

CHAPITRE 1. Introduction¹

1.1 *L'hétérogénéité comme réalité centrale du système éducatif*

La liberté d'enseignement est un des principes fondamentaux que la Belgique inscrit dans sa Constitution dès 1831. Longtemps encore, recevoir une instruction demeure le privilège d'une élite sociale. Il faut attendre le siècle suivant pour que soit promulguée la première loi en matière d'obligation scolaire. Votée en 1914 par le Parlement belge, cette loi, qui fait suite à celle sur l'interdiction du travail des enfants, institue une période d'obligation scolaire pour les enfants et adolescents âgés de 6 à 14 ans. Elle ne sera mise en application que dix ans plus tard à cause de la guerre. Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale que la politique de la Belgique en matière d'enseignement s'oriente explicitement vers l'élévation du niveau scolaire de la population et vers une démocratisation de l'enseignement qui, notamment, passe par l'abolition des barrières financières à la scolarisation : gratuité de l'enseignement primaire et secondaire d'une part et mise en place d'un vaste système d'allocations sociales et de bourses d'études d'autre part constituent les deux mesures qui permettent l'accès à l'instruction des couches sociales les plus défavorisées. Par ailleurs, la loi du 29 juin 1983 étend la période d'obligation scolaire jusqu'à 18 ans. Ajoutons que cette obligation scolaire concerne tout mineur d'âge résidant en Belgique, indépendamment de sa nationalité ou de son statut légal (cf. Crahay 2000, e.a.).

La massification de l'enseignement a pour effet de modifier radicalement le public scolaire : le système scolaire est tenu d'accueillir et de former des jeunes issus de toutes les classes de la société, qui ne correspondent plus aux normes anciennes de l'institution (Dubet, 1994). En effet, dans le système scolaire traditionnel, pensé pour un public scolaire relativement homogène, tant sur le plan social que linguistique, les maîtres, les élèves et leurs parents partageaient certaines connivences culturelles. Les enseignants dispensaient des savoirs à des élèves qui étaient préparés à les recevoir. Ils « disposaient tous, selon les termes de Meirieu, plus ou moins, d'un profil cognitif et social, constitué au contact de stimulations reçues dans leur environnement, et qui définissait précisément leur 'aptitude scolaire'. » (1991 : 180) L'école, qui ne peut plus reposer sur ces accords préalables et ces ententes tacites, vit alors une des plus grandes difficultés qu'elle a dû surmonter (Simard, 1997). L'homogénéité scolaire et sociale cède la place à l'hétérogénéité dont la maîtrise constitue désormais un enjeu essentiel de l'enseignement (Wievorka, 1999). Cette hétérogénéité est renforcée par un flux migratoire important qui a participé de la modification de la population scolaire, non plus seulement sur le plan social (la mixité sociale étant une donnée acquise du système), mais sur le plan linguistique et culturel. L'hétérogénéité socioculturelle de son public contraint donc le système éducatif à la gestion d'une diversité croissante de niveaux, d'attentes et de projets.

L'hétérogénéité se présente aujourd'hui comme une « réalité incontournable » du système scolaire qu'il est impossible d'occulter (Caitucoli, 2003 : 120). Si l'hétérogénéité peut s'attirer des qualifications positives, c'est plutôt dans ses attributs négatifs qu'elle est perçue dans le contexte scolaire. Ainsi, l'hétérogénéité s'avère être le problème numéro un dans les difficultés d'exercice du métier d'enseignant et, plus précisément encore, elle constitue, selon Chiss (1997 : 71) l'un des facteurs essentiels de la 'crise' de l'enseignement du français. Elle concurrence son quasi-synonyme *diversité* pour étiqueter une difficulté, souligne Caitucoli (*ibid.*), et n'est pas, contrairement à la diversité, principalement « une richesse » : « les

¹ Ce texte applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.

enseignants 's'appuient sur la diversité des élèves pour développer des pratiques pédagogiques innovantes' mais 'sont confrontés à leur hétérogénéité' ».

Ainsi, l'hétérogénéité linguistique des élèves, vécue par les enseignants comme une diversité problématique (Caitucoli, 2003), est souvent présentée comme un facteur explicatif de l'« échec scolaire » en français. S'agissant plus spécifiquement des élèves « issus de l'immigration », souvent présentés comme emblématique de l'hétérogénéité (Caitucoli, 2003), diverses enquêtes (inter)nationales d'envergure (PISA 2000, PISA 2003, OCDE 2006, Jacobs, Rea & Hanquinet, 2007, Jacobs, Rea, Teney, Callier & Lothaire, 2009) ont démontré que leur situation scolaire est préoccupante, notamment en ce qui concerne leurs compétences en français. Si les facteurs socioéconomiques jouent un rôle prépondérant dans l'explication du problème sérieux que posent ces performances scolaires, d'autres facteurs d'ordre ethnique, culturel mais aussi linguistique et langagier, participent sans doute de l'explication de ce problème et méritent que l'on s'y attarde afin d'être mieux cernés et compris².

