

CHAPITRE 10. Conclusion générale

La conclusion du présent rapport de recherche est l'occasion de synthétiser les grands enseignements issus de l'analyse empirique, tout en interrogeant leurs relations avec les questions soulevées dans le cadre théorique. Au terme de cette étude, qu'apprend-on ? Quelles réponses apporter à la question de recherche initiale : **comment expliquer la variation des normes de réussite en contextes scolaires hétérogènes ?**

A travers notre principale hypothèse de travail, nous avons voulu répondre à cette interrogation en examinant les relations entre les pratiques des enseignants de français et leurs représentations. Plus précisément, nous avons évoqué l'hypothèse que les pratiques des enseignants sont influencées par leurs représentations des compétences et des pratiques langagières de leurs élèves « issus de l'immigration », représentations qui sont notamment fondées sur leurs perceptions de la situation sociale globale des élèves en question. On retrouve ainsi formulée l'idée, dès les premières pages de notre étude, d'un traitement différencié de cette catégorie de populations sur la base d'un critère ethnique (qui situe *socialement* l'apprenant dans l'échiquier social) et d'un facteur sociolinguistique (qui indexe l'état des ressources linguistiques disponibles). En d'autres termes, la « différence » ou « l'appartenance » culturelle représenterait un facteur déterminant dans la mise au point du projet d'enseignement formaté par le corps professoral et dans les effets escomptés ou constatés en terme d'apprentissage, notamment en ce qui concerne l'accès à la norme scolaire.

L'analyse de l'empirie autorise l'énoncé de divers constats sur ce point que nous proposons d'organiser à travers un développement autour des paramètres suivants : la mise en lumière de la prise en compte du socioculturel dans l'enseignement du français, les démarches de différenciation adoptées par les enseignantes et la question des dispositifs d'intégration. Un volet davantage prospectif clôt le présent rapport de recherche.

Si cette section finale est davantage l'occasion de l'affirmation d'un positionnement personnel, nous n'oublions jamais que l'énoncé des principaux enseignements de notre étude émane de l'étude de deux pratiques d'enseignement qui, conformément à notre inscription paradigmatique, ne prétendent à aucune représentativité. Il s'agit là d'une des caractéristiques, mais aussi une des limites (d'autres seront épinglées dans le corps de ce chapitre conclusif), de notre recherche qui n'est pas sans portée sur la transférabilité des conclusions à d'autres horizons scolaires.

10.1 La place du socioculturel dans l'enseignement du français

Quelle est la place du socioculturel dans le découpage actuellement dominant du cadre didactique ? Cette problématique complexe, « un des éléments fondateurs du champ de la didactique du français, qui a contribué historiquement à sa clarification » mais néanmoins « quelque peu minorée » actuellement dans le champ (Colloque AIRDF 2007, Texte de cadrage) invite à une réflexion sur plusieurs plans, parmi lesquels : la prise en compte des caractéristiques des élèves dans les modes de mise en œuvre des contenus d'enseignement, la définition des objets d'enseignement/apprentissage et la question du statut socioculturel du corps professoral.

On peut d'abord s'accorder sur l'importance des facteurs ethnique et sociolinguistique dans la description du **profil des élèves** par les enseignantes. Plus encore, il y a recouvrement du

paramètre ethnique et sociolinguistique, en ce que les attributions de pratiques linguistiques sont associées à des groupes nationaux déterminés. L'origine nationale représente un point de repère dans l'organisation du champ sociolinguistique. On observe à cet égard deux mouvements opposés : chez Madame Docr, c'est l'origine nationale qui permet une hétéro-catégorisation des pratiques langagières des élèves ; pour Madame Sabo, c'est pour éviter la convocation de l'origine nationale qu'elle refuse d'affilier ses élèves à une pratique linguistique donnée. Pour la première (qui s'appuie sur une lecture réductrice de la fréquentation ethnique de la classe), la langue d'origine déteint sur l'identité linguistique de ses élèves, alors que, pour la seconde, elle en est exclue. En effet, pour l'enseignante de la « Classe marocaine », la référence à l'origine migratoire et nationale des élèves est farouchement rejetée pour ses effets stigmatisants (et son corollaire d'une auto-appropriation du stigmate par les élèves) et son potentiel discriminatoire.

Ces attributions ne peuvent être comprises – et acquises en quelque sorte – que dans leurs relations avec une histoire (sociale, migratoire, idéologique) qui *contextualise* et *situe* des repères de tous ordres, dont ceux afférents à la pratique linguistique par exemple. L'émergence des différentes didactiques s'est d'ailleurs réalisée à partir de l'intégration des notions de « contextes » socioculturels et sociolinguistiques dans l'apprentissage.

