERGUSON C., 1966, « National Sociolinguistic Profile Formula », dans Bright (éd.), *Sociolinguistics Conference*, The Hague, Mouton Press.

FERGUSON C., 1976 « The Ethiopian Language Area », dans Bender M.L., Bowen J.D., Cooper R.L., Ferguson C.A. (éds.), *Language in Ethiopia*, London, Oxford University Press, pp. 63-76.

FERGUSON C., 1982, « Simplified Registers and Linguistic Therory », dans Obler L., Wise L. (éds.), *Exceptional Language and Linguistics*, New York, Academic Press, p. 60.

FERNANDEZ B., 2005, *L'alphabétisation dans les pays francophones : situations et concepts*, Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life* (consultable en ligne : **http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145985f.pdf** , dernière consultation le 25/02/2010).

FICQUET E., 2001, « A la découverte des amhariques, langues et histoires éthiopiennes en regard », dans *Cahiers d'Etudes Africaines* n°163/164, XLI-3-4, 2001, Paris, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, pp. 497-515.

FICQUET E., KRUCZYNSKI A., PIGUET F., FERRAN H., 2007, « Les peuples d'Ethiopie », dans Prunier G. (dir.) *L'Ethiopie contemporaine*, CFEE/L'Harmattan, pp. 37-88.

FICQUET E., SHIFERAW BEKELE, 2005, « Le marché du livre éthiopien à l'épreuve de la diversité », dans *Politique Africaine* n°99, octobre 2005, pp. 83-96.

FIJALKOW J., 2000, *Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*, Paris, ESF.

FIOUX P. (éd.), 2001, *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*, Paris, Karthala.

FISHMAN J., 1967, « Bilingualism with and without Diglossia, Diglossia with and without Bilingualisms », dans *Journal of Social Issues*, n°23/2.

FISHMAN J., 1971, *Sociolinguistique*, Paris/Bruxelles, Nathan-Labor.

FISHMAN J., 1991, *Reversing Language Shift*, Clevedon, Multillingual Matters.

FISHMAN J., 2001, « From Theory to Practice (and Vice Versa): Review, Reconsideration and Reiteration », dans Fishman J. (éd.), 2001, *Can threatened languages be saved ?* Clevedon, Multilingual Matters, pp. 451-483.

FISHMAN J., LOVAS J., 1970, « Bilingual Education in Sociolinguistic Perspective », dans *TESOL* Quarterly n°4, pp. 215-222.

FISSEHA MEKONNEN, 1994, « Teaching in the Regional Language: Attitude of Student-teachers Towards Teaching in Oromo Language », dans Marcus H. (éd.), *Proceedings of the 12th International Conference of Ethiopian Studies*. Michigan State University, East lancing, 5-10 September, 1994.

FISSEHA MEKONNEN, 1997, « Some socio-psychological implications of the Trend towards promoting the languages of Ethiopia », dans *Ethiopia in Broader Perspective, Papers of the XIIIth International Conference of Ethiopian Studies*, Kyoto (vol. 3), pp. 228-248.

FORQUIN J-C., 1997, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck.

FRANCARD M., 1994, « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, Septembre 1993, Cahiers de l'institut de linguistique*, de Louvain-la-Neuve, Belgique, Volume 1 n°19 (3-4), pp. 121-136.

FRANCARD M., 1997a, « Hypercorrection », dans Moreau M-L. (éd.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Liège, Mardaga, pp. 158-160.

FRANCARD M., 1997b, « Insécurité linguistique », dans Moreau M-L. (éd.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Liège, Mardaga, pp. 170-178.

FRANÇOIS F. (dir.), 1980, « Analyse linguistique, normes scolaires et différentiations socioculturelles », dans *Langages*, n°59, pp. 25-52.

FREI H., [1929] 2007, *La grammaire des fautes*, Rennes, Ennoïa.

FREIRE P., 1977, *Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et Révolution*. Paris, Maspero.

FRENK-MESTRE C., GAONAC'H D., 1998, *L'étude psycholinguistique du bilinguisme, Psychologie française* décembre 1998, tome 43 n°4.

FRIES C.C., 1945, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

FRIJHOFF W., REBOULLET A. (coord.), 1998, *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, Le Français dans le Monde, Recherche et application, n° spécial janvier 1998.

GADET F., 1989, *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin.

GADET F., 2003a, « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données », dans *Texto !*, juin-septembre 2003 (en ligne sur : **http://www.revue-texto.net/1996-2007/Inedits/Gadet_Principes.htlm**, consulté le 12 septembre 2008).

GADET F., 2003b. *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys.

GADET F., VARRO G. (dir.), 2006, *Le scandale du bilinguisme. Langues en contact et plurilinguismes, Langage et société*, n°116, juin 2006.

GAJO L., 2000, « Disponibilité sociale des représentations », dans Py B. (éd.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales, TRANEL* n°32, juin 2000, pp. 39-53.

GAJO L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.

GAJO L., 2003, « Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités ? Quels outils d'analyse ? Regards sur l'opacité du discours », dans *Tranel* n°38/39, pp. 49-62.

GAJO L., KOCH P., MONDADA L., 1996, « La pluralité des contextes et des langues : une approche interactionnelle de l'acquisition », dans *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n°64, pp. 61-86.

GAJO L., MATTHEY M., MOORE D., SERRA C. (éds.), 2004, *Un parcours au contact des langues, Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier.

GAJO L., MONDADA L., 2000, *Interactions et acquisitions en contexte, Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes émigrés*, Fribourg, Editions Universitaires de Fribourg.

GALISSON R., 1986, « Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) – D/DLC », dans *ELA* n°64, octobre-décembre 1986.

GAONAC'H D., 2006, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Paris, Hachette.

GASCON A., 2006, *Sur les hautes terres comme au ciel, Identités et territoires en Ethiopie*, Paris, Publications de la Sorbonne.

GASQUET-CYRUS M., 2002, « Sociolinguistique urbaine ou urbanisation de la sociolinguistique. Regards critiques et historiques sur la sociolinguistique », dans *Lieux de ville : langue(s) urbaine(s), identités et territoire. Perspectives en sociolinguistique urbaine, Marges linguistiques* n°3, mai 2002, Saint-Chamas, MLMS Editeurs, pp. 54-71.

GELLNER E., 1989, *Nations et Nationalisme*, Paris, Payot.

GENOUVRIER E., 1972, « Quelle langue parler à l'école ? Propos sur la norme du français », dans *Langue française*, n°13, pp. 34-51.

GENOUVRIER E., 1986, *Naître en français*, Paris, Larousse.

GIACOMI A., 2007, « Variation linguistique en langue première et seconde », dans Vargas E., Rey V., Giacomi A., 2007, *Pratiques sociales et didactique des langues, Etudes offertes à Claude Vargas*, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence, pp. 17-30.

GIASSON J., 2007, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boek.

GILES H., COUPLAND N., 1991, *Language: Contexts and Consequences (mapping social psychology series)*, UK, Wadsworth Publishing Company.

GIORDAN A., 1998, *Apprendre !*, Paris, Belin.

GIRARD R., 1990, *La violence et le sacré*, Paris, Albin Michel.

GIRMA DEMEKE, 2001, « The Ethio-Semitic Languages (Re-examining the Classification) », dans *Journal of Ethiopian Studies*, vol.34, n°2, décembre 2001, Addis-Abeba, Institute of Ethiopian Studies, pp. 57-93.

GLISSANT E., 1996, *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard.

GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit.

GOFFMAN E., 1975, *Stigmates*, Paris, Editions de Minuit.

GOFFMAN E., 1987, *Façons de parler*, Paris, Editions de Minuit.

GONAC'H J., 2008, *Bilinguisme et bilittéracie chez des jeunes de la 2ème génération de migrants. Le cas de lycéens et d'étudiants d'origine turque en France et en Angleterre*, Thèse de doctorat, Université de Rouen.

GOODY J., 1979, *La raison graphique*, Paris, Editions de Minuit.

GORDON, R. G. Jr. (éd.), 2005. *Ethnologue, Languages of the World*, Fifteenth edition. Dallas, Texas : SIL International.

GRICE H-P., 1979, « Logique et conversation », dans *Communications* n°30, pp. 57-72.

GRIGNON C, PASSERON J-C., 1989, *Le savant et le populaire*, Paris, Gallimard/Le Seuil.

GRIZE J.B., 1994, « Logique naturelle et représentations sociale », dans Jodelet D. (dir.), *Les Représentations sociales*, PUF, Paris, pp. 153-168.

GROSJEAN F., 1982, *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press.

GROSJEAN F., 1993, « Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition », dans *TRANEL* n°19, pp. 13-42.

GUEBRAY BERHANE, SELAMAWIT BERHANU, 1997, « Francophonie en Ethiopie : priorité à la mobilisation », dans Molinier T. et Kling J-F. (éds.), *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam*, Mission Laïque française, United Printers, Addis-Abeba, pp. 313-315.

GUERNIER M-C., BARRE-DE-MINIAC C., 2009 « Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires. Etude de cas », dans *Pratiques* n° 143/144, janvier 2010, pp. 203-217.

GUMPERZ J., 1964, « Linguistics and Social Interaction in Two Communities », dans *American Anthropologist*, n°2.

GUMPERZ J., 1972, « Introduction », dans Gumperz J. J., Hymes D., *Directions in Sociolinguistics : the ethnographie of communication*, New York, Holt Ribehart and Winston.

GUMPERZ J. (éd.), 1982, *Language and Social Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

GUMPERZ J., 1989a, *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Editions de Minuit.

GUMPERZ J., 1989b, *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, La Réunion/Paris, L'Harmattan.

GURVITCH G., (éd.), 1960, *Traité de sociologie*, Paris, PUF, vol.2.

HABTE MARIAM MARCOS, 1970, « Amharic as a Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia », dans Gorman T.P. (éd.) *Language in Education in Eastern Africa*, Nairobi, Oxford University Press, pp. 13-17.

HAILE GABRIEL DAGNE, 1976, « Non-Governmental Schools in Ethiopia », dans Bender M.L., Bowen J.D., Cooper R.L., Ferguson C.A. (éds.), *Language in Ethiopia*, London, Oxford University Press, pp. 339-370.

HALL E-T., 1978, *La dimension cachée*, Paris, Seuil.

HALL E-T., 1984, *Le langage silencieux*, Paris, Seuil.

HALTE J-F., 1992, *La didactique du français*, Paris, PUF.

HAMERS J., 1988, « Un modèle socio-psychologique du développement bilingue », dans *Langage et société* n°43, pp. 91-102.

HAMERS J., BLANC M., 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Liège, Mardaga.

HAMERS J., BLANC M., 2000, *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press.

HAUGEN E., 1953, *The Norwegian Language in America*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

HAUGEN E., 1959, « Planning for a Standard Language in Modern Norway », dans *Anthropological Linguistics*, vol.1, n°3.

