



HAL
open science

Quelles contextualisations pour l'enseignement du français hors de France?

Céline Doucet

► **To cite this version:**

Céline Doucet. Quelles contextualisations pour l'enseignement du français hors de France?. Linguistique. Université de Tours, 2011. Français. NNT: . tel-00650053

HAL Id: tel-00650053

<https://theses.hal.science/tel-00650053>

Submitted on 10 Dec 2011

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

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

ÉCOLE DOCTORALE des Sciences de l'Homme et de la Société

EA 4246 DYNADIV, dynamique et enjeux de la diversité

THÈSE présentée par :

Céline DOUCET

soutenue le : **23 septembre 2011**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université François - Rabelais**

Discipline/ Spécialité : **Sciences du langage**

**QUELLES CONTEXTUALISATIONS
POUR L'ENSEIGNEMENT DU
FRANÇAIS HORS DE FRANCE ?**

Volume 1

THÈSE dirigée par :

Véronique CASTELLOTTI

Professeure, université François- Rabelais -Tours

RAPPORTEURS :

Jean-Pierre CUQ

Professeur, université de Nice

Valérie SPAËTH

Professeure, université de Franche-Comté

JURY :

Véronique CASTELLOTTI

Professeure, université François- Rabelais -Tours

Jean-Pierre CUQ

Professeur, université de Nice

Dalila MORSLY

Professeure émérite, université d'Angers

Didier de ROBILLARD

Professeur, université François- Rabelais -Tours

Valérie SPAËTH

Professeure, université de Franche-Comté

A Paul et Matthew

Remerciements

Ce travail n'aurait pu aboutir sans l'assistance et le soutien de nombreuses personnes qui m'ont donné l'occasion de me lancer dans cette longue et passionnante aventure. Je souhaite les remercier toutes du fond du cœur.

En premier lieu, je remercie les membres de mon jury, Véronique Castellotti, Jean-Pierre Cuq, Dalila Morsly, Didier de Robillard et Valérie Spaëth, de m'accompagner dans cette dernière étape de la thèse.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à ma directrice de recherche depuis le DEA, Véronique Castellotti, pour m'avoir fait confiance, puis pour m'avoir guidée, encouragée et conseillée dans la réalisation de ce travail.

Je veux aussi témoigner ma gratitude aux membres de l'Equipe d'Accueil 4246 DYNADIV pour m'avoir encadrée et construite en tant que chercheuse à travers son dynamisme et la richesse de ses échanges. Je pense également à Didier de Robillard pour nos conversations informelles apportant des éclaircissements à mes réflexions. Je remercie respectivement Cécile Goï, Elatiana Razafimandimbimanana, Emmanuelle Huver et Isabelle Pierozak pour leur relecture, conseils et bonne humeur.

Mes pensées vont également à mes compagnons d'aventure, Marie-Laure Tending pour nos discussions stimulantes et éclairantes et Sandra Belondo pour son soutien et sa précieuse amitié.

Merci à mes collègues de l'université d'Angers, Violaine Bigot, Dalila Morsly, Nadja Maillard, Emmanuelle Rousseau et Dominique Ulma, pour m'avoir accompagnée dans mes premiers pas dans l'enseignement universitaire en tant qu'ATER et pour avoir contribué aux bonnes conditions d'élaboration de ma recherche.

Je remercie toutes les personnes ayant participé à l'élaboration de cette thèse : les enfants et les étudiants, les enseignants et les acteurs des langues de Louisiane et d'Australie Occidentale qui m'ont accordé leur temps et leur confiance. Je tiens à remercier en particulier mes collègues et amis codofiliens Jennifer Vaissellet, Zakia Hamache et le Docteur Bani

Ningbinnin pour m'avoir encouragée dès le début de ma recherche. Merci à ma collègue australienne Marie José Real pour son soutien sans faille.

Je voudrais également adresser mes remerciements à la mémoire de Richard Guidry avec qui j'ai eu de riches échanges.

Mon parcours doctoral a été ponctué de rencontres et de découvertes. Outre des lectures stimulantes, j'ai eu la chance de croiser le chemin de personnes exceptionnelles qui ont cru en moi. Je remercie en particulier les enseignants chercheurs David Elder d'Edith Cowan University et Hélène Jaccomard d'University Western Australia de m'avoir accueillie aussi chaleureusement, j'espère avoir été à la hauteur de la confiance qu'ils m'ont témoignée.

Merci à mes amies de toujours Nathalie, Natacha, Céline, Stéphanie et Jeanny pour leurs relectures et leurs conseils.

A special thanks to Matt for his flawless patience and his daily support. This thesis would not have been possible without him. Thanks from the bottom of my heart for believing in me.

J'ai une tendre pensée pour Paul dont le sourire m'a donné l'énergie d'achever ce travail.

Résumé

Cette thèse se propose d'étudier la problématique de la contextualisation de l'enseignement du français hors de France. Basé sur des enquêtes de terrain menées en Louisiane et en Australie Occidentale, le travail de recherche s'inscrit dans une démarche compréhensive et cherche, d'une part, à analyser les orientations didactiques mises en œuvre pour l'enseignement du français en portant une attention particulière aux éventuelles formes de contextualisation présentes ou non dans cet enseignement et, d'autre part, à donner des éléments de réponse explicitant les raisons de ces choix.

Cette recherche s'articule autour de trois parties dont la première a pour vocation, dans un premier temps, d'effectuer un rappel sur l'histoire de la diffusion du français en France et hors de France et de donner des indications notionnelles et historiques sur les champs du FLE et du FLS . Dans un deuxième temps, mes réflexions épistémologiques et mes orientations méthodologiques explicitant ma posture (en tant qu'enseignante de FLE et en tant que chercheure) et mes démarches de terrain sont exposées. A partir d'une approche qualitative, des enquêtes ont été conduites sous formes d'observations de et d'entretiens semi-directifs auprès d'enseignants de français, d'apprenants et d'acteur sociaux concernés par l'enseignement/apprentissage du français.

La deuxième partie s'inscrit dans une perspective historique et sociolinguistique et s'attache à la présentation de la Louisiane et de l'Australie en mettant en avant certains facteurs contextuels susceptibles d'établir des liens pour comprendre les situations dans lesquelles le français est enseigné. D'un point de vue général, ces éléments portent sur divers aspects en rapport avec le français pour la Louisiane et plus généraux en ce qui concerne l'Australie. Cette partie fournit également des données sur les politiques linguistiques éducatives de ces terrains qui apportent un éclairage supplémentaire à la réflexion.

La dernière partie s'étend sur trois chapitres et conduit à produire quelques éléments de réponse à mes questionnements initiaux. Elle est l'occasion de présenter les résultats des enquêtes menées sur les deux terrains étudiés et s'intéresse aux modalités de l'enseignement du français dans le milieu scolaire et dans des structures éducatives privées Il s'agit d'analyser et de faire croiser les discours sur l'enseignement et l'apprentissage du français, recueillis par

le biais de questionnaires et d'entretiens, et les observations de pratiques de classe afin d'éclairer la problématique de la contextualisation de l'enseignement du français hors de France et de déterminer les raisons qui orientent le FLE vers une tendance universelle. En dernier lieu, des pistes d'ordre didactique sont proposées pour un enseignement contextualisé du français hors de France.

L'analyse des deux terrains étudiés montre que l'enseignement du français hors de France n'est que rarement contextualisé et s'inscrit, malgré la variété des environnements, dans une perspective principalement universaliste. Peu de facteurs de contextualisation sont pris en compte dans les modalités mises en place pour l'enseignement du français. L'enseignement proposé a avant tout pour objectif l'acquisition d'une compétence linguistique alors que, majoritairement, la demande semble se tourner davantage vers des objectifs ciblant la dimension culturelle. La France s'est engagée dans la promotion du français dans le cadre de la francophonie au nom d'une certaine diversité linguistique et culturelle, mais la langue française continue à être diffusée dans une perspective universelle à l'échelle internationale.

Mots clés : enseignement du français, orientations didactiques, sociolinguistique, français langue étrangère, français langue seconde, contextualisation, chercheur du dedans, politiques linguistiques éducatives, variétés du français, statut et place du français, Louisiane, Australie.

Résumé en anglais

The purpose of this thesis is to study the contextualization of French-language didactics outside France. Based on fieldwork conducted in Louisiana and Western Australia, this research is part of a comprehensive approach. Firstly, I will analyse the didactic guidelines for French-language teaching with a close look at the eventual forms contextualization. Secondly, I will explain the reasons for these choices.

This research is based on the historical and sociolinguistic study of two cases examining whether the teaching of French outside France is strictly based on a universal perspective or whether it can be contextualized. I will also analyse the factors of contextualization involved and will suggest some means of evolution.

Keywords : French as a foreign language, French as a second language, Louisiana, Australia, French-language teaching, teaching guidelines, sociolinguistics, inside researcher, education and languages policies, contextualization, status and position of the French language, varieties of French.