Les deux enseignantes refusent pourtant de considérer la différenciation du profil sociolinguistique et socioculturel des élèves pour conduire leur enseignement en considérant que leurs élèves sont francophones (même s'ils ne le sont pas selon Madame Docr), c'est-à-dire qu'ils sont assimilés au groupe des Belges « de souche ». L'observation des pratiques des deux enseignantes met en évidence deux modalités contrastées de l'enseignement/apprentissage du français, notamment en ce qui concerne l'objet linguistique, qui épousent dans le même temps un même paradigme : celui, selon leurs dires, de la didactique du français langue maternelle. Ce choix est conçu, par les enseignantes, comme celui de la *non* différenciation (nous parlerons plutôt de *moindre* différenciation, une action pédagogique n'étant jamais indifférenciée, cf. Crahay, 2000 : 274) au profil présumé des élèves. Plus encore, ce qui est interpellant, c'est que les deux enseignantes, *en dépit* du principe de centration sur l'apprenant, *se décentrent* de ses caractéristiques (sociolinguistiques notamment) pour conduire leur enseignement. En refusant de différencier le pôle des élèves, elles invitent à problématiser l'ingrédient qui a conduit, historiquement, à la sectorisation de la didactique du français. En effet, comment peut-on penser enseigner le français à des sujets dont on ignore le positionnement par rapport à cette même langue ?

Il importe à cet égard de situer les pratiques enseignantes en regard des configurations idéaltypiques issues de l'organisation actuellement dominante des situations d'enseignement/apprentissage du français. Rappelons que le classement traditionnel fait l'objet d'une distinction fondée, non pas sur l'objet d'apprentissage, théoriquement identique, mais essentiellement sur l'apprenant et la nature du rapport qu'il entretient avec le français. La première observation tend à confirmer la complexité des situations scolaires rencontrées, qui ne correspondent à aucun des idéaux-types de la didactique du français. Il s'agit là d'un argument supplémentaire pour défendre la thèse selon laquelle l'enseignement du français dans un environnement hétérogène est un problème complexe qui ne peut être résolu par des solutions simples, voire simplistes. La seconde observation tient dans le partage d'une même grille de lecture qui établit un lien entre les outils du FLES et les besoins des populations « issues de l'immigration ». Madame Sabo ajoute à cette relation une appréciation stigmatisante des étiquetages FLS ou FLE : non formée à ces didactiques pourtant, elle voit dans ces étiquettes des désignations sociales déviantes, un effet outsider (cf. Becker, 1985).

Outre ce lien, les deux enseignantes considèrent que l'inscription dans les didactiques du FLE ou du FLS est inefficace en terme d'apprentissage ; il est vain d'attendre du recours à ces outils des résultats par rapport à la transmission de la norme scolaire. Cette représentation, abusive et inexacte, nous invite à souligner un des grands enseignements de notre étude : si l'émergence des cadres didactiques classiques s'est fondée sur la différenciation des profils sociolinguistiques des apprenants (laquelle est en lien avec la diversification des populations scolaires induites notamment par les vagues migratoires), il importe à présent, selon nous, de dissocier la nature des besoins linguistiques en terme d'apprentissage de *l'origine nationale des élèves*. Cette dernière donnée n'est plus signifiante dans l'évaluation des rapports à la langue française dans les contextes scolaires contemporains. Autrement dit, les performances linguistiques des Belges « de souche » peuvent justifier le recours à des outils du FLS, voire du FLE et celles des élèves « issus de l'immigration » peuvent être d'un niveau tel que la mobilisation de ces mêmes outils serait contre-productive. Si le statut d'immigré ou d'immigré par ascendant a longtemps déteint sur les compétences en français associées, dans l'imaginaire, à ces statuts, la complexité des situations sociolinguistiques est telle qu'il est impératif de dissocier, dans les représentations du corps professoral, toute donnée afférente à l'immigration avec une hétéro-catégorisation unilatérale des performances en langue. Conjointement donc à Jacobs *et alii* (2009) qui soutiennent la création de mesures visant spécifiquement les élèves « issus de l'immigration » (pour la raison qu'« il existe une problématique spécifique » à cette catégorie de population), nous pensons dans le même temps qu'une action peut être menée pour « *déspecifier* » les représentations concernant les élèves « issus de l'immigration ». À la suite d'Auger, on parlera de la nécessité de « comprendre et (d')objectiver les représentations » (2008 : 218).

On observe par ailleurs que l'inscription dans un même paradigme est sous-tendue par des motifs différents qui apportent un éclairage intéressant à la question du traitement de l'appartenance culturelle des élèves par les enseignantes de français. La prise en compte des représentations et des pratiques effectives d'enseignement met ainsi en exergue une tension entre l'impact du facteur socioculturel dans l'apprentissage et son utilisation pratique par les enseignantes. Madame Sabo remet en cause l'argument socioculturel comme facteur essentiel de l'échec scolaire et refuse de le considérer comme un levier d'ajustement dans son projet d'enseignement (sans doute aussi par distanciation avec son propre parcours). Madame Docr, par contre, tient le facteur socioculturel (dans sa version réductrice, axée sur la question de la divergence des valeurs, l'autarcie communautaire) comme un élément explicatif essentiel dans les difficultés scolaires de ses élèves, mais elle refuse de le mobiliser comme argument premier dans ses choix d'enseignement (mais bien comme choix second). Les enseignantes ont d'ailleurs, par rapport aux particularités linguistiques, culturelles (et autres) de leurs élèves des positions contrastées, nous l'avons indiqué, au point qu'il nous est permis d'associer le positionnement de Madame Docr à une sorte de *laïcité moderne*, selon les termes de Varro et Mazurkiewicz (1997), puisqu'il n'existe pas « de tabou pour parler de l'origine, de la religion, du niveau éducatif ou économique des familles, même à l'intérieur de l'école ». Il en va tout autrement de Madame Sabo, qu'on assimilerait plus volontiers à une sorte d'esprit de *laïcité classique*, précisément parce qu'elle répugne à convoquer les réalités qui sont celles de ses élèves à l'extérieur de l'école en vue de maintenir l'idéal de l'égalité des chances.