HELLER M., 1996, « L'école et la construction de la norme en milieu bilingue », dans *AILE* n°7, pp.72-93.

HELLER M., 1998, « La norme et l'alternance des langues en milieu scolaire minoritaire », dans *Lidil* n°18, pp. 17-33.

HELLER M., 2003, *Eléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.

HELOT C., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan.

HENZE P. B., 2004, *Histoire de l'Ethiopie: l'oeuvre du temps*, Saint Rémy de la Vanne, Le Moulin du Pont/Karthala.

HEUGH K. (éd.), 2007, *Final Report Study of Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia*, Unesco.

HEYNEMAN S., 1986, « Les facteurs de la réussite scolaire dans les pays en développement », dans Crahay M., Lafontaine D. (éds.), *L'art et la science de l'enseignement*, Liège, Labor, pp. 303-340.

HILY M-A., LEFEBVRE M.L. (dirs.), 1999, *Identité collective et altérité*, Paris, L'Harmattan.

HORNBERGER N.H., 2003, *Continua of biliteracy : An ecological Framework for Educational Policy*, Research, and Practice in Multilingual Setting, Clevedon, Multilingual Matters.

HOUSSAYE J. (dir.), 2001, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

HUBER M., CHAUTARD P., 2001, *Les savoirs cachés des enseignants*, Paris, L'Harmattan.

HUGON M.A., SEIBEL C., 1988, *Recherches impliquées, recherches action : le cas de l'éducation*, Bruxelles, Desclée de Brouwer.

HYMES D., 1967, « Models of the interaction of Language and social Life », dans McMamara (éd.), 1979, *Problems of bilingualism, Journal of Social Issues*, XXIII, 2.

HYMES D., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier.

INSTITUT NATIONAL D'ETUDES DEMOGRAPHIQUES, 1970, *Population et enseignement*, Paris, PUF.

ISMAGILOVA R., 1994, « Traditional Structures in the Current Ethno-cultural Processes of Ethiopia », dans Marcus H.G. (ed), *New Trends of Ethiopian Studies, Papers of the 12th International Conference of Ethiopian Studies*, Michigan State University, 5-10 September 1994 Lawrenceville, pp. 871-879.

JAFFRE J-P., 2004, « La littératie : histoire d'un mot, effets d'un concept », dans Barré de Miniac C., Brissaud C., Rispail M. (dir.), *La littératie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan pp. 26-28.

JAKOBSON B., 1970, *Essais de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit.

JODELET D. (dir.), 1989, *Les Représentations sociales*, Paris, PUF.

JUCQUOIS G., FERREOL G., (dir.), 2003, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin.

KAPLAN R., 1966, « Cultural thought patterns in intercultural education», dans *Language Learning* n°16/1, pp. 1-20, réédité dans Silva T., Matsuda P. K., 2001, *Landmark Essays on ESL Writing*, Mahwad, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 11-25.

KAUFMANN J-C., 1996, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.

KAUFMANN J-C., 2004, *L'Invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.

KERBRAT-ORECCCHIONI C., 1990, *Les interactions verbales*, vol.1, Paris, Armand Colin.

KERGRAT-ORECCHIONI C., 1994, *Les interactions verbales*, vol.3, Paris, Armand Colin.

KERZIL J, VINSONNEAU G, 2004, *L'Interculturel, principes et réalités à l'école*, Paris, SIDES Editions.

KLING J-F., 1997, « Une promenade aux sources des valeurs laïques et républicaines », dans Molinier T. et Kling J-F. (éds.), *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam*, Mission Laïque française, United Printers, Addis-Abeba, pp. 27-44.

KLOSS H., 1969 : *Research Possibilities on Group Bilingualism : A Report*, Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme (C.I.R.B).

LA BORDERIE R., PATY J., SEMBEL N., 2000, *Les sciences cognitives en éducation*, Paris, Nathan.

LA LINGUISTIQUE n°18, 1982 « Bilinguisme et Diglossie ».

LABOV W., 1964, « Stages in the Acquisition of Standard English », dans Shuy R. (éd.), *Social Dialects and Language Learning*, Champaign, IL, National Council of Teachers of English, pp. 77-103.

LABOV W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit.

LABOV W., 1978, *Le parler ordinaire*, Paris, Editions de Minuit.

LADMIRAL J.R., LIPIANSKY E.M., 1995, *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin.

LADO R., 1957, *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

LAHIRE B., 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

LAHIRE B., 2005, *L'invention de l' « illettrisme »*, Paris, La Découverte.

LAHIRE B., 2006, *L'Homme Pluriel, Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

LAHIRE B., 2008, *La raison scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

LALLEMENT F., MARTINEZ P., SPAËTH V. (coord.), 2005, *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, FDLM Recherches et Applications, janvier 2005.

LAMBERT P., 2005, *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel : une approche sociolinguistique ethnographique*, Thèse de Doctorat, Université de Grenoble.

LAMBERT P., MILLET A., RISPAIL M., TRIMAILLE C. (éds.), 2007, *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, Paris, L'Harmattan.

LAMBERT W.E., 1974, « Culture and Language as Factors in Learning and Education », dans Aboud F.F., Meade R.D. (éds.), *Cultural Factors in Learning*, Bellingham, Western Washington State College.

LANGUE FRANÇAISE, 2009, « Dialogisme et marqueurs grammaticaux » n°163/3, septembre 2009.

LAPLANTINE F., 1996, *La description ethnographique*, Paris, Nathan.

LAPLANTINE F., 1999, *Je, nous, et les autres, Etre humain au-delà des appartenances*, Paris, Le Pommier.

LAPLANTINE F., NOUSS A., 1997, *Le Métissage*, Paris, Flammarion.

LAURIE S.S., 1890, *Lectures on Language and Linguistic Method in School*, Cambridge, Cambridge University Press.

LAVOIE L., MARQUIS D., MORIN P., 1996, *La recherche-action. Théorie et pratique : manuel d'autoformation*, Canada, Presses de l'Université du Québec.

LE PAGE R.B., TABOURET-KELLER A., 1985, *Acts of Identity : Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*, Cambridge, Cambridge University Press.

LECLERC G., 1979, *L'observation de l'homme*, Paris, Le Seuil.

LECONTE F., 1997, *La famille et les langues. Une étude sociolinguistique de la deuxième génération africaine dans la région rouennaise*, Paris, L'Harmattan.

LECONTE F., BABAULT S. (dirs.), 2005, *Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures*, *Glottopol* n°6.

LECONTE F., DELABARRE E., 2003, « L'évaluation de l'hétérogénéité linguistique par les enseignants de collège », dans Caitucoli C. (dir.), *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen, pp. 59-81.

LECONTE F., MORTAMET C., 2005, « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil », dans *Glottopol* n°6, juillet 2005, pp.22-57.

LEHMANN D. (coord.), 1986, *Didactique du français et sciences du langage*, ELA n°63.

LESLAU W., 1988, « Local Participation in language Research », dans *Fifty Years of Research*, Wiesbaden, Otto Harrassowitz, pp. 109-115.

LESLAU W., 1995, *Reference Grammar of Amharic*, Wiesbaden, Harrassowitz.

LEVINE D., 1974, *Greater Ethiopia : The Evolution of a Multilingual Society*, Chicago-London, The University of Chicago Press.

LINTON R., 1967, *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod.

LIPIANSKY E.M., TABOADA-LEONETTI I., VASQUEZ A., 1990, « Introduction à la problématique de l'identité », dans Camilleri C. (dir.), *Stratégies Identitaires*, PUF, Paris, pp. 7-26.

LÜDI G., 1998, « L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? », dans ARBA n°8, pp. 13-30, *Elaboration d'un projet linguistique pour la Suisse*, **sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html** , (non paginé, dernière consultation le 25/02/2010).

LÜDI G., 2001, « Regards d'un linguiste sur la didactique », dans Marquilló-Larruy M. (éd.), *Question d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Les Cahiers Forell, pp. 301-308.

LÜDI G., 2008, « Objectif : des compétences plurilingues mobilisables comme ressource pour gérer des situations de communication plurielles », dans Moore D., Castellotti V. (éds.), *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne, Peter Lang pp. 207-219.

LÜDI G., PY B., 2003 (3e édition), *Etre bilingue*, Berne/Francfort/New-York, Peter Lang.

LYCEE GUEBRE MARIAM, 2006, *Projet d'établissement 2006-2010*, Lycée Guebre Mariam (non publié).

MAALOUF A., 1998, *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset et Fasquelle.

MABROUR A., 2003, « Code switching : manifestations du "bi- ou semi-linguisme" ? », dans *L'enseignement du français aux non-francophones : le poids des situations et des politiques linguistiques*, Bruxelles, Editions Modulaires Européennes, pp. 181-195.

MACKEY W., 1976, *Bilinguisme et contacts des langues*, Paris, Klincksiek.

MACNAMARA J., 1967, « The Bilingual's Linguistic Performance : a Psychological Overview », dans *Journal of Social Issues* vol.23 (2), pp. 58-77.

MAHMOUDIAN M., MONDADA L. (dir.), 1998, *Le travail du chercheur sur le terrain. Questionner les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête, Cahiers de l'ILSL* n°10, Université de Lausanne.

MANESSY G., 1997, « Langues et nations », dans Hazaël-Massieux M.C. et Robillard D. de (dir.), *Contacts de langues, contacts de cultures, créolisation, mélanges offerts à Robert Chaudenson*, Paris, L'Harmattan, pp. 111-125.

MANESSY G., WALD P., 1984, *Le français en Afrique noire, tel qu'on le parle et tel qu'on le dit*, Paris, L'Harmattan.

MARCELLESI J-B. (dir.), 1981, *Bilinguisme et diglossie, Langages* n°61.

MARIEN B., 2004, *Principes d'analyse statistique pour sociolinguistes*, Québec, AUF.

MARIEN B., BEAUD J-P., 2003, *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche : le cas des petits échantillons*. Québec, AUF.

MARQUILLO LARRUY M. (éd.), 2001, *Question d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Les cahiers FORELL, Université de Poitiers.

MARQUILLO LARRUY M., 2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International.

MARTINEZ P., 1997, « Quel avenir pour la didactique des langues secondes/étrangères », conférence prononcée à l'Université de Toronto le 4 novembre 1997 dans *Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches*, Nanterre, 1999.

MARTINEZ P. (dir.), 2002, *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve et Larose.

MARTINEZ P., MOORE D., SPAËTH V. (coord.), 2008, *Plurilinguismes et enseignement: Identités en construction*, Paris, Riveneuve.

MARTINEZ P., PEKAREK DOEHLER S. (dirs.), 2000, *La notion de contact de langues en didactique, Notions en questions* n°4, ENS Editions.

