

Éléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves « non francophones »¹

Jean-Louis CHISS, professeur à l'université Paris III

On peut rapidement se convaincre que l'intitulé de ce chapitre signale davantage un ensemble de problèmes d'ordre théorique et pratique qu'il ne pose à priori un cadre général de réflexion ou définit la pertinence d'un unique point de vue. Il est sans doute utile d'indiquer que la configuration de la didactique des langues et cultures peut englober le domaine ici en question sous réserve néanmoins de toutes les restrictions de champ nécessaires à tout essai de conceptualisation. Les choix terminologiques orientent forcément vers telle ou telle appréhension : s'il est question des « enfants issus de l'immigration », c'est tout de suite les dimensions politiques, sociologiques, culturelles qui surgissent en pleine lumière; s'il est question des « élèves non francophones », ce sont les paramètres éducatifs et linguistiques qui occuperont le devant de la scène. S'il s'agit du français appris/enseigné dans le contexte français ou un autre contexte francophone, toutes les questions de politique linguistique, de sociolinguistique vont se poser avec acuité : parlera-t-on de « la langue d'accueil », de la langue des échanges dans le milieu social, de la langue de la scolarisation ? S'il y a langue d'accueil, il y a alors « langue d'origine », avec toutes les connotations, le poids des représentations que comporte chaque dénomination. Les concepts de français langue seconde, de bilinguisme, d'interculturel ne cessent d'occuper - en tout cas de traverser - l'espace de l'appropriation du français par les élèves issus de l'immigration. Les données objectives de la situation langagière-culturelle de ces apprenants ne font que conforter les orientations de la didactique qu'on défendra ici : si la didactique d'une discipline - en l'occurrence le français - n'a pas directement pour objet les aspects socioculturels de l'éducation, elle ne peut en être séparée ; la didactique n'est pas un ensemble de techniques coupées de l'univers social, de l'existence réelle des sujets parlants. La didactique du français langue maternelle elle-même considère aujourd'hui que « l'hétérogénéité des apprenants » constitue un défi majeur pour la classe de français (M. Lebrun et M.-C. Paret, 1993)². C'est dire d'ailleurs toute la complexité des terrains sur lesquels il s'agit de se situer : enseignement dans les « classes d'accueil » ou dans toutes les structures spécifiques réservées aux primoarrivants, enseignement dans les « classes multiculturelles » (M. Honor, 1996), enseignement dans les classes tout-venant qui n'ignorent pas pour autant l'hétérogénéité linguistique, sociale et culturelle. Sans compter la multiplicité des « classes bilingues » dans certains établissements français et européens.

1- Français langue seconde et situation sociolinguistique

En évoquant en premier lieu l'espace de discussion que constitue le français langue seconde pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves immigrés, on ne souhaite pas entrer dans un débat général sur le triptyque langue maternelle/langue seconde/langue étrangère mais attirer l'attention sur la pertinence de variables complexes, en particulier la politique linguistique, culturelle et scolaire du pays concerné. Si certains auteurs comme J.-P. Cuq (1992, p. 14)

¹ Texte proposé par Jean Louis Chiss, suite à la conférence qu'il a prononcée le 11 février 2004 l'IUFM de Livry Gargan (dans le cadre du plan académique de formation)

² Les références entre parenthèses renvoient à la bibliographie.

contestent le rapprochement trop marqué entre le français langue seconde et l'enseignement du français aux migrants, c'est finalement au nom d'une argumentation qui met au premier plan la spécificité du contexte français : «[...] à moyen terme et en général, la fin prévisible du processus d'apprentissage du français chez les migrants est le monolinguisme et l'assimilation ». En réalité la situation concrète de l'apprenant, le facteur temps combiné aux changements du contexte (combien de générations pour assurer ce « monolinguisme » et cette « assimilation » ? La situation actuelle est-elle la même qu'autrefois ?) conduisent certains spécialistes à penser qu'il n'y a pas de différences entre les migrants et les apprenants étrangers en pays « francophones » : «L'objectif visé n'est-il pas ici le même que là-bas : apprendre et, éventuellement, travailler dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle ?» (M.-M. Ngalasso, 1992, p. 31). C'est la caractérisation elle-même de « langue seconde » en fonction de la langue et du pays considérés qui est en jeu puisque, selon le même auteur, les Anglo-Saxons comprennent « par "anglais langue seconde" l'anglais enseigné aux adultes non anglais résidant en Grande-Bretagne ainsi que celui des minorités non natives vivant en situation d'anglais langue maternelle » (ibid.). On comprend, de toute façon, qu'au-delà des débats sur la conceptualisation du français langue seconde, on doit porter attention à la description sociolinguistique du cas circonscrit des élèves immigrés confrontés à l'enseignement/apprentissage du français en France. Il nous faut ainsi rappeler au moins deux axes mis en évidence en particulier par M. Miled (1990, p. 37) : «d'une part, la complexité du contexte langagier des apprenants immigrés, composante sociolinguistique longtemps occultée ou négligée dans les contenus de formation des enseignants prenant en charge des classes pluriculturelles ; d'autre part, les interactions possibles entre le français, langue du milieu naturel, et les langues d'origine présentes à des degrés divers dans le répertoire linguistique de l'apprenant ». Il est clair que la situation langagière complexe de l'enfant immigré est susceptible d'être analysée en profondeur : si le français n'est à l'évidence pas sa langue maternelle, c'est-à-dire pas sa langue de première socialisation à travers sa famille, il est la langue du milieu naturel, des échanges sociaux extra-familiaux, en tout cas la langue de la scolarisation. L'objet propre de l'enseignement/apprentissage du français ne peut donc être réduit - même si c'est aussi incontournable - à une amélioration des compétences dans les interactions communicatives. Cela parce que les enfants immigrés apprenant le français peuvent pratiquer « authentiquement » cette langue, en dehors des cours qui lui sont spécifiquement assignés et ceux dans lesquels cette langue a un statut dit véhiculaire, pratique assurée dans des situations plus diverses et plus riches que celles que l'on peut simuler dans les séquences de classes. On voit bien ici se dessiner cette situation particulière non assimilable à ce qui est la finalité la plus commune à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, à savoir l'acquisition d'une compétence communicative ou, en tout cas, selon l'analyse de H. Besse (1987), d'une « certaine compétence communicative dans au moins une des variétés de la langue ». Cette manière de poser le problème implique d'ailleurs en creux l'idée - évidemment discutable dans tous les sens du terme - que cette compétence serait acquise en langue maternelle. De toute façon, nous sommes renvoyés à la plurivocité du terme de langue, à la question de la variation langagière, de la multiplicité des pratiques linguistiques/langagières, de leur degré de maîtrise individuelle et de légitimation sociale-institutionnelle. De nombreux travaux de linguistique de l'acquisition sur le français des adultes migrants ont d'ailleurs mis en évidence que ce «français» était une véritable variété linguistique (d'un point de vue dialectologique), qui se constitue au contact de la langue commune et qui possède son fonctionnement spécifique. Cette variété, comme d'autres, périphériques ou marginales, permet, dans cette optique, de mettre en évidence la fragilité de certains sous-systèmes de la langue (le sous-système des pronoms relatifs par exemple). Pour ce qui concerne directement notre propos, dans cette pluralité de la notion de langue, il y a ce que

d'aucuns appellent la langue de l'école, de la scolarisation. D'où ce problème didactique à reprendre : comment enseigner le français pour pouvoir enseigner en français ? Il y a aussi ce qu'on nomme la langue de l'identité personnelle/culturelle. Comment s'opèrent les passages de l'une à l'autre - et dans les deux sens ? Y a-t-il continuité pour certains apprenants ou rupture irrémédiable pour d'autres ?