Ainsi, pour Madame Sabo, il y a refus de considérer ses élèves sous l'angle des particularités sociolinguistiques mais aussi sociales et culturelles pour la raison que la prise en compte des différences risque de perpétuer, voire de créer des différences dont la portée est préjudiciable. Plus encore, le facteur ethnique est tenu comme mettant en danger le projet didactique (à

travers un surinvestissement de la valeur identitaire au détriment de l'enseignement/apprentissage des objets de savoir ; un risque de détournement des objets de savoir inscrits dans le curriculum ; l'octroi de diplômes dévalués). En d'autres termes, son refus de différencier le profil des élèves provient de son souci de préserver l'**objet linguistique** (l'objet d'apprentissage) qui risque de subir les effets d'un nivellement par le bas. C'est donc par choix *idéologique* quant à la façon de considérer les élèves qui motive sa posture dans un cadre didactique conçu comme le seul adéquat pour faire accéder les apprenants à la norme socialement dominante.

Pour Madame Docr, les raisons qui soutiennent son choix paradigmatique sont tout autres. Tout d'abord, ses élèves sont considérés sous un angle massivement socioculturel, mais le traitement qu'elle leur réserve va *ignorer* (du moins va tenter de le faire) ces différences. C'est l'efficiencia de la différenciation – telle qu'incarnée dans le système didactique classique – qui justifie son choix. Elle a expérimenté les outils des didactiques du FLES et n'a pas observé d'effets sur les apprentissages linguistiques ; elle n'a pas non plus constaté d'ouverture à l'autre, vers elle, vers la culture dominante qu'elle représente. Le choix de la didactique du FLES est conçu comme un décentrement personnel, une démarche d'ouverture de l'enseignante à la réalité culturelle et linguistique des élèves. Ce sont les *résultats* qu'elle constate qui lui font abandonner cette voie. Elle assimile cette approche à une forme de survalorisation de la culture des élèves qui a des effets contre-productifs (repli sur soi). Nourrie par cette expérience, elle ne souhaite à présent ni différencier le profil des élèves, ni toucher l'objet linguistique, dont la responsabilité de la connaissance est laissée au soin des élèves.

Or, si les conduites enseignantes examinées sont contre-productives, c'est bien parce qu'elles se fondent sur une représentation réductrice des réalités sociolinguistiques ; l'absence d'un diagnostic circonscrit des ressources linguistiques disponibles empêche la formulation et la mise en œuvre d'un programme d'objectifs réalistes susceptibles de mener à des résultats satisfaisants.

Ces deux postures interpellent donc. En effet, elles interrogent l'unité même de la didactique du français et ses sectorisations internes. Dans les deux cas que nous avons eu l'occasion d'étudier, les mécanismes de différenciation classique basée sur le rapport des élèves à la langue française sont mis à mal. Plus encore, ce point aveugle met en lumière une tension afférente aux objectifs d'apprentissage : différencier le pôle des apprenants, c'est affecter celui des savoirs, notamment la question de la norme linguistique.

C'est ainsi que peut se comprendre la position des enseignantes par rapport à la question de la reconnaissance de la variation, ou plutôt de son admission ; toutes deux la rejettent dans le cadre de la salle de cours. Pour Madame Sabo, le lien didactique d'abord (la mission de transmission des savoirs risque d'être mise à mal) et l'objet linguistique ensuite peuvent être affectés ; pour Madame Docr, c'est l'objet linguistique qui peut être touché.

La question de la variation langagière semble donc, dans ce contexte, bien secondaire : la reconnaître comme un ingrédient de l'hétérogénéité des classes est une chose, l'admettre en classe – et en faire un objet didactisé – est encore autre chose. Si les revendications pour une didactique plurinormaliste (Charmeux, Vargas) sont accompagnées du souci de *rendre accessible la norme linguistique* en s'inscrivant contre l'imposition d'une surnorme forcément répressive et forcément éloignée des pratiques langagières des élèves, on peut s'interroger sur le caractère tenable des implications d'une telle didactique en regard de directives officielles

de plus en plus ambitieuses. Les professionnels de l'enseignement ont-ils seulement le temps de réserver du temps à l'enseignement/apprentissage de la diversité normative ? N'est-il pas plus urgent, tout en admettant et en reconnaissant cette hétérogénéité des pratiques, de travailler à faire accéder ces élèves à la norme socialement dominante, celle nécessaire à l'acquisition des savoirs, celle indispensable à la mobilité sociale ?