MARTINEZ P., WATOREK M., 2005, « L'apprentissage des langues, une cognition située : quelques implications pour le français langue d'enseignement », dans Lallement F., Martinez P., Spaëth V. (coord.) *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, FDLM Recherches et Applications, janvier 2005, pp. 27-36.

MARTIN-JONES M., JONES K. (éds.), 2000, *Multilingual Literacies*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

MATTHEY M., 1996, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale, sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Berne, Peter Lang.

MATTHEY M. (éd.), 1997, *Contacts de langues et représentations, Tranel* n°27.

MATTHEY M., 2000a, « Les représentations de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'institution éducative », dans *ELA* n°120, pp. 487-496.

MATTHEY M., 2000b, « Processus d'acquisition et construction des connaissances : un point de vue interactionniste », dans Martinez P., Pekarek Doehler S. (dirs.) « La notion de contact de langues en didactique », *Notions en questions* n°4, ENS Editions.

MATTHEY M., SIMON D-L. 2009, « Préface », dans Matthey M., Simon D-L (coord.), *Altérité et formation des enseignants, nouvelles perspectives, Lidil* n° 39, mai 2009, pp. 5-17.

MAURER B., 1993, *Le français et les langues nationales à Djibouti : aspects linguistiques et sociolinguistiques*, thèse de doctorat nouveau régime, Université de Montpellier III.

MAURER B., 1997, « Les manuels de français, langue maternelle, langue étrangère, langue seconde : ruptures et continuités », dans Oliviéri C. (dir.), 1997, *Didactique des langues étrangères/didactique des langues maternelles : ruptures et/ou continuités ? Les Cahiers de l'Asdifle* n°8, pp. 99-110.

MAURER B., 1999, « Retour à Babel : les systèmes de transcription », dans Calvet L-J., Dumont P. (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, pp. 149-166.

MCNAB C., 1987, « From Traditional Practice to Current Policy: the Changing Pattern of Language Use in Ethiopian Education », dans Tadesse Beyene (éd.) *Proceedings of the eighth International Conference of Ethiopian Studies*, vol.1, Addis-Abeba, Institute of Ethiopian Studies, pp. 715-727.

MCNAB C., 1988, *Language policy and language practice. Implementation Dilemmas in Ethiopian Education*, Ph.D. thesis, Stockholm: Institute of International Education, University of Stockholm.

MCNAB C., 1990, « Language Policy and Language Practice: Implementing Multilingual Literacy Education in Ethiopia », dans *African Studies Review* vol. 33 n°3, pp. 65-82.

MEAD G.H., 1963, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF.

MEHAN D., 1997 [1992], « Comprendre les inégalités scolaires : la contribution des approches interprétatives », dans Forquin, 1997, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck, pp. 319-350.

MEIRIEU P., 1987, *Apprendre… oui, mais comment ?*, Paris, ESF.

MELLIANI F., 1999, « Le métissage langagier comme lieu d'affirmation identitaire », dans *Lidil* n°19, pp. 59-77.

MENGISTU LEMMA, 1996, *Autobiographie*, Addis-Abeba, Mega Publishing (texte en amharique).

MERCKLE P, 2004, *Sociologie des réseaux sociaux*, Paris, la Découverte.

MEYER R., RICHTER R., 2003, *Language Use in Ethiopia from a Network Perspective. Result of a sociolinguistic survey among high school students*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

MEYERS-SCOTTON C., 1993, *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*, Oxford, Clarendon Press.

MEYERS-SCOTTON C., 1997, « Code-Switching », dans Florian Coulmas (éd.) *The Handbook of Sociolinguistics*, Oxford, :Blackwell Publishers Ltd, pp. 217-237.

MEYERS-SCOTTON C., 2006, *Multiples Voices, An Introduction to bilingualism*, Oxford, Blakwell Publishing.

MICHALON C., 1997, *Différences culturelles, mode d'emploi*, Saint-Maur, Sepia.

MIGUEL V., 2005, *Former de nouveaux Arthur Rimbaud en Abyssinie. De jeunes Ethiopiens apprennent en français au Lycée Guebre Mariam (Addis-Abeba, Ethiopie) : une approche sociolinguistique*, Mémoire de Master 2, Rouen, Université de Rouen.

MIGUEL ADDISU V., 2009a, « Analyse d'interactions langagières en classe de français dans un contexte exolingue. Quels enjeux pour quels apprentissages? », dans Galatanu O., Pierrard M. et Dan Van Raemdonck (dir.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Bruxelles, Peter Lang, pp. 137-151.

MIGUEL ADDISU V., 2009b, « Produire un récit en contexte plurilingue et pluriculturel: pour une analyse discursive et culturelle », dans *Synergie Algérie*, juin 2009, pp. 51-59.

MIGUEL ADDISU V., 2010, « Discours et identité plurielle d'une petite communauté linguistique : les cheminots éthiopiens francophones en Ethiopie », Addis-Abeba, *Annales d'Éthiopie*, vol. 24.

MILROY J., 1992, *Linguistic Variation and Change*, Blackwell Publishers, Oxford and Massachussets.

MILROY L., 1980, *Language and Social Networks*, Oxford, Basil Blackwell.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION ÉTHIOPIEN, 1994, *Education and Training Policy*, Addis-Abeba.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2006, *Enseigner au collège*, Paris, CNDP.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2009, *Français, classes de sixième, cinquième, quatrième, troisième*, Paris, CNDP.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, 1967, *Accord bilatéral entre l'Ethiopie et la France du 27/08/1966*, n°19660109, publié au Journal officiel du 31 mars 1967.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, 2005, *Document cadre de partenariat France-Ethiopie (2006-2010)*, publié en ligne : **www.diplomatie.gouv.fr/** (dernière consultation le 25/02/2010).

MISSION LAÏQUE FRANÇAISE, 2005, *Statuts de l'association, Mission Laïque Française*, Mission Laïque française.

MOCHET M-A., BARBOT M-J., CASTELLOTTI V., CHISS J-L., DELEVOTTE C., MOORE D. (éds.), 2005, *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, Lyon, ENS Editions.

MODARD D., 2004, « La didactique du français langue seconde/langue étrangère : entre idéologie et pragmatisme », dans *ELA* n°133, 2004/1, pp. 27-32.

MOIRAND S., 1979, *Situations d'écrit*, Paris, Clé International.

MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

MOLINIER T., KLING J-F. (éds.), 1997, *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam*, Mission Laïque française, United Printers, Addis-Abeba.

MONDADA L., 1995, « Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques », dans *Tranel* n°22, pp. 55-89.

MONDADA L., 1998a, « Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste », dans *Cahiers de l'ILSL* n°10, pp. 39-68.

MONDADA L., 1998b, « Variation sur le contexte en sociolinguistique », dans *Mélanges offerts à Morteza Mahmoudian*, Cahiers de l'ISLS n°11, Lausanne, pp. 243-266.

MONDADA L., 1999, « Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles », dans *Cahiers du Français contemporain*, n°5, pp. 83-98.

MONDADA L., 2000a, « La compétence de catégorisation : procédés situés de catégorisation des ressources linguistiques », dans Martinez P., Pekarek Doehler S., NeQ 4, *La notion de contact de langues en didactique*, ENS Edtitions, pp. 81-101.

MONDADA L., 2000b, « Les effets théoriques des pratiques de transcription », dans *LINX* n°42, pp.131-149.

MONDADA L., 2002a, « La ville n'est pas peuplée d'êtres anonymes : Processus de catégorisation et espace urbain », dans Bulot T., 2002, *Lieux de ville et identité, Perspectives en sociolinguistique urbaine*, vol.1, Paris, L'Harmattan.

MONDADA L., 2002b, « Pratiques de transcription et effets de catégorisation », dans *Cahiers de praxématique*, n° 39, pp. 45-75.

MONDADA L., 2006, « La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants », dans *Bulletin VALS/ASLA* n°84 (n° spécial : la notion de compétence, études critiques), pp. 83-119.

MONDADA L., PEKAREK S., 2000c, « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », dans *AILE* n°12, pp. 147-174.

MONDADA L., PEKAREK S. (éds.), 2003, *Plurilinguismes. Enjeux identitaires, socioculturels et éducatifs*, Tübingen, A. Francke Verlag.

MONDADA L., PY B., 1995, « Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant », dans Pochard J.C., (éd.), *Profils d'apprenants, Actes du IXe Colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »*, Saint-Etienne, Mai 1993, pp.381-395.

MONDOLONI P., 1997, « Un « instantané photographique », de la population scolaire accueillie au Lycée Guebre Mariam en 1997 » dans Molinier T. et Kling J-F. (éds.), *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam*, Mission Laïque française, United Printers, Addis-Abeba, pp. 247-257.

MOORE D., 1996, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », dans *AILE* n°7, pp.95-121.

MOORE D., 2001a, « Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques », dans Moore D. (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, pp. 7-22.

MOORE D. (coord.), 2001b, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier.

MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.

MOORE D., CASTELLOTTI V., 2008a, « La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone », dans Moore D., Castellotti V. (éds.), *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne, Peter Lang, pp. 11-24.

MOORE D., CASTELLOTTI V. (éds.), 2008b, *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne, Peter Lang.

MOORE D., PY B., 1995, « Parole empruntée, parole appuyée ou la place des emprunts dans l'apprentissage d'une langue seconde en milieu bilingue », dans *Plurilinguismes*, n°9/10, pp. 133-145.

MOORE D., PY B., 2008, « Introduction : discours sur les langues et représentations sociales », dans Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 271-279.

MOORE D., SIMON D-L., 2002, « Déritualisation et identités d'apprenants », dans *AILE* n° 16.

MOREAU M-L. (éd.), 1997, *Sociolinguistique, concepts de base*, Liège, Mardaga.

MORIN E., 1986, *La méthode. 3. La Connaissance de la Connaissance*, Paris, Seuil.

MORIN E., 1990, *Communication et complexité, introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.

MORIN E., 1991, *La Méthode 4 : Les Idées*, Paris, Seuil.

MORIN E., 2008, *Mon chemin*, Paris, Fayard.

MOSCOVICI S., 1976 [1961], *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.

MOSCOVICI S., 1984, « Préface », dans Herzlich C. (éd.), *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*, Paris, Mouton.

MUCCHIELLI A., 1986, *L'identité*, Paris, PUF.

MUCCHIELLI A. (dir.), 1996, « Paradigme de la complexité », dans *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

NAIMAN N., FRÖHLICH M., STERN H., TODESCO A., 1978, *The Good Language Learner, Research Series in Education*, n°7, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

NEYRAT F., 2005, « Le français langue de scolarité en Ecole française », dans *Le Français dans le Monde* n°341, pp. 32-34.

NIZET J., RIGAUX N., 2005, *La sociologie de Erving Goffman*, Paris, La Découverte.

