



HAL
open science

Socioculturel et/ou diversité ? Des finalités et des discours en écho

Emmanuelle Huver, Sandra Belondo

► **To cite this version:**

Emmanuelle Huver, Sandra Belondo. Socioculturel et/ou diversité ? Des finalités et des discours en écho. Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 2008. hal-01633245

HAL Id: hal-01633245

<https://hal.science/hal-01633245v1>

Submitted on 12 Nov 2017

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.

SOCIOCULTUREL ET/OU DIVERSITÉ ? DES FINALITÉS ET DES DISCOURS EN ECHO

Emmanuelle HUVER, EA 4246 DYNADIV, Université François-Rabelais, Tours, France.

Sandra BELONDO, EA 4246 DYNADIV, Université François-Rabelais, Tours, France.

Résumé

De nombreuses représentations sont construites et/ou véhiculées autour de la notion et du terme *socioculturel* et de ses possibles dimensions dans le champ de la discipline Française, que ce soit dans les textes de cadrage ou les discours des enseignants.

Cet article s'attachera, à travers une analyse des textes de cadrage relatifs à la scolarisation des enfants nouvellement arrivés¹ et un ensemble d'entretiens conversationnels menés avec une enseignante de FLS, à questionner cette notion et la manière dont elle est mise en lien avec celle de diversité linguistique et culturelle.

1. Des acteurs singuliers pour construire des notions plurielles : liminaire notionnel et méthodologique en guise d'introduction

Le terme *socioculturel* se caractérise par l'extrême diversité de ses usages et de ses définitions. Ainsi, en effectuant un rapide relevé dans la littérature de vulgarisation en sciences sociales, on ne trouve pas de définition précise mais plutôt une liste de paramètres le déclinant, telles que l'âge, le sexe, la situation professionnelle, le niveau de vie/pouvoir d'achat, le parcours de vie à travers la (non) mobilité sociale, la nature des loisirs (en lien avec la notion de pouvoir d'achat et leur aspect plus ou moins culturel), etc. L'objectif de cet article n'étant pas de fournir une synthèse de ces aspects définitionnels et notionnels, nous retiendrons simplement deux éléments pertinents pour notre propos.

D'une part, la notion de socioculturel est très étroitement liée au domaine éducatif, comme en témoignent les quelques définitions suivantes, issues de dictionnaires de sciences sociales :

« adjectif qualifiant des caractéristiques et des situations sociales du point de vue culturel *dans un cadre socio-éducatif* » (Akoun et Ansart (1999) p 485, 486.²)

« facteurs sociaux et culturels faisant partie d'un ensemble: famille, milieu, qui interviennent de façon favorable, ou non, dans *l'éducation* » (Grawitz (2004), p.376)

D'autre part, le terme *socioculturel* a été dans la recherche, et reste encore dans les représentations sociales circulantes, fréquemment associé à la notion d'exclusion (Grawitz, 2004), voire de handicap³ : le facteur socioculturel, considéré comme la cause univoque de l'échec scolaire, constituerait alors un déficit qu'il s'agirait de compenser par des programmes d'aide spécifiques. Ces théories ont été critiquées dès les années 60 : en envisageant l'échec scolaire comme un phénomène socialement construit, dans lequel l'école joue également un rôle – notamment en tant qu'instance prescrivant et véhiculant certaines normes – différents travaux relevant entre autres des sciences de l'éducation, des sciences du langage et de la sociologie ont en effet contribué à dénoncer le caractère ethnocentrique des thèses du handicap linguistique et/ou culturel (CRESAS, 1978⁴).

¹ Désormais, et par commodité, ENA (enfants nouvellement arrivés), malgré la diversité des appellations et des représentations qui en découlent.

² Dans l'ensemble des citations, les mises en valeur typographiques sont de notre fait.

³ Notamment du fait de la vulgarisation des travaux de Bernstein sur la construction sociale de l'échec scolaire.

⁴ Mais aussi, très récemment, le texte rédigé par le Réseau Français de Sociolinguistique : « Langue et insertion : faux problèmes et vraies solutions... un manifeste de 250 chercheurs » (<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/manifeste%20fevrier%202008.htm>)

Ainsi, actuellement, de manière dominante dans la communauté scientifique, la variable socioculturelle est définie comme un ensemble d'éléments contextuels en lien avec les différents espaces sociaux dans lesquels évolue toute personne. En d'autres termes, dans la recherche, la notion de socioculturel est majoritairement fondée sur une approche anthropologique qui contribue à déconstruire et relativiser les normes et, plus vastement, à interroger les conditions et les processus de production, d'appropriation et de (dé)légitimation de pratiques socioculturelles plurielles. Dès lors se pose la question de la place faite, dans la société, mais aussi à l'école, à la diversité – abordée ici plus précisément sous l'angle de la diversité / pluralité / hétérogénéité linguistico-culturelle⁵.

En outre, les individus, en tant qu'acteurs sociaux, jouent un rôle fondamental par leur manière singulière, à la fois individuelle et collective, de mobiliser et de (co)construire les multiples facteurs recouverts par cette notion, de manière différenciée dans des processus interactionnels contextualisés. Les représentations – sociales – occupent dès lors une place centrale, dans la mesure où elles constituent 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 » (Jodelet, 1989, p. 53).

Par ailleurs, si la psychologie sociale a fourni un socle conceptuel à la notion de représentation sociale, en insistant notamment sur sa fonction heuristique, les sciences du langage, et plus particulièrement l'analyse interactionniste et l'analyse de discours, ont permis de poser le discours comme le lieu par excellence de construction, de transmission et de transformation des représentations sociales (Moore (éd.), 2001, Castellotti et Moore, 2002, entre autres). Or, les discours sur la notion de socioculturel rendent visibles et contribuent à construire des représentations sociales très contrastées. D'un côté en effet, du fait de phénomènes et d'enjeux nationaux, européens et mondiaux⁶, la société (et donc l'école) française valorisent à l'heure actuelle très explicitement la diversité linguistique et culturelle⁷. Toutefois, d'un autre côté, et plus particulièrement dans le domaine éducatif et scolaire, le socioculturel, entre autres par le biais de l'hétérogénéité culturelle et linguistique, reste fréquemment invoqué comme un facteur expliquant de manière causaliste l'échec scolaire, relayant ainsi de manière plus ou moins explicite les théories du handicap linguistique et/ou socioculturel⁸.