1.2 Objet d'étude : les mécanismes de différenciation dans l'enseignement/apprentissage du français

La recherche que nous menons porte sur le traitement, dans le cadre de la relation didactique, des objets de savoir inscrits dans le curriculum du cours de français lorsque leur enseignement s'adresse à des populations scolaires différenciées sur le plan socioculturel. Plus précisément, son objectif est d'examiner la manière dont les enseignants de français gèrent la transmission de la norme linguistique en regard des ressources linguistiques disponibles et dès lors conduisent à la formation de la norme linguistique de réussite. Au départ d'une posture épistémologique socioconstructiviste, notre préoccupation revient à nous interroger sur les modalités de gestion, adoptées par l'enseignant de français, de la 'différence' ou de l' 'appartenance culturelle' des élèves pour les conduire à la maîtrise de la norme scolaire.

Dans ce contexte, interroger les effets des représentations sur le processus d'enseignement/apprentissage en classe de français constitue, selon nous, un mode de compréhension des difficultés qui l'entravent. C'est en tout cas l'hypothèse que les rapports entre l'activité des enseignants et l'apprentissage potentiel de la norme linguistique par les élèves s'inscrivent dans un processus marqué par des effets de représentation que nous formulons.

Dans le cas des populations scolaires « issues de l'immigration », les représentations des enseignants peuvent se construire en relation avec deux ordres de facteurs, l'un sociolinguistique et l'autre ethnique.

D'abord, les situations sociolinguistiques des élèves (en relation avec le statut du français, pouvant être différent selon les cas) peuvent générer des représentations en inadéquation avec leurs pratiques linguistiques et leurs possibilités d'accès à la norme légitime. Ensuite, le contexte est marqué par une ethnicisation de plus en plus répandue des grilles de lecture des réalités scolaires, tant par les enseignants que par leurs élèves (Rinaudo, 1999 ; Rochex,

² Précisons que cette thèse de doctorat s'inscrit dans le programme de recherche « Régulation de l'hétérogénéité linguistique en contexte multiculturel » de l'Action de recherche concertée 04-09/319 financée par la Communauté française de Belgique. Celle-ci a réuni des chercheurs d'horizons scientifiques divers et a permis la production de quatre thèses de doctorat : Stéphanie Audrit et Karolien Declercq ont réalisé leur recherche dans le champ sociolinguistique, Jean-Louis Siroux en sociologie et la nôtre en didactique du français.

2000). En effet, les catégories ethniques « s'imposent aux élèves et aux enseignants comme des dimensions importantes de la perception de soi et d'autrui » (Felouzis *et alii*, 2005 : 67).

L'objectif de l'étude empirique est d'explorer une nouvelle piste sur la relation entre la pratique d'enseignement (et donc les apprentissages qu'elle soutient) et les représentations des enseignants à propos de l'identité ethnique et la catégorisation sociolinguistique de leurs élèves. Jusqu'à présent, l'étude de cette relation n'a pas concerné, à notre connaissance, la combinaison des facteurs ethniques et sociolinguistiques et a été menée quasi exclusivement dans une approche quantitative, et dans une inscription a-didactique. L'originalité de cette recherche exploratoire est d'introduire un niveau d'analyse supplémentaire, en testant l'idée que l'appartenance ethnique des élèves et le profil sociolinguistique qui leur est attribué ne sont pas sans effet sur les attentes du corps professoral et déterminent ainsi le choix des dispositifs d'enseignement/apprentissage qui influent sur l'acquisition de la norme linguistique par les élèves.

La question de recherche à la base de notre projet est la suivante : **comment expliquer la variation des normes de réussite en contextes scolaires hétérogènes ?** Le point de départ de la définition de la problématique porte ainsi sur *les exigences normatives que les enseignants de français manifestent à l'endroit des performances de leurs élèves*. Cette interrogation recoupe la **question des mécanismes de différenciation scolaire**, en particulier **en ce qui concerne l'enseignement / apprentissage du français**.

L'un des enjeux théoriques sous-jacents à la démarche réflexive menée touche aux modalités de prise en compte de l'appartenance culturelle des élèves dans les schèmes didactiques dominants qui organisent la matière « français ».

1.3 Contexte de la recherche

L'exploration du terrain s'est déroulée à Bruxelles, où la population scolaire comporte une proportion importante de jeunes « issus de l'immigration » récente mais surtout ancienne. Le critère de sélection des établissements secondaires est double : l'effectif scolaire se caractérise par une portion variable de jeunes « issus de l'immigration » et la position des établissements sur le quasi-marché scolaire est contrastée.

La question générale susmentionnée et les questions de recherche qui lui sont liées ont été traitées en deux temps : 1/ par le biais d'une approche essentiellement quantitative dans quatre classes de 5^e générale, contrastées du point de vue socioethnique dans une première phase de l'enquête de terrain, qui s'est déroulée de septembre à décembre 2005 ; 2/ de janvier à juin 2006, ces questions ont ensuite fait l'objet d'une exploration qualitative à travers des études de cas menées en parallèle dans deux des quatre classes du premier échantillon sélectionnées à partir des résultats obtenus par les élèves à un test de langue et de la nature des exigences linguistiques manifestées par les enseignants de français lors de cette passation.