NORTON B., 2000, *Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change, London*, Longman.

NOYAU C., PORQUIER R. (éds.), 1984, *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes.

O'MALLEY J-M., CHAMOT A-U., 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.

OKSAAR E., 1971, « Code-switching as an interractional strategy for developing bilingual competence », dans *Word* n°27, pp. 377-387.

OLSON D., 1998, *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz.

OLSON D., 2006, « Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody », dans *Pratiques* n° 131/132, décembre 2006, pp. 83-94.

PAINCHAUD G., 1992, « « Littératie » et didactique de l'écrit en L2 », dans *ELA* n°88 *Français langue seconde*, octobre/décembre 1992, pp. 55-66.

PANKHURST R., 1962, « The Foundations of Education, Printing, Newspapers, Book Production, Libraries and Literacy in Ethiopia », dans *Ethiopian Observer* vol.6 n°3, pp. 241-292.

PANKHURST R., 1976, « Historical Background of Education in Ethiopia », dans Bender M.L., Bowen J.D., Cooper R.L., Ferguson C.A. (éds.), *Language in Ethiopia*, London, Oxford University Press, pp. 305-323.

PANKHURST S., 1958, « The franco-ethiopian Lycée », dans *Ethiopian Observer* vol.2 n°5, *Special Issues on Ethiopian Education*, juin 1958, pp. 188-190.

PANNACCIO C., 1999, *Le discours intérieur de Platon à G. d'Okham*, Paris, Seuil.

PEAL E., LAMBERT W.E., 1962, « The Relation of Bilingualism to Intelligence », dans *Psychological Monographs*, 76, N.Y., American Psychological Association, pp. 1-23.

PEKAREK DOEHLER S., 2005, « De la nature située des compétences en langue », dans Bronckart, J-P., Bulea, E., Pouliot, M. (éds.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 41-68.

PEKAREK DOEHLER S., MARTINEZ P., 2000, « Le contact des langues, lorsqu'il croise sur son chemin la didactique… », dans Martinez P., Pekarek Doehler, S. (éds.) : *La notion de contacts de langues en didactique, Notions en Question,n°.4,* Fontenay/Saint-Cloud : Editions ENS, pp. 191-207.

PEKAREK DOEHLER S., ZIEGLER G., 2009, « De la dimension actionnelle des pratiques scolaires et des compétences en langue : au-delà de la dichotomie forme *versus* contenu en classe d'immersion », dans Canelas-Revisi S., Guernier M.C., Cordeiro G.S., Simon D.L. (coord.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant*, Grenoble, Ellug, pp. 303-324.

PENISSON J., 1963, « Le Lycée franco-éthiopien Guebre Mariam, héritier d'une longue tradition d'enseignement français en Ethiopie », dans Molinier T. et Kling J-F. (éds.), *Mélanges pour le centenaire du Lycée Guebre Mariam*, Mission Laïque française, United Printers, Addis-Abeba, pp. 81-90.

PENLOUP M-C., 2000, *La tentation du littéraire, essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*, Paris, Didier.

PÉREZ B. (éd.), 1998, *Sociocultural contexts of Language and Literacy*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.

PERRENOUD P., 1996, *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.

PERRIN-GLORIAN M-J., REUTER Y. (dir.), 2006, *Les méthodes de recherche en didactique*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

PETITJEAN A., 1998, « La Transposition didactique en français » dans *Pratiques* n°97-98, pp. 7-34.

PIAGET J., [1923] 1992, *Le Langage et la pensée chez l'enfant : étude sur la logique de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Nestlé.

PICOCHE J., MARCHELLO-NIZIA C., 1998, *Histoire de la langue française*, Paris, Nathan.

PIERON H., 1963, *Examens et docimologie*, Paris, PUF.

POPLACK S., 1980, « Sometimes I'll start a sentence in Spanich y termino en español : toward a typology of code-switching », dans *Linguistics* n° 18, pp. 581-618.

POPLACK S., 1988, « Conséquences linguistiques du contact de langues : un modèle d'analyse variationiste », dans *Langage et Société* n°43, pp. 23-48.

POPLACK S., 1989, « Statut de langue et accommodation langagières le long d'une frontière linguistique », dans *TRANEL* 14, pp. 59-91.

PORCHER L., 1997, « Ethique dans l'éducation – éthique pour l'éducation », dans Delamotte R., François F., Porcher L., *Langage Ethique Education, perspectives croisées*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen pp. 11-62.

PORCHER L., ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1998, *Ethique de la diversité et éducation*, Paris, PUF.

PORQUIER R., 1977, « L'analyse des erreurs, problèmes et perspectives », dans *ELA* n°25, *Apprentissage et enseignement de la grammaire d'une langue non maternelle*, pp. 22-43.

PORQUIER R., 1984, « Communication exolingue et apprentissage des langues », dans *AILE* n°3/17, pp. 17-47.

PORQUIER R., 1986, « Remarques sur les interlangues et leurs descriptions », dans *ELA* n°63, pp. 101-107.

PORQUIER R., 2004, « Interagir et apprendre dans la "bi-altérité" », dans Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.*), Un parcours au contact des langues, Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, pp. 107-110.

PORQUIER R., PY B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours*, Paris, Didier.

POSTIC M., 1992, *La relation éducative*, Pars, PUF.

POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J., 1999, *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF.

PROPP V., MELETINSKI E., 1970, *Morphologie du conte*, Paris, Seuil.

PRUDENT L-F., 1981, « Diglossie et interlecte », dans *Bilinguisme et Diglossie*, *Langages*, n°61, pp. 13-38.

PRUDENT L-F. (coord.), 2005, *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang.

PRUJINER A. (dir.), 1987, *L'Interdisciplinarité en Sciences sociales pour l'étude du contact des langues*, Québec, Centre International de Recherche sur le Bilinguisme.

PRUJINER A., DESHAIES D., HAMERS J.F., CLEMENT R., LANDRY R., MARANDA P, BLANC M. (dir.), 1982, *Variation du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact*, Québec, Centre International de recherches sur le bilinguisme (6 volumes).

PRUNIER G. (dir.), 2007, *L'Ethiopie contemporaine*, Paris, CFEE/L'Harmattan.

PSACHAROPOULOS G., WOODHALL M., 1988, *L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissement*, Paris, Banque Mondiale/Economica.

PUREN C., 2005, « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures », dans Puren C. (coord.), *ELA* n°140, octobre/décembre 2005, pp. 491-512.

PUREN C., 2007, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier.

PY B., 2000a, « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation », dans AILE n°12, *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*.

PY B., 2000b, « Préface », dans Gajo L., Mondada L, 2000, *Interactions et acquisitions en contexte*, Fribourg, Editions Universitaires de Fribourg, p. 6.

PY B., 2003, « Perspectives sur le discours biculturel », dans *Plurilinguismes, enjeux identitaires, socioculturels et éducatifs*, A. Francke Verlag Tubingen und Basel pp.63-72.

PY B., 2004 [1991], « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », dans Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.), *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, pp. 127-138.

PY B., 2004 [1992], « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », dans Gajo L., Moore D., Serra C. (éds.), *Un parcours au contact des langues, Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, pp. 95-106.

PY B., 2004 [1993], « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », dans Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.), *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, pp. 41-54.

PY B., 2004 [1995], « Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme », dans Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.), *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, pp. 187-200.

PY B., 2004 [1997], « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », dans Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.), *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Paris, Crédif-Didier, pp. 139-148 (parution initiale dans *ELA* n° 108, pp. 495-503).

PY B., 2004a, « L'apprenant, le chercheur et les discours. Quelques réflexions sur la notion de saillance », dans *Tranel* n°40, pp.117-131.

PY B., 2004b, « Pour une approche linguistique des représentations sociales », dans *Langages* n°154, juin 2004, pp. 6-19.

PY B., 2005, « Représentations langagières et malentendus dans l'enseignement plurilingue », dans Tabouret-Keller A. (éd.), *Education et Sociétés Plurilingues* n°19, décembre 2005, pp. 73-84.

QUEIROZ J-M. de, 1995, *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan.

QUEIROZ J-M. de, ZIOLKOVSKI M., 1994, *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L., 2006, *Manuel de recherches en sciences sociales*, Paris, Dunod.

RAMPTON B., 1995, *Crossing : Language and Ethnicity among Adolescence*, London/New York, Longman.

RAMPTON B., 1997, « A Sociolinguistic Perspective on L2 Communication Strategies », dans Kasper G., Kellerman E. (éds.), *Communication Strategies : Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*, London, Longman.

RAMPTON B., 2006, « Language and Ethnicity at School: some implication from theoretical developments in Sociolinguistics », dans *Langage et Société* n° 116, 2006/2, pp. 51-71.

RAZAFIMANDIMBIMANANA E., 2008, *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*, Thèse de doctorat, Université de Rennes.

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE FÉDÉRALE D'ETHIOPIE, 1995, *The Constitution of the Federal Democratic Republic of Ethiopia*, 1995, Addis Abeba.

REPUBLIQUE FRANÇAISE, Loi n°90-588 du 6 juillet 1990 : « Création de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger », *Journal Officiel*, 11 juillet 1990, article 2-1.

REUTER Y., 1996, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.

REUTER Y., 2003, « La littératie. Perspectives pour la didactique », dans *Lidil* n°27, pp. 11-23.

REUTER Y., 2006a, « A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion », dans *Pratiques* n° 131/132, décembre 2006, pp. 131-154.

REUTER Y., 2006b, « Penser les méthodes de recherche en didactique », dans Perrin-Glorian M-J., Reuter Y., *Les méthodes de recherche en didactique*, Villeneuve d'Ascq, Presses Univeristaires du Septentrion, pp. 13-25.

REUTER Y. (éd.), 2007, *Dictionnaire de concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

REY A., 1975, « La norme : quel français enseigner ? », dans *Revue de la FIPF*, Bulletin 10-11, 2e semestre, 1974 – 1er semestre 1975, Paris, FIPF.

RHODES E. H., 1976, *Le prince de Central Park*, Paris, J.C. Lattès.

RICHELLE M., MOREAU M-L., 1997, *L'acquisition du langage*, Liège, Mardaga.

RICHTER R., 2006, « A Study in Urban Multilingualism », dans Siegbert Uhlig (éd.) *Proceedings of the XVth International Conference of Ethiopian Studies*, Hambourg July 20-25, 2003, Wiesbaden, Harrassowitz Verlag, pp.831-842.

RICHTER R., 2007, « Language Policy », dans Uhlig S.(éd.), 2007, *Encyclopédia Aethiopica*, vol.3, Wiesbaden, Harrassowitz Verlag, pp. 503-505.

RICOEUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

RISPAIL M., 1998, *Pour une socio-didactique des langues en contexte multiculturel : le cas de l'oral*, Thèse de doctorat, Lille, Atelier de reproduction des thèses.