Cet article, en s'intéressant plus particulièrement à la place faite au socioculturel et à la pluralité linguistique et culturelle dans l'accueil et la scolarisation des ENA, vise à interroger la manière dont différents discours tenus au sein de l'institution scolaire véhiculent / construisent ces représentations en partie contradictoires, de manière plus ou moins articulée et plus ou moins en écho. En d'autres termes, nous avons cherché à analyser la manière dont les textes de cadrage relatifs au français langue seconde⁹ déclinent la notion de socioculturel et contribuent à véhiculer / construire des représentations, que les enseignants s'approprient (ou non, ou en partie) en les passant au filtre de leurs propres représentations, elles-mêmes aux confluents de représentations sociales contradictoires et d'une biographie singulière. Pour ce faire, nous nous sommes appuyées sur une analyse des textes de cadrage relatifs à la scolarisation des enfants nouvellement arrivés et sur un ensemble d'entretiens conversationnels menés avec une enseignante de FLS.

⁵ Ces diverses dénominations contribuant elles-mêmes à véhiculer / construire des représentations diversifiées de ce phénomène.

⁶ Tels que la construction européenne, l'accélération des mobilités professionnelles et plus largement des phénomènes migratoires, la mondialisation, etc.

⁷ On peut citer ici entre autres, l'utilisation abondante du terme *diversité* dans les discours de différents courants politiques, toutes tendances confondues, la récente inscription à la quasi unanimité des langues régionales dans la Constitution, ou encore le programme de la fondation Chirac en faveur de la défense de la diversité des langues.

⁸ Cf., pour l'actualité récente, l'article d'A. Bentolila paru dans *le Monde* du 21 décembre 2007.

⁹ Désormais FLS.

2. Les textes officiels concernant l'accueil et la scolarisation des enfants allophones : quelles dimensions socioculturelles ?

Les textes de cadrage, en ce qu'ils posent des « affirmations de principes (...) [qui] véhiculent des valeurs et justifient les objectifs de l'éducation » (Raynal, Rieunier, 1998, p.145), contribuent à l'explicitation des finalités d'un système éducatif donné. Outre le fait qu'ils expriment les représentations de leurs auteurs, leur statut leur confère une légitimité officielle et institutionnelle : à ce titre, ils sont donc également révélateurs des représentations de l'institution scolaire.

Les textes de cadrage contribuent par ailleurs, d'une manière ou d'une autre et au moins en partie¹⁰, à construire les représentations de leurs destinataires, à savoir (entre autres) les enseignants, même si ceux-ci construisent leurs représentations en mobilisant par ailleurs d'autres éléments (parcours personnel, formations, etc.).

Nous analyserons ici la manière dont les textes de cadrage relatifs au FLS déclinent la notion de socioculturel et contribuent à véhiculer / construire des représentations, que les enseignants peuvent (ou non, ou en partie) s'approprier. Pour ce faire, nous avons analysé les instructions officielles relatives aux modalités d'accueil des enfants arrivant en France dans le cadre d'un parcours de migration (Ministère de l'éducation nationale¹¹ (1970, 1973, 1986, 2002), ainsi que les livrets d'accompagnement des programmes relatifs au FLS (MEN, 1996, DESCO/CNDP, 2000).

2.1. Occurrences du terme

Dans l'ensemble des textes étudiés, on ne relève que quatre occurrences du terme *socioculturel* :

(1) « Les étrangers ne constituent pas entre eux un groupe homogène (...) la rapidité de leur adaptation varie considérablement selon l'âge, le *milieu socioculturel*, la langue maternelle, la scolarité antérieure, etc. » (MEN 1970)

(2) « Appropriation linguistique et acculturation se réalisent dans le contact entretenu entre les connaissances linguistiques et les compétences culturelles antérieures, d'une part, et d'autre part, les spécificités de la langue, des habitudes communicatives et des *pratiques socioculturelles* françaises » (MEN, 1996)

(3) « Les professeurs de FLS et l'équipe éducative de l'établissement scolaire se doivent d'actualiser les *données* linguistiques et *socioculturelles* en début d'année, lors de l'établissement d'un diagnostic. Variant selon les lieux, parfois selon les quartiers de la ville, elles forment un ensemble complexe participant à la construction par chaque élève de son histoire personnelle. Ces données ne sont pas figées, elles évoluent selon les années, aussi bien dans les pays d'où viennent les adolescents qu'en France. » (MEN / DESCO, 2000, p.7)

(4) « La maîtrise de la langue dans ses aspects fondamentaux n'est pas assurée ; la signification et la maîtrise des rituels de communication et des *pratiques socioculturelles* associées ne sont pas acquises ; l'univers culturel dans lequel s'inscrivent les programmes de français du collège leur est pour une grande part encore étranger. » (MEN / DESCO, 2000, p.12)

Outre le fait que l'emploi du terme est finalement plutôt rare, il semblerait qu'il renvoie à une réalité floue, polymorphe et mouvante. En effet, d'une part, le socioculturel peut apparaître soit de manière hypéronymique, comme une catégorie englobant une multiplicité de facteurs qui « forment un ensemble complexe » (cf. citation 3), soit de manière hyponymique, comme un facteur parmi d'autres à prendre en compte (cf. citation 1).

¹⁰ Ce qui ne signifie pas que les représentations des enseignants et des textes de cadrage convergent nécessairement : on peut aussi construire des représentations en réaction à ces textes...