Table des matières

Remerciements	3
Résumé	5
Résumé en anglais	7
Table des matières	9
Introduction	13
Première partie Repères historiques, notionnels, épistémologiques et méthodologiques	25
Chapitre 1. Repères théoriques et historiques de deux notions-clés : FLE et FLS	27
1.1. Histoire de la diffusion du français	27
1.1.1 Diffusion du français: des origines à la Révolution française	27
1.1.2. Du XIXème siècle à la Seconde Guerre Mondiale	33
1.2. Le français langue étrangère	34
1.2.1 Développement et organisation de l'enseignement du français comme langue étrangère	34
1.2.2 Emergence du champ du FLE dans le contexte d'après-guerre	40
1.2.3 L'institutionnalisation du FLE	46
1.3. Le français langue seconde	51
1.3.1 Tentative de définition(s)	53
1.3.2 Place du FLS dans le domaine de la didactique des langues	56
Chapitre 2. Une posture de praticien-chercheur ou le parcours d'une enseignante qui devient chercheuse	62
2.1 Une recherche de l'intérieur	62
2.2 Une posture de praticienne-chercheuse	66
2.2.1 L'expression « praticien-chercheur »	66
2.2.2 « Positions enchevêtrées » et imbroglio	67
2.2.3 Légitimité et gestion du temps	71
2.3 « Chercheuse du dedans » : une posture transformatrice	74
2.3.1 D'autres regards	74
2.3.2 La solitude de la chercheuse	76
2.3.3 Portes ouvertes à la réflexivité	78
2.3.4 « Sortir » des terrains ?	80
Chapitre 3. Une orientation épistémologique et une approche méthodologique qualitative....	85
3.1 La notion de « terrain » : essai de définition	85

3.1.1 Etymologie et évolution du mot « terrain ».....	85
3.1.2 Le « terrain » en anthropologie et en didactique des langues	88
3.1.3 Le terrain dans cette recherche.....	89
3.2 Pour des approches qualitatives	90
3.3 Techniques d'enquête.....	93
3.3.1 Les questionnaires	93
3.3.2 Les observations	100
3.3.3 Les entretiens.....	109
3.4 Bilan des enquêtes	119
Deuxième partie La Louisiane et l'Australie : éléments contextuels.....	123
Chapitre 4. Histoire sociolinguistique de Louisiane et de l'Australie occidentale	125
4.1 La Louisiane	125
4.1.1 Eléments d'histoire de la Louisiane	126
4.1.2 La Louisiane aujourd'hui	140
4.1.3 Les Louisianais francophones	142
4.1.4 Le français louisianais	161
4.2. L'Australie	172
4.2.1 Repères historiques et politique linguistique de 1788 aux années 1970	172
4.2.2 Les années 1970 et le multiculturalisme	181
4.2.3 Paysage linguistique actuel de l'Australie	187
Chapitre 5. Des politiques linguistiques éducatives.....	195
5.1 Le Conseil de développement du français en Louisiane (CODOFIL).....	195
5.1.1 Contexte d'apparition du CODOFIL.....	196
5.1.4 Missions actuelles du CODOFIL	210
5.2. Politique linguistique éducative en Australie.....	214
Troisième partie Enseignement du français : contextualisé ou universel ?.....	223
Chapitre 6. Statuts et enjeux de l'enseignement du français en Louisiane et en Australie Occidentale.....	225
6.1 Quel(s) français pour l'enseignement du français en Louisiane?.....	225
6.1.1 Entre FLS et FLE : quelles sont les caractéristiques de l'enseignement du français dans les écoles louisianaises?.....	226
6.1.2 Le français standard comme choix initial	240
6.1.3 Le rôle de l'école	252
6.1.4 Un <i>gumbo</i> de français.....	259

6.1.5 Stigmatisation des variétés du FL	261
6.1.6 Du FLE à de la sauce <i>cajun</i>	267
6.1.7 Conclusions	284
6.2. Enseignement du français en Australie Occidentale : quel enseignement pour quels enjeux ?	288
6.2.1 Une relative attraction pour le français	288
6.2.2 Les langues asiatiques : une réelle concurrence pour le français ?	296
6.2.3 Quelles images du français ?	301
6.2.4 L'enseignement du français en Australie : une longue tradition britannique	303
Chapitre 7. Place du français et démarches d'enseignement	308
7.1. Le français : une discipline comme les autres ?	308
7.1.1 Statut du français dans les milieux scolaires	309
7.1.2 Visibilité et matériel pour le français	315
7.1.3 Quelle(s) motivation(s) pour le français ?	319
7.2. Deux perceptions de l'enseignement du français	326
7.2.1 Le français et les programmes de tutorat	326
7.2.2 Pour une transversalité de l'enseignement du français	330
7.3. Un désintérêt pour le français ?	338
7.3.1 Vecteur historique, absence de choix et distance géographique	338
7.3.2 Suprématie de l'anglais	343
7.3.3 Organisation de l'enseignement du français dans des systèmes éducatifs louisianais et australiens : quelques problèmes	346
Chapitre 8. Vers un enseignement du français contextualisé ?	360
8.1. Obstacles à une contextualisation de l'enseignement du français	363
8.1.1 Des représentations de la langue française.....	363
8.1.2 Une recherche de l'authenticité	374
8.2. Quels paramètres prendre en compte pour une contextualisation de l'enseignement du français ?	405
8.2.1 La notion de contexte en didactique des langues	407
8.2.2 Demande(s) et offre(s) pour l'enseignement/apprentissage du français.	422
8.2.3 Quelle « diffusion » du français hors de France ?	434
8.2.4 Une question de relation aux autres	440
8.2.5 Pour une contextualisation de l'enseignement du français hors de France.....	445
Conclusion.....	453

Bibliographie.....	463
Index des notions.....	499
Résumé.....	505
Résumé en anglais.....	505

Introduction

Cette thèse a pris sa source et s'est construite à partir de mes réflexions et de mon expérience d'enseignante de français langue étrangère (désormais FLE). En effet, j'ai enseigné le FLE pendant neuf ans à une variété de publics dans de multiples structures principalement en Europe, en Asie et en Amérique.

A première vue, le FLE s'illustrerait par une certaine diversité qui serait, d'une certaine manière, un élément attrayant pour tout enseignant de FLE désireux de découvrir différentes facettes de l'enseignement du français dans diverses contrées. Dans la plupart des situations de l'enseignement du français que j'ai rencontrées et que l'on pourrait penser diverses - dans le sens où le français s'enseigne dans des contextes géographiques, sociolinguistiques et culturels variés, - un dénominateur commun était perceptible : le français était enseigné comme une langue considérée comme étrangère. L'utilisation unique de la dénomination « FLE » pour qualifier les enseignements dispensés pose la question du statut de la langue. En effet, dans quelle mesure le français est-il une langue étrangère pour les publics destinataires de l'enseignement proposé ?

Ma première réflexion s'oriente sur le fait de désigner le français comme langue étrangère malgré la diversité des situations. J'entrouvre ici une parenthèse terminologique sur la notion d'*étranger* que l'on retrouvera sous divers aspects dans cette thèse et dont je clarifierai la signification au fil de mon étude. Le dictionnaire de latin de Gaffiot précise que l'origine du mot *extraneus* se réfère à « l'extérieur, le dehors, et qui n'est pas de la famille » (1934, 642) signalant une démarcation entre ce que nous possédons et ce que les autres ne possèdent pas. Par extension, l'adjectif *étrangère* adjoint à *langue française* dans l'expression *français langue étrangère* suggérerait que le français n'appartient pas aux destinataires de l'apprentissage de cette langue et marque, de ce fait, une frontière entre appartenance et exclusion. Toutefois, comment déterminer si une langue est *étrangère* ? Qu'est-ce qui permet d'attribuer ce statut à une langue par rapport à un groupe d'individus ou d'apprenants ? Dabène définit une langue étrangère comme « la langue maternelle d'un groupe humain dont l'enseignement peut être dispensé par les Institutions d'un autre groupe, dont elle n'est pas la langue propre. » (1994: 29) et distingue plusieurs cas selon lesquels une langue peut être plus ou moins étrangère :

- La langue considérée comme étrangère dans un pays est, en principe, la langue officielle d'un ou plusieurs Etats étrangers.
- La langue enseignée comme étrangère, et d'usage courant dans un pays étranger peut en outre être pratiquée comme langue maternelle, sur le territoire considéré, par une fraction non négligeable de la population.

- Dans un cadre plus restreint, à l'intérieur même d'un groupe d'apprenants, la langue enseignée peut être étrangère pour les uns et maternelle pour les autres.
- Dans certaines situations, les élèves sont scolarisés dans une langue qui leur est totalement étrangère et qui leur est enseignée comme s'il s'agissait de leur langue maternelle (*Idem*, 29-33).

Cette liste, non-exhaustive, met en avant diverses situations selon lesquelles une langue peut être plus ou moins étrangère pour les individus. Cependant, des questions émergent : si l'on considère qu'il existe des parentés historiques et des ressemblances typologiques entre les langues, le degré d'étrangeté d'une langue est-il mesurable ? De même, au cours de l'apprentissage, à partir de quand le français n'est-il plus une langue *étrangère* ? Le caractère *étrange* d'une langue peut aussi constituer un atout pour les personnes qui veulent l'apprendre. En effet, selon Weinrich (1986), la xénité d'une langue peut être perçue comme une qualité, quelque chose qui attire l'intérêt. Ainsi, le fait qu'une langue soit jugée et qualifiée d'étrangère lui confère une certaine valeur, un aspect particulier et attractif. De ce fait, en « restant » une langue étrangère, la langue conserve sa xénité et, dans le même temps, un certain charme.

Dans les différentes contrées où j'ai exercé, malgré une variété de situations, le statut unique de *langue étrangère* était attribué au français, suggérant qu'il n'était pas considéré comme ayant une forme de parenté avec les pays en question mais perçu comme une langue étrangère parmi d'autres. En termes didactiques, il faisait l'objet d'un enseignement de type scolaire dans le sens où « une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle » (Cuq (dir), 2003 : 94).

Du point de vue des publics destinataires de cet enseignement, étant donné la variété des situations d'enseignement/apprentissage du français pressenti comme une langue étrangère, on pourrait s'attendre à une offre aussi variée, répondant à la/les demande(s) locale(s). Or, si je m'appuie sur mon expérience d'enseignante de FLE, l'enseignement de la langue française dispensé dans une Alliance française de Hongrie n'était pas très éloigné de celui d'un Institut français en Ecosse. Dans ces deux cas, le français était enseigné par des enseignants, français « de souche » possédant une formation en FLE. Pour un public adulte « débutant », ces

établissements utilisaient le même manuel de FLE (*Tempo niveau 1*¹), suivant une démarche d'enseignement ayant pour base les objectifs du DELF (Diplôme d'études en langue française). Les objectifs d'apprentissage n'étaient donc pas si différents, à première vue, malgré des groupes d'apprenants que l'on pourrait penser distincts, dans le sens où, par exemple, ils n'ont pas *a priori* forcément les mêmes besoins d'apprentissage. J'ai ainsi remarqué que l'offre n'était pas aussi contextualisée qu'elle aurait pu l'être, en admettant que le *contexte* se définisse comme la somme des particularités dans laquelle se développe l'enseignement/ apprentissage du français et que « tout apprentissage est socialement situé » (Porquier et Py, 2004 : 5). Je définirai et discuterai, dans cette thèse, ce que recouvre la notion de *contexte* dans le cadre d'un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et plus particulièrement du FLE.