RISPAIL M., 2003, « Fle, Fls, Flm, … et que faire des situations inclassables ? Pour une socio-didactique des langues en contexte », dans Defays J-M. (dirs), *Enseignement du français aux non-francophones, le poids des situations et des politiques linguistiques*, Bruxelles, Editions Modulaires Européennes, pp. 253-265.

RISPAIL M., 2006, « Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? pour une socio-didactique des langues et des contacts de langues », dans *La lettre de la DFLM* n°38, 2006-1, pp.5-12.

ROBILLARD D. de, 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérienciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », dans *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique* n°1; en ligne sur **http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip. php?rubrique55** (dernière consultation le 25/02/2010).

ROBILLARD D. de, 2008, *Perspectives alterlinguistiques*, vol.1- *Démons*, vol.2- *Ornithorynques*, Paris, L'Harmattan.

ROBILLARD D. de (dir.), 2010, *Réflexivité, herméneutique, Vers un paradigme de recherche ? Cahiers de sociolinguistique* n°14, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

ROMAINE S., 1984, *The language of Children and Adolescents : the Acquisition of Communicative Competence*, Oxford, Basil Blackwell.

ROMAINE S., 1995, *Bilingualism*, Oxford, Blackwell.

ROMIAN H., 1989, « Eléments pour construire une didactique du français langue maternelle », dans Romian H., Ducancel G., Garla-Debanc C., Mas M., Treignier J., Yziquel M. (éds.), *Didactique du français et recherche-action*, Paris, INRP.

ROSEN E., 2001, *Apprendre une langue en communiquant… Interlangue et communication exolingue/endolingue en contexte*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Paris X, Nanterre, Lille, Art diffusion.

ROSIER J-M., 2002, *La didactique du français*, Paris, PUF.

ROUQUETTE R., 1987, *Le régime juridique des langues en France*, Thèse de doctorat, Université de Paris X-Nanterre.

ROUQUETTE M-L, RATEAU P., 1998, *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

RÜCK H., 1991, *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Paris, Didier.

SABATIER C., 2004, *Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France*, Thèse de doctorat, Grenoble III.

SABATIER C., 2005, « Les passeurs de frontières », dans Mochet M.A., Barbot M.J., Castellotti V., Chiss J.L., Delevotte C., Moore D.(éds.), 2005, *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, Lyon, ENS Editions, pp. 183-194.

SALINS G.D. de, 1992, *Une Introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Didier.

SAPIR E., 1967, *Le langage*, Paris, Payot.

SARAGOSSE M-C., 2006, *Les élèves étrangers des lycées français : un enjeu pour l'enseignement supérieur français*, Rapport de Mission pour la Direction générale de la Coopération internationale et du Développement (DGCID), Ministère des Affaires étrangères.

SAUSSURE F. de, [1916] 1995, *Cours de Linguistique générale*, Paris, Grande Bibliothèque Payot.

SCHECTER S., CUMMINS J. (éds.), 2003, *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Ressource*, Portsmouth, NH, Heineman.

SCHNEUWLY B., 2002, « L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Eléments de synthèse », dans *Pratiques* n° 115/116, décembre 2002, pp. 237-246.

SCHNEUWLY B., 2005, « De l'utilité de la transposition didactique », dans Chiss J-L., David J., Reuter Y. (éds.), *La didactique du français. Etat d'une discipline*, Paris, Nathan, pp. 47-60.

SCHNEUWLY, B. (dir.),2008. *Vygotski, L'école et l'écriture. Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, n°118.

SCOLLON R., 1998, « Reading as Social Interaction: The Empirical Grounding of Reading », dans *Semiotica* n°118, pp. 281-294.

SCRIBNER S., COLE M., 1981, *The Psychology of Literacy*, Cambridge Mass, Harvard University Press.

SEGALEN V., 1978, *Essai sur l'exotisme. Une esthétique du divers*, Montpellier, Fata Morgana Editeur.

SELINKER L., 1972, « Interlanguage », dans *International Review of Applied Linguistics* n°10, pp. 209-231.

SERRES M., 1991, *Le Tiers-Instruit*, Paris, François Bourin.

SHINN D., Ofcansky T., 2004, *Historical Dictionary of Ethiopia*, Lanham, The Scarecrow Press.

SIGUAN M., MACKEY W.F., 1986, *Education et bilinguisme*, Lausanne, Unesco/Delachaux et Niestlé.

SKUTNABB-KANGAS T., 1984, *Bilingualism or not ?* Clevedon, Avon, Multilingual Matters.

SKUTNABB-KANGAS T., TOUKOMAA P.,1976, *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*, Tampere, Unesco Preport, University of Tampere, Research Reports, 15.

SMITH L., 2008, « The Politics of Contemporary Language Policy in Ethiopia », dans *Journal of Developing Societies*, juin 2008, vol. 24, pp. 207-243.

SOLOMON TEFERRA ABATE, MENZEL W., BAIRU TAFILA, 2005, « An Amharic Speech Corpus for Large Vocabulary Continuous Speech Recognition », Université de Hambourg,: **http://nats-informatik.uni-hamburg.de/~wolgang/papers/interspeech2005.pdf** (dernière consultation le 4 septembre 2009).

SORIOT D., 2007, *Rapport d'Evaluation à mi-parcours du projet FSP n°2004-26 « Appui à l'enseignement du français en Ethiopie (2005-2009) »*, Ministère des Affaires étrangères et européennes, Direction générale de la coopération internationale et du développement.

STALINE K., 1913, « La question nationale et la social-démocratie », dans *Bolchévik Prosvéchtchénié* n° 3/5 (dernière consultation le 20 novembre 2009, non paginé) : **http://www.contre-informations.fr/classiques/staline/stal4.pdf** .

STRATILAKI S., 2008, « Composantes, structure opératoire et dynamique de la compétence plurilingue : modes d'articulation et formes de construction », dans Moore D., Castellotti V. (éds.), *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne, Peter Lang, pp. 51-80.

STREET B.V., 1999, « The Meaning of Literacy », dans Wagner D.A., Venezky R.L., Street B.V., (éds.), *Literacy. An International Handbook*, Boulder, Col., Westview Press, pp. 34-40.

STREET B.V., 2000, « Literacy Events and Literacy Practices : Theory and Practice in the New Literacy Studies », dans Martin-Jones M., Jones K. (éds.), *Multilingual Literacies*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, pp. 17-30.

STREET B.V. (éd.), 2001, *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*, London, Routledge.

TABOURET-KELLER A., 1982, « Entre bilinguisme et diglossie du malaise des cloisonnements universitaires au malaise social », dans *La Linguistique* vol.18/1, pp. 17-43.

TABOURET-KELLER A., 1985, « Langage et société : les corrélations sont muettes », dans *La Linguistique* n°21, pp. 125-139.

TAKKELE TADDESE, 2004, *Sociolinguistics in a Multilingual Society: The Case of Ethiopia*, Addis-Abeba, Addis-Abeba University.

TARDIF J., 1997, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Editions Logiques.

TARIN R., 2006, *Apprentissage, Diversité culturelle et didactique, Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, Paris, Labor.

TEKESTE NEGASH, 1990, « The Crisis of Ethiopian Education : Some Implications for Nation Building », dans *Uppsala Reports on Education* n°29, Sweden, Uppsala University.

THEVENIN A., 2002, *La Mission laïque française à travers son histoire, 1902-2002*, Paris, Mission Laïque Française.

TITONE R., 1972, *Le Bilinguisme précoce*, Bruxelles, Dessart.

TODOROV T., 1981, *Mikhail Backhtine, le principe dialogique*, Seuil.

TODOROV T., 1989, *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Seuil.

TRIMAILLE C., 2003, *Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents*, Thèse de doctorat nouveau régime, Université de Grenoble.

TROMPENAARS F., HAMPDEN-TURNER C., 2004, *L'entreprise multiculturelle*, Paris, Laurent du Mesnil Editeurs.

TSEGAYE TEGENU, 1997, « Ethiopia: what is in a name? », dans *Ethiopia in Broader Perspective*, Papers of the XIIIth International Conference of Ethiopian Studies, Kyoto.

TUBIANA J., 1986, « Modernisation et emprunts lexicaux », dans *Proceedings of the sixth International Conference of Ethiopian Studies*, Tel-Aviv, pp. 501-508.

TUBIANA J., 1995, « Postface », dans Cohen M., *Traité de langue amharique*, Paris, Institut d'Ethnologie, Travaux et mémoires de l'Institut d'Ethnologie, vol.24, p. XXVI.

TUPIN F., 2003, « Du singulier au pluriel : notes de recherche », dans Groux D., Holec H. (dirs.), *Une identité plurielle, mélanges offerts à Louis Porcher*, Paris, L'Harmattan, pp. 139-158.

UHLIG S. (éd.), 2003/2005/2007, *Encyclopédia Aethiopica*, Wiesbaden, Harrassowitz Verlag.

UNESCO, 1990, *Déclaration mondiale sur l'Education pour tous, Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990, Unesco.

VALDMAN A., 1978, *Le créole : structure, statut et origine*, Paris, Klincksieck.

VAN DER STAPPEN X. (dir.), 1996, *Aethiopica, Peuples d'Ethiopie*, Tervuren, Culture et Communication.

VAN ZANTEN A. (dir.), 2000, *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

VARGAS E., REY V., GIACOMI A., 2007, *Pratiques sociales et didactique des langues, Etudes offertes à Claude Vargas*, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence.

VASSEUR M-T., 1991, « Solliciter n'est pas apprendre : initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère », dans Russier C, Stoffel H., Veronique D. (éds.), *Interactions en langue étrangère*, PU Provence, pp. 49-60.

VASSEUR M-T., 2001, « Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue », dans Moore D. (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, pp. 133-148.

VASSEUR M-T., 2005, *Rencontres de langues Question(s) d'interaction*, Paris, Didier.

VASSEUR N., 2005, *La leçon de français, Lycées français à l'étranger : d'anciens élèves se souviennent*, Paris, Actes Sud/AEFE.

VAUGHAN S., 2007, « Le fédéralisme ethnique et la démocratisation depuis 1991 », dans Prunier G. (dir.), *L'Ethiopie contemporaine*, CFEE-Karthala, pp. 369-395.

VERBUNT G., 2001, *La société interculturelle. Vivre la diversité humaine*, Paris, Seuil.

VERDELHAN-BOURGADE M., 2002, *Le français langue de scolarisation, pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.

VERDELHAN-BOURGADE M. (dir.), 2007, *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, De Boeck Université.

VERMA-SHIVENDRA K., 1990, « My Mother Tongue is not my Mother's Tongue », dans Gagne G., Page M, Tarrab E. (dir.), *Didactique des langues maternelles*, Bruxelles, De Poeck.