Le présent rapport de recherche s'attachera à décrire les résultats majeurs des deux phases de l'investigation empirique et tâchera de tracer l'ébauche d'un modèle d'intelligibilité qui autorisera une meilleure compréhension des modalités de construction de la norme linguistique de réussite en contexte scolaire hétérogène.

1.4 Plan d'écriture

La thèse s'articule en trois parties composées de chapitres numérotés consécutivement. La première, *Cadrage de la problématique*, est organisée en deux chapitres (chapitres 2 et 3). Un des enjeux du chapitre 2 est d'examiner, à partir d'un matériau empirique large, la situation scolaire des élèves « issus de l'immigration » pour tenter d'en extraire sa singularité, si celle-ci existe. De la même façon, nous conduirons une discussion des facteurs évoqués pour expliquer les difficultés qui entravent le processus d'enseignement et d'appropriation du français. Ces deux sous-sections (l'un proposant un état des lieux des connaissances à propos de l'hétérogénéité des élèves, l'autre s'attachant à décrypter quelques-uns des facteurs majeurs qui expliquent l'échec scolaire en français) mèneront à l'esquisse des choix paradigmatiques à partir desquels nous traiterons notre question de recherche. Nous terminerons ce chapitre par une conclusion qui synthétisera les observations majeures qui alimentent le cadre de notre problématique et par le questionnement général qui anime notre réflexion.

Le chapitre 3 poursuit cette réflexion par un relevé des mécanismes de différenciation existant pour gérer l'hétérogénéité, conçue comme la disparité des niveaux de performance ou telle que nous l'abordons dans notre étude, à savoir la diversité socioculturelle et linguistique des élèves. Le glissement des acceptions couvertes par le terme *hétérogénéité* (que nous aurons eu l'occasion de déconstruire dans le chapitre précédent) s'accompagne aussi d'infléchissements des modèles d'intégration et des politiques d'éducation qui ont conduit à l'adoption de mesures diverses que nous déclinons. On envisagera ensuite les modalités didactiques de différenciation de l'enseignement / apprentissage du français. Une discussion des catégories dominantes et des substituts qui leur sont associés conduira à s'interroger sur le cadre didactique le plus adéquat pour conduire l'enseignement du français en contextes linguistiques hétérogènes. La réflexion portera aussi sur l'objet d'enseignement, sujet à de nombreuses variations et sur une pratique spécifique de différenciation, qui est l'évaluation. L'ensemble des repères théoriques et empiriques qui jalonnent ce chapitre autorisera enfin un retour sur l'hypothèse de recherche principale qui clôt la première partie du rapport de recherche.

La deuxième partie est consacrée à l'explicitation des *Orientations méthodologiques* adoptées pour traiter notre objet d'étude. Elle est composée de trois chapitres (chapitres 4, 5 et 6) dont la première est réservée à la définition du cadre *didactique* de notre recherche, ses limites et sa portée. Quelle est la spécificité (ou quelles sont les) spécificité(s) d'une recherche *en didactique* ? Quel regard le didacticien peut-il porter sur le questionnement susmentionné ? Ces questions nous conduiront à l'explicitation des repères épistémologiques retenus dans un champ scientifique relativement récent. Le chapitre 5 poursuit l'exposé de la démarche méthodologique par la discussion des choix paradigmatiques réalisés et la présentation de leurs implications concrètes tant sur le terrain de l'enquête que dans le cadre de l'écriture réflexive et interprétative de l'empirie. Le caractère protéiforme de notre objet d'étude a exigé la mobilisation d'outils hétérogènes et l'approche exploratoire du sujet a convoqué la mobilisation d'un cadre qualitatif interprétatif, ce qui pose la question de l'établissement de critères de scientificité mais aussi celle du positionnement du chercheur. C'est l'objet du chapitre 5. À la suite de ces éléments de cadrage, nous terminons cette deuxième partie par la caractérisation de la démarche de recherche qui est décrite dans le chapitre 6. Cette dernière étape sera l'occasion de situer « les élèves » et « le corps professoral » dont il est question dans cette réflexion et ces indications, dont la portée n'est pas anodine ou secondaire dans une démarche qualitative, seront complétées dans l'étape suivante.

La dernière partie de la thèse, *L'empirie*, est constituée de trois chapitres. Les résultats des analyses des données sont l'objet des deux premiers chapitres. Si le propos du chapitre 7, consacré à l'exposé des données socioethniques et sociolinguistiques des terrains scolaires investigués, est essentiellement descriptif, le chapitre 8 développe l'analyse en caractérisant l'agir professoral par rapport à l'objet linguistique : le projet d'enseignement d'abord, l'occupation du temps scolaire ensuite, la pratique d'évaluation enfin sont autant d'objets d'analyse qui permettront de cerner les tendances majeures qui travaillent les clauses du contrat didactique. Le dernier chapitre de cette troisième partie propose une analyse contrastée des stratégies d'ajustement adoptées par les enseignants de français pour conduire leur enseignement.

Le chapitre conclusif reviendra sur la question théorique de la prise en compte du déterminant socioculturel dans les catégories dominantes de la didactique du français.