Si je m'appuie sur la description de la situation d'enseignement/apprentissage habituelle schématisée par Richterich (1985), incluant des apprenants, un enseignant, des contenus élaborés et mis en œuvre selon des objectifs définis, à l'aide de moyens aboutissant à des résultats, et si je la transpose à mon expérience de l'enseignement du FLE à l'étranger, il apparaît que les composantes mentionnées ci-dessus ne variaient pas notamment, malgré des contextes d'enseignement/apprentissage distincts. Cet exemple suggérait-il que les apprenants hongrois et les apprenants écossais étaient perçus comme semblables ? Et dans une dimension plus globale, que la demande au sens large n'est pas considérée comme étant diversifiée dans le sens où l'offre proposée était en grande partie homogène ?

Ce constat fait émerger la question de l'adéquation entre l'offre et la/les demande(s), d'un enseignement en articulation avec les publics destinataires et les politiques linguistiques éducatives locales. Cette situation, reposant en partie sur l'absence d'une prise en compte du contexte de l'enseignement/apprentissage du français, soulève d'autres problèmes interdépendants d'un point de vue didactique, à savoir l'identification des besoins langagiers des apprenants, la formulation des objectifs d'apprentissage et la définition des contenus d'apprentissage - opérations considérées indispensables, selon Richterich (1985: 87) -, à l'élaboration de tout programme d'enseignement d'une langue étrangère. Pourtant, depuis l'apparition des approches communicatives dans les années 70, les méthodologies se disent « centrées » sur l'apprenant. Or, si autant d'importance est accordée aux publics destinataires

¹ Bérard, E., Canier, Y. & Lavenne, C. (1996), Didier/Hachette, Paris

de l'enseignement proposé, pourquoi certaines de leurs caractéristiques (comme, entre autres, l'âge, la biographie langagière, le but de l'apprentissage, etc.) ne sont-elles que rarement prises en compte ? Par extension, cette situation pose également la question du sens de l'apprentissage du français par des apprenants de la part des institutions dispensant un enseignement du français. En effet, d'une manière générale, dans une situation d'enseignement/apprentissage, la question du « pourquoi » ne semble pas être considérée. Par exemple, la typologie de Richerich citée *supra* n'évoque pas cet aspect, se concentrant uniquement sur le « comment », c'est-à-dire les moyens pouvant être mis en œuvre dans l'organisation de l'enseignement d'une langue. Les raisons qui conduisent les individus à s'engager dans l'apprentissage du français ne sont pas prises en compte, or, elles constituent, à mon sens, un point essentiel pour orienter l'enseignement des langues. Les motivations des apprenants peuvent être de l'ordre du privé (par exemple, on apprend une langue pour le plaisir, les voyages, la culture générale, pour entretenir des liens familiaux, etc.) ou peuvent s'inscrire dans une dimension plus fonctionnelle (pour le travail ou pour les études).

Je souhaiterais exemplifier avec un autre cas, une nouvelle fois issu de mon expérience. J'ai enseigné le FLE à des enfants de cinq à dix ans environ, dans trois pays anglophones (Écosse, États-Unis et Australie) au sein de deux structures d'enseignement différentes (un établissement scolaire et deux institutions privées). Les modalités d'enseignement étaient semblables : j'enseignais des contenus identiques et j'utilisais le manuel *Alex, Zoé et Cie niveau I²* en vue d'atteindre des objectifs communs. Si le caractère anglophone constituait un point commun, les rapports au français et la distance géographique présentant un degré de xénité significatif ne semblaient pas considérés dans cet enseignement. Ainsi, les outils didactiques étaient destinés à un public dont le français était perçu comme une langue étrangère parmi d'autres. Cette situation soulève, entre autres, le problème de la gestion des éventuels apprenants francophones présents dans les classes. D'un point de vue global, les facteurs contextuels de l'enseignement du français n'étaient donc pas pris en compte.

Les deux exemples que je viens d'évoquer soulèvent la problématique de la contextualisation de l'enseignement du FLE et me conduisent à poser les questions suivantes : comment l'enseignement/apprentissage du FLE peut-il être aussi semblable dans deux contextes différents et comment, de ce fait, peut-il répondre à la/les demande(s) locale(s)? Ces situations

² Samson, C. (2000), CLE international, Paris

signifient-elles que l'enseignement du FLE se présente comme pensé, élaboré et dispensé de façon homogène ? L'enseignement du FLE serait-il « transportable » dans n'importe quel pays et n'importe quel contexte d'enseignement, affichant ainsi un visage figé, universel et voulu et construit comme tel ? De manière générale, ces questionnements sont liés aux degrés et aux facteurs de contextualisation possibles dans l'enseignement du FLE hors de France.

Pendant mon séjour en Hongrie à la fin des années 90, une enseignante de français (débutante comme moi dans l'enseignement du FLE), avait déclaré en parlant des enseignants de français employés par la Fondation franco-hongroise pour la jeunesse « nous sommes tous des clones ». Nous avions, il est vrai, des traits similaires : nous étions des Français natifs, formés en France et possédions tous une maîtrise de FLE. Cette phrase que j'ai toujours gardée à l'esprit rejoindrait, en partie, cette idée d'uniformité. Mais existe-t-il vraiment un type d'enseignant de FLE correspondant à un profil unique ? La formation *made in France* des enseignants de FLE va-t-elle de pair avec une volonté d'enseigner un français pensé comme même langue étrangère pour tous ?

Par extension, ces interrogations renvoient au problème des catégories traditionnellement utilisées pour désigner une situation de l'enseignement/apprentissage du français hors de France : le FLE et le FLS. En effet, malgré l'existence d'autres dénominations faisant référence à des publics spécifiques, comme le français sur objectifs spécifiques (FOS), le FLE et le FLS dominant largement dans le paysage de l'enseignement du français aux « étrangers ». Toutefois, dans quelle mesure le fait de penser en termes de FLE ou de FLS n'empêcherait-il pas une certaine ouverture et des formes de contextualisation de l'enseignement du français face, par exemple, à la diversification des situations, des publics de destination et des objectifs d'apprentissage ? La question est de savoir quelles sont les raisons qui font que ces catégories sont figées, entraînant des formes d'inadéquation entre l'offre et la/les demande(s) et une absence d'articulation avec la diversité des contextes.

De réflexions personnelles à l'émergence de la recherche

C'est au fil du temps et au cours d'une longue période passée à l'étranger que je me suis construite en tant qu'enseignante de FLE. Formée en France, j'avais, au tout début de ma carrière, une représentation « idéaliste » du monde du FLE. Cette image s'est modifiée doucement entre satisfactions personnelles et désillusions professionnelles. Les étudiants de la filière FLE que je forme actuellement à l'université d'Angers me rappellent l'étudiante que j'étais : stimulés par l'enseignement du FLE, ils ont l'impression d'avoir comme mission de diffuser le français à travers le monde.

Les différentes situations vécues, auxquelles je fais référence *supra*, ont suscité des questionnements et ont remis en cause, d'une certaine manière, la perception que j'avais de mon métier d'enseignante de FLE. Cependant, ces réflexions sont restées « en hibernation » quelques années, jusqu'à mon arrivée sur un nouveau terrain d'enseignement en 2004. Employée par le *Conseil pour le développement du français en Louisiane*, j'ai enseigné le français dans une école élémentaire dans la paroisse de Lafourche, dans le sud de la Louisiane. Aujourd'hui, je réalise que ce contexte d'enseignement en particulier a provoqué l'apparition d'interrogations aboutissant à mon projet de thèse. Pourquoi à ce moment de ma carrière d'enseignante ? Mes réflexions *endormies* semblent avoir ressurgi face à ce contexte qui, de mon point de vue, posait question(s). La Louisiane se distinguait des autres contextes d'enseignement précédemment rencontrés. En partant de l'hypothèse que le statut du français était particulier dans cette partie des Etats-Unis, dans la mesure où je savais que la Louisiane avait été une colonie française et qu'elle avait gardé un lien avec le monde francophone (notamment en assistant comme observateur au Sommet de la Francophonie en 1997) - quel type d'enseignement du français y était proposé ? Etant donné la position du français que j'imaginai spécifique, quelle catégorisation utiliser pour qualifier cet enseignement ? Est-ce que cet enseignement du français en Louisiane s'orientait également de façon universelle ou, du moins, se présentait-il différemment ou non des situations de mon expérience passée dans d'autres pays ?

Ces questionnements ont évolué pendant le temps passé en Louisiane et à travers l'enseignement que je dispensais. Qu'est-ce que j'enseignais ? Est-ce que les terminologies FLE et FLS avaient un sens dans ce contexte particulier ? Plus j'observais les modalités d'enseignement du français dans cette partie des Etats-Unis, plus je me familiarisais avec le contexte louisianais et plus la problématique de base prenait forme. Les informations que je

cumulais (discussions informelles avec les enseignants de français, avec mes collègues américains mais aussi avec les autochtones rencontrés hors cadre professionnel et au gré des hasards) et mon expérience dans les classes de français se croisaient, en quelque sorte, pour construire un chapelet de questions constituant les premières interrogations de cette thèse.

La sociolinguistique et la didactique des langues sont des activités de terrain qui, contrairement à la linguistique de laboratoire, supposent que le chercheur observe et interprète des phénomènes sociaux dans le lieu où ils se déroulent. Dans le sens où mon objet de recherche général relevait de l'enseignement du français hors de France, il me paraissait pertinent, en tant que chercheuse, de m'appuyer sur mes terrains d'enseignement pour observer et comprendre les orientations didactiques mises en œuvre pour l'enseignement du français. L'idée étant, entre autres, de rendre compte de l'existence d'une adéquation ou non entre les pratiques et les discours des acteurs concernés, les terminologies désignant l'enseignement du français et les politiques linguistiques éducatives locales dans la mesure où elles fournissent des indications sur le choix des langues et la place qu'elles occupent dans le monde éducatif et sur les actions proposées en matière d'enseignement.