Les conflits potentiels entre les identités qui se fabriquent par et dans la culture scolaire et les autres appartenances, celles en particulier que recèlent la langue et la culture d'« origine », ne sont pas propres - on le sait -aux situations de « bilinguisme » des migrants. Il s'agit d'un problème très général et que nous ne pouvons ici circonscrire mais qui est, en partie, tributaire de ce qui se joue précisément derrière l'intitulé «langue et culture scolaires», donc des objectifs que l'école s'assigne et pas seulement du contexte sociolinguistique. De ce point de vue, peut-on dire que le rôle spécifique de la scolarisation est l'entrée dans la littérature, c'est-à-dire la conquête des aptitudes au lire-écrire et/ou l'acquisition d'une compétence langagière-sociale avec la prise en compte des dimensions orales de la discursivité ? Faut-il distinguer, opposer les deux ? Ne peut-on pas dire que comprendre une leçon dans une discipline, c'est tout autant maîtriser la mise en forme graphique et écrite que les formes de communication verbales organisatrices de la communauté scolaire ? La scolarisation expose aux arts de faire, de dire et d'écrire dans toutes les matières. Elle propose des usages du langage, des modes d'interaction et des situations de verbalisation plus ou moins distants des compétences et des pratiques mises en œuvre par les enfants dans les réseaux de la communication socialisée. C'est pourquoi l'objet de l'enseignement/apprentissage du français doit s'étendre à la prise en compte d'une multiplicité de fonctions langagières dans leur rapport aux aspects cognitifs et culturels. On séparera ici, uniquement dans un souci méthodologique, tout en appréciant les urgences sociales et didactiques, les dimensions cognitives-scolaires et les dimensions culturelles.

2- Les dimensions cognitives des savoirs et pratiques scolaires

Depuis quelques années, on insiste à juste titre sur le plus ou moins grand degré de familiarité des élèves avec les modes de pensée fondamentaux, les représentations orales et surtout écrites (énoncés, schémas, tableaux, etc.) des connaissances, toute la technologie du travail intellectuel, présente dans les différentes disciplines et qui définit la culture scolaire française. On ne peut ici débattre de l'universalisme ou de la spécificité de tel ou tel mode de pensée : la perspective de l'intégration scolaire suppose, dans notre contexte, que le français soit la langue du développement cognitif, l'outil de construction des savoirs. Déchiffrer la complexité des manuels scolaires de toutes les matières, connaître les pratiques explicatives-argumentatives des disciplines, les modalités d'exposition d'un problème, d'une démonstration, entrer dans la diversité des usages cognitifs, informatifs de l'écrit (dictionnaires, encyclopédies, fichiers, etc.), doit permettre de pénétrer des univers de référence et des types de raisonnement qui existent à travers des discours, des écrits, des textes en langue française. La formation des enseignants — et en particulier des enseignants de langue et de discours - doit intégrer une réflexion sur la nature et les modes de transmission et d'exposition des savoirs, langagiers ou autres. D'où la nécessité de faire une place dans cette formation à l'histoire des disciplines, des pratiques scolaires, de faire un détour épistémologique qui explicite les tâches et les exercices, qui ait une vocation métadisciplinaire. Si c'est à travers la langue que se joue l'accès à ces « langages » fondamentaux, un des termes du débat portera sur les traitements respectifs de l'oral et de l'écrit, sur la part de décontextualisation réputée plus forte dans le mode écrit et les inégalités qu'il serait ainsi susceptible d'engendrer. Tant le problème de la lecture que celui des démarches métalinguistiques constituent, dans le cas des élèves ici concernés, des points de polarisation des difficultés. Si, en

langue maternelle, la thèse de l'interaction nécessaire entre processus cognitifs de haut niveau (ceux centrés sur la compréhension) et processus de bas niveau (ceux centrés sur la maîtrise du « code ») prévaut largement, le problème semble singulièrement obscurci en langue seconde. Certains chercheurs pensent qu'il ne faut pas, en règle générale, orienter les lecteurs en difficulté vers la mémorisation ou l'exercice d'habiletés isolées, le risque étant de les renforcer dans leur conception erronée de la lecture au lieu de leur faire découvrir l'activité de compréhension, de construction de relations. Mais d'autres soulignent l'obligation de posséder en langue seconde toute une série de connaissances orthographiques, un stock lexical suffisamment ample et structuré, etc. Sans doute cette discussion (D. Gaonac'h, 1993) recouvre-t-elle un problème non réglé en didactique de la lecture en langue étrangère où, souvent dans la pratique, l'approche globalisante d'un texte secondarise la compréhension fine qui suppose des aptitudes au niveau des microstructures linguistiques. C'est dire que l'apprentissage de la lecture suppose la construction de l'objet-langue : automatiser l'identification d'anaphores nécessite la connaissance de l'anaphore, ce qui passe sans doute par des démarches explicites, réflexives sur le phénomène linguistique en question. Quant à la fameuse thèse du transfert des habiletés, si souvent invoquée en didactique de la langue étrangère, elle apparaît bien hasardeuse avec des élèves qui, le plus souvent, n'ont pas atteint - pour toutes sortes de raisons liées aux aléas de la scolarisation dans le pays d'origine - un niveau suffisant en langue maternelle. Même dans des contextes autrement privilégiés - par exemple l'expérience des « programmes d'immersion » au Canada - les résultats de l'acquisition de la littératie en langue seconde attestent que le processus reste « lent et complexe » (G. Painchaud, 1992, p. 63). Pour les enfants migrants, les estimations varient fortement sur le temps requis pour qu'ils parviennent à un rendement scolaire égal à celui de leurs pairs de langue maternelle (de 2 à 8 ans). Il est de la plus haute importance, pour définir des orientations didactiques conséquentes, de savoir véritablement à partir de quel moment tous les élèves font les mêmes erreurs et si, oui ou non, des fautes restent sur-représentées dans les performances orales et écrites des enfants de migrants. Combien dure la phase d'interlangue ? Dans l'analyse des fautes que mène la psycholinguistique, comment discerner le moment où l'origine linguistique devient non pertinente et comment distinguer les fautes qui, en fait, ne sont pas liées à l'origine linguistique mais dépendent de l'opposition écrit/oral, de la diversité interne au français, etc. ? Il faut, à ce point, mentionner que les perspectives des psycholinguistes, particulièrement des travaux comme ceux du GRAL (Groupe de recherches sur l'acquisition des langues, universités Paris VIII, Paris X, Aix-Marseille I) ont apporté des informations sur la nature de la langue de l'apprenant, sur les différents itinéraires d'acquisition, sur le rôle que peut jouer la langue maternelle dans le processus d'acquisition d'une langue seconde en insistant sur l'importance du niveau de structuration de la première langue apprise. Ces recherches ont aussi porté sur l'analyse et l'explication des erreurs de l'apprenant, sur les réussites et échecs de la communication (intercompréhension et malentendus), sur les facteurs extra-linguistiques (gestes, postures, mimiques) dans le cours de l'acquisition d'une langue seconde. Elles ont contribué à clarifier les éléments qui expliquent la vitesse d'acquisition : expérience linguistique antérieure, motivation à apprendre, contact du migrant avec des représentants de la communauté autochtone. Elles ont souligné l'importance du savoir-faire des apprenants dans leur activité langagière au sein du milieu social et débouché sur l'idée que l'intervention pédagogique doit reconnaître et utiliser ces éléments pour les objectiver et les rendre plus adaptés. Mais nombre de ces travaux ont été pour l'essentiel réalisés dans le « milieu naturel » avec des adultes, et la problématique de l'acquisition spontanée de la langue étrangère par des adultes (voir *Le Français dans le monde*, 1990, *Langages*, 1986 et *Langue française*, 1986) ne peut être assimilée à une problématique de l'apprentissage/enseignement guidé d'une langue seconde par des enfants. Alors que la thèse du