¹¹ Désormais MEN

D'autre part, le socioculturel est envisagé à la fois comme une catégorie figée (une « donnée » - citation 3), qui contribue à la construction d'un tableau par ailleurs « complexe » (*ibid.*), et comme un adjectif qualifiant un milieu et/ou des pratiques, dans un mouvement dialectique de différenciation / homogénéisation. Ainsi, en (1), le milieu socioculturel est invoqué comme facteur de différenciation à l'intérieur de la catégorie « étrangers », contribuant en même temps, d'une certaine manière à homogénéiser les publics à l'intérieur des sous-catégories établies (âge, langue maternelle, milieu socioculturel, etc.). De même, le fait de référer à des « pratiques socioculturelles » françaises (extraits 2 et 4) différencie et homogénéise à la fois : elle différencie les pratiques culturelles françaises des pratiques culturelles allogènes, en même temps qu'elle homogénéise les pratiques culturelles françaises d'un côté, et les pratiques culturelles allogènes de l'autre (alors que ces catégories recouvrent de fait des pratiques sujettes à variation).

Dès lors, la polysémie, la diversité des usages de la notion, son caractère plus ou moins englobant selon les contextes, ainsi que la pluralité et la variabilité des facteurs qu'elle recouvre la rendent d'emploi malaisé, y compris lorsque le terme socioculturel n'apparaît pas de manière explicite. Nous verrons d'ailleurs que dans les textes de cadrage les plus récents, d'autres termes (comme *diversité* par exemple) lui sont préférés.

2.2. Les dénominations du public

Pour prolonger ce premier constat, nous nous sommes attachées à relever les différentes dénominations utilisées pour identifier les « ENA », afin d'y chercher la prise en compte éventuellement évolutive de critères d'ordre socioculturel.

Dans les textes de 1970 et 1973, trois termes sont régulièrement convoqués : *enfant/jeune, étranger* et *non francophone*, ce qui révèle un certain nombre d'amalgames dans la terminologie utilisée durant cette première période :

- entre la nationalité et les langues composant le répertoire langagier des locuteurs, puisque ces textes assimilent étranger et non francophone. Or, on peut être de nationalité étrangère et (au moins partiellement) francophone : par exemple, certains enfants scolarisés ont pu apprendre le français à l'école, soit comme langue étrangère, soit comme langue seconde (Huver, 1998).
- entre la nationalité et le parcours migratoire, puisque ces textes assimilent étranger et nouvellement arrivé, alors que ces critères ne se recouvrent pas complètement (cf. résidents de nationalité étrangère en France ou, à l'inverse, personnes de nationalité française n'ayant jamais résidé en France).

La circulaire de 1986 (MEN, 1986), au-delà d'une importante variation des termes employés, témoigne d'un affinement des catégorisations opérées et d'un effort de désambiguïsation. Ainsi, tous les enfants de nationalité étrangère ne sont plus assimilés à des personnes nouvellement arrivées et/ou à des personnes non francophones :

« Pour les élèves étrangers qui sont nés ou arrivés très jeunes en France, les difficultés rencontrées (...) doivent être traitées dans le même cadre que les difficultés analogues des élèves français. »
(MEN, 1986, p.1239)

Par conséquent, le terme *étranger* n'est (presque) plus employé seul, mais au contraire massivement complété par des lexies comme *non francophone* ou *nouvellement arrivé*, témoignant ainsi d'une volonté de déconstruire l'amalgame qui existait dans les textes précédents entre nationalité, langues du répertoire et parcours migratoire.

Par ailleurs, par la fréquence d'emploi du terme *non francophone*, la circulaire de 1986 témoigne d'une analyse différente du public, où le critère prépondérant n'est plus celui de la nationalité, mais celui de la langue.

Enfin, l'emploi du terme *élève* commence à émerger, ce qu'on peut interpréter de différentes manières, peut-être en partie contradictoires. D'un côté, le fait de considérer les enfants

allophones dans leur statut d'élève, pour lesquels le français devient de facto une langue d'insertion scolaire et de construction des savoirs renvoie, dans le domaine du FLS, à l'émergence de la notion de français de scolarisation (Verdelhan, 2002). Par ailleurs, le fait de considérer les ENA comme des élèves contribue à signaler ce qu'ils ont de commun avec les autres enfants fréquentant l'école, et donc à déconstruire certains cloisonnements. D'un autre côté, on peut aussi percevoir cette catégorisation comme réductrice, dans la mesure où l'enfant est réduit à son statut d'élève, ce qui masque les enjeux d'insertion sociale liés à l'arrivée en France, ainsi que les usages et les opportunités d'appropriation du français dans les espaces interstitiels de l'école (la cour, la cantine, la garderie, etc.), et plus largement dans les espaces extrascolaires (accueil périscolaire, centres socioculturels, espaces sociaux divers).

La circulaire de 2002 (MEN, 2002) marque un tournant dans la dénomination du public scolarisé en classes d'accueil, puisque les textes officiels parlent désormais d'« élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ». Ici, la nationalité ne constitue plus un critère explicite, puisqu'on ne parle plus d'enfants étrangers. De même, à la locution *non francophone*, on préfère celle de *maîtrise insuffisante du français* : l'enfant nouvellement arrivé n'est donc plus envisagé par principe comme non francophone, mais on reconnaît que le français peut, au moins dans une certaine mesure, faire partie de son répertoire langagier. Enfin, un troisième critère, relatif à son statut d'élève, fait son apparition, à savoir la maîtrise insuffisante des apprentissages : le parcours scolaire antérieur, qui était seulement évoqué dans la circulaire de 1986, est désormais explicitement pris en compte. Ainsi, l'évolution terminologique dont nous venons d'esquisser les grands traits témoigne d'une tentative de définir le public de manière plus précise, plus complexifiée et adaptée aux évolutions des phénomènes migratoires, et notamment à leurs dimensions socioculturelles¹². Cette tendance se retrouve également dans les indications des textes officiels quant à l'évaluation des élèves à leur arrivée en France. En effet, les IO de 2002 invitent à évaluer, non seulement le niveau de français, mais également « [l]es compétences construites dans [l]a langue de scolarisation antérieure et [le] degré de familiarité avec l'écrit scolaire » (MEN, 2002, s.p.).