La Louisiane se présente comme mon terrain d'enquêtes principal et l'Australie comme un « terrain de contre-point ». Pourquoi un second terrain ? Ce choix a été motivé par plusieurs raisons : dans un premier temps, je désirais vérifier mes premières hypothèses et mes premiers résultats en les comparant avec un autre terrain. Dans un second temps, l'Australie offrait des caractéristiques intéressantes, communes et en même temps différentes du terrain américain (caractère anglophone qui lie les Etats-Unis et l'Australie, statut du français *a priori* différent puisque la langue française est perçue comme une langue « vraiment » étrangère, appartenant à un monde si ce n'est étranger, au moins lointain...). A partir de ces principaux critères, mettre en regard l'enseignement du français dans ces deux contextes me paraissait pertinent pour apporter des éléments de réponse à mes questionnements originels. Ce sont le cheminement des recherches, les premiers résultats et l'évolution de la problématique qui ont, en quelque sorte, appelé un terrain différent permettant de contraster avec les premières réflexions issues du terrain louisianais. Il faut noter qu'au niveau de la rédaction, certains aspects concernant l'Australie peuvent paraître moindres que ceux consacrés à la Louisiane. Cette situation s'explique par le fait que, dans l'Etat louisianais, le français possède une place plus importante dans l'enseignement en raison de son lien historique avec la France et

soulève, par conséquent, davantage de questions notamment autour de la place et du statut du français à l'école, du type d'enseignement proposé etc...

Mon projet de recherche s'est donc élaboré à partir de mes connaissances du domaine du FLE et de mon expérience professionnelle dans des structures d'enseignement variées, avec des publics hétérogènes de divers niveaux. Faire état de mon parcours personnel est essentiel, à mon sens, pour relater le cheminement de la recherche sur laquelle se fonde cette thèse. Il constitue les premières pierres de la réflexion, mon activité professionnelle figurant comme le point de départ de mon travail. Il m'est difficile de situer le moment exact du commencement de la recherche dans la mesure où un processus réflexif s'est construit au fil des années pour, en quelque sorte, aboutir à ce qui allait devenir mon projet de thèse. Ce projet est né à partir d'une certaine maturation et d'un foisonnement d'interrogations. J'ajoute un pluriel à *interrogations* mais je devrais préciser qu'une première question a émergé et que cette question de départ en a appelé d'autres. Si mon expérience en tant qu'enseignante en Louisiane a suscité des questionnements, ceux-ci étaient, eux-mêmes, nourris par des réflexions antérieures, des va-et-vient ayant pris forme, fruits de ma biographie d'enseignante de FLE. L'aventure de la recherche serait, à mon sens, le cheminement réflexif de mon parcours d'enseignante de FLE et un désir de percevoir et de contribuer à construire le monde du FLE autrement.

Organisation de la thèse

Cette thèse a pour objet d'étudier les modalités de l'enseignement du français hors de France en portant une attention particulière aux éventuelles formes de contextualisation présentes dans cet enseignement. Le questionnement global de cette recherche est donc de savoir si l'enseignement du français hors de France est toujours et uniquement construit dans une perspective universelle ou s'il peut être contextualisé et quels peuvent être les degrés et les facteurs de contextualisation. Pour tenter de répondre à cette problématique, j'ai d'abord voulu savoir si l'enseignement du français proposé en Louisiane et en Australie Occidentale correspondait ou non à la/aux demandes locales en prenant en compte certains facteurs contextuels d'un point de vue macro (éléments sociolinguistiques, historiques par exemple) ou micro (biographie langagière des individus...). Dans une logique compréhensive, il s'agit ensuite d'analyser les raisons ne permettant pas la mise en place d'un enseignement contextualisé du français.

La production d'observables s'est organisée autour de deux terrains de recherche, où le rapport au français s'est constitué différemment, afin d'apporter, entre autres, des éclaircissements sur les points suivants : quel est le statut du français et quelle place occupe-t-il dans les institutions éducatives ? Pourquoi y apprend-on le français ? Quel français enseigne-t-on et pour quels enjeux ? Les orientations politiques et didactiques choisies pour l'enseignement du français s'inscrivent-elles dans une démarche universelle ou incluent-elle des formes de contextualisation ? Quels sont les traits caractéristiques d'un enseignement contextualisé du français ?

Afin de proposer des éléments de réponse à ces interrogations, cette thèse s'articule autour de trois parties dont la première a pour vocation, dans un premier temps, d'effectuer un rappel sur l'histoire de la diffusion du français en France et hors de France et de donner des indications notionnelles et historiques sur les champs du FLE et du FLS. Dans un deuxième temps, j'exposerai mes réflexions épistémologiques et mes orientations méthodologiques explicitant ma posture (en tant qu'enseignante de FLE et en tant que chercheure) et mes démarches de terrain.

La deuxième partie s'inscrit dans une perspective historique et sociolinguistique et s'attache à la présentation de la Louisiane et de l'Australie en mettant en avant certains facteurs contextuels qui permettront d'établir des liens pour comprendre les situations dans lesquelles le français est enseigné. D'un point de vue général, ces éléments porteront sur divers aspects en rapport avec le français pour la Louisiane et plus généraux en ce qui concerne l'Australie. Cette partie fournira également des données sur les politiques linguistiques éducatives de ces terrains qui apporteront un éclairage supplémentaire à la réflexion.

La dernière partie s'étend sur trois chapitres et conduira à produire quelques éléments de réponse à mes questionnements initiaux. Elle sera l'occasion de présenter les résultats des enquêtes menées sur les deux terrains étudiés et s'intéressera aux modalités de l'enseignement du français dans le milieu scolaire et dans des structures éducatives privées. Il s'agira d'analyser et de se faire croiser les discours sur l'enseignement et l'apprentissage du français, recueillis par le biais de questionnaires et d'entretiens, et les observations de pratiques de classe afin d'éclairer la problématique de la contextualisation de l'enseignement du français hors de France et de mettre au jour les éléments principaux qui orientent le FLE vers une certaine universalisation avant de proposer quelques pistes pour une évolution.

Première partie

Repères historiques, notionnels,
épistémologiques et méthodologiques

Chapitre 1. Repères théoriques et historiques de deux notions-clés : FLE et FLS

Phénomène existant depuis des siècles, l'enseignement du français hors de France s'est toutefois institutionnalisé essentiellement à partir de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle. De nos jours, deux notions majeures qualifient cet enseignement et couvrent la pluralité des situations d'enseignement du français hors de France : le français langue étrangère et le français langue seconde (désormais FLE et FLS). Il existe cependant des catégorisations qui ont émergé récemment comme le français sur objectifs spécifiques (FOS) et le français des affaires (FA) mais elles restent plus marginales.

Avant de tenter de définir le champ du FLE et le champ du FLS, je propose de donner un aperçu historique de la diffusion du français hors de France car il me semble qu'il existe un lien entre l'apparition de ces deux champs et des faits anciens indissociables de l'histoire de France et de l'histoire de la langue française.

1.1. Histoire de la diffusion du français

L'émergence des champs du FLE et du FLS correspond à des événements géopolitiques ayant entraîné une volonté d'exporter la langue et la culture françaises dans le monde. Esquisser les grandes lignes de la diffusion du français en France et hors de France de façon diachronique semble bienvenu afin d'envisager le contexte historique dans lequel les champs du FLE et du FLS sont apparus.

1.1.1 Diffusion du français: des origines à la Révolution française

L'action politique de la France vis-à-vis du français hors de ses frontières s'est organisée en relation à des événements qui ponctuèrent l'histoire du pays. En effet, le passé linguistique de la France est lié à des événements essentiellement politiques et peu d'ordre linguistique (Lodge, 1997). Un rapide tour d'horizon de ces épisodes constitue un préalable

incontournable pour comprendre l'idéologie des interventions linguistiques conduites *extra-muros* par la France.

Le français, instrument politique

D'un point de vue linguistique, la langue française appartiendrait à la famille indo-européenne et se serait démarquée petit à petit du latin en empruntant notamment aux langues germaniques. La conquête romaine de la Gaule n'a jamais fait du territoire une zone pleinement latinophone mais a introduit, par contre, une situation de diglossie entre la classe des lettrés et des dirigeants et les différents peuples occupés, peuples ayant pour langues des variétés considérées comme basses du latin (dialectes romans) ou des parlers allogènes. Les parlers allogènes se sont maintenus essentiellement dans les zones « reculées » et excentrées du territoire. La situation de diglossie provoquée par la romanisation de la Gaule s'est prolongée pendant de nombreux siècles. L'émergence du français a donc été progressive et est passée par la reconnaissance et la promotion officielle de la langue vulgaire.

Les serments de Strasbourg (842) représentent un moment fort dans l'histoire du français. En effet, la répartition du royaume entre les trois successeurs de Charlemagne a constitué une étape décisive dans la reconnaissance de l'existence du français comme langue distincte du latin. L'alliance militaire entre les petits-fils de l'empereur a donné forme à un manuscrit rédigé en latin puis en langue romane et en langue germanique. D'une part, la langue a sacré un acte politique historique en permettant la fondation de royaumes et, d'autre part, la langue romane issue de ce texte a représenté l'état le plus ancien du français. Aujourd'hui, le manuscrit des serments de Strasbourg est considéré comme « tout simplement, l'acte de naissance de la langue française » (Hagège, 1996 : 19).

L'*ordonnance de Villers Cotterêts*, promulguée par François 1^{er} en 1539, présente également un élément phare de l'histoire du français dans la mesure où l'usage du français fut imposé dans les actes judiciaires et notariés. Ainsi, cet événement a marqué non seulement la victoire d'une variété particulière sur le latin et sur les autres dialectes locaux, mais aussi l'affermissement de la langue de François 1^{er} et donc de son pouvoir, la langue devenant, de ce fait, un instrument pour affirmer sa suprématie.