transfert présuppose qu'il existe des invariants cognitifs transdisciplinaires (par exemple planifier, reformuler, inférer, hiérarchiser), elle se heurte au butoir des différences linguistiques-culturelles, au fait qu'il est très difficile de « dénaturer » la langue maternelle et le rapport à la vision du monde qu'elle implique : songeons à l'ordre des mots, au fonctionnement du rapport à l'espace et au temps impliqué par des systèmes comme ceux des prépositions ou des temps verbaux, à la relativité des notions de récit ou d'argumentation, etc. L'enfant migrant se trouve devant un cumul de difficultés s'il est vrai, qu'au-delà de l'ordre des mots de sa langue native qui le conditionne, il doit maîtriser un ordre des mots qui, en français, ne relève pas d'un unique modèle canonique mais d'une diversité de réalisations tenant aux différences oral/écrit, entre les types de discours, entre les registres sociaux, etc. Ce qui se dit ici de la syntaxe, des problèmes de l'organisation de l'énoncé, est sans doute encore plus massif pour ce qui concerne le lexique où se dévoile cette relation lan-gue-culture. Et, plus largement, ne peut-on pas faire l'hypothèse que la capacité à tenir un discours décontextualisé (par exemple expliquer verbalement un itinéraire) tient au moins autant à des facteurs socioculturels qu'à des habiletés linguistiques ? C'est pourquoi il nous faut décliner quelques modalités de relations entre le linguistique et le culturel et, au-delà, une vision globale du rapport langage/culture où se trouvent, de toute façon, posées les questions, en apparence techniques, de toute didactique spécifique du français.

3- Les dimensions langagières-culturelles

Il ne faudrait évidemment pas accréditer l'idée que la scolarisation en langue française et l'apprentissage/enseignement de cette langue renvoie à une réalité homogène, figée, dénuée de contradictions. Il s'agit jusqu'à un certain point de reconnaître le caractère indissociable d'une langue et d'une culture, mais aussi de refuser l'unification factice de l'une et de l'autre et de rester constamment méfiant à l'égard de notions léguées par l'histoire telles que le « génie » de la langue française ou l'« esprit français ». L'existence de variétés linguistiques, de pratiques langagières différentes n'empêche pas pour autant la conscience qu'ont les locuteurs d'une forme d'appartenance à une communauté linguistique que traduisent des expressions comme « Tu parles bien/mal la France ». « Parler la France » : rapport de la langue à une culture dans lequel on distinguera, en plus de la langue-vision du monde précédemment évoquée, trois pôles.

. • Tout d'abord la culture, c'est l'histoire, et pour le champ qui nous occupe, c'est la question du patrimoine culturel français, européen, mondial à travers les littératures. Il faut faire sa place à la littérature dans la didactique du français langue seconde (L. Collés, 1994), ce qui est le cas par exemple au Québec pour les supports de lecture à l'encontre d'une conception fonctionnalisée du français. La littérature, les littératures pour la culture et pour l'examen d'un fonctionnement spécifique du langage.

. • Ensuite, la culture, c'est la société, les phénomènes de société et la vie sociale tout entière à travers la multiplicité des discours publicitaires, politiques, administratifs, etc., et des pratiques sémiotiques (image, télévision, cinéma) ; par où se repose, en classe d'accueil comme en classe ordinaire c'est-à-dire hétérogène, le problème de la culture scolaire vis-à-vis des manifestations multiples des autres formes de socialité. Diversification nécessaire des textes et discours qui ne peut être sans principe sur le plan didactique ni sur le plan des valeurs.

. • Enfin (?), la culture, ce sont les habitus, les manières d'être dans la communication, le caractère culturel des règles de prise de parole, des postures conversationnelles, des relations à l'écrit. À l'encontre des pseudo-évidences de la « clarté » française et d'un point de vue résolument culturaliste parfois soutenu en FLE qui insiste trop sur les étrangetés voire les incommensurabilités, soulignons les diversités concernant les formes d'implicite, la connaissance partagée, les connotations qui marquent une langue et des discours dès lors qu'on veut en saisir

les aspects énonciatifs et pragmatiques. C'est l'identité des sujets qui se construit à travers le langage, le non-verbal et les dimensions de la ritualisation sociale. Or, on sait toutes les difficultés qu'il y a pour des locuteurs dans le processus d'adaptation à des interlocuteurs qui n'ont pas les mêmes références, à des normes ou des pratiques langagières qui correspondent à des ancrages culturels. S'agit-il, avec l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde, de viser l'acquisition d'une autre identité