Une réflexion s'impose aussi sur la question du **positionnement socioculturel de l'enseignant** amené à *traiter* du socioculturel. Les deux pratiques enseignantes ont en effet laissé entrevoir des actualisations très contrastées de la discipline « français ». A plus large échelle, celle-ci est loin d'être consensuelle ou homogène, ce constat n'est donc pas une révélation. On peut cependant s'interroger sur l'impact du profil socioculturel du corps professoral, lorsque celui-ci coïncide – ou ne coïncide pas – avec celui des apprenants sur le projet d'enseignement, le programme de cours, par exemple. En d'autres mots, « l'appartenance culturelle » des enseignants a-t-elle une incidence dans le traitement réservé aux objets de savoir lorsque leur enseignement s'adresse à un public spécifique ? Peut-on parler, par exemple, de connivence plus ou moins prononcée ou de distance plus ou moins grande, qui faciliterait ou, le contraire, compliquerait la tâche d'enseignement ?

Pour le dire autrement, si on peut se réjouir de la présence dans le corps professoral d'enseignants de mêmes origines nationales que celles des élèves de l'institution (on peut y voir les fruits de la démocratisation de l'enseignement) pour les atouts qu'elle représente dans cette approche de l'hétérogénéité linguistique et culturelle des populations scolaires, cette 'hétérogénéité' mérite aussi d'être interrogée. Posée comme un des effets de la mise en application de la pédagogie différenciée (Meirieu prônait la constitution d'un corps professoral hétérogène, comme « seule réponse possible pour gérer une Ecole où l'hétérogénéité des élèves est un fait irréversible » 1991, p. 147), elle est à présent problématisée. Abdallah-Pretceille (2003 : 10) s'interroge ainsi sur « le développement des politiques de recrutement sur des bases de plus en plus ethniques et la recherche d'une adéquation entre les origines des personnels et les publics avec lesquels ils doivent travailler ». Cette tendance ne reflèterait-elle pas, en quelque sorte, une forme de tension irréductible qui traversait le facteur socioculturel, une solution de pis-aller qui exacerberait ce que l'on cherche justement à *réguler* ? En effet, « l'impossibilité postulée de non-compréhension entre des individus et des groupes d'origines différentes est une forme de radicalisation du différentialisme et une crispation sur une logique de frontières et d'appartenance » (*ibid.*).

Plus fondamentalement encore, il apparaît que la façon de considérer l'hétérogénéité – et ainsi de la « traiter » – est relative aux positionnements socioculturels des différents partenaires. Autrement dit, l'approche du socioculturel implique une définition des positionnements des acteurs qui l'abordent. Celui de Madame Docr n'est pas celui de Madame Sabo. Madame Docr appartient à la culture dominante, Madame Sabo a appartenu à la culture dominée. On peut faire l'hypothèse que l'immersion dans le groupe des individus « issus de l'immigration », pour les représentations courantes du moins, invite à soupeser l'argument socioculturel sous un angle différent, peut-être plus nuancé (ou moins), voire son rejet. La réaction épidermique de Madame Sabo par rapport à la mobilisation de cette question est éloquente. Si la convocation de l'origine nationale est vécue comme une source de danger pour son projet didactique (la transmission des objets de savoir), elle est aussi perçue comme un élément de déstabilisation de la légitimité de sa position d'enseignante. Au sein du corps professoral d'abord, où son origine nationale fait écran par rapport à son identité professionnelle (et les compétences qui y sont associées). Vis-à-vis de ses élèves ensuite, qui

peinent à voir en elle le prototype du professeur de français (selon elle), et qui manifestent des attentes (d'indulgence) au nom de la solidarité tribale (à laquelle elle refuse de céder). Dans le cas étudié, le refus de connivence (l'enseignante procède à une démarche de recadrage où est exclue toute référence à cette donnée) est une condition de l'exercice de sa profession.

Ajoutons enfin que cette visite des trois pôles du triangle didactique sous l'angle socioculturel (un de ses aspects du moins) est aussi le fruit d'un regard – celui de l'analyste – dont l'appartenance socioculturelle « travaille » aussi l'approche défendue. En somme, ici aussi, on peut émettre l'hypothèse que Madame Sabo, l'enseignante d'*origine marocaine* de la « Classe marocaine », s'est – après l'établissement d'une relation de confiance (qu'il ne s'agit pas ici de trahir, mais d'objectiver) – adressée à la chercheuse d'*origine marocaine*. Pour une raison simple, sans doute : le jeu social, selon nous et d'autres, s'accompagne toujours d'une dose d'humanité, et de la part d'ethnicité qui traverse inéluctablement cette dernière.