La situation sociolinguistique de la France s'est transformée, le français détrônant le latin de ses fonctions de variété haute et acquérant les caractéristiques d'une « langue haute » classifiées ainsi par Lodge :

1. pratiques langagières liées au gouvernement et à l'administration, à l'écrit, et à la pensée complexe;
2. le prestige;
3. la constitution d'un patrimoine littéraire (1997 : 166).

La substitution du latin par le français s'est produite, dans un premier temps, dans les domaines de l'administration et du droit et, dans un second temps, à partir de Paris dans toutes les régions du royaume de France. Ce phénomène de « parisianisation » (*Idem* : 170) correspondrait à l'extension du pouvoir du roi de France.

La création de l'Académie française en 1635 représente également un moment fort dans la relation entre l'histoire de la France et du français dans le sens où elle constitua à sa création « un corps officiel de l'Etat monarchique » (Hagège, 1996 : 66). Je reviendrai en détail sur cet organisme et ses missions au chapitre 8.

L'idéologie de « la langue est une et indivisible comme la République » est apparue sous la Révolution et allait de pair avec le rejet des dialectes et patois de France au nom de la construction de l'identité nationale (voir chapitre 4).

La langue française est devenue la langue de la France à cause de moments forts politiques qui marquèrent l'histoire du pays et s'est imposée progressivement, et souvent autoritairement, dans toutes les régions de France. Le cas du français montre que la promotion d'une langue passe nécessairement par le soutien politique, allant de pair avec une politique de centralisation qui, dans le même temps, renforce l'autorité du roi ou de l'Etat sur la totalité du territoire.

Expansion de la langue à travers le monde

La langue française, représentative d'un instrument de pouvoir, a permis la construction de la France comme Etat fort et centralisé. Cette idéologie et les actions menées par la France pour

imposer le français sur le territoire national se sont projetées, d'une certaine façon, vers l'extérieur, prenant forme à travers une volonté d'expansion linguistique dans le monde.

L'expansion du français hors de France aurait débuté au XVI^{ème} siècle, période au cours de laquelle la France occupait une place prééminente en Europe. Grande puissance démographique et militaire de l'Europe, la France constituait un point de rencontre incontournable des nations européennes. Fréquentée par des négociants, savants et diplomates étrangers, la France est devenue un lieu d'échanges où la langue française servait de langue de communication pour les transactions commerciales (Frijhoff, 1998). Par conséquent, le français en tant que langue étrangère a commencé à s'apprendre à l'étranger dans un but utilitaire, ce qui constitue certainement les premiers aspects d'essor linguistique du français hors de France.

L'intervention politique de la France dans l'expansion de la langue française s'est accentuée sous le règne de Louis XIV (1643-1715) à la fois en France, comme on vient de le voir, et en dehors des frontières. Divers événements politiques de l'histoire de France ont favorisé, d'une certaine façon, l'expansion de la langue française hors métropole. La politique intérieure menée par Louis XIV entraîna l'exode des Huguenots après la révocation de l'Edit de Nantes en 1685. Ces protestants émigrés francophones, accueillis en Europe (Angleterre, Allemagne, Pays-Bas, Suisse) et outre-Atlantique dans les Etats de New York et du New Jersey d'aujourd'hui, publièrent de nombreux ouvrages en français, construisirent des églises et des écoles, dont le célèbre « collège français » à Berlin (1689) et contribuèrent de cette façon à l'extension de la langue hors de France.

Outre les nombreuses guerres qui engagèrent la France dans divers territoires européens tels que la Hollande et l'Espagne, le développement des colonies a joué également un rôle dans l'expansion de la langue française hors de l'Hexagone. Après les premières expéditions en Amérique du Nord et sur la route des Indes lancées par François I^{er}, la France a progressivement façonné son premier empire colonial. Les colonies françaises se sont ainsi étendues de part et d'autre de la planète entre le continent outre-Atlantique (Acadie, Louisiane, Antilles, Guyane...), le continent asiatique (Comptoir français des Indes Orientales) en passant par l'Afrique (Comptoir du Sénégal et Madagascar).

D'un autre côté, des missions françaises catholiques ont connu une expansion considérable au Canada et au Proche-Orient, permettant l'ancrage de la langue française par l'institutionnalisation de la Mission à travers la construction d'écoles. Soutenus par le pouvoir

royal, les ordres religieux eurent des missionnaires géographiquement essaimés de Madagascar à la Chine. Dans les colonies établies, les Jésuites fondèrent le Collège de Québec en 1635. Considéré comme colonie de peuplement, le Canada connut une arrivée massive de colons contribuant fortement à l'implantation du français en Amérique du Nord, avant la menace anglaise.

L'émergence du français et sa diffusion à travers le pays et dans le monde se caractérisent, dans un premier temps, par une dynamique s'inscrivant dans une volonté politique entraînant la mise en place de mesures appropriées. Cette période d'expansion de la langue française allait de pair avec le rayonnement du français, d'abord à l'échelle européenne puis mondiale. Quels sont les critères qui ont contribué au prestige de la langue française et donc à son ascension géographique ?

Rayonnement de la langue française et « messianisme français »

La victoire du français sur le latin, sa reconnaissance en tant que langue officielle, la fondation de l'Académie Française en 1635 et la floraison d'une littérature riche (avec notamment la création de La Pléiade) ont, entre autres, fortement consolidé l'image de prestige du français et ont participé à son rayonnement en France comme en dehors.

Le français, langue essentiellement courtisane, aristocratique et littéraire, a influencé le comportement courtois de l'aristocratie européenne durant la deuxième moitié du XVII^{ème} siècle (Frijhoff, 1998). Le monde raffiné et cultivé de la cour française a été un modèle de conduite dans les monarchies européennes : on y adopta l'usage du français et des conduites sociales calquant le goût et l'élégance des élites françaises. De cette façon, le français a été la langue de socialisation dans les cours européennes comme celles de Frédéric II, roi de Prusse ou de Marie-Thérèse d'Autriche.

Langue des lettres, courtisane et universelle, le français est également devenu langue diplomatique (jusqu'à la guerre de 1914-1918). Le premier document juridique international rédigé en français date de 1714 et fut signé entre la France et l'Autriche, à la suite du traité de Rastadt à la fin de la guerre de succession d'Espagne. Je reprendrai ici une phrase citée par Leclerc, du grammairien jésuite Dominique Bouhours (1628-1702), qui illustre bien la dynamique dans laquelle le français s'inscrivait à cette période :

Il n'y a guère de pays dans l'Europe où l'on n'entende le français et il ne s'en faut rien que je ne vous avoue maintenant que la connaissance des langues étrangères n'est pas beaucoup nécessaire à un François qui voyage. Où ne va-t-on point avec notre langue?

Aménagement linguistique dans le monde, Histoire du français, [en ligne], [consulté le 18 mai 2009], disponible sur

http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Francophonie/HIST_FR_s6_Grand-Siecle.htm

Cette attraction envers la France et sa langue s'expliquerait en partie par l'idéologie nourrie par la France elle-même que Salon nomme le « messianisme français » : cet « ensemble de mythes et idées-forces qui sous-entendent l'action culturelle de la France dans le monde » (Salon, 1983 : 31) s'est construit très tôt par l'assimilation des Français avec la religion chrétienne. A partir du XVII^{ème} siècle, la France s'est posée comme la « fille aînée » de l'Eglise, prétendant une certaine identification à la civilisation et l'universalité chrétiennes. Le triomphe de ce messianisme s'est affirmé sous la Révolution française (1789). On passa alors d'un messianisme catholique avec l'incarnation de la France comme fille aînée de la chrétienté à un messianisme universel et laïc. Avec la fin de la monarchie de droit divin et la parution des *Droits de l'Homme et du citoyen*, la Révolution a ouvert le chemin de la laïcité à la France. L'action culturelle de la France dans le monde est donc née grâce à l'ampleur du messianisme français : « La France fut [...] la principale puissance messianique ayant une projection intellectuelle et spirituelle hors de ses frontières et à l'intérieur des autres empires et puissances » (*Idem* : 32).

La position et la dynamique d'une langue dépendent fortement des faits sociaux et culturels d'une époque et d'un pays. En ce qui concerne le français, sa figure mystique, le statut de la France sur le continent européen, la conjoncture du Grand Siècle caractérisée par une longue période de stabilité sociale et de développement économique, les événements politiques internes (réforme religieuse et reconnaissance du français comme langue officielle) ont permis à la France de diffuser sa langue dans le monde, lui conférant une image de langue internationale d'élite. En outre, la volonté d'exporter sa langue et sa culture traduisait une politique d'intervention, expression d'un pouvoir centralisé.

1.1.2. Du XIX^{ème} siècle à la Seconde Guerre Mondiale

Cette période fut marquée par une forte politique de la France d'extension de son empire colonial français et d'une certaine organisation de l'enseignement du français dus à différents facteurs sociaux et politiques permettant une certaine promotion de l'enseignement des langues étrangères.

L'expansion française s'est poursuivie au début du XIX^{ème} siècle avec la reprise du colonialisme au cours du Second Empire et de la III^{ème} République (1870-1940). Alors que la France avait perdu presque la majorité des colonies françaises du premier Empire, le désir d'une avancée française plus étendue ressurgit. Les Français s'installèrent, dans un premier temps, en Algérie, au Sénégal, en Cochinchine, au Cambodge et en Nouvelle Calédonie. Mais c'est au cours de la III^{ème} République que le colonialisme a pris une envergure colossale. En effet, principalement en raison de sa défaite contre la Prusse et de la perte de l'Alsace-Lorraine, la France se lança dans une politique coloniale de taille. Le Maghreb passa sous protectorat français puis en Afrique Noire fut créée en 1895 une fédération de pays africains nommée Afrique Occidentale Française, rassemblant le Sénégal, le Soudan français (futur Mali), la Guinée et la Côte d'Ivoire. Plus tard, l'Afrique Equatoriale Française fut mise en place (1910) regroupant le Tchad, le Congo, le Gabon et l'Oubangui-Chari.

Ainsi, grâce à l'étendue du Second empire colonial français, la France est devenue la deuxième puissance coloniale du monde. Jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale, la France disposait d'un empire dont l'ensemble territorial était évalué à 12 millions de kilomètres carrés, répartis sur les cinq continents.