langagière, comportementale, particulièrement sensible à l'oral ? Il convient, chez les apprenants, d'insister sur la dissociation entre le maintien de traces culturelles et l'oubli d'une langue native qu'on peut revivifier de différentes manières (voir infra) et parfois avec le souci d'en faire un levier de prise de conscience pour faire éprouver les différences de fonctionnements linguistiques et procéder à l'analyse de ces différences. Nous sommes ici renvoyés aux problématiques générales du bilinguisme, des bilinguismes, c'est-à-dire en particulier à la complexité des situations et des représentations des langues en présence (H. Boyer, 1991 et H. Boyer et J. Peytard, 1990). Nous disposons, à cet égard, dans la perspective d'un traitement sociolinguistique du bilinguisme (voir *Enfance*, 1991 et *Langages*, 1981), de toute une série de travaux sur la répartition des codes, sur les conflits linguistiques autour de l'hégémonie et de la minoration, sur la question des identités et des revendications linguistiques-culturelles. À la croisée du psycho et du sociolinguistique, le problème des représentations que les apprenants se font de la langue est d'une importance cruciale : des enjeux idéologiques forts existent dans la concurrence entre langues (le français et l'arabe par exemple), et le français peut apparaître, en même temps ou successivement, comme langue valorisante dans une perspective intégrative ou comme langue imposée ; d'où les retours, la nostalgie à l'égard d'une identité linguistique-culturelle enfouie. Reste que dans ce « bilinguisme particulier » que vivent les enfants de l'immigration (voir le n° 83 de *Migrants Formation*, 1990, qui porte ce titre, avec des contributions de certains auteurs du présent ouvrage, M. Laparra et G. Varro), en plus des problèmes liés aux représentations, ceux de l'enseignement des « langues d'origine » et de la relation langue de la famille/langue de l'école, dominant des questions que toute didactique des langues et cultures se doit d'affronter : fonctions de l'écrit dans les différentes cultures et au sein de la culture d'accueil, dimensions globales de la communication et spécifiquement de la communication scolaire, appropriation des savoirs scolaires et particulièrement des savoirs langagiers avec le développement de la fonction métalinguistique. Ces directions se trouvent illustrées par des secteurs de recherches aux orientations sûrement divergentes mais par certains aspects complémentaires pour le traitement de la question qui nous occupe.

4- Le français et l'appropriation des savoirs scolaires

En évoquant la « langue des apprentissages » (M. Laparra), la « langue scolaire » (D. Boyzon-Fradet), le « français langue de scolarisation » (G. Vigner, 1992), la « langue des disciplines » aussi, et sans doute bien d'autres dénominations, un certain nombre d'auteurs marquent à la fois la communauté de préoccupations et les prismes spécifiques à travers lesquels ils posent leur problématique. Pour G. Vigner par exemple, la réflexion s'inscrit dans le cadre du français langue seconde (voir supra) où le « français de scolarisation » se définit comme une « langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves » (1992, p. 40). Donnant la priorité à la dimension cognitive (informative) sur la dimension sociale (communicative) privilégiée en FLE, G. Vigner insiste néanmoins sur les opérations constitutives de la communication scolaire (maîtrise des cadres énonciatifs des leçons, des activités du type prise de notes...) et propose de

développer le travail en classe sur les niveaux successifs de formulation pour faire accéder les élèves à la conceptualisation, à l'abstraction, dans les disciplines scientifiques en particulier. Rapprochant sa démarche de celle pratiquée dans l'enseignement des « langues de spécialité », il indique des directions de travail dans les domaines de la lecture et de l'écriture en montrant que l'accès au français langue de scolarisation implique la nécessité de lire toutes sortes de types de textes portant sur des contenus très variés et très diversement traités. L'inscription dans le domaine du français langue seconde (FLS) est particulièrement sensible dans le travail sur la production écrite puisque se trouvent à la fois rappelées les contraintes d'ordre génétique et les contraintes d'ordre sociolinguistique (nécessité de s'exprimer dans une langue autre que la langue d'origine) : il est clair par exemple que l'approche du récit cumule, dans, cette optique, plusieurs ordres de difficultés (G. Vigner, p. 52) : la détermination de l'événement (qu'est-ce qui, dans une culture donnée, mérite d'être raconté ?) ; le découpage de l'événement en scripts (codés dans chaque culture) ; la focalisation du récit sur tels aspects précis (avec la dépendance de facteurs culturels).

On voit ici clairement que des propositions subsumées sous l'intitulé « français langue de scolarisation » débordent largement la question des formulations canoniques du discours des disciplines scolaires pour investir -sous des modalités propres au FLS- l'ensemble des tâches requises dans l'appropriation du français (langues, textes et discours). En réalité, des travaux comme ceux de M. Laparra (voir par exemple sa collaboration avec le Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants de Metz, 1991) soulignent par contraste certains points de polarisation du débat. Pour ce dernier auteur, il ne peut s'agir d'assimiler la « langue véhiculaire des apprentissages » à une « langue de spécialité » dont on aurait décrit les aspects lexicaux, syntaxiques voire énonciatifs. L'essentiel, pour les élèves réputés en difficulté, serait de reconstituer avec eux et pour eux la longue chaîne de transmission des savoirs telle qu'elle se verbalise dans des énoncés plus ou moins conformes, plus ou moins recevables. C'est en cernant quelques priorités -langue de l'espace, de la causalité et du temps- qu'on peut essayer de recadrer les apprentissages de ces élèves, s'il est vrai que ce qui est difficile « dans le champ disciplinaire scientifique », c'est moins les contenus et leur lexique que la possibilité de « concevoir » et de « dire » « l'organisation relationnelle et structurée des objets de connaissance » (CEFISEM, 1991, p. 32). En distinguant compréhension et conceptualisation, en clarifiant les différents niveaux possibles de verbalisation, en alléguant une autre vision de la complexité (les textes écrits au présent par exemple sont faussement simples car ils n'explicitent pas de chaîne de causalité), M. Laparra prend à revers certaines « évidences » de la pratique pédagogique - ce que sa contribution dans le présent ouvrage amplifie encore. À côté de propositions désormais classiques comme le travail sur les consignes, les modalités de reformulations qui permettraient aux élèves de fixer leurs savoirs passent par des procédures moins attendues : alors que certaines directions didactiques privilégient la contraction de texte et la réécriture par « remplacements », Laparra conseille les stratégies d'expansion, d'ajout, comme pour réagir au mode de la condensation dont on sait qu'il est indissociable de la représentation écrite et du caractère encyclopédique des savoirs scolaires dans la culture française. Se tenant à l'écart d'une conception idéale de la « langue des apprentissages » et du privilège de l'écrit, elle ouvre, au-delà de la classe d'accueil, toute une didactique des reformulations paraphrastiques, pistes, où se conjoignent oral, écriture et exercice de la fonction métalinguistique.

Il est vrai que déjà sous l'effet de la rénovation pédagogique dès les années 1970, de la montée en puissance du thème de l'interdisciplinarité et du « français au carrefour des disciplines » -sans compter les apports des analyses des discours- l'intérêt porté à l'organisation et à la structuration linguistique des disciplines scolaires n'a cessé de se développer au point de constituer un topos de

la réforme des études, en particulier au collège. Les questions de lisibilité des manuels avec les axes typographique, lexical, phrastique, interphrastique, pragmatique, de compréhension des énoncés, consignes et problèmes, les codes sémiologiques à l'œuvre en mathématiques par exemple, la « disposition » des leçons où coexistent des types de textes différents (en histoire par exemple), etc., alimentent bien des études qui vont du traitement global des espaces graphiques à l'examen des fonctionnements micro-structurels (voir ici même l'article de D. Boyzon-Fradet). Lexique de la quantification, de l'implication ou de la négation, emplois différenciés des déterminants ou des connecteurs suivant les discours disciplinaires, expressions variées de la comparaison, le recensement est à compléter de ces « entrées » linguistiques utiles dans le français des disciplines.