Toutefois, malgré cette prise en compte plus fine d'éléments socioculturels, certains d'entre eux, tout aussi fondamentaux, demeurent occultés, comme par exemple les cultures éducatives. En effet, les activités d'évaluation en usage sont calquées sur des activités françaises : en négligeant de prendre en compte les cultures éducatives dans lesquelles ces compétences ont été construites, et de manière plus générale, les aspects socioculturels liés à différentes disciplines¹³, c'est l'évaluation elle-même qui devient invalide (Peigné, 2007, Castellotti, 2008).

En d'autres termes, dans les textes de cadrage, certains critères sont mobilisés de manière préférentielle (ici l'âge, le niveau de scolarisation et le niveau de français), non seulement au détriment d'autres, pourtant également pertinents, mais aussi au détriment de la complexité et de la diversité des configurations et des interactions possibles. Toutefois, ces textes poursuivent avant tout des objectifs organisationnels (indications quant aux dispositifs existants, aux procédures d'accueil et d'orientation à mettre en œuvre, à l'affectation des enseignants, etc.), les aspects méthodologiques étant abordés dans les livrets d'accompagnement (MEN, 1996, DESCO/CNDP, 2000), dont on peut donc se demander s'ils révèlent les mêmes tendances¹⁴.

¹² Ainsi, « sans maîtrise suffisante du français » renvoie à l'intensification des migrations en provenance d'Afrique subsaharienne, dont les protagonistes sont souvent au moins partiellement francophones. De même, « sans maîtrise suffisante des apprentissages » renvoie à l'évolution de l'âge et des parcours scolaires des enfants migrants (intensification des migrations d'adolescents, et notamment d'adolescents peu ou pas scolarisés antérieurement : Peigné 2007).

¹³ Cf. par exemple les travaux des ethnomathématiciens (Huylebrouk, 2008)

2.3. Les préconisations didactiques

Le fondement anthropologique actuel de la notion de socioculturel, qui interroge les normes et leur possible ethno- et/ou sociocentrisme, pose la question de la reconnaissance et de la prise en compte de la diversité et/ou de l'hétérogénéité au sein de la société, et pour ce qui nous intéresse ici, au sein de l'école. Or, le fascicule DESCO/CNDP (2000) réfère fréquemment au champ sémantique de la diversité pour décrire les élèves, comme en témoignent entre autres les extraits suivants :

« La *variété* des parcours scolaires d'origine des élèves (...), la *diversité* des aires culturelles de référence, la *différence* dans les modalités d'insertion des familles dans le milieu de vie et de travail français, constituent ces publics en ensembles particulièrement *hétérogènes*. » (DESCO/CNDP, 2000, p.5)

« Ce public d'élèves est d'une grande *hétérogénéité* (...). La *diversité* des nationalités, des langues et des cultures, aussi bien que la *variété* des situations migratoires, familiales et scolaires, devraient permettre d'appréhender le *pluralisme* comme source d'une dynamique pédagogique spécifique et non comme la juxtaposition contraignante de catégories descriptives » (*ibid.*, p.7)

A cette diversité des publics correspondent des préconisations didactiques qui valorisent et prennent appui explicitement sur la diversité des élèves, dans ce que les auteurs du fascicule nomment « une perspective interculturelle, c'est-à-dire en référence constante avec l'univers culturel de l'élève. » (*ibid.*, p.26). Ainsi, l'apprentissage doit « prendre en compte les attitudes relationnelles liées aux pratiques sociales et culturelles des élèves. » (*ibid.*, p.11) et la « perspective de l'élève [doit être] prise en compte et serv[ir] de point d'appui » (*ibid.*, p.11). Pourtant, même si la pluralité linguistique et culturelle est prise en compte et valorisée en ce qu'elle constitue à la fois un objectif affiché et une ressource à exploiter, l'objectif principal reste l'appropriation du français, et non d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, puisqu'il s'agit de « permettre à ces enfants d'accéder à un bi ou plurilinguisme où le français est *la* langue de communication scolaire *et extrascolaire* » (*ibid.*, p.5).

En outre, dès qu'il est question de la prise en compte de la diversité et/ou de l'adaptation à l'hétérogénéité, les formulations dialectiques ou binaires abondent :

« Par le français, l'élève doit pouvoir s'intégrer dans une nouvelle communauté de vie et de travail, *sans pour autant* renoncer à être lui-même ni perdre ses propres repères. » (*ibid.*, p.5)

« ... appréhender le pluralisme comme source d'une dynamique pédagogique spécifique *et non* comme la juxtaposition contraignante de catégories descriptives » (*ibid.*, p.7)

« Le professeur de FLS enseigne selon des objectifs qui fédèrent l'hétérogénéité dans des projets collectifs d'apprentissage, *tout en* s'efforçant de prendre en compte cette diversité. » (*ibid.*, p.7)

« *Soit* la culture de l'élève sert d'alibi explicatif à l'échec scolaire, *soit* un respect exacerbé des différences conduit à des pratiques pédagogiques souvent enfermantes et stigmatisantes. » (*ibid.*, p.12)

Il nous semble que cette valorisation explicite de la diversité, relayée par des formulations plus relativisantes, est le signe du positionnement ambigu de l'institution scolaire, et plus largement de la société française, face au statut et au traitement de l'Autre. Dans DESCO/CNDP (2000), c'est plus précisément la tension entre unité et pluralité linguistiques et culturelles, récurrente dans le contexte linguistico-historique français actuel (cf. entre autres Castellotti, 2008, Blanchet, Arditty, 2008), qui est construite et exprimée, notamment par une mise en tension entre :

- compétences plurilingues et compétence centrée sur le français ;
- prise en compte de la diversité et conséquences didactiques qui en découlent¹⁵.