VERMERSCH P., 1991, « L'entretien d'explicitation », dans *Les cahiers de beaumont* n°53, pp. 63-70

VERMERSCH P., 2003, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

VERMES G., 2001, « La langue maternelle, une figure holistique de l'identité individuelle et collective », dans Branca-Rosoff S. (éd.), *L'institution des langues. Autour de René Balibar*, pp. 91-105, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'homme.

VERRET M., 1974, *Le temps des études*, Thèse de doctorat, Université de Paris 5.

VIALA A., BERTRAND D , VIGNER G. (dir.), 2001, *Le français langue seconde*, Paris, CNDP/Ministère de l'Éducation nationale.

VIGNER G., 1987, « Français langue seconde, une discipline spécifique », dans *Diagonales* n°4, pp. 42-45.

VIGNER G., 1992, « Le français langue de scolarisation », dans Besse H. (coord.), *ELA* n°88, pp. 39-54.

VIGNER G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Clé International.

VIGNER G., 2002, « Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du Français, langue Seconde ? », dans Martinez P. (dir.), *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve et Larose, pp. 133-141.

VIGNER G., 2009, *Le français langue seconde, comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Paris, Hachette.

VINSONNEAU G., 2000, *Culture et comportement*, Paris, Armand Colin.

VINSONNEAU G., 2002, *L'Identité culturelle*, Paris, Armand Colin.

VOGEL K., [1990] 1995, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.

VYGOTSKI L., 1997, *Pensée et langage*, Paris, la Dispute.

WAGNER D.A., VENEZKY R.L., STREET B.V., (éds.), 1999, *Literacy. An International Handbook*, Boulder, Col., Westview Press.

WEBER M., 1963, *Le savant et le politique*, Paris, 10/18.

WEDEKING K., 2002, *Updating Linguistics Maps*, 2002, SIL International.

WEIL L., MILROY L., 2003, « Markets, Hierarchies and Networks in Language Maintenance and Language Shift », dans Dewaele *et alii* (éds.), *Bilingualisme: Beyond Basic Principles*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 128-140.

WEIL-BARAIS A. (dir.), 2005, *L'Homme cognitif*, Paris, PUF.

WEINREICH U., 1970 [1953], *Languages in contact. Findings and problems*, The Hague/Paris, Mouton.

WHORF B-L., 1971, *Linguistique et anthropologie*, Paris, Denoël/Gonthier.

WOODS P., 1990, *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.

ZARATE G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.

ZARATE G., LEVY D., KRAMSCH C. (dirs.), 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines.

ZELEALEM LEYEW, 2003, « Amharic Personnal Nomenclature: a Grammar and Sociolinguistic Insight », dans *Journal of African Studies*, vol.16, n°2, décembre 2003, pp. 181-211.

Sitographie

AGENCE POUR L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS A L'ETRANGER (AEFE) : **www.aefe.diplomatie.fr** (dernière consultation le 25/02/2010).

AMBASSADE DE FRANCE EN ETHIOPIE : **www.ambafrance-et.org** (dernière consultation le 25/02/2010).

ANCIENS ELEVES DU LYCEE GUEBRE MARIAM : **lyceeguebremariam.net** (site consulté le 15 juin 2006, ce site n'est plus consultable le 25 février 2010).

COUR DES COMPTES : **www.ccomptes.fr** (dernière consultation le 25/02/2010).

ETHIOPIAN CENTRAL STATISTICAL AGENCY : **www.csa.gov.et** (dernière consultation le 25/02/2010).

ETHIOPIAN MINISTER OF EDUCATION : **www.moe.gov.et** (dernière consultation le 25/02/2010).

LECLERC J., *L'aménagement linguistique dans le monde* : **www.tlfq.ulaval.ca/AXL** (dernière consultation le 25/02/2010).

LYCEE FRANCO-ETHIOPIEN GUEBRE MARIAM : **www.guebre-mariam.org** (dernière consultation le 25/02/2010).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Programmes officiels d'enseignement : **http://eduscol.education.fr/cid45676/programmes-en-vigueur.html** (dernière consultation le 11/03/2010).

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, Archives diplomatiques sur les relations entre la France et l'Ethiopie : **http://www.doc.diplomatie.gouv.fr/BASIS/pacte/webext/bilat/SDW?W%3DSER+%3D+%27ethiopie%27+ORDER+BY+SER/Ascend%26M%3D1%26R%3DY** (dernière consultation le 11/03/2010).

MISSION LAÏQUE FRANÇAISE : **www.mlfmonde.org** (dernière consultation le 25/02/2010).

PROGRAMME DES NATIONS UNIES POUR LE DEVELOPPEMENT : **hdr.undp.org/fr/** (dernière consultation le 25/02/2010).

SENAT : **www.senat.fr** (dernière consultation le 25/02/2010).

SIL INTERNATIONAL, Bases de données sur les langues dans le monde : **www.ethnologue.com** (dernière consultation le 25/02/2010).

TABLES

Table des tableaux

Tableau 1 : Répartition nationale et taux d'urbanisation dans chaque groupe ethnique 38
Tableau 2 : Répartition de la population en milieu urbain par ethnie 38
Tableau 3 : Scolarisation et alphabétisation 41
Tableau 4 : Langues parlées en Ethiopie 45
Tableau 5 : Taux de véhicularité de l'amharique et de l'oromo..... 69
Tableau 6 : Echelle graduée du bouleversement intergénérationnel (le tableau est à lire de bas en haut, conformément aux recommandations de Fishman)..... 77
Tableau 7 : Langues parlées déclarées (sources : CSA, 1994)..... 91
Tableau 8 : Comparaison entre les langues déclarées à Addis-Abeba et dans le pays..... 99
Tableau 9 : Ethnies déclarées et langues déclarées à Addis-Abeba, comparaison..... 100
Tableau 10 : Liste des pronoms personnels sujets (toniques) 114
Tableau 11 : Syllabaire amharique 120
Tableau 12 : Les langues de travail dans les Etats 148
Tableau 13 : Comparaison des textes officiels portant sur la politique linguistique et sur la politique éducative en Ethiopie aujourd'hui..... 150
Tableau 14 : Scolarité dans les établissements scolaires éthiopiens 151
Tableau 15 : Evolution de l'effectif du Lycée Guebre Mariam de 1948 à 1962..... 172
Tableau 16 : Nationalité des élèves dans le réseau et à l'AEFE (2008)..... 198
Tableau 17 : Répartition horaire selon les cursus et les matières..... 201
Tableau 18 : Cursus d'enseignement, nationalité et langues chez les enseignants au secondaire (année scolaire 2007/2008)..... 206

Tableau 19 : Comparaison entre nombre d'élèves et recettes des frais d'écolage (par nationalités) 211
Tableau 20 : Evolution statistique de deux cohortes d'élèves au LGM (par nationalités)220
Tableau 21: Principales fonctions des marques transcodiques 246
Tableau 22 : Elèves ayant répondu au questionnaire 272
Tableau 23 : Elèves interrogés présentés selon leur origine et leur scolarité au LGM 274
Tableau 24 : Nom et code des élèves entendus en entretiens..... 283
Tableau 25 : Conventions de transcription adoptées..... 287
Tableau 26 : Quelles sont les trois plus grandes qualités du bon élève au LGM ? 317
Tableau 27 : Pourquoi selon toi être francophone aide-t-il à mieux apprendre au LGM ? 320
Tableau 28 : Extrait du questionnaire sur les pratiques déclarées des élèves au LGM (partie B : toi et les langues)..... 329
Tableau 29 : Langues déclarées utilisées en famille (élèves éthiopiens) 331
Tableau 30 : Nombre de langues évoquées dans les familles (élèves éthiopiens) 332
Tableau 31 : Langues déclarées utilisées en famille (élèves ayant un parent éthiopien) . 332
Tableau 32 : Nombre de langues évoquées dans les familles (élèves ayant un parent éthiopien)..... 333
Tableau 33 : Langues déclarées utilisées en famille (élèves ayant une famille africaine francophone)..... 333
Tableau 34 : Nombre de langues évoquées dans les familles (élèves ayant une famille africaine francophone)..... 335
Tableau 35 : Alternance déclarée des langues en famille, en pourcentages (102 familles plurilingues) 336
Tableau 36 : Alternance déclarée des langues en famille, en pourcentages (22 familles monolingues)..... 338
Tableau 37 : « Pourquoi mélanges-tu les langues dans une conversation ? » (résultats donnés en pourcentages) 340
Tableau 38 : « Quel est l'effet de ce mélange de langues sur la personne à qui tu t'adresses ? » (nombre de réponses)..... 343
Tableau 39 : « Comment réagis-tu lorsque ton interlocuteur mélange les langues ? » (nombre de réponses données) 346
Tableau 40 : « Avec qui parles-tu le plus souvent ? » (résultats donnés en pourcentages) 354

Tableau 41 : « Qui sont les « amis » ? » (résultats donnés en pourcentages)..... 354
Tableau 42 : « Quelle(s) langue(s) parles-tu avec chacun de tes amis ? » (résultats donnés en pourcentages) 355
Tableau 43 : Les langues les plus communément utilisées entre amis (nombre de réponses données)..... 356
Tableau 44 : Nombre de langues utilisées par les élèves dans la cour (résultats donnés en pourcentages)..... 358
Tableau 45 : Utilisation de l'anglais selon les élèves 359
Tableau 46 : Langues déclarées utilisées dans la cour entre pairs..... 359
Tableau 47 : Existe-t-il une « langue du LGM » ? (résultats donnés en pourcentages)... 364
Tableau 48 : Posture plurilingue et posture unilingue : modélisation 383
Tableau 49 : Echanges « simples » et « complexes » en milieu de contact de langues : les conditions de l'efficacité 385
Tableau 50 : Elèves éthiopiens déclarant n'avoir que des traits culturels éthiopiens (en pourcentages)..... 397
Tableau 51 : Les raisons de la préférence d'une langue par un élève (total des réponses) 402
Tableau 52 : Bilingualité des élèves et traits culturels (nombre de réponses)..... 404
Tableau 53 : Typologie des tâches cognitives 436
Tableau 54 : Pratiques de classe et enseignement du FLS selon Vigner..... 456
Tableau 55 : Corpus exploité pour l'analyse des pratiques interactionnelles des élèves en classe de français dans une perspective d'apprentissage..... 468
Tableau 56 : Interactions entre E et Fi-BEM (corpus comparés) 543
Tableau 57 : « Regarder/voir la télé » : comparaison entre C.1 et C.2..... 545
Tableau 58 : Score de réussite moyen du test de lecture (sur 50) 580
Tableau 59 : Score de réussite de l'item 5..... 582
Tableau 60 : Score de réussite de l'item 1..... 582
Tableau 61 : Score de réussite de l'item 39..... 582
Tableau 62 : Score de réussite de l'item 11..... 583
Tableau 63 : Résultats donnés par les élèves au test de compréhension « conte brésilien » 588
Tableau 64 : Résultats récapitulatifs des strophes réussies (corpus « compère qu'as-tu vu ? ») 603