Ajoutons que dans le cadre de ce qu'il est convenu d'appeler l'« aide méthodologique », on peut retenir des procédures facilitantes pour l'accès à la lecture des manuels scolaires (ce que proposent M. Auboïs et D. Boyzon-Fradet, 1993) et que le débat reste ouvert sur l'utilisation de matériels spécifiques dans les classes d'accueil : un répertoire de ces outils existe pour la France (Centre national de documentation pédagogique, 1992) et des documents spécifiques pour le français « classe d'accueil ou de francisation » sont édités au Québec par le ministère de l'Éducation.

Enfin, comment ne pas évoquer les apports considérables qu'on peut tirer des expériences d'enseignement des disciplines en français dans les classes des établissements bilingues à l'étranger ? Au-delà de la différence des contextes, nous sommes renvoyés aux problèmes passionnants de la diversité des traditions éducatives et des conceptions des enseignements disciplinaires vers la pensée d'une rhétorique scolaire contrastive propre à dénaturiser notre tradition culturelle en la matière.

5- La littératie et l'entrée dans l'écrit

Le déplacement le plus significatif opéré ces dernières années pour ce qui concerne la conception de l'écrit dans l'univers culturel et la didactique du français (et des langues), c'est la mise en avant du rôle cognitif, structurant de l'écriture, du mode de pensée impliqué par l'écrit. La promotion dans le monde anglo-saxon de la notion de *literacy* (« littératie ») constitue un élément particulièrement heuristique pour penser à la fois l'ordre phylogénétique (les sociétés ont développé des cultures de l'écrit) et l'ordre ontogénétique (les individus développent des aptitudes au lire-écrire pour s'approprier des savoirs de toute nature et en particulier ceux qui relèvent des disciplines scolaires). Des ethnologues, comme Jack Goody, ont attiré l'attention -confirmée par une multitude de travaux- sur la part décisive qu'occupe l'écriture dans la codification des savoirs, au point de se demander si les mathématiques, la géographie, la grammaire auraient été concevables sans la scripturalité. Entendue au sens d'activité cognitive permettant l'abstraction, la conceptualisation, la généralisation, l'écriture est donc une manière de penser. Il est clair que si la décontextualisation n'est pas en droit une spécificité de renonciation écrite, elle se trouve fortement accentuée dans le mode écrit : on peut dans certaines situations orales mettre en œuvre du langage décontextualisé (expliquer verbalement la règle d'un jeu sans jouer) mais on en connaît les difficultés ; il est vrai aussi qu'on peut imaginer des écrits en situation interactive (se passer des petits « billets » dans la classe) mais le cas est marginal. De fait, l'usage le plus général de l'écrit - à savoir le non-échange et la transmission différée - implique cette démarche de pensée consciente, objectivée pour aboutir à un produit relativement autonome. D'où les nécessités d'explicitation, de construction, de cohérence, de cohésion. Il y a donc un lien principal entre d'une part le processus de décontextualisation/ conceptualisation et l'élaboration à l'école des « modes de pensée fondamentaux » (déductif, expérimental, réflexif, critique) que le rapport

Bourdieu/Gros de 1989 mettait au centre de la réforme de l'école.

Affrontés à l'espace scriptural scolaire, à la technologie de la textualité, à l'emploi partiellement décontextualisé du langage dans des contextes formels au sein des disciplines, *tous* les élèves ont à surmonter des difficultés, particulièrement accentuées pour «les enfants de l'immigration en échec scolaire» (E. Nonnon, 1991) ou pour «les enfants des minorités sociolinguistiques » (G. Vermès, 1991) dont il faut réussir « l'entrée dans l'écrit ». Si E. Nonnon s'interroge sur le caractère plus ou moins favorable du bilinguisme pour le développement cognitif et langagier de ces élèves, son analyse et ses réponses valent au-delà des populations considérées et retrouvent les problèmes généraux de la compréhension et de la production du langage écrit dans les classes ordinaires : si l'école propose des registres de langage, des modes d'interaction et des situations de verbalisation trop distantes des compétences et pratiques mises en œuvre dans la communication sociale, alors il faudra se confronter à tous les problèmes d'adaptation langagière, d'explicitation, de révision, de réflexivité. Mais il ne s'agit pas là d'un constat aux connotations de regret, plutôt de l'énoncé de lieux de travail que sont, entre autres, les conduites explicatives, les caractéristiques du langage décontextualisé au sein de la diversité des fonctions de l'écrit. S'il est vrai que la maîtrise des discours disciplinaires suppose un rapport analytique au langage, cet exercice de l'activité métalinguistique conditionne et nécessite à la fois l'entrée dans la lecture/écriture, l'abord de la littérature.

Abordant la question de la multiplicité des opérations cognitives requises pour l'entrée dans l'écrit en langue seconde, G. Vermès insiste sur l'idée, dans la perspective du bilinguisme soustractif/additif, que tous les acquis linguistiques doivent être travaillés et pas seulement le «français scolaire » précédemment évoqué. Si l'écrit fait particulièrement difficulté, c'est qu'il suppose « l'élaboration d'un objet/langue bien formé [qui] n'a pu être mené à bien » (1991, p. 61). L'écriture d'une langue suppose pour tout apprenant une série d'opérations de décentration, de projection, d'analyse, de segmentation, de combinatoire, d'extraction de formes. Or, la situation d'« interlangue » où se trouvent ces enfants rend ces opérations particulièrement délicates : « Il est difficile d'identifier ce qui relève, sur le plan cognitif, d'une langue, de l'autre langue, d'autant que les activités langagières [...] qui ont cette fonction privilégiée de pointage du système en tant que tel, semblent, pour ce que nous en savons, difficiles à exercer, à maintenir, à transmettre» (*ibid*). Il s'agirait donc, dans le cadre d'une pédagogie bilingue et pour enraciner un bilinguisme additif, de développer une réflexion discriminatrice et identificatrice sur l'objet-langue pour « débloquer » le passage à l'écrit : c'est dire l'intérêt de la « reprise cognitive » des grammaires des deux langues en présence, de leurs différences et ressemblances. On voit ici l'appui qu'une telle problématique peut trouver dans les travaux de linguistique contrastive et d'analyse des erreurs (A. Cain, 1989, D. Bailly, C. Luc, 1991-1992 et D. Bailly, 1989), intéressants à tous égards avec la mise en évidence en particulier des « zones de vulnérabilité » dont la connaissance se révèle précieuse pour les enseignants de classes d'initiation et d'accueil. On en connaît aussi les limites didactiques et pédagogiques face à l'hétérogénéité des origines linguistiques des élèves (voir *infra*). Il reste, pour notre propos actuel, que, quel que soit le biais, l'acquisition de la littérature et son envers, le maintien des *illettrismes* (B. Fraenkel, 1993), constituent un problème fondamental pour l'école dont les solutions ne cessent aujourd'hui d'être discutées.