3. « Le socioculturel » dans les discours d'une enseignante

Sachant que les représentations des enseignants de FLS sont en partie construites par ces textes de cadrage, et en partie issues d'expériences personnelles et/ou d'autres représentations

¹⁴ Pour des raisons de concision, nous n'analyserons que DESCO/CNDP (2000).

¹⁵ Cf. dans les citations précédentes l'opposition entre « dynamique pédagogique spécifique » et « juxtaposition contraignante », ou encore entre « projets collectifs » et « s'efforcer de prendre en compte cette diversité », ou enfin l'oxymore « fédérer l'hétérogénéité ».

sociales circulantes, on peut se demander comment une enseignante de FLS particulière va traiter de la notion de socioculturel, en articulant appropriation personnelle des textes de cadrage et sources d'interprétation autres de ces phénomènes¹⁶. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur deux entretiens conversationnels ainsi que sur un questionnaire soumis à F¹⁷, enseignante en CLIN.

3.1. Contexte et approche méthodologique

Notre présence dans les classes de F s'explique par notre double statut de collègue et de chercheure : nous avons en effet travaillé en binôme auprès de deux groupes d'ENA¹⁸ âgés de 8 à 10 ans, et scolarisés dans une école de quartier de la ville de Tours située à proximité d'un centre d'accueil de demandeurs d'asile. Les observables ont été construits sous la forme d'entretiens, de questionnaires, mais aussi tout au long d'observations participantes, de partage de tâches auprès des enfants.

Les entretiens évoqués dans cet article¹⁹ s'appuient donc sur une réelle complicité réciproque ainsi que sur des expériences communes, en lien avec le vécu partagé ensemble. L'interprétation des représentations de F autour de la notion de socioculturel est donc également façonnée par nos propres représentations du contexte, de la situation partagée.

C'est pourquoi ce travail s'inscrit dans une perspective qualitative, compréhensive et impliquée. Il s'agit en effet de *comprendre avec* une enseignante particulière comment elle conçoit et articule, dans son discours, différents éléments comme, entre autres, sa pratique d'enseignement, le public auquel elle s'adresse, la pluralité linguistique et culturelle, le rôle et la place du français en tant que langue de scolarisation et/ou de socialisation, etc. Ici, nous nous attacherons plus particulièrement à la manière dont elle se représente et/ou nous (re)présente²⁰ la notion de socioculturel, comment elle la met (ou non, ou en partie) en lien avec les instructions officielles qui sont censées encadrer ses pratiques d'enseignement, mais plus globalement avec son propre répertoire de « savoirs d'expérience » et de « savoirs savants » (Schön, 1996).

L'entretien est donc envisagé comme « l'entrecroisement de dimensions autobiographique et réflexive » (Molinié à paraître), c'est-à-dire un « espace d'interlocution où ce tissage peut avoir lieu, permettant à l'énonciateur de circuler à travers les facettes de son « identité ». » (*ibid.*). Opter pour des entretiens individuels constitue donc une activité possible d'explicitation/construction des représentations, qui nécessiterait toutefois d'être croisée et articulée avec d'autres (entretiens collectifs, observation et analyse de pratiques, par exemple), afin d'enrichir le processus réflexif des différents acteurs engagés dans la recherche (les témoins, mais aussi le chercheur²¹). Nous avons donc choisi de présenter l'étude d'un cas

¹⁶ Ses propres savoirs - savoirs d'expérience et savoirs savants –, les représentations sociales circulantes, parfois en contradiction, parfois en résonance avec tout ou partie des représentations véhiculées, par les IO, etc.

¹⁷ La lettre F désignera l'enseignante

¹⁸ Aucun des enfants n'avait de connaissance dans la langue cible à leur arrivée en France.

¹⁹ Conventions de transcription en fin d'article. Nous utiliserons les signes de ponctuation usuels pour marquer les principales intonations des locuteurs.

²⁰ Nous entendons ici représenter dans les différents sens clarifiés par Coste (1997).

²¹ Dès lors, le chercheur ne peut plus être envisagé comme neutre, et ce, au-delà même du fait que le témoin met / peut mettre en œuvre des stratégies de figuration, susceptibles de modifier ses représentations et/ou sa manière de les mettre en mots et de les mettre en sens face à son interlocuteur et la manière dont il se le représente (un chercheur ? un collègue ?, etc.). En effet, nous partons de l'idée que « l'activité scientifique est constituée avec les affects du chercheur » (Herreros 2002 : 191). Par conséquent, si on accepte le fait que « les connaissances scientifiques sont des représentations sociales/mentales parmi les autres, parmi les connaissances « usuelles », dont elles se différencient partiellement par les modalités de construction et d'exposition, et non de façon radicale » (Blanchet 2007 : 274), alors ce travail est à considérer comme la « [traduction] des interprétations (celles des témoins) sous la forme d'une autre interprétation (celle du chercheur). » (Blanchet 2007 : 274, mais aussi de Robillard 2007 et 2008). C'est alors l'identité professionnelle du praticien – chercheur qui est à redéfinir, dans la mesure où elle intègre « des compétences telle que l'empathie ou encore l'analyse de sa propre implication vis-à-vis de l'autre et de son histoire » (Molinié, à paraître). Mais c'est également le statut du « corpus » qui est questionné, l'interprétation prenant en compte non seulement les entretiens, mais également l'ensemble de l'expérience de recherche-intervention : par exemple, F se réfère fréquemment aux

particulier, non pas parce qu'il nous semble « représentatif », mais parce que, tout en étant singulier, il permet de mettre en lumière et en écho des tensions et des problématiques transversales quant à la place du socioculturel, envisagé plus particulièrement sous l'angle de la diversité linguistique et culturelle, dans l'enseignement du français en général et du FLS en particulier.