Il faut noter que la présence française dans ces divers territoires s'est accompagnée d'une diffusion des valeurs françaises et de la langue, l'empire colonial se définissant comme « un lieu de francisation et d'assimilation aux valeurs occidentales » (Pellandra, 1998 : 36).

Retracer brièvement les moments forts de la diffusion du français en France puis à l'étranger m'a paru essentiel afin de replacer l'enseignement du français hors de France dans son contexte historique. Il importe, en effet, de mettre en relation ces points indissociables pour comprendre l'évolution et l'organisation de l'enseignement du français dans le monde jusqu'à son institutionnalisation.

Il s'agit désormais de définir ce que recouvrent les deux principales catégorisations traditionnellement utilisées pour qualifier l'enseignement hors de France : le FLE et le FLS.

1.2. Le français langue étrangère

1.2.1 Développement et organisation de l'enseignement du français comme langue étrangère

La création de la République, l'industrialisation, l'urbanisation de masse et les avancées technologiques s'inscrivent dans les bouleversements sociaux et politiques caractérisant la période post-révolutionnaire. Ces mutations renforcèrent le rôle de l'école dans les sociétés européennes et ouvrirent un nouveau débat sur l'enseignement des langues étrangères.

L'enseignement du français hors de France aurait ainsi bénéficié de cette conjoncture favorable au développement des langues étrangères par le biais de l'institution scolaire.

Jusqu'au XIX^{ème}, l'enseignement du français comme forme d'investissement politique de la France existait essentiellement en France. En effet, hors frontière, cet enseignement était informel et peu organisé. Certes, le préceptorat qui s'est développé en Europe au XVIII^{ème} était un des moyens de diffusion du français mais il ne représentait pas une volonté politique d'expansion de la langue, étant réservé à une élite et donc à un groupe restreint d'individus. Dans les colonies, les missions religieuses étaient en charge de la transmission de la langue française dans le but non pas de diffuser la langue française mais d'évangéliser les populations indigènes.

En France, la mise en place de l'école comme institution autonome a renforcé la vulgarisation du français exigé dans les écoles par Napoléon. Cette politique intérieure de centralisation fut plus tard favorisée par l'école gratuite et obligatoire instaurée par Jules Ferry en 1881. L'école, vecteur premier de transmission représentait un modèle d'exportation par excellence pour la langue française hors de France. Favorisés par un monde en mutation, de nouveaux enseignements prirent place dans les curricula. De ce fait, les langues étrangères, entre autres, sont devenues des enseignements « modernes », caractérisant un ample mouvement de

réforme de l'éducation. La sécularisation de l'école a débouché sur l'institutionnalisation des langues vivantes, notamment avec leur entrée à l'université au XIX^{ème} siècle.

Le français hors de France aurait aussi bénéficié, d'une certaine façon, de l'institutionnalisation de l'école dans le pays et des tendances en faveur de l'enseignement des langues en Europe.

Du renouveau en didactique des langues

Les mutations de l'époque en matière de demande du commerce, de l'industrie et des services de communication et les besoins administratifs provoquèrent la multiplication des établissements de l'enseignement secondaire et des universités et favorisa le débat sur l'enseignement des langues vivantes dans ces structures éducatives.

De plus en plus d'élèves suivaient des études de langues, permettant l'introduction des langues modernes comme matières ordinaires s'éloignant progressivement d'une pratique pédagogique traditionnelle. En effet, la didactique scolaire des langues étrangères s'est orientée au cours du XIX^{ème} siècle vers une visée pratique, avec le développement de la méthode orale illustrée par les cours traditionnels à objectif pratique (CTOP):

L'instruction du 29 septembre 1863 va plus loin puisqu'elle pose clairement l'objectif pratique comme unique objectif de l'enseignement scolaire des LVE, tant classique que moderne, repoussant l'enseignement de la littérature aux études supérieures (Puren, 1988 : 76).

Ces CTOP annonçaient un changement majeur dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères : l'émergence de la méthode directe.

La méthode directe a, en effet, constitué un levier important à la promotion de l'enseignement des langues étrangères : « l'apparition d'un nouvel objectif - dit *pratique* - de maîtrise effective de la langue comme instrument de communication » (*Idem* : 98). La méthode traditionnelle grammaire-traduction prônée jusqu'alors dans l'enseignement des langues depuis trois siècles ne paraissait plus répondre aux nouveaux besoins et aux attentes sociales des populations. Cette prise de conscience et les résultats peu satisfaisants de cette méthode ont entraîné la définition de nouveaux objectifs et, de ce fait, la création d'une nouvelle méthodologie. Représentant une rupture radicale avec la méthode traditionnelle, la méthode directe, « véritable *coup d'Etat pédagogique* » (*Idem* : 106) se caractérisait par les points suivants :

Eviter la langue maternelle n'est pas la seule particularité de la méthode directe. Nous allons appeler nouvelle méthode ou méthode directe celle qui évite :

le détour par la langue maternelle,

le détour par l'orthographe,

le détour par les règles de grammaire superflues (*Idem* : 95).

Cette méthodologie est apparue avec le développement de la phonétique, marqué par la création de l'Association internationale de la phonétique et la mise au point de l'API (Alphabet phonétique international) publié pour la première fois en 1888.

L'introduction de la méthode directe eut des retombées pédagogiques importantes dont la professionnalisation du corps enseignant illustrée par l'apparition de nouveaux diplômes spécialisés tels que le *Certificat d'aptitude à l'enseignement des langues* au milieu du XIX^{ème} siècle puis par l'institutionnalisation de licences de langues vivantes dans les universités à la fin du siècle. Préconisée par le premier congrès international des langues vivantes de Vienne à la fin du XIX^{ème} siècle, cette méthodologie à visée pratique a contribué à un renouveau dans l'enseignement du français et des langues étrangères en général.

Dispensé dans les écoles secondaires nationales et dans des écoles bilingues, le matériel pédagogique utilisé pour l'enseignement du français n'était pas, d'une manière générale, différent de celui utilisé en France. La méthode Havet³, parue en 1887, fut la première méthode originale d'apprentissage du français pour étrangers, mêlant la méthode traditionnelle et la méthode directe. Dans le même temps, dans les colonies, le français diffusé détient un statut de langue maternelle, je reviendrai sur ce point *infra*.

Concernant la formation des enseignants étrangers, des cours d'été, dans les années 1880, furent organisés dans des universités françaises et à l'Alliance française de Paris en 1894. Plus tard, en 1910 fut établi le « Bureau des écoles et des œuvres françaises à l'étranger », qui prendra le nom de « Service des œuvres françaises à l'étranger » en 1920.

Avant le premier conflit mondial, les premiers Instituts français ouvrirent leurs portes à Madrid puis à Saint-Pétersbourg et Florence. Les premiers lecteurs et assistants français furent

³ HAVET, A.G. (1887) : Le français enseigné par la pratique, nouvelle méthode à l'usage de toutes les nationalités, Delagrave, Paris

envoyés dans des établissements universitaires et scolaires et à partir de 1910 fut créé l'Office national des universités et écoles françaises (ONUEF) (Christ, 1998).

L'enseignement du français à l'étranger s'est développé dans un contexte dynamique et favorable à l'enseignement des langues vivantes étrangères dans le système scolaire et universitaire, notamment, grâce à l'apparition de nouvelles méthodologies. Cette tendance s'est-elle étendue dans les structures privées à l'étranger ?

L'enseignement du français dans les instances privées

Des institutions privées exportées à l'étranger à la fin du XIX^{ème} siècle ont permis l'extension du français dans les territoires coloniaux mais aussi dans de multiples pays d'Asie, d'Afrique et d'Europe de l'Est et du Sud-Est (par exemple, les Congrégations religieuses catholiques dans les colonies et dans l'Empire Ottoman, en Egypte et en Ethiopie et la Mission laïque française en Grèce, Egypte, Ethiopie, Liban et Syrie). Ces dispositifs ont établi des écoles jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale en francisant les élites locales.

L'enseignement du français à l'étranger, jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale, vise donc essentiellement une élite qui aspire à se distinguer et à rester distinguée. Le français est une langue de classement social, une sorte de « consommation ostentatoire » (Porcher ; 1995: 10).

Toutefois, la diffusion du français à l'étranger ne reposait pas uniquement sur un objectif civilisationnel, littéraire, voire esthétique. L'enseignement du français dans les colonies de l'Empire visait un objectif pratique dans le but de répondre aux besoins de la France : « le but de l'enseignement (...) est de former les collaborateurs indigènes dont nous avons besoin dans l'œuvre administrative et dans l'œuvre de colonisation » (Olivieri & Voisin, 1984 : 220).

La fondation de l'Alliance française a joué un rôle premier dans la réalisation concrète de l'extension du Français hors de France et a également constitué une étape importante dans l'organisation de l'enseignement du français. Créée en 1883 par un petit groupe de personnes (diplomates français en poste à l'étranger, hauts fonctionnaires du Ministère des Affaires étrangères ou de l'Instruction publique...), cette association eut pour objectif, entre autres, de « rendre à la France *son image de marque internationale* » (Bruzière, 1983 : 11). En effet, suite à la défaite de la bataille de Sedan en 1870 et à la perte de l'Alsace-Lorraine, la France

voulut accroître son influence dans les territoires d'Outre-mer et plus particulièrement en Afrique du Nord. Toutefois, les premières années de l'Alliance française, présentée comme « la collaboratrice de l'Etat français », s'inscrivaient dans « une politique de la langue d'emblée traversée par une anthropologie linguistique de type colonial » (Spaëth, 2010 : 62). La propagation du français s'organisait explicitement comme une conquête (conquête de territoire, conquête morale et linguistique, conquête de nouveaux marchés) (*Ibidem*) et se présentait, à la fois, comme une arme pacifique (Bruézière, 1983).