6- La communication scolaire

Nous l'avons souligné : les travaux portant sur la lecture et l'écriture, parfois focalisés sur l'entrée dans le «monde de l'écrit» ou la «culture écrite», ne font généralement pas l'impasse sur les dimensions orales de la communication et, en particulier, sur les modalités de l'interaction scolaire quotidienne. Il reste que l'orientation de certaines recherches se révèle plus sensible à la

fabrication de l'échec scolaire dans « la communication inégale » (titre d'un ouvrage de F. François et *alii*, 1990), dans le « dialogue » qui s'instaure - spécifiquement en classe de français - tissé d'implicites, de présupposés, générant ambiguïtés et malentendus, de l'identification phonétique d'un mot à l'incompréhension culturelle. Quand il s'agit de l'enseignement d'une langue seconde, on peut d'autant plus être alerté sur ce point que certains travaux canadiens insistent sur le fait que les « classes d'immersion » permettraient l'apprentissage correct des disciplines en langue seconde mais se révéleraient moins satisfaisantes dès lors, qu'à leur issue, on mesurerait l'habileté des élèves à communiquer dans des contextes culturels et professionnels. Au-delà des formes de bilinguisme examinées, ne rejoint-on pas ici une dimension plus générale - très perceptible dans certains travaux en didactique de la langue dite « maternelle » - concernant la nécessaire prise en compte du *rapport au langage* qui se trouve impliqué dans les diverses modalités de la communication orale et de la relation entre rôles sociaux et places discursives ? Il est clair que le « rapport au langage » est d'autant plus à considérer que de nombreux élèves - originellement non francophones ou non - sont immergés dans une *culture de l'oralité* dont l'éloignement apparaît considérable vis-à-vis des *habitus* requis pour la communication scolaire (E. Bautier, 1997). Les opinions divergent d'ailleurs sur le *degré* de rupture entre les deux dimensions : certains argumentent le fait que des pratiques langagières s'apparentant à de véritables sociolectes se développent dans la « culture jeune » et contribuent à cet éloignement des normes scolaires ; d'autres, au contraire, soulignent le caractère moins marqué aujourd'hui de la rupture en mettant en avant l'existence de « styles pédagogiques » moins codés des enseignants qui contribueraient à une communication plus réussie, au risque - soulignons-le - d'entretenir des illusions et de réduire la spécificité des pratiques langagières requises dans les univers scolaires et professionnels.

Il reste qu'on doit être attentif à la manière dont les échanges linguistiques en classe conditionnent les apprentissages : analyser les rôles respectifs des élèves et de l'enseignant dans l'interaction, les circuits questions-réponses, les stratégies d'explication et de définition. Dans ce cadre, les logiques d'exercices avec le problème de la formulation des consignes focalisent l'attention : la tendance générale des didacticiens - nous l'avons vu - est d'encourager les activités langagières d'*étayage* qui passent en particulier par les reformulations. On peut néanmoins souligner que la traditionnelle reformulation orale des consignes, outre son caractère fastidieux et parfois décourageant, peut mettre l'élève dans une position permanente d'attente et surtout accréditer une vision déformée de l'écrit comme un système lacunaire et opaque que la « parole vive » se devrait toujours d'accompagner. Cette remarque ne saurait invalider une dimension plus générale et autrement importante, à savoir l'explicitation nécessaire des attentes professorales et des implicites disciplinaires. L'exercice par exemple doit être considéré comme un *type de discours* propre à la communication scolaire et pas seulement comme un *texte* : d'où la prise en compte des deux instances énonciatives, du canal, de la situation globale pour tenter d'expliquer ce qui parfois relève moins d'une incompréhension linguistique que d'une difficulté à saisir les statuts des énoncés et les niveaux de pertinence requis.

En fait, la fonction orientatrice de l'enseignant qui confère un sens aux apprentissages proposés est évidemment décisive pour les élèves en difficulté, c'est-à-dire pour les élèves dont les *habitus* ne sont pas en phase - pour toutes sortes de raisons sociales et culturelles - avec les valeurs qui s'attachent, « naturellement », aux actes scolaires. L'impression de « gratuité » ou d'étrangeté que donnent à beaucoup d'élèves les usages rhétoriques de la parole scolaire, les rites d'interaction propres à l'école ne peut être réduite que dans la mesure où la communication elle-même fait l'objet d'une approche méthodique et raisonnée, qu'elle ne constitue pas seulement un « bain » ou un ailleurs mais une dimension de travail d'ailleurs non spécifiquement réservée à la

classe de français.

7- Problématiques du multilinguisme/multiculturalisme

Les approches nouvelles de la communication -à l'opposé de visions expressiviste ou instrumentaliste- prennent pour objet l'organisation de la parole comme lieu où s'interpénètrent langue(s) et culture(s). Si l'oral est constitutif des identités personnelles-sociales dans l'interaction, il est sûr que la coexistence plus ou moins longue, plus ou moins assumée ou conflictuelle, d'une bilingualité fournit matière à débats dans le champ qui nous occupe. En ce sens, nous avons déjà souligné que la notion de « bilinguisme », prise dans une acception générale, réduit voire annihile la complexité des situations langagières et des représentations des langues en présence (L1 et L2). La perspective sociolinguistique permet, entre autres, de montrer des multiplicités et des déclinaisons différentes. Dans l'optique actuelle du multilinguisme/multiculturalisme, il n'est pas incongru d'indiquer les rapprochements, les relations entre notre préoccupation concernant les enfants issus de l'immigration en milieu scolaire et les perspectives ouvertes dans des domaines comme « l'éveil au langage », l'enseignement précoce des langues vivantes (EPLV), l'éducation interculturelle et bien sûr l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO).