Ainsi, cette transversalité pourrait induire, dans une certaine mesure, des positionnements interactionnels plus ou moins implicites/explicites : dans le dynamisme des échanges avec F, retrouve-t-on par exemple les tensions dialectiques sous-jacentes et communément véhiculées dans le champ du FLS autour de la notion de socioculturel ? Nous nous interrogerons ainsi sur le rôle des dynamiques d'interaction entre F, le praticien-chercheur et les textes de cadrage dans la construction des positionnements de F.

3.2. Critères associés au socioculturel

Dès lors qu'une situation d'enseignement/apprentissage d'une/de langue(s) se situe dans un contexte homoglotte, le statut d'apprenant ne saurait être suffisant afin de décrire la complémentarité et la complexité des situations d'enseignement/apprentissage vécues par les acteurs concernés. Une fois sorti de la salle de cours, l'apprenant est avant tout un acteur social évoluant dans une société, dans un contexte socioculturel donné. Lorsqu'on parle de groupe humain et de culture, quelle délimitation donner à ces concepts ? En effet, « lorsque nous nous penchons sur les aspects socioculturels, devons-nous tenir compte de la structure globale et complexe des faits socioculturels (...) ? » (Byram, Zarate, Neuner, 1997, p.50). A travers les pratiques et les discours de F, il semblerait que ce continuum occupe une place importante dans les définitions de ses objectifs d'enseignement/apprentissage.

F se déclare autodidacte. Nous nous sommes intéressées à ce statut et lui avons soumis un questionnaire afin d'appréhender plus en détails son parcours de formation. Voici un extrait de sa réponse :

Bac littéraire- Maîtresse auxiliaire de lettres 4 ans en lycée technique. Départ et enseignement en primaire à Djibouti (2 ans) retour en France et à l'éducation nationale, enseignement en établissement spécialisé (1an) puis parcours traditionnel avec des formations continues à chaque fois que j'y ai eu droit (environ tous les 3 ans) dans différents domaines.

Forte d'une expérience de l'enseignement à l'étranger et de l'enseignement spécialisé, F semble s'inscrire tout au long de sa carrière dans un parcours de formation constant. Elle a entrepris de se former dans la visée d'acquérir les compétences spécifiques en adéquation aux situations complexes qu'elle rencontrait. Inscrite dans une démarche de formation, elle montre un certain désir de vouloir bien faire et de faire évoluer autant que possible son profil professionnel afin d'accueillir au mieux les publics présentant certaines spécificités -notamment linguistique et culturelles- à travers une approche qui se veut compréhensive.

Nous avons pu observer que la prise en compte de la notion de socioculturel est clairement et explicitement exprimée dans le discours de F. Si le mot est considéré comme une entité, il est pourtant appréhendé au moyen de divers critères. Ainsi, dans son discours, F emploie deux fois de manière explicite le terme *socioculturel*, ces occurrences étant toutes deux associées au mot *milieu* pour mettre en avant l'influence de milieux socioculturels défavorisés sur le processus d'apprentissage de la langue cible par les enfants.

F. (...) Leurs enfants adhèrent très très vite, hein, ça c'est spécifique aux aux afghans et aux tchétchènes de milieux socioculturels aisés et qui au bout de de six mois d'français sont aussi performants(...)

F. (...) Il progresse moins vite que je n'le voudrais mais bon, ils n'peuvent pas tous progresser d'la même façon et là aussi y a heu, bon, c'est un milieu socioculturel un peu plus simple qu-e certains élèves plus à l'aise(...)

Par ailleurs, la notion de socioculturel semble renvoyer, pour l'enseignante, tantôt à des critères « socio- », tantôt à des critères dits « culturels ». Ces aspects sont à plusieurs reprises mis en lien avec l'entité de la famille et associés aux trois critères suivants :

- *la nationalité ou l'origine ethnique* : la nationalité (ou l'ethnicité) en tant que critère sociologique est ici envisagée dans le sens d'origine. Dans ce cadre, l'environnement familial, peut être mentionné comme étant au cœur d'une situation problématique en voie de résolution

- *le degré d'instruction des parents* :

F. Si une maman ou un papa ne sont pas lecteurs et s'ils n'ont pas donné à leurs petits l'autorisation entre guillemets (...) tant qu'ça ça n'a pas été dit et énoncé il est très très très rare que l'enfant s'autorise à lire alors que ses ascendants ne savent pas (...)

- *la situation socio-économique/culturelle/professionnelle de la famille*

F. Quand il y a des difficultés il n'y a pas que ces difficultés là, c'est pas seulement des difficultés liées à la langue

On peut interpréter cette volonté de la prise en compte de la sphère sociale familiale dans laquelle évolue l'enfant comme une réelle volonté de mieux comprendre ces enfants, et d'envisager des modalités d'intervention différenciées, ajustées à leurs besoins.

Analyser le plus finement possible les potentiels besoins des enfants selon différentes spécificités d'ordre socioculturel pourrait signifier un désir d'une prise en compte affinée, d'une considération de l'enfant non pas uniquement comme apprenant mais aussi en tant qu'acteur social. F interroge donc l'articulation entre d'une part, des facteurs socioculturels recouvrant des critères socio-économiques, de degré d'instruction et d'origine ethnique et d'autre part, une potentielle influence sur le processus d'acquisition/apprentissage de la langue cible.

3.3. Un discours en tensions : entre maintien de la diversité et enjeux d'intégration

F. C'est leurs racines faut pas les gommer comme ça, on a pas l'droit de demander ça à un enfant

F énonce clairement son désir de ne pas gommer le passé, de considérer une certaine forme de déjà là chez les enfants et de conserver ce qu'elle appelle « les racines » des apprenants.