Tableau 65 : Comparaison de deux productions écrites du même élève (RV9-GA-ABO) 611
Tableau 66 : Comparaison de deux productions écrites du même élève (RV1-GA-DAN) 611
Tableau 67 : Présentation comparée des liens logiques et de la progression thématique 613
Tableau 68 : Comparaison raisonnée de trois copies du même élève (RV4-FI-REB)..... 613
Tableau 69 : Comparaison des trois productions écrites du même élèves (RV7-FI-MAR) 616
Tableau 70 : Présentation qualitative des copies de Rebeca 619
Tableau 71 : Présentation qualitative des copies de Aboubacar 620
Tableau 72 : Présentation qualitative des copies de Marion 621
Tableau 73 : Présentation de l'environnement sociolinguistique des établissements selon les enseignants..... 639
Tableau 74 : Perceptions des enseignants des pratiques langagières de leurs élèves..... 642
Tableau 75 : Pratiques langagières et environnement sociolinguistique des trois pays non anglophones représentés..... 643
Tableau 76 : Les points forts et les points faibles des élèves selon les enseignants 644
Tableau 77 : Représentations des enseignants sur l'intérêt d'une approche « FLE » dans leurs pratiques d'enseignement 647
Tableau 78 : Expérience plurilingue et pratique enseignante 649

Table des figures

Figure 1 : Carte de l'Ethiopie, pays de la Corne de l'Afrique 34
Figure 2 : L'Ethiopie, carte physique 34
Figure 3 : Carte des villes et réseaux routiers d'Ethiopie et des pays limitrophes. 37
Figure 4 : Taux de répartition de la population éthiopienne par ethnies (1994) 39
Figure 5 : Taux d'urbanisation par ethnies (1994) 39
Figure 6 : Carte de la répartition géographique des langues 43
Figure 7 : Schématisation des situations diglossiques par Fishman (1971) 60
Figure 8 : La galaxie des langues selon Louis-Jean Calvet 68
Figure 9 : Schématisation des rapports entre politique et planification linguistique..... 73
Figure 10 : Carte des Etats fédérés d'Ethiopie 83
Figure 11 : Carte des Peuples d'Ethiopie 86
Figure 12 : Carte des langues en Ethiopie 87
Figure 13 : Taux comparés de la répartition de la population (1968, 1994, 2005) 92
Figure 14 : Taux de locuteurs amharophones en zones urbaines ou rurales (1994)..... 92
Figure 15 : Photo du bâti urbain, mixité et changements 97
Figure 16 : Photo d'une vue du Lycée et au loin de grands hôtels 98
Figure 17 : Photo prise devant l'entrée du Lycée, maisonnettes en terre battue 98
Figure 18 : Taux comparés des ethnies et des langues déclarées à Addis-Abeba (1994) 100
Figure 19: Schéma de la typologie des langues éthiopiennes 109
Figure 20 : Schéma des espaces scolaires sur le site du LGM 199
Figure 21 : Répartition globale des effectifs en 1996 et en 2007 210
Figure 22 : Pourquoi inscrire son enfant au LGM ? Réponses des familles éthiopiennes 215
Figure 23 : Schématisation graphique de la cohorte de sixième 220
Figure 24 : Schématisation graphique de la cohorte de troisième 221
Figure 25 : Les mécanismes du choix de langue dans l'interaction 244
Figure 26 : Configurations des situations interactionnelles plurilingues 245
Figure 27 : Schéma du mélange des cultures en soi selon Helina, élève éthiopienne de première 408
Figure 28 : Schéma du mélange des cultures en soi selon Mewded, élève éthiopienne de première 409

Figure 29 : Schéma du mélange des cultures en soi selon Bartholomé, élève franco-brésilien de seconde 410
Figure 30 : Schéma du mélange des cultures en soi selon Romain, élève français de seconde 410
Figure 31 : Schéma du mélange des cultures en soi selon Marguerite, élève franco-éthiopienne de quatrième 411
Figure 32 : Schéma du mélange des cultures en soi selon Mariam, élève éthio-malgache de quatrième 412
Figure 33 : La constellation didactique selon Michel Dabène 428
Figure 34 : Schéma global d'interrelation entre apprenant, langue et contexte selon Py (2000, p. 10) 432
Figure 35 : Théorie de la relation entre contexte et compétences linguistiques selon Cummins. 434
Figure 36 : Fonctions principales d'une langue seconde enseignée à des adolescents (le cas du LGM) 450
Figure 37 : Schématisation du développement sociocognitif selon l'Ecole de Genève... 510
Figure 38 : Schématisation de la structure narrative dans différentes cultures selon Kaplan 573

Table des annexes (volume 2)

Annexe 1 : Questionnaire à destination des élèves

Annexe 2 : Questionnaires remplis par les 29 élèves enquêtés

Annexe 3 : Transcription des entretiens

Annexe 4 : Les SPA (corpus comparés)

Annexe 5 : Transcription des corpus oraux « Je raconte mes vacances »

Annexe 6 : « La poursuite »

Annexe 7 : « Conte brésilien »

Annexe 8 : « Compère qu'as-tu vu ? »

Annexe 9 : Corpus écrits « Compère qu'as-tu vu ? »

Annexe 10 : Corpus écrits « Je raconte mes vacances »

Annexe 11 : Test « Le portrait chinois »

Annexe 12 : Questionnaire pour les enseignants (1)

Annexe 13 : Questionnaire pour les enseignants (2)

Annexe 14 : Emprunts français en amharique

Table des matières

Sommaire 7

INTRODUCTION 17

Un questionnement sociodidactique… 17

Une méthode ethno-sociolinguistique 21

Construire la lecture d'un terrain 26

PREMIERE PARTIE Le cadre sociolinguistique de notre terrain 31

Chapitre 1 L'Ethiopie aujourd'hui 33

A. Carte d'identité 33

1. Des réalités physiques contrastées 33
2. Des populations nombreuses et rurales 35
3. Un pays en voie de développement 40
4. Un pays multilingue 42

B. Les représentations de l'identité ethnique et nationale 45

1. Une histoire qui fonde l'exception culturelle 45
2. Des représentations d'une exception culturelle revendiquée 48

Culture et représentations 48

L'exception culturelle vécue comme une réalité 50

Analyse de Tsegaye Tegemu 51

Conclusion 54

Chapitre 2 Qualifier le plurilinguisme éthiopien 57

A. Plurilinguisme et diglossie 58

1. Bilinguisme individuel et bilinguisme social 58
2. Le concept de diglossie 59

B. Rendre compte d'une dynamique multilingue 66

1. Un modèle gravitationnel 66
2. Fonction vernaculaire et fonction véhiculaire 68

C. Politique et aménagement linguistique 71

1. Quels modèles théoriques ? 71

2. Quelle politique pour les langues minoritaires ? 74

Conclusion 78

Chapitre 3 Multilinguisme et ethnicité en Ethiopie 79

A. Ethiopie et ethnicité 80

1. Qu'est-ce qu'une ethnie ? 80
2. Un fédéralisme fondé sur des bases ethnolinguistiques 82
3. Multilinguisme et ethnicité 90
4. Le facteur urbain 93

B. Addis-Abeba : une capitale multilingue 95

1. Historique 95
2. Urbanisation et mixité sociale 96
3. Ville multilingue 99

Fonction véhiculaire 99

Fonction vernaculaire 100

Et demain ? 103

Chapitre 4 Description et diffusion d'une langue éthiopienne : l'amharique 105

A. Typologie des langues éthiopiennes 106

1. Eléments de linguistique comparée 107
2. Description linguistique de l'amharique 110

Phonétique et Phonologie 110

Traits morphosyntaxiques 112

Traits sémantiques 117

Ecriture 119

B. La diffusion de l'amharique 123

1. Le Moyen-âge et l'avènement amhara 123
2. Le XIXe siècle et le développement de l'empire 124
3. Le début du XXe siècle ou l'effort d'unification 125
4. L'époque communiste 128

C. L'amharique aujourd'hui 131

Conclusion 135

Chapitre 5 Politique linguistique et aménagement éducatif : la place du français en Ethiopie 137

A. La naissance de l'enseignement moderne 138

1. La naissance de l'école moderne en français 138
2. L'anglais prend la place du français dans l'enseignement 141

3. Apprentissage et représentation des langues étrangères 145
4. Les francophones à Addis-Abeba 146
B. La politique linguistique de l'Ethiopie 147
1. Les Textes officiels 147
2. L'aménagement linguistique et éducatif 151
C. La politique de diffusion du français en Ethiopie 157
1. Perspective historique 157
2. Développer l'apprentissage du français : pour quoi ? 160
Le français en Ethiopie : les enjeux 165

Chapitre 6 L'émergence d'une politique scolaire française ouverte au plurilinguisme 167

A. La genèse d'un établissement franco-éthiopien 168
1. Un établissement de la Mission Laïque 168
2. Les statuts de 1966 172
B. L'Agence pour l'enseignement français de l'étranger 174
1. Un outil de diffusion du français dans le monde 174
2. Une école française 176
L'institution scolaire traditionnelle en France 176
Vers une prise en compte de la diversité 178
C. Une école implantée en Ethiopie 183
1. Un pays en voie de développement 183
2. Une politique éducative face aux risques du plurilinguisme 184
D. Les orientations pédagogiques de l'AEFE 185
Conclusion 190

Perspectives sociolinguistiques 191

DEUXIEME PARTIE Pratiques et représentations langagières des élèves 195

Chapitre 7 Le Lycée Guebre Mariam : une diglossie institutionnelle 197

A. Le contexte des enseignements 199
1. Les lieux 199
2. Les curricula 200
3. La langue de l'administration 203
4. Les langues des enseignants 204

5. Typologie de l'éducation bilingue 207
B. Les élèves 210
1. Qui étudie au LGM ? 210
Evolution statistique 210
De nombreuses fratries 213
Pourquoi choisir le LGM pour ses enfants ? 214
2. De quelques indicateurs de réussite 217
Les examens 218
Evolution d'une cohorte 219
Que sont devenus les anciens élèves ? 222
Conclusion 223