Il s'agit certes là de directions qu'on ne peut homogénéiser puisque se conjoignent des dispositifs institutionnels et des champs de recherche, eux-mêmes nourris de références théoriques et situés dans des traditions scientifiques et éducatives diverses. Il reste qu'à travers l'intérêt pour la pédagogie intégrée des langues maternelles et étrangères (E. Roulet, 1980) se développe, par exemple en Suisse romande, une « ouverture » de l'école à ces aspects multilingues/multiculturels, alors qu'en France, pour toute une série de raisons politiques et idéologiques, l'expérience des ELCO a été souvent considérée comme un « supplément d'âme » voire un obstacle à l'intégration sociale et scolaire. Dans cet autre contexte qu'est la Suisse romande, on s'essaie à une mise en valeur de la dimension interculturelle d'une éducation plurilingue susceptible de promouvoir l'accès aux langues étrangères. D'où les esquisses de « continuité » entre la problématique des immigrés et les apprentissages précoces des langues vivantes. On ne peut évidemment entrer ici dans l'examen des surdéterminations nationales qui affectent les diagnostics et les choix (voir par exemple Ph. Raynaud et P. Thibaud, 1990) ; on souhaite seulement indiquer qu'aucune des questions ici posées ne saurait s'abstraire, par « objectivité » scientifique, de l'énorme débat idéologique que constitue l'interculturel. Il reste que, de manière tout à fait empirique, les classes d'accueil sont souvent le terrain de travail privilégié de certains « thèmes » (le corps, les fêtes...) qui donnent lieu à exploitation « culturaliste ». Plus novatrices et heuristiques sont sans doute les perspectives ouvertes par d'autres thématiques -la perception du temps et de l'espace par exemple- et le traitement de la textualité, des textes comme objets privilégiés de rencontre interculturelle (voir ici même la contribution de L. Collés). En suivant un axe plus spécifiquement linguistique, l'utilisation, avec les élèves issus de l'immigration, des outils fournis par la problématique de « l'éveil au langage » (*awareness of language*) permet une fonction d'accueil, de légitimation dans la mesure où le travail sur les représentations des élèves sur leurs langues peut faire partie intégrante de leur scolarisation en français, sans compter les bénéfices attendus, pour la structuration de cette langue seconde, du développement d'activités métalinguistiques portant aussi sur l'écrit. Il est intéressant de noter les interrogations que ne manquent pas de susciter certaines de ces mises en relation : si la communauté scientifique partage désormais l'idée que les expériences bilingues du jeune enfant présentent toute une série d'avantages cognitifs et langagiers, pourquoi se heurte-t-on à tant de difficultés avec bien des élèves issus de l'immigration ? C'est sans doute que toute une série de

paramètres - degré de scolarisation, milieux socioculturels et religieux d'origine, contextes familiaux, rapports affectifs à la langue et à la culture - viennent complexifier une situation qu'il s'agit d'abord d'analyser et de recontextualiser au sein du devenir de l'école française.

C'est pourquoi, en conclusion, prenant délibérément le problème par l'autre bout, on soulignera que l'*hétérogénéité* linguistique, sociale, culturelle des élèves constitue à la fois l'une des réalités centrales du système éducatif et l'un des facteurs essentiels de ce qu'il est convenu d'appeler la « crise » de l'enseignement du français.

On sait d'une part que le secondaire inférieur en France (le collège) est de plus en plus aux prises avec cette hétérogénéité, situation en fait normale depuis que les deux circuits d'enseignement (primaire/professionnel et secondaire/supérieur), aux cultures historiquement différentes, se sont rapprochés : d'où les réponses possibles en termes de réformes des contenus ou de centration sur l'acquisition de savoir-faire méthodologiques. On sait aussi que certaines disciplines sont particulièrement marquées par une hétérogénéité interne. C'est le cas du français où s'inscrit la pluralité des pratiques langagières, des situations de communication, des genres discursifs, des types textuels, la diversité des sous-disciplines (grammaire, vocabulaire, lecture, écriture), la multiplicité des « ouvertures » (image, culture[s]), etc. On sait encore que l'articulation du français avec les autres matières pose d'autant plus question que persiste la croyance en une « transparence » des discours disciplinaires comme si les contenus à transmettre ne s'inscrivaient pas précisément dans des démarches logico-discursives qu'il faudrait à chaque fois spécifier et analyser. On doit dire enfin (?) que cette hétérogénéité se trouve renforcée par le rapport langue première/ langue seconde, la potentialité des conflits culturels et identitaires qu'il implique et au moins le soupçon d'une insécurité tant affective qu'intellectuelle des élèves.

C'est dire que les élèves issus de l'immigration se trouvent face à un cumul de difficultés linguistiques, sociales et culturelles et que les enseignants ont à affronter, au-delà des démarches à mettre en oeuvre dans les classes d'accueil, la question de savoir quelles sont les activités qui creusent ou qui réduisent les inégalités : d'où des choix à faire dans chacun des domaines du français pour déterminer des tâches, des exercices, des projets dont il faut vérifier la faisabilité. Les questions spécifiques qui nous ont occupé doivent donc entrer, au-delà du traitement des « primo-arrivants », dans le cadre général de cette hétérogénéité des apprenants qu'une nouvelle didactique du français pour tous doit aborder frontalement. Et je voudrais redire, sur le plan de la recherche, que si l'enseignement/apprentissage du français par les minorités linguistiques originellement non francophones ne constitue pas un secteur clairement autonomisé, il présente le grand intérêt de décompactifier des ensembles trop étanches (FLM, FLE, FLS, etc.) et de permettre des interrogations renouvelées sur les concepts de *langue*, de *communication* et de *culture(s)*.

Jean-Louis CHISS

Publié en 1997 in *Enseigner en classes hétérogènes*, Ecole et immigration, sous la direction de D. Boyzon-Fradet et J.-L. Chiss, Nathan (épuisé)

Depuis quelques années, on emploie plus fréquemment le terme « allophone » pour désigner un élève qui à l'origine parle une autre langue que celle du pays d'accueil.

3

Bibliographie

ANDRÉ B. (1990) : « Approches de la langue en classe d'accueil », in *Le Français aujourd'hui*, n° 89, Paris, AFEF.

AUBOIS M., BOYZON-FRADET D. (1993) : *Pour une utilisation autonome des manuels scolaires en classe d'initiation*, Fontenay/Saint-Cloud, ENS-CRE-DIF.

BAILLY D. (1989) : « Domaines linguistiques de vulnérabilité dans l'apprentissage des langues secondes par les francophones », in A. Cain, dir., *L'Analyse d'erreurs, accès aux stratégies d'apprentissage. Une étude interlangues*, Paris, INRP.

BAILLY D., LUC C. (1991, 1992) : *Approche d'une langue étrangère à l'école*, vol. 1 et 2, Paris, INRP.

BAUTIER E. (1997) : « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? », in « Questions de langue », *Migrants Formation*, n° 108, Montrouge, CNDP/Centre de documentation migrants.

BESSE H. (1987) : « Langue maternelle, seconde, étrangère », in *Le Français aujourd'hui*, n° 78, Paris, AFEF.

BESSE H. (1987) : « Les langues et leur enseignement/apprentissage », in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 17, Montpellier, CFP/Université Paul-Valéry.

BESSE H., NGALASSO M. M., VIGNER G., dir., (1992) : « Français langue seconde », *Études de linguistique appliquée*, n° 88, Paris, Didier Erudition.

BESSE J.-M., DE GAULMYN M.-N., GINET D. et alii, dir., (1992) : *L'« Illettrisme » en*

questions, Lyon, PUL.

BOULOT S., BOYZON-FRADET D. (1988) : *Les Immigrés et l'École : une course d'obstacles. Lecture de chiffres [1973-1987]*, Paris, L'Harmattan/ CIEMI. Coll. « Recherches universitaires et migrations ».