La langue d'origine²² dans le contexte de la salle de classe semble pour F en lien très étroit avec la notion de culture et de socioculturel : elle remplirait le rôle de langue symbole, un moyen de maintenir un lien fort avec les origines culturelles et de conserver un sentiment de cohésion avec le groupe de pairs. Envisagées comme « instrument et symbole de mobilisation ethnique » (Dabène, 1994, p.70), les langues de référence auraient pour rôle d'atténuer un sentiment d'insécurité linguistique et culturelle. Par conséquent, F justifie le maintien de la LR en tant que langue de conservation de racines et de références communautaires, pour des

²² F utilise le terme de langue d'origine (LO), c'est-à-dire, « langue de la communauté dont [les apprenants] sont issus » (Dabène, 1994, p.108). Pour notre part, et lorsque nous ne reprendrons pas les propos de l'enseignante, nous préférons utiliser la dénomination langue(s) de référence (LR) en tant que langue(s) dans laquelle se sont construits la grande majorité des savoirs des enfants notamment par le biais d'une scolarisation antérieure.

raisons essentiellement psychoaffectives, l'appartenance à une identité culturelle forte étant considérée comme nécessaire au bon déroulement du processus d'acquisition/apprentissage de la LC. Il faut toutefois garder à l'esprit que les représentations sociales « dont font évidemment partie les représentations relatives aux langues, ne constituent pas, chez un acteur social donné, un ensemble homogène, cohérent et stabilisé, mais un complexe non exempt de fluctuations, de contradictions, de lacunes » (Castellotti V., Coste D. In Moore (2001), p. 123). F évoque aussi une certaine nécessité de ne pas utiliser les LR en salle de classe et de se concentrer uniquement sur la LC car les LR pourraient empêcher les enfants de se concentrer sur l'apprentissage de la LC. Cette tension renvoie à celles mises à jour dans les textes de cadrage. Le discours de F peut apparaître en partie contradictoire mais reste potentiellement interprétable de manière quelque peu paradoxale.

F. Y a une question (...) de né-ce-ssi-té et donc ces enfants là qui arrivent chez nous, qui sont en France, qui vont vivre en France, nécessité fait loi si j'ose dire. C'est pour ça qu'j'dis qu'c'est une langue matérielle (...)

En effet, il semblerait que les LR soient plutôt tolérées que (didactiquement) valorisées. L'usage de la / des LR reste associé à des situations problématiques, puisque, par exemple, aucun souvenir positif lié à la / aux LR n'est jamais mentionné, comme si aucun enfant n'avait pu en salle de classe se remémorer les belles poésies apprises avec la maîtresse dans sa petite enfance ou faire référence positivement à du « déjà vu », à des acquis antérieurs. Par conséquent, la relation entre culture d'origine, dimensions socioculturelles véhiculées par la/les LR et frein dans le processus d'apprentissage de la LC sont envisagés dans un rapport de causalité directe, ce postulat influençant manifestement les objectifs d'enseignement de F : il s'agit dans les faits « d'oublier » les LR au profit de la LC.

F : (...) Il faut qu'ces gosses là ils perdent très vite l'habitude de s'exprimer dans leur langue, (...) que notre langue devienne leur langue.

L'objectif de l'enseignante reste donc prioritairement d'en faire des francophones, de leur donner accès à « la langue matérielle » (F), l'intégration sociale passant par une assimilation linguistique considérée comme primordiale. Les objectifs concrets restent encore dans les faits bel et bien d'ordre linguistique, en vue d'un apprentissage rapide et efficace du français (écrit, scolaire et/ou professionnel).

Cette centration sur la LC est manifestement accentuée par le fait que F envisage le français comme un facteur essentiel de l'intégration « sociale, culturelle et à terme professionnelle » (MEN, 2002, s.p.)

Toutefois, on peut observer une sorte de négociation de positionnement chez F. D'un côté, elle invoque la fonction psychoaffective de la LR, et d'un autre, elle insiste sur la nécessaire centration quasi-exclusive sur l'apprentissage du français. On semble retrouver ici en partie les tensions dégagées dans les textes de cadrage entre tolérance envers les LR et imposition de la LC, reconnaissance de la pluralité et conséquences didactiques, compétence plurilingue et compétence centrée sur le français : dans les deux cas, faire de ces enfants des francophones passe par une centration quasi exclusive sur la LC, et c'est en tant que facilitateur de cet accès à la LC que la LR pourrait être ponctuellement tolérée dans la mesure où elle constituerait un faisceau de « références » sur lesquels s'appuyer pour amorcer la compréhension et par la suite, aboutir à l'apprentissage.

Par conséquent, si une certaine valorisation de la diversité semble intégrée dans les discours de F, elle l'est dans toute son ambiguïté : il ne s'agit aucunement de valorisation d'un possible

bi- ou plurilinguisme mais d'une existence « par procuration » de la LR, qui ne vaut qu'en étant mise en regard avec la LC, inexistante ou plutôt presque inutile en soit, en tant que telle. Ces tensions ne sauraient être synonymes d'incohérence, elles expriment plutôt, tant dans les textes de cadrage que dans les discours sur les pratiques²³, toute la complexité des réflexions et toute la difficulté à se positionner face à ces langues, leurs statuts et les modalités de leur prise en compte au niveau didactique.

Conclusion

Au final, les textes de cadrage et l'enseignante tiennent des discours en partie convergents. En effet, l'un comme l'autre utilisent peu de manière explicite le terme *socioculturel*. En revanche, la notion de socioculturel, ainsi que les différentes dimensions qu'elle recouvre, est appréhendée dans les deux cas à travers les termes et les notions de diversité et/ou d'hétérogénéité. De plus, ils construisent et expriment tous deux des tensions, notamment entre :

- le maintien de la diversité par la non négation des langues/cultures d'origine et une centration sur l'acquisition du français ;
- la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle et les conséquences didactiques qui en découlent.