Chapitre 8 Définir une communauté plurilingue : outils heuristiques 225

A. Une « communauté linguistique » peut-elle exister ? 226
1. Pour une linguistique de la variation 226
2. Le marché linguistique 228
3. L'apport de la linguistique interactionnelle 230
4. La prise en compte des réseaux d'appartenance 231
5. Quelle « communauté linguistique » étudier ? 233
B. Quelles normes en présence ? 234
1. Normes et idéologies 234
Les normes légitimes 234
La norme en contexte scolaire 237
Normes et idéologies linguistiques 238
2. Normes et contexte plurilingue 240
Le parler bilingue 241
Contexte exolingue ou endolingue 244
La compétence plurilingue et pluriculturelle 246
C. Identité et langage 249
1. Peut-on définir l'identité ? 249
2. Identité et culture 252
3. Une typologie des stratégies identitaires 254
4. Cultures métisses, langages métissés 257
Conclusion 257

Chapitre 9 Méthodologie de la recherche 259

A. Posture de recherche 260
1. Des implications épistémologiques 260
2. Enseignement et recherche au LGM 262

3. L'observation participante 263
B. Le recueil des données : les questionnaires 268
1. De l'élaboration à la passation 268
2. Saisir et interpréter les données 271
Un échantillon représentatif 272
Le profil scolaire des élèves 273
C. Les entretiens 275
1. Approche théorique 275
2. Le déroulement des entretiens 278
3. Qui sont les élèves enquêtés ? 280
4. Transcrire : une analyse 284
D. Les représentations 288
1. Les représentations sociales 288
2. Pratiques et représentations langagières 290
3. Outils méthodologiques 291
Conclusion 293

Chapitre 10 Bilinguisme, adolescence et apprentissage 295

A. L'individu bilingue 296
1. Mesurer la compétence bilingue 296
2. Compétence bilingue et compétence stratégique 300
3. Bilinguisme et biculturalisme 304
4. Analyser les pratiques bilingues 308
5. Adolescence et bilinguisme 309
B. L'élève bilingue 313
1. Le bon apprenant 314
2. Les qualités du « bon élève » selon les enquêtés 316
3. Francophonie et apprentissage 319
4. Un atout bilingue ? 320
Conclusion 321

Chapitre 11 Langues de socialisation et langues familiales 323

A. La langue maternelle, une dénomination problématique 324
1. Expliciter les connotations 324
2. Langue maternelle et identité 326
B. Les langues utilisées en famille 328
1. Des familles plurilingues 329
Les élèves éthiopiens 330

Les élèves de famille mixte 332
Les élèves africains francophones 333
Les élèves français 335
2. Des pratiques différenciées : une synthèse 335
C. L'alternance des langues en famille 336
1. Les élèves « parlent bilingue »… 336
2. … mais dans quel but ? 339
Pourquoi mélanger les langues ? 339
Comment réagit ton interlocuteur ? 343
Comment considères-tu les alternances de ton interlocuteur ? 345
Conclusion 347

Chapitre 12 Les enjeux de la communication entre éleves : langues et interactions 351

A. Les réseaux d'appartenance des élèves 352
1. Avec qui parles-tu le plus souvent dans la semaine ? 353
2. Quelles langues parles-tu avec tes amis ? 355
B. Les langues parlées à l'école 357
1. Quelles langues sont utilisées dans la cour ? 358
Les questionnaires 358
Nos observations 360
2. Une langue des élèves du LGM ? 363
C. Comment les élèves communiquent-ils ? 369
1. Des postures différenciées 369
Les élèves éthiopiens 369
Le point de vue des élèves non amharophones 371
2. Comment accepter l'autre ? 376
Reconnaître les difficultés de l'autre 376
Les attitudes devant les « fautes » d'un autre élève 377
D. Un schéma de la communication entre élèves au LGM 378
1. Une analyse du « choc des cultures communicatives » 378
2. La communication bilingue en contexte exolingue : modélisation 380
La communication envisagée comme une pratique d'intégration 380
La communication envisagée comme un échange d'informations complexes 383
Conclusion 386

Chapitre 13 Langues et cultures 389

A. Bilinguisme et biculturalité 390

1. L'identité culturelle 390
2. De la rencontre à la compétence interculturelle 391
3. Bilinguisme et biculturalité 393
B. Les identités culturelles des élèves 395
1. De la variété des appartenances déclarées 396
Les traits culturels éthiopiens 398
Les traits culturels français 399
Les autres traits culturels 400
2. Langue et cultures au LGM 403
Francophonie et culture française 403
Bilinguisme et biculturalité 404
C. Les identités plurielles : discours et images 406
1. Auto-représentations 406
Des représentations d'une identité culturelle stable 408
Des représentations dynamiques de l'identité culturelle 410
Des représentations de l'identité culturelle en interaction 413
2. La diversité culturelle et linguistique au LGM 414
Un discours convenu ? 414
Des questions circonscrites au groupe de pairs 416
Conclusion 417

Perspectives interactionnelles 419

TROISIEME PARTIE Pratiques et représentations en classe de français 423

Chapitre 14 Des didactiques des langues aux méthodologies : parcours heuristique 425

A. Didactique et didactologie 427
1. L'objet de la didactique des langues 427
2. Deux concepts didactiques fondateurs 430
Le contexte 430
La transposition didactique 437
B. La langue d'enseignement 438
1. Une langue étrangère 439
2. Une langue de scolarisation 440
3. Une langue seconde 443
C. Quelles méthodologies privilégier au LGM ? 449

1. Définir les langues d'enseignement au LGM 449
2. Apports de la psychologie cognitive et sociale 452
3. La didactique du FLS : quelles propositions méthodologiques? 453
Conclusion 458

Chapitre 15 Interactions et apprentissage 461

A. La situation de classe 462
1. La classe comme contexte 462
2. Posture de recherche 464
3. Le cadre de l'interaction didactique 469
Le contrat didactique 470
Interaction didactique et communication exolingue 473
B. Apprendre en L2 : les états de la langue 476
1. De la faute à l'erreur 477
2. L'analyse contrastive dans le contexte du LGM 479
Phonologie 480
Orthographe et morphologie 481
Syntaxe 481
Sémantique 484
3. De l'erreur à l'apprentissage 485
C. L'interlangue : concepts et réalité 487
1. Définition 487
2. La fossilisation de l'interlangue 488
3. L'interlangue en contexte 490
Conclusion 492

Chapitre 16 Langage intérieur et interactions entre pairs en classe de français 495

A. Le langage intérieur 496
1. Une notion heuristique 497
2. Le langage intérieur des élèves 501
3. Perspective didactique 508
B. Les interactions entre pairs dans la classe 509
1. De l'intérêt des pratiques collaboratives pour l'apprentissage 509
Perspective socioconstructiviste 509
Les spécificités du cadre exolingue 511
2. Les pratiques des élèves 513
Pratiques déclarées 513
Les pratiques réelles 515
3. L'alternance comme aide à l'apprentissage 519

4. Perspective didactique 522
Conclusion 524

Chapitre 17 Interactions et apprentissage : dire et se dire 525

A. Contrat didactique et séquence potentiellement acquisitionnelle 527
1. Enjeux théoriques et pragmatiques 527
2. La négociation des rôles 529
3. Vers une typologie des interactions didactiques 531
SPA et groupe classe 533
SPA et compétence d'apprentissage 534
4. Présentation de deux corpus 535
Outils méthodologiques pour l'analyse d'une SPA 535
Le cadre didactique de l'activité 537
B. Analyse de l'interaction didactique 540
1. Evaluation de la tension acquisitionnelle 540
Un format fortement ritualisé 540
Solliciter n'est pas apprendre : les observables de la ZPD 541
Comparaison entre les deux corpus : quelle progression ? 544
2. L'expression des identités par les choix linguistiques 545
L'éthiopianité dans les discours 545
Des référenciations plurielles 549
Une « culture LGM » ? 553
3. Interagir avec l'enseignant 556
Du statut et du rôle de l'enseignant dans un contexte exolingue 556
La posture de E ou comment introduire la norme unilingue 559
Conclusion 561

Chapitre 18 Apprentissages littéraciés : savoir lire 565

A. Définir un objet de recherche en littéracie 566
1. Pratique sociale ou pratique cognitive ? 566
2. Littéracie et didactique 568
3. La littéracie comme pratique socioculturelle 571
4. Pouvoir forger une méthode d'analyse de corpus 574
B. Comprendre un texte écrit 576
1. Présentation du corpus « La poursuite » 578
2. Analyse du corpus « La poursuite » 580
C. Comprendre un récit oral 584
1. Présentation du corpus « conte brésilien » 584
2. Analyse du corpus « conte brésilien » 586

3. Conclusion 591
D. Littéracie scolaire : contact ou conflit de normes ? 592
Conclusion 595

Chapitre 19 Apprentissages littéraciés : savoir écrire 597

A. Savoir écrire en classe de français 598
1. Des implicites de l'écrit d'imitation 599
Présentation du corpus « Compère qu'as-tu vu ? » 599
Analyse du corpus 600
Conclusion 603
2. Prolongements didactiques 605
B. Apprendre à écrire, apprendre à se dire 606
1. Ecrire un récit à l'école : entre conformisme et expression de soi 606
2. Présentation du corpus « Je raconte mes vacances » 608
3. Analyse du corpus 608
Evaluer les compétences discursives 608
L'ancrage culturel : une compétence nécessaire ? 614
La correction linguistique des écrits 617
4. Prolongements didactiques 622
C. Entre le sens et la forme : l'évaluation des enseignants 624
1. Présentation du corpus 624
2. Analyse du corpus 625
Conclusion 628

Chapitre 20 L'enseignant en tant qu'acteur social : ouvertures didactiques 631

A. Enseigner dans un établissement de l'AEFE : une identité professionnelle socio-construite 635
1. Normes scolaires et contexte plurilingue 635
2. Présentation de l'enquête 636
3. La perception d'un environnement sociolinguistique multilingue et diglossique 638
4. La perception de l'hétérogénéité des pratiques langagières des élèves 641
5. La perception du français : entre langue de socialisation et langue de scolarisation 645
6. Biographie langagière et appréhension des élèves 648
7. Le dilemme professionnel comme un choc de cultures 650
B. Enseigner au LGM : culture scolaire et contexte éthiopien 652
1. Présentation de l'enquête 652
2. De l'influence du contexte scolaire sur le questionnement professionnel 654
3. De la réflexion professionnelle au questionnement didactique 659
C. Ouvertures didactiques 660

1. Une didactique fondée sur l'implication sociale du chercheur....660
2. De la didactique de la variation à celle du contact de normes....661
S'appuyer sur la variation pour co-construire les savoirs scolaires....661
Viser l'appropriation d'une norme scolaire située....662
3. L'exemple du traitement pédagogique des emprunts....663
Conclusion....666

Perspectives sociodidactiques.... 669

POUR CONCLURE.... 673

Etude ethno-sociolinguistique....675
Implications sociodidactiques....681
Une démarche réflexive....685

REFERENCES.... 689

Bibliographie....689
Sitographie....727

TABLES.... 729

Table des tableaux....729
Table des figures....733
Table des annexes (volume 2)....735
Table des matières....736