Les missions de cette « Association Nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger » (*Idem*) se définissaient ainsi :

- fonder et subventionner des *écoles françaises*, ou introduire des cours de français dans les écoles qui en sont dépourvues ;
- former des maîtres, au besoin en créant des Ecoles Normales ;
- distribuer des récompenses propres à assurer la fréquentation des écoles ;
- donner des prix et des bourses de voyage aux meilleurs élèves ;
- encourager les publications pouvant seconder l'œuvre de l'Alliance, et, en particulier, celles qui ont un caractère pédagogique ;
- publier un Bulletin périodique ;
- organiser des conférences et autres moyens divers de propagande (Bruézière, 1983 : 11).

Il faut noter la prospérité de cette instance politique à but non-lucratif qui, d'après le site officiel de l'Alliance Française de Paris :

représente aujourd'hui le premier réseau culturel mondial, avec 1 040 implantations dans 136 pays sur les cinq continents. Chaque année, plus de 450 000 personnes, de tous âges, viennent apprendre la langue française dans les Alliances françaises, et plus de 6 millions de personnes participent à leurs activités culturelles.

Alliance Française de Paris, [en ligne], [consulté le 31/09/10], disponible sur < <http://www.alliancefr.org/sommes-nous> >

L'enseignement du français était envisagé selon deux publics, les étrangers et les colonisés, et avec des objectifs et des méthodologies différents, induisant ainsi « une discrimination pédagogique » (Spaëth, 2001 : 82) :

- Pour l'enseignement du français aux étrangers, deux types d'ouvrages étaient d'usage : des manuels scolaires utilisés en France pour l'étude du français puis, un peu plus tard, des ouvrages conçus par des enseignants de français à l'étranger pour les destinataires des pays où ils enseignaient.

- Pour l'enseignement du français dans les colonies, deux types de méthodes se distinguaient selon le public concerné : pour le public issu « des écoles de centres civilisés », la méthode classique était employée avec des manuels de lecture et de grammaire et pour le public des écoles indigènes et les cours d'adultes, la méthode expéditive était suggérée avec l'enseignement et la répétition de mots usuels (Spaëth, 1998 et 2010).

L'enseignement colonial s'est également organisé autour de la transmission du français et d'une stricte régulation des contacts des langues en présence (Spaëth, 2010). Dans *De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux Indigènes de nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat* (1891), I. Carré, inspecteur général de l'enseignement primaire, préconisait la méthode directe et maternelle pour l'enseignement du français dans les colonies. D'abord expérimentée en Bretagne pour lutter contre les « patois », cette méthode fut transposée aux colonisés et reposait, en partie, sur l'emploi unique du français par le maître et les élèves:

Il faut avec les Indigènes suivre la méthode maternelle, c'est-à-dire leur enseigner le français directement, sans recourir à la langue qu'ils parlent. [...] Pour apprendre une langue [...] il faut n'avoir affaire qu'à elle [...], une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même (Bulletin de l'Alliance Française, 1891 : 6).

A mon sens, cette démarche ne s'inscrivait pas seulement dans une dimension pédagogique, elle renforçait également la prédominance des Français dans les colonies par la volonté d'imposer la présence absolue du français dans ses territoires coloniaux et ses protectorats et donc le pouvoir français. La langue du dominant constituant ainsi un instrument de pouvoir politique.

Les diverses actions évoquées *supra* en matière d'enseignement du français hors de France se sont inscrites dans une dynamique particulière de politique linguistique et éducative. En effet, les mesures politiques prises par la France à cette période, dans les pays colonisés ou non,

illustrent l'intérêt du pays et sa détermination à conserver une certaine position du français dans le monde. Ce désir d'expansion de la langue française qui s'est construit petit à petit, répondait, notamment, à une certaine concurrence avec les autres politiques linguistiques des pays comme la Grande-Bretagne, l'Italie et l'Allemagne. Ainsi, pour réagir aux menaces des autres langues (et surtout de l'anglais) sur le territoire international, la France a dû et a su intervenir dans une dimension planétaire pour maintenir le français. Cette action est illustrée en particulier par la création de l'Alliance française.

Alors que l'enseignement du français hors de France à la veille du conflit mondial de 1939 s'inscrivait dans une dynamique favorable pour l'expansion du français, la période de l'après-guerre s'est présentée comme une nouvelle impulsion, plus marquante, pour la diffusion du français hors de France et l'organisation de son enseignement. En quoi cet événement politique mondial eut-il des conséquences remarquables sur la constitution du FLE ?

1.2.2 Emergence du champ du FLE dans le contexte d'après-guerre

A partir de la fin de la Seconde Guerre Mondiale, la diffusion du français dans le monde se construit comme champ (Porcher, 1987). La guerre a, en effet, marqué un tournant important quant à l'expansion du français dans le sens où elle n'a pas créé de rupture mais s'est plutôt vue être une continuation ou un redressement de l'action culturelle de la France dans les colonies et hors territoires colonisés.

Le FLE en tant que champ

Plusieurs périodes de l'histoire représentent des étapes évolutives dans la constitution du champ du FLE. Avant d'aller plus loin, il importe de préciser ce que recouvre la notion de *champ*. Je n'en donnerai ici qu'une définition succincte dans la mesure où je reviendrai plus en détail sur le champ du FLE et ses enjeux au chapitre 8.

« Un champ, selon Bourdieu, est un ensemble de positions dont chacune ne se définit que par l'ensemble des relations qu'elle entretient avec toutes les autres. Ces positions sont occupées par des personnes ou par des institutions » (Porcher, 1995 : 20). Ainsi, le FLE se définit comme champ dans le sens où il s'est construit autour d'un objet (qui serait la diffusion du

français comme langue étrangère) représentant le point commun entre toutes les positions constituant le champ.

En effet, le champ du FLE est lui-même composé de champs spécialisés répertoriés ainsi par Porcher :

- les acteurs personnalisables (individuellement et collectivement) : apprenants, enseignants, chercheurs-formateurs, éditeurs, administrateurs
- les institutions : établissements d'enseignement, de formation-recherche, institution de diffusion (revues), d'édition, institutions technico-politiques (ministères)
- les objets et les produits
- le propos (ce propos de quoi) : la langue et la culture françaises (1987 : 9).

Les relations entretenues entre ces positions se veulent à la fois conflictuelles et solidaires : chaque acteur lutte, d'une part, pour contrôler le champ et, d'autre part, pour le maintenir comme champ contre ceux n'en faisant pas partie. Autrement dit, le champ représente « un bien commun qu'un groupe social se réserve, et, à l'intérieur, une lutte pour maîtriser la meilleure part de ce bien, se l'approprier » (Porcher, 1987: 8).

L'appartenance de ces positions au champ global et les relations constantes les unes aux autres se sont produites en fonction de cheminements historiques dont je donnerai certains repères me paraissant pertinents pour illustrer l'organisation du champ du FLE.

Construction du champ du FLE

La France, sortie affaiblie du conflit, a perdu son statut de grande puissance mondiale et sa place sur la scène internationale. Dans le même temps, l'anglais, langue des alliés, affichait sa suprématie. « Il n'y a pas à insister sur le fait que la Deuxième Guerre Mondiale n'aura pas contribué au renforcement de la position du français dans le monde » (Coste, 1998 : 76).

Ce constat a produit son effet et, dès les années 50, la volonté de relancer et d'adapter l'enseignement du français langue étrangère hors de France s'est manifestée dans les ministères des Affaires étrangères et de l'Education. La France, qui avait retrouvé un certain dynamisme économique, entendait assurer de nouveau un rayonnement à l'étranger et dans l'Union Française par une diffusion dynamisée du français (je reviendrai sur la notion de *diffusion* au chapitre 8) :

L'aspect le plus intéressant du renouveau et de l'évolution du messianisme français depuis 1945 est sans doute la montée du rêve d'une communauté internationale fraternelle fondée sur la langue française et sur le dialogue des cultures (Salon, 1983 : 40).

Ce désir de diffusion politique s'est traduit par la prise de différentes mesures dans le but premier de redorer le blason du français puis de répandre mondialement la langue française, dans un premier temps, avec la réorganisation du ministère des Affaires étrangères (désormais MAE) en 1945 à l'initiative du Général de Gaulle. Le MAE fut restructuré avec la création de trois directions générales : les Affaires politiques, les Affaires économiques, techniques et financières et la Direction générale des relations culturelles et des œuvres françaises à l'étranger (DGRC). Cette dernière eut un rôle sans précédent dans l'enseignement du français hors de France, notamment, par l'envoi d'enseignants et le financement de l'ensemble des instituts, centres culturels et établissements français à l'étranger. Cette intervention en matière culturelle et linguistique fut riche de conséquences pour les décennies à venir (Coste, 1998). La mission de diffuser la langue et la culture françaises s'accordait avec le début de la mondialisation et un besoin général de parler des langues étrangères. En effet, les moyens de transport changeaient et les technologies de communication se développaient, les langues vivantes devenaient techniquement utiles permettant des échanges plus dynamiques sur le marché. Porcher insiste sur le changement de l'image des langues, à cette période, dans le sens où elles « deviennent [...] un investissement socialement et économiquement rentable » (1987 : 33). La création de l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) en 1946 représente également un élément important dans la généalogie du FLE dans le sens où ses objectifs visaient, entre autres, la diffusion des grandes langues, dont le français, afin de favoriser la communication entre les individus au lendemain de la guerre et l'éducation de base des populations sous domination coloniale (Spaëth, 1999).

Dans ce contexte dynamique en faveur de l'enseignement/apprentissage des langues et notamment du français, Marc Blancpain, nouveau secrétaire général de l'Alliance française en 1944, redonna une place à l'enseignement du français dans les Alliances françaises. En effet, alors que l'association jouait surtout un rôle de médiateur culturel (Salon, 1983), elle concentra ses actions dans l'enseignement du français dès 1945.

Au premier rang, de toute nécessité aujourd'hui comme hier, l'enseignement de la langue. Parce que c'est une entreprise légitime [...]. Parce qu'aussi il ne suffit plus, comme autrefois, d'entretenir la connaissance du français chez nos amis étrangers, mais qu'il importe de la répandre, et en la répandant, de *faire du nombre* tout en sachant répondre à des curiosités et à des besoins spécifiques (Blancpain, 1983 : 7).