Toutefois, F semble envisager, par moments, le socioculturel comme facteur « à risque », ce qui d'une part montre que les représentations circulantes liées au handicap socioculturel sont encore vivaces, et d'autre part, est contradictoire avec les IO actuellement en vigueur pour l'accueil des ENA (Ministère de l'éducation nationale, 2002)²⁴. A ce titre, son discours constitue un témoignage de la manière dont les enseignants s'approprient de manière singulière les textes de cadrage, en les revendiquant tout en reprenant à leur compte des éléments relevant de paradigmes épistémologiques en partie contradictoires.

Cette série d'ambiguïtés et de paradoxes est à notre sens le reflet de tensions plus générales entre diversité, hétérogénéité, homogénéité, équité et égalité, par ailleurs présentes à différents niveaux du système scolaire, voire du système social. Dans ce sens, poser la question de la pluralité linguistique et culturelle pour les ENA occasionne un « effet de loupe » (Huver et al. 2008) sur des phénomènes qui relèvent de problématiques éducatives concernant l'ensemble du public scolaire, dans toute sa diversité et sa singularité.

Bibliographie

- AKOUN A., ANSART P. (1999). *Dictionnaire de sociologie*, Paris : Seuil.
- ARDITTY J., BLANCHET P. (2008) *La « mauvaise langue » des « ghettos linguistiques » : la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore*. Asylon, n°4. Disponible sur Internet : <http://terra.rezo.net/article748.html>
- BELONDO S (2004). Statut du français, apprentissage de la langue et identité linguistique chez de jeunes migrants. Mémoire de D.E.A. Tours. Université François-Rabelais.
- BLANCHET P. (2007). « *Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques* ». Carnets d'atelier de sociolinguistique. Disponible sur Internet : <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article172>
- BYRAM M., ZARATE G., NEUNER G. (1997), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg :Conseil de l'Europe.
- CASTELLOTTI V. (2008). « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? », In Chiss J.-L. (dir.) *Didactique du français et immigration. Dimensions*

²³ Ces deux niveaux étant en étroite interrelation, comme en témoigne par exemple le fait que F se réfère fréquemment aux textes de cadrage.

²⁴ Si les programmes de l'enseignement primaire ont été récemment rénovés, invalidant de fait les IO de 2002, aucun texte ne remplace les Instructions Officielles de 2002 pour ce qui concerne la scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France.

linguistiques, éducatives et culturelles, Paris : Didier.

- CASTELLOTTI V., HUVER E. (éd.) (2008). « Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants », *Glottopol*, n°11.
- CASTELLOTTI V., MOORE D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements, Etude de référence, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- COSTE, D. (1997). « Le théâtre de la représentation ». In : Zarate G. (éd.). *Les représentations en didactique des langues et des cultures*. Notions en questions n° 2. p.103-111.
- CRESAS. (1978). *Le handicap socioculturel en question*. Paris : ESF.
- DABENE L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette.
- DEPREZ, Christine (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris : Didier.
- DE ROBILLARD D. (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- DE ROBILLARD D. (2007). *La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme : en attendant que le Titanic ne coule pas*. Carnets d'atelier de sociolinguistique, n° 1. Disponible sur Internet : <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article171>.
- DESCO/CNDP (2000). *Le Français langue seconde*. Collège, Paris : CNDP.
- DUMONT P., CALVET, L-J (dir.) (1999). *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan.
- GALLIGANI S. (2008) *Les enfants nouvellement arrivés et scolarisés en France : analyse de leurs représentations langagières face au français*. Communication au colloque de l'ACEDLE Recherches en didactique des langues. Strasbourg, 17-19 janvier 2008.
- GRAWITZ M. (1981, 8ième éd. 2004). *Lexique des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- HERREROS G. (2002). *Pour une sociologie d'intervention*, Paris : Érès.
- HUVER Emmanuelle (1998). *Conditions de scolarisation et choc culturel – Le cas des adolescents primo-arrivants*. Mémoire de D.E.A. Nancy II CRAPEL.
- HUVER Emmanuelle, BRETEGNIER A., CASTELLOTTI V., de ROBILLARD D. (collab). (2008). *Former à (s')intégrer : Enseignants et intervenants auprès de publics migrants en France : pour une formation réflexive et contextualisée*. Communication au colloque [Langue et intégration socio-professionnelle](#). Arras, 21-23 mai 2008.
- HUYLEBROUK D. (2008). *Afrique et mathématiques*. Bruxelles : VUB Press.
- JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- LECONTE, F. (1994). *La famille et les langues*. Paris : L'Harmattan.
- LÜDI G., PY B. (1986) *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1970). « Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers », *BOEN* n°5, 29 janvier 1970.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1973). « Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans ». *BOEN* n°36 du 4 octobre 1973.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1986). « Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France ». *BOEN* n°13 du 3 avril 1986.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1996) Livret d'accompagnement des programmes de sixième, CNDP : Paris.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002) « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ». *BOEN* Spécial n° 10 du 25 avril 2002. Disponible sur Internet : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm>
- MOLINIE M. (à paraître), « De l'entretien d'enquête à l'écoute formative : une nécessaire traversée des frontières professionnelles. ». In Huver Emmanuelle., Molinié M. (éd.) *Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue*. Carnets d'atelier de sociolinguistique, n°4.

- MOORE D. (éd.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode*. Paris : Didier.
- PEIGNE C., (2007). « Le parcours d'adolescents nouvellement arrivés dans la scolarisation française : le cas de l'Autre à l'école » ; In Archibald L. ? Chiss J.-L. (dir.). *La langue et l'intégration des immigrants*. Paris : L'Harmattan.
- RAYNAL F., RIEUNIER A. (1998). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- SCHÖN D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions logiques.
- VERDELHAN M. (2002). *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.

Conventions de transcription :

- (...) : pause dans la transcription.
... : pause de quelques secondes
?: ton interrogatif.
. : ton descendant et conclusif.
(ABC) : transcription phonétique.
Abc : ton accentué.