10.2 Les démarches de différenciation

En somme, pour les deux enseignantes, la différenciation ne doit toucher ni l'objet d'enseignement, ni concerner l'élève : il s'agit de considérer les élèves comme les autres pour qu'ils aient les mêmes chances que les autres d'atteindre le point d'arrivée. Faire le choix d'un même cadre didactique ne signifie pas pour autant pas faire fi de toute différenciation dans les démarches d'enseignement/apprentissages. Les deux actualisations de la discipline « français » que donnent à voir les pratiques des enseignantes sont à cet égard foncièrement contrastées. Lorsqu'on examine cette gestion des différences (a priori non culturelles), on relève, par rapport à l'objet linguistique, des techniques de micro-ajustement (cf. révision de certaines règles linguistiques en début d'année chez Madame Sabo et en milieu d'année chez Madame Docr). Par rapport aux objets de savoirs plus globalement, on constate des démarches radicalement différentes *qui tiennent compte du profil socioculturel des élèves* :

- Chez Madame Docr, la structure même de son enseignement est travaillée par le profil présumé de ses élèves ;
- Chez Madame Sabo, certaines ramifications se voient entachées par certaines caractéristiques postulées chez ses élèves.

Madame Docr part en effet du postulat d'un écart entre les objets de savoirs fixés au programme et le monde des élèves. De manière assumée (nous l'avons souligné), elle dispense un cours qui *ne s'ajuste pas* aux caractéristiques postulées chez ses élèves (et pourtant jugées comme des facteurs déterminant les conduites et les apprentissages). Elle a ainsi recours à d'autres stratégies pour réduire cet écart (pratiques d'évaluation axées sur les paliers primaires dans l'échelle des difficultés ; démarche intellectuelle d'apprentissage élémentaire ; des formes d'abandon des savoirs disciplinaires), pour conduire son enseignement et obtenir, en regard de son projet, des résultats qu'elle juge satisfaisants. Elle projette, en quelque sorte, une forme d'incompatibilité d'ordre socioculturel qui rend l'accès à la norme socialement dominante difficile, voire presque inaccessible dans un temps didactique mais aussi post-didactique. Elle formate ainsi un projet autour du développement de la créativité avec l'objectif de susciter l'envie d'écrire et celle, qui lui est conjointe, de s'améliorer dans l'écriture. Elle se détourne, dans le présent didactique, d'une approche trop spécifique de l'objet linguistique dont l'apprentissage est laissé aux soins des élèves.

Madame Sabo part du même postulat d'une distance entre les objets de savoir (dont la norme scolaire) et le monde des élèves, mais du principe d'une accessibilité des savoirs. Pour cette raison, son cours *ne s'ajuste pas* au profil présumé de ses élèves, c'est-à-dire celui qui associe incompétence et caractéristiques d'ordre culturel. Intégrer cette distance, c'est prendre le risque de l'entériner. Elle adopte une posture de sévérité normative (la non-conformité de ses élèves avec les attentes institutionnelles est perçue comme un obstacle aux apprentissages) et d'exigence scolaire (le degré de complexité des tâches cognitives soumises va croissant, les activités intellectuelles sont souvent complexes). La prépondérance d'une grille de lecture sociale (et assimilationniste, la différence ethnique, parce qu'elle est un facteur de discrimination, est perçue comme un frein au processus d'intégration) dans l'évaluation des performances de ses élèves (les défaillances dans la posture scolaire sont à l'origine des lacunes d'ordre cognitif) brouille pourtant, tant pour l'enseignante que pour les élèves, la reconnaissance et la confrontation à des normes et des critères qui tiennent à l'objet même d'apprentissage.

Ce principe d'indifférenciation n'empêche pas la mobilisation de démarches d'adaptation (mais celles-ci tendront vers l'objectif d'une non-adaptation) en raison des ressources *disponibles* qui empêchent tout projet, dans sa dimension chronogénétique, indifférenciée. La prise en compte des profils présumés des élèves se fera en des temps précis (pour remettre à niveau mais aussi pour « sauver » son projet d'enseignement : une zone d'ajustement émerge, par exemple, entre la difficulté des tâches et sa notation, en programmant des interrogations de « rattrapage » axées sur le lexique) et localisés à certains points de matière (comme l'initiation au relativisme dans l'objectif de provoquer un décentrement socioculturel chez ses élèves). En somme, pour cette enseignante, le traitement de la différence revient à créer de la différence. Elle se veut donc *indifférente aux différences*.

Pourtant, les accommodations au profil présumé des élèves se font bien à partir de critères. En dépit du choix de la didactique du FLM conçue comme un cadre d'indifférenciation, les origines nationales et les attributs sociolinguistiques qui leur sont associés *représentent* des éléments-charnières dans la définition des projets d'enseignement, confortant de la sorte notre hypothèse de recherche principale. Ces démarches d'adaptation tentent cependant de répondre à des besoins de catégories différentes :

- Les ressources linguistiques *nécessaires* dans le cas de Madame Sabo
- Les ressources linguistiques *disponibles* dans le cas de Madame Docr.