3

BOYER H. (1991) : *Éléments de sociolinguistique*, Paris, Dunod.
BOYER H., PEYTARD J., dir. (1990) : « Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques », *Langue française*, n° 85, Paris, Larousse. *Cahiers Pédagogiques* (1991) : «À l'école, l'intégration», n° 296, Paris, CRAP-Cahiers pédagogiques.
CAIN A., dir. (1989) : *L'Analyse d'erreurs. Accès aux stratégies d'apprentissage : une étude interlangues*, Paris, INRP.
CENTRE DE FORMATION ET D'INFORMATION POUR LA SCOLARISATION DES ENFANTS DE MIGRANTS, Metz (1991) : *Apprentissage du français par les élèves turcs en collège*, Metz, CEFISEM.
CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE (1992) : *Répertoire d'outils pédagogiques utilisables dans les classes accueillant des élèves non francophones*, Paris, CNDP.

CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1993) : *École et savoir dans les banlieues*, Paris, A. Colin. CHAUDRON M., DE SINGLY F. (1993) : *Identité, lecture, écriture*, Paris, Centre Georges-Pompidou/BPI.
CHISS J.-L. (1993) : « Hétérogénéité des apprenants et traitement des contenus disciplinaires », in M. Lebrun et M.-C. Paret, dir., *L'Hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. CHISS J.-L., DELAS D., dir. (1992) : « École, langue et culture », *Le Français aujourd'hui*, n° 100, Paris, AFEF.
CHISS J.-L., DAVID J., REUTER Y., dir. (1995) : *Didactique du français : état d'une discipline*, Paris, Nathan. COLLÈS L. (1994) : *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Bœck-Duculot. COLLOT A. et alii (1993) : *La Pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, CRDP de Lorraine. CORNU L., POMPOUGNAC J.-CL., ROMAN J. (1990) : *Le Barbare et l'Écolier. La Fin des utopies scolaires*, Paris, Calmann-Lévy. COSTE D., HÉBRARD J., dir. (1991) : « Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique », *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial, février-mars, Paris, Hachette-Édicef. CUQ J.-P. (1989) : « Français langue seconde : essai de conceptualisation », in *L'Information grammaticale*, n° 43, Paris, L'Information Grammaticale. CUQ J.-P. (1991) : *Le Français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette-FLE. DELEFOSSE J.-M. O. (1993) : *Par l'écriture. Réinsertion dans l'écrit des publics hétérogènes*, Paris, Presses de la Sorbonne-Nouvelle. *Éducation et Pédagogies* (1991) : « La Famille et le bilinguisme », n° 8, Sèvres, CIEP. *Enfance* (1991) : « Le bilinguisme et l'enfance. Problèmes quotidiens », n° 4, Paris, Enfance. *Enjeux* (1993) : « Hétérogène mon cher Watson ! », n° 30, Namur, CEDOCEF. FORGES G., dir. (1995) : *Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde*, Paris, Didier Érudition, Mons, Centre international de phonétique appliquée. *Français (Le) aujourd'hui* (1987) : « Langue maternelle/langue étrangère », n° 78, Paris, AFEF.

Français (Le) dans le monde, Recherches et Applications (1990) : « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive », numéro spécial, Paris, Hachette-Édicef.
FRANÇOIS F. et alii (1990) : *La Communication inégale*, Paris-Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
FRAENKELB. (1993) : *Illettrismes*, Paris, Centre Georges-Pompidou/BPI.
GAONAC'H D. (1993) : « Les composantes cognitives de la lecture », in *Le Français dans le monde*, n° 255, Paris, Hachette-Édicef.

GENOUVRIER E., GUEUNIER N., dir. (1982) : «Langue maternelle et communauté linguistique », *Langue française*, n° 54, Paris, Larousse.

GUEUNIER N. (1993) : « Le français et les enfants de l'immigration », in *Le Français aujourd'hui*, n°

104, Paris, AFEF. HONOR M. (1996) : *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle*, Lyon, Chronique sociale. *Langages* (1981) : « Bilinguisme et diglossie », n° 61, mars, Paris, Larousse. *Langages* (1986) : « L'acquisition du français par des adultes immigrés », n° 84, décembre, Paris, Larousse. *Langue française* (1986) : « L'acquisition du français par des adultes migrants », n° 71, septembre, Paris, Larousse. *Langues (Les) modernes* (1987) : « Les erreurs des élèves : qu'en faire ? », n° 5, Paris, APLV. LEBRUN M., PARET M.-C, dir. (1993) : *L'Hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. *Lidil* (1989) : « Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française », n° 2, décembre, Grenoble, Université Stendhal-Grenoble III. *Lidil* (1991) : « Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle », n° 4, mai, Grenoble, Université Stendhal-Grenoble III. *Lidil* (1992), : « Autour du multilinguisme », n° 6, juin, Grenoble, Université Stendhal-Grenoble III. *Migrants Formation* (1990) : « Un bilinguisme particulier », n° 83, Montrouge, CNDP/ Centre de documentation migrants. *Migrants Formation* (1991) : « Quelle formation pour les enseignants, les formateurs et les travailleurs sociaux ? », numéro hors série, Montrouge, CNDP/Centre de documentation migrants. *Migrants Formation* (1992) : « Composition française : les apports étrangers dans le patrimoine français », numéro hors série, Montrouge, CNDP/ Centre de documentation migrants. *Migrants Formation* (1997) : « Questions de langue », n° 108, Montrouge, CNDP/Centre de documentation migrants. MILEP M. (1990) : « Le français langue seconde en France », in *Migrants Formation*, numéro hors série, Montrouge, CNDP/Centre de documentation migrants.

MILED M. (1994) : « Quelques repères pour une définition de la langue seconde : le cas du français en milieu bilingue ou multilingue », in *Revue de phonétique appliquée*, n°22, Mons, Université de Mons-Hainaut.

NGALASSO M.-M. (1992) : « Le concept de français langue seconde », in *Etudes de linguistique appliquée*, n°88, Paris, Didier Erudition.

NONNON E. (1991) : « Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire », in *Enfance*, n°4, Paris, Enfance.

PAINCHAUD G. (1992) : « Littératie et didactique de l'écrit en L2 », in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 88, Paris, Didier Erudition.

RAYNAUD Ph., THIBAUD P. (1990) : *La fin de l'école républicaine*, Paris Calmann-Lévy. ROULET E. (1980) : *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-Didier/CREDIF, Coll. « LAL » (Langue et apprentissage des langues).

VERMES G., dir. (1988) : *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France*, tomes 1 et 2, Paris, L'Harmattan.

VERMES G. (1990) : « L'entrée dans l'écrit des enfants des minorités sociolinguistiques », in *Migrants Formation*, n°83, Montrouge, CNDP/Centre de documentation migrants.

VERMES G. (1991) : « Problématique de l'entrée dans l'écrit des enfants des minorités sociolinguistiques » in *Education et Pédagogies*, n°64, Sèvres, CIEP.

VERMES G., BOUTET J. dir. (1987) : *France, pays multilingue*, tomes 1 et 2, Paris,

L'HARMATTAN.

VIGNER G. (1992) : « Le français langue de scolarisation », in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 88, Didier Erudition.