S'agissant typiquement de l'objet linguistique, son étude répond à ce mouvement : Madame Sabo l'aborde en tant que modalité d'ajustement local aux lacunes de ses élèves ; Madame Docr évite tant que faire se peut ce sujet en vue d'épouser les formes de connaissances qu'elle constate chez ses élèves. Comme on vient de l'indiquer, l'accommodation se réalise à partir de critères différents : les *compétences disponibles* chez ses élèves dans le cas de Madame Docr (ceux-ci ont des performances faibles et ils ne progresseront pas, en ce sens les représentations sont directes) et, dans le cas de Madame Sabo, il relève des *besoins nécessaires* à ses élèves pour poursuivre leurs études et intégrer l'univers professionnel (les représentations sont donc indirectes, puisqu'elles concernent les exigences des pratiques sociales qui ont cours sur le marché du travail). Le traitement des « écarts » dans les échanges en classe illustre magistralement cette observation et la nature des attentes, largement du domaine de l'implicite, des enseignantes. Madame Sabo part du principe que les règles linguistiques *doivent* être connues (les mouvements de convergence sont occasionnels) ; Madame Docr sait que ces règles *ne sont pas* connues et elle va adopter, dans son langage, plusieurs attributs du sociolecte de ses élèves. En d'autres termes, s'adapter aux élèves, c'est

faire preuve d'*exigence* dans le premier cas, et de *tolérance* dans le second. Pour le dire autrement, la première se tourne vers l'avenir des élèves, alors que la seconde s'attache au présent des apprenants. Avec quels effets ? et quels résultats ?

Ce dernier constat invite à présent à une réflexion sur le plan sociopolitique.

10.3 La question des dispositifs d'intégration

Des dispositifs scolaires d'intégration non spécifiques (la circonscription des « zones d'éducation prioritaire », ZEP ou l'attribution du label « en discrimination positive », D+) et spécifiques aux populations « issues de l'immigration » existent. S'agissant de ces derniers, nous avons eu l'occasion de souligner la distinction entre les mesures de compensation (les trois heures hebdomadaires de français, les classes-passerelles) et les mesures d'enrichissement (les cours LCO, l'Eveil aux langues, l'approche interculturelle qui visent tous les élèves, en prenant appui sur certains traits reconnus comme caractéristiques des populations « issues de l'immigration »). Sans revenir sur les aspects positifs et moins positifs de ces mesures, elles ne peuvent pas, nous semble-t-il, répondre aux besoins des élèves « issus de l'immigration » dont il a été question dans cette recherche qualitative ; elles sont d'ailleurs, en regard de l'objectif de la connaissance de la norme linguistique, insuffisantes voire inadaptées dans leurs formes actuelles. Revenons cependant sur le paradigme interculturel.

On a eu l'occasion de souligner que les enseignantes ne font pas référence à la pédagogie interculturelle et aux outils didactiques qui en relèvent ; dans leurs propos, on ne relève d'ailleurs aucune occurrence du terme *interculturel* (et ses dérivés). Les recommandations en la matière (tant européennes que celles qui figurent dans le Programme de français du Segec qui chapeaute leur action) sont pourtant sans équivoque sur la nécessité de cette orientation. Notre analyse autorise ainsi l'énoncé d'une condition à la mise en place de ce paradigme : la mixité socioculturelle. En effet, la présence d'élèves « issus de l'immigration » ne suffit pas à construire une situation interculturelle. La « Classe marocaine », avec une enseignante d'origine marocaine, ne présente pas les ingrédients propices à l'installation d'une telle approche.

Ce constat relatif à la fréquentation monoculturelle des classes d'enseignement nourrit plus largement l'hypothèse d'un effet pervers des mesures prises pour assurer l'intégration des populations « issues de l'immigration » : la concentration de cette catégorie d'élèves est le fruit de l'action publique spécifique qui leur est destinée (cf. les cours LCO, les classes-passerelles), mais aussi une conséquence des effets des mesures non ciblées de la politique éducative (la « D+ », les ZEP). Des mesures de désenclavement ethnique et culturel des établissements scolaires s'imposent pour autoriser la mise en œuvre des principes de ce paradigme interculturel, qui nous semble une réponse adaptée à la mobilisation de la pluralité, qui implique d' « en finir avec l'idée d'un choix incontournable, entre deux absolus, les valeurs universelles et les identités particulières, et de promouvoir le projet de tout faire au contraire pour les concilier » (Wieviorka, 2006, p. 31). » (Castellotti, 2008 : 276-77) Encore faut-il s'inscrire dans une logique d'acceptation de la diversité comme une donnée, voire une ressource – et non comme un obstacle – du contexte d'enseignement. Les limites de la posture accommodante de Madame Docr et de la posture assimilationniste/normative de Madame Sabo sur les effets du contrat didactique sont réelles.

Une réflexion *didactique* ne peut en effet faire l'économie d'un examen des modèles intégratifs qui nourrissent les politiques en matière d'éducation. A cet égard, il nous semble qu'il demeure une ambivalence dans les orientations actuelles qui s'incarne de manière privilégiée dans les attentes vis-à-vis de la norme scolaire. Parler *correctement* le français demeure une exigence sociale ; le nier relèverait d'un angélisme naïf et presque suicidaire à bien des égards. Pourtant, on peut voir dans cet impératif un relent du paradigme monolingue. On remarque ainsi que la diversité sociolinguistique des profils d'apprenants (c'est bien de cela qu'il s'agit lorsqu'on parle de la diversité des situations d'enseignement/apprentissage), qui est souvent reconnue (pas assez cependant dans sa complexité), peine pourtant à se faire admettre comme enjeu d'enseignement/apprentissage ; elle n'est admise que dans la visée d'être réduite. Or, la gestion de la diversité linguistique et culturelle s'inscrit dans le résultat d'un glissement paradigmatique qui en appelle à la mise en œuvre d'un modèle plurilingue, conjoint du paradigme interculturel dont il a été question à l'instant.

C'est là, sans doute, que se situe une tension persistante qui explique pourquoi le paradigme plurilingue peine à s'installer dans nos institutions. Celles-ci ne s'accommodent qu'avec *une* norme. Or la perspective plurilingue engage une vision neuve, celle par exemple où trouve leur utilité les pratiques d'alternance codique (cf. Rispail, 2006). Autrement dit, ce paradigme invite à traiter *différemment* la question normative, confronte à la question de l'acceptabilité sociale des effets (linguistiques) de la mixité. La diversité (interne à la langue française mais aussi externe) met-elle à mal la création du lien social ?

On ne peut donc manquer de s'interroger sur les critères qui doivent prévaloir dans l'organisation du domaine de l'enseignement/apprentissage du français. Il est difficile de répondre à cette question tant le secteur de l'enseignement est idéologiquement très sensible, mais cette dernière observation confirme la nécessité d'une intégration des différentes didactiques, telle que nous le soulignons dans le volet théorique de cette recherche, en maintenant des pôles qui servent de repères dans le positionnement des élèves par rapport à la langue française (correspondant à des stratégies didactiques particulières). Nous avouons toutefois la timidité de cette revendication. On ne peut en effet qu'espérer que cette réorganisation interne au champ didactique du français sera l'occasion de s'ouvrir à la mise en place d'une didactique des langues en contact, qui découle logiquement de la gestion de la diversité linguistique des contextes scolaires contemporains.

10.4 Volet prospectif

Au terme de ce travail de recherche, il nous semble à tout le moins que l'investigation autour de la question de la gestion *didactique* de l'appartenance socioculturelle des populations scolaires mérite d'être approfondie. L'énoncé de cet impératif est l'occasion d'opérer un retour critique sur la démarche de recherche. Commençons par épingler quelques-unes de ses limites. L'une d'elles est qu'ils ont été obtenus dans un contexte scolaire où les élèves appartiennent à des catégories socioéconomiques de faible statut. Il sera donc nécessaire, avant d'entrevoir la généralisation de leur portée (les paradigmes méthodologiques mobilisés n'autorisent de toute façon qu'une portée *localisée* des résultats produits), de mener d'autres études dans des contextes socioéconomiques plus favorisés. La seconde est qu'elle ne dit pas grand-chose sur la nature de la relation entre l'appartenance ethnique des élèves et la catégorisation sociolinguistique qui lui est liée et la performance scolaire.

Quant à la démarche de recherche, nous pensons que l'analyse aurait gagné en richesse si notre corpus avait bénéficié du regard critique des enseignantes dont il a été question. En effet, la démarche collaborative (qu'il n'a pas été possible d'installer dans notre enquête) présente plusieurs intérêts : celui d'offrir aux enseignants une occasion d'un retour réflexif sur leurs propres pratiques (en leur soumettant des extraits d'interaction enregistrés et/ou filmés) et celui, pour le chercheur, de profiter d'une double analyse en quelque sorte. La mise en œuvre de cette collaboration permet une plus grande adéquation avec la perspective émique et un approfondissement des éléments de compréhension des pratiques.

L'analyse gagne aussi en richesse lorsque les données font l'objet d'une discussion et d'une confrontation des interprétations individuelles d'autres chercheurs. À cet endroit, il nous semble important d'insister sur la nécessité d'une diversification des statuts socioculturels (d'origine ?) du corps des chercheurs, a fortiori lorsque le sujet d'étude est, d'un point de vue socioculturel, marqué. La recherche est une entreprise éminemment humaine et les expériences situées des individus sont souvent des clés heuristiques d'accès à une intelligibilité des connaissances produites, sans qu'il s'agisse ici de postuler une forme d'incompatibilité irréductible d'ordre culturel. Cet avis est conjoint de la première observation d'une nécessité du croisement des regards des personnes impliquées dans l'étude ; l'implication d'analystes extérieurs à l'enquête serait bénéfique.

La limite la plus importante est sans nul doute que la saisie de la construction de la norme linguistique n'a pas été conduite dans son rapport avec des objets de savoir, dans son lien avec l'enseignement de ces derniers. Nous avons justifié notre choix de ne pas établir d'emblée ce lien pour des questions de limites d'ordre méthodologique, mais nous avons la conviction que les prochaines études gagneraient en pertinence en s'intéressant à cette relation qui permettrait de mettre au jour la pluralité normative et les contraintes liées aux caractéristiques des objets de savoir.

On soulignera aussi l'importance d'études « *diagnostiques* » qui prennent la mesure qualitative de l'état des choses ; la petitesse de l'échantillon ne doit pas entourer les conclusions d'illégitimité (nous l'avons développé à suffisance, les critères d'appréciation de la démarche sont tout autres). Par delà les limites des choix méthodologiques, il nous semble essentiel d'être à l'écoute des catégories « indigènes ». Celles-ci en disent beaucoup des pratiques conduites, des résultats espérés, des errances constatées. Elles nous semblent constituer l'étape préalable idéal à la tenue de recherches qui relèvent de l'ingénierie didactique par laquelle on peut tenter d'agir sur le terrain, d'orienter les pratiques, de tester des « *remèdes* ».

En effet, la tentation est forte, à la suite de la réflexion que nous avons conduite, de suggérer une piste pratique (et à ce stade de la formulation, elle demeure encore théorique) pour gérer l'enseignement/apprentissage de l'objet linguistique. Elle touche à la question du contrat didactique que nous avons mobilisé comme outil d'analyse des pratiques analysées. Si le contrat didactique tel qu'il a été défini au chapitre 2 n'a pas pu rendre raison des modalités d'ajustement adoptées par les enseignantes, ce constat nous a conduit à suggérer l'établissement d'un contrat sociolinguistique pour le stade de scolarité considéré. Par cette proposition, l'idée est de clarifier les enjeux de savoir, de fixer le cap des connaissances visées en matière linguistique ; il incarnerait un système d'attentes qui laisse la place à la différenciation de la transmission de la part de l'enseignant et qui accorderait le droit à l'erreur à l'élève inscrit dans un processus d'appropriation continu de cet objet. L'objectivation d'un contrat de cet ordre permettrait l'émergence d'un jeu aux règles plus

transparentes (pas pour autant explicites) quant aux exigences et aux enjeux qui y sont associées, tout en maintenant ces ruptures nécessaires à la progression dans les apprentissages dans cette même matière.

On pourrait imaginer une procédure dans les termes – forcément généraux et abstraits – qui suivent.

Tout d’abord, on notera la nécessité de poser un diagnostic circonstancié des besoins en langue. Celui-ci implique une mesure des connaissances des élèves à travers la passation d’une batterie de tests mesurant les acquis linguistiques. L’objectif est de dresser un état des lieux des ressources disponibles. Pour qu’il soit complet, il conviendrait de procéder à l’inventaire des pratiques langagières par le biais de questionnaires sociolinguistiques. On pourrait rendre cette passation plus *didactique* en accompagnant cette enquête écrite par des cours axés sur l’histoire de la langue (et de son évolution, cf. Dufays, 1993), par exemple. Seul un état des lieux circonstancié autorise la mise en place des apprentissages et remédiations correspondant aux besoins détectés en première analyse. Des outils doivent être créés en ce sens et intéressent en premier lieu l’ingénierie didactique.

Les données récoltées autoriseront, dans un second temps, la planification des apprentissages. Il va de soi que la portée du diagnostic est à la fois individuelle (et concerne les lacunes d’un élève en particulier) et collective (des tendances générales quant aux faiblesses seraient ainsi détectées). L’élève et l’enseignant ont connaissance de la nature des faiblesses. Les remédiations nécessaires au développement des apprentissages linguistiques lacunaires peuvent être installées. On pourrait imaginer que la correction linguistique des travaux des élèves, systématique selon nous, soit accompagnée d’une grille de critères à vocation formative (où la nature des écarts serait indexée) afin qu’elle ne fasse pas l’objet d’une note (pour éviter une stigmatisation récurrente). La mise en place de cette approche implique que les catégories de besoins soient sériées avec suffisamment de finesse afin de rendre les interventions plus ciblées. Il s’agit, par cette sensibilisation permanente à la conformité au code linguistique, de susciter la vigilance des élèves par rapport aux aspects formels de la langue, dont les conséquences dans leur scolarité et dans la construction de leurs habitudes mentales sont importantes. Cette clause du contrat doit être explicite selon nous.

Un contrat (forcément individuel) consignerait le diagnostic, la nature des besoins, la nature du soutien de l’enseignant (les activités proposées), le travail que l’élève s’engage à fournir, les progressions. En fixant les objectifs (correspondant aux besoins individuels et/ou collectifs), des stratégies d’intervention par palier progressif, et par unité temporelle, peuvent être conduites. Il serait naïf de croire qu’une simple transmission frontale puisse garantir une acquisition durable.

Dans notre esprit, cet outil ne serait pas réservé à la 5^e générale. On pourrait imaginer étendre cet outil d’accompagnement pour le cycle supérieur. On ira même jusqu’à imaginer qu’il ne soit pas réservé qu’aux classes fréquentées par des élèves « issus de l’immigration ». Les lacunes d’ordre linguistique ne sont pas leur « spécificité ». L’accès au savoir (linguistique) n’est en effet pas un privilège : il est une exigence commune.