Le désir de renouvellement et la recherche de nouveaux publics donnèrent un souffle nouveau aux Alliances françaises qui, contrairement aux Instituts français et à la Mission laïque, retrouvèrent un certain dynamisme. De plus, la méthode directe *Cours de langue et de civilisation françaises* de Gaston Mauger utilisée dans les Alliances accentua cette tendance en remportant un vif succès grâce à son aspect novateur et ce, pendant plus de 20 ans après sa parution (Coste, 1984).

Un certain nombre de projets et d'orientations dans la réflexion méthodologique s'ensuivit avec en particulier, la création en 1952 de la Commission d'étude du français élémentaire.

En 1951, en effet, a été mis en place le projet de l'établissement d'un Français Fondamental, inspiré du *Basic English*, afin de déterminer une « langue française de base » assimilable facilement et rapidement par tous publics. Confié à une équipe de linguistes (entre autres, Gougenheim et Sauvageot) et de pédagogues (Rivenc) au sein du Centre d'Études du Français Élémentaire, ce projet innovant était soutenu par le MAE et encouragé par l'UNESCO. En effet, l'organisme créa, en 1947, un comité d'experts dont l'un des objectifs était la recherche sur un vocabulaire fondamental (Spaëth, 1999). Des enquêtes s'appuyant sur l'analyse du français contemporain parlé uniquement ont permis de délimiter un vocabulaire d'environ 1 500 mots (1 176 mots lexicaux et 269 mots grammaticaux) tenant compte des critères de fréquence et d'emploi. Le *Français Élémentaire* publié en 1954 apparut sous le nom de *Français Fondamental* 1er degré en 1959. Un peu plus tard, parut le Français Fondamental 2ème degré contenant environ 1 600 mots. Élaboré comme un instrument de diffusion « rapide » de la langue française, telle que la préface le précise : « Le français fondamental a été conçu comme un instrument efficace pour la diffusion large et rapide de la langue française » (Ministère de l'Éducation nationale, 1970 : 7) le Français fondamental (désormais FF), se présentant comme un référent et comme outil pour l'élaboration du contenu des cours de langue, a connu un vif succès. Coste souligne que dès sa parution, le FF est entré dans l'histoire de ce qu'allait devenir le français langue étrangère, en apparaissant « comme un des

composantes premières de ce qui peu à peu constitue et institue le domaine du « français langue étrangère » » (1998 : 81). Je reviendrai sur le FF au chapitre 8.

Les nouvelles mesures politiques prises au lendemain du conflit mondial pour une diffusion active du français et de son enseignement dans le monde se sont accompagnées, après la période de la décolonisation, de l'organisation de l'enseignement du français dans les nouveaux territoires indépendants.

En effet, le processus de décolonisation française a accéléré l'émergence du FLE (Spaëth, 2003) et a entraîné un renouveau dans l'aménagement de l'enseignement du français dans les anciens pays colonisés. D'un point de vue historique, il est de rigueur de rappeler les grandes lignes de ce phénomène qui transforma le rapport de la France avec ses colonies.

L'indépendance des colonies françaises qui a suivi la Seconde Guerre mondiale de 1945 à 1962 scella la fin de l'Empire colonial français. En effet, outre la déperdition de l'Indochine et de l'Algérie illustrée par de douloureuses guerres (respectivement de 1946 à 1956 et de 1954 à 1962), la France perdit ses colonies : la Tunisie et le Maroc en 1956, les Etats africains et Madagascar en 1960. Ce moment fort de l'histoire de France s'est présenté comme un manque à gagner pour la position du français dans le monde dans le sens où l'expansion coloniale formait un point fort pour l'extension du français et conférait une image internationale à la France. Malgré cette nouvelle situation, qui se composa à la fois d'une rupture et d'une ouverture plus vaste sur le monde, la France s'organisa : l'Empire colonial fut remplacé par l'Union Française (1946) et les territoires restés français, devinrent les départements et territoires d'outre mer (DOM-TOM), aujourd'hui nommés départements et régions d'outre-mer (DROM) et collectivités d'outre-mer (COM).

Avant de préciser les caractéristiques de l'enseignement du français pendant la période post-coloniale, il est utile de tracer les grandes lignes de cet enseignement durant l'époque coloniale.

D'une part, jusqu'à la période des indépendances, le français faisait l'objet d'un enseignement dispensé par les missions religieuses dont l'objectif majeur reposait non pas sur la transmission de la langue, mais sur l'évangélisation des populations indigènes qui se faisait par le biais des langues locales. D'autre part, la diffusion du français par l'enseignement se limitait à l'école primaire et ne concernait pas toute la population car « le commerce du fleuve

se fera toujours par les indigènes... Mais les places au gouvernement, dans quelques années, ne seront plus données qu'à ceux qui sauront parfaitement le français, ainsi que l'avancement dans la marine, dans l'armée » (discours de Faidherbe (moniteur du Sénégal, 1857) reporté par Olivieri et Voisin, 1984 : 219-220). Les visées de cet enseignement reposaient donc sur un apprentissage destiné à un nombre dérisoire de membres du peuple autochtone et avaient des fins utilitaires : « Apprenez à vos élèves la pratique pure et simple de la langue française, juste ce qu'il faut pour se faire comprendre et tenir une simple correspondance commerciale » (*Idem* : 220). De plus, la peur d'émancipation des populations indigènes à travers l'apprentissage du français pouvant entraîner un désir d'autonomie restreignait, d'une certaine façon, l'accès au français de la part des locaux.

Les autres critères de cet enseignement étaient, d'une part, qu'il était dispensé en français, stigmatisant ainsi toutes langues locales, et, d'autre part, qu'il prenait pour modèle les objectifs pédagogiques de la métropole en utilisant les mêmes programmes, méthodes et manuels. Globalement, l'instruction en français correspondait à des politiques de scolarisation peu homogènes en fonction des diverses régions concernées. Vigner (1998) rappelle que, dans les années 1830, la métropole n'était pas encore majoritairement francophone. Ainsi, d'une certaine manière, on peut supposer l'existence d'un lien entre les efforts conduits dans les colonies en matière linguistique et l'absence d'unité linguistique en France.

A partir de la décolonisation et de la création de l'Union française, le statut du français et son enseignement changèrent. La création du ministère de la Coopération en 1959, doté d'une politique d'association, permit de conserver des liens entre l'ancien pays colonisateur et les autres pays indépendants. Par conséquent, même si le statut du français n'était plus le même, la langue française préservait une importance certaine dans quelques pays en se constituant comme langue de scolarisation (pays d'Afrique par exemple) ou comme langue étrangère privilégiée (dans les pays du Maghreb) (Coste, 1998).

Le désir d'indépendance grandissant des ex-colonies poussa la France à instaurer une politique d'assimilation se traduisant par la scolarisation des enfants des peuples indigènes. L'organisation de l'enseignement du français et les contenus pédagogiques prenant comme référence l'école française posèrent problème face à un public hétérogène et non-européen. Toutefois, l'objectif de cette démarche de francisation ne relevait pas tant de la compétence linguistique des populations mais d'une transmission des valeurs françaises et l'enseignement

du français reposait sur « un enseignement à dimension plus politique que soucieux de développer des compétences professionnelles ou techniques » (Vigner, 1998 : 101). Je reviendrai *infra* sur cet enseignement du français relatif à la sphère coloniale et sur ses principes sociolinguistiques et didactiques.

1.2.3 L'institutionnalisation du FLE

Le contexte socio-économique des années 60, les Trente glorieuses (1945/1975), la mise en place de la CEE (Communauté économique européenne) et l'envol de l'industrie et du commerce furent des facteurs favorables à l'organisation de la diffusion du français dans le monde. Parallèlement à cette entreprise marquante des années 50, traduisant la volonté politique de diffuser à l'usage d'un plus grand nombre un français oral et usuel, ce qui allait devenir le champ du français langue étrangère prenait forme.

En 1959 furent créés les deux grands organismes de recherche et de diffusion du FLE :

- le CREDIF (Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français) - qui prit le relais du Centre d'études du Français Élémentaire rattaché à l'École Normale Supérieure de Saint Cloud - et
- le BELC (Bureau pour l'Enseignement des Langues) rattaché au Centre international d'études pédagogiques (CIEP) de Sèvres.

Je développerai leurs missions plus en détail au chapitre 8.

La mise en place de ces institutions s'est accompagnée de l'apparition de nouvelles structures liées à l'enseignement du français :

- création en 1969 de la FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français) implantée dans plus de 70 pays,
- mise en place en 1961 de l'AUPELF (Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française),
- création des maisons d'éditions (participation des éditeurs Hachette, Hatier-Didier, Nathan (Clé International)),

- apparition de nouvelles revues telles que *Le français dans le Monde* en 1961. Cette revue prit en charge la diffusion du discours vulgarisé de la linguistique appliquée afin d'améliorer l'enseignement du français à l'étranger et « c'est autour de cette revue que la didactique du français langue étrangère va se constituer et disséminer ses discours » (Coste, 2007b : 218). Spaëth insiste sur le caractère politique du *Le Français dans le monde* qui se présente comme un « relais ministériel à triple entente, il fait partie du plan de la DGACT⁴, patronné par la DCCE⁵ et la direction de la coopération culturelle et technique du secrétariat d'Etat à la coopération » (1999 : 82-83), ce qui rappelle la dimension politique dans laquelle s'inscrit le FLE.

Tous ces acteurs, institutions de recherche et d'information, institutions de diffusion, instances administratives ont pour enjeu commun la diffusion du français langue étrangère et font partie du champ du FLE.

Chacun d'eux est structuré par des principes organisateurs propres, et leur appartenance au champ global fait qu'ils se font écho entre eux, chacun d'eux étant ainsi comme la métaphore de chacun des autres, et du champ global (Porcher, 1987: 9).

De son côté, le Conseil de l'Europe (organisation intergouvernementale fondée en 1949 dans le but de développer l'espace européen et renforcer, entre autres, son identité culturelle) instaura un groupe de réflexion sur l'enseignement des langues vivantes étrangères en Europe et plus particulièrement sur l'adaptation de l'offre pédagogique à la demande des apprenants. Les résultats des travaux de ces recherches ont débouché sur la publication de recueils permettant la création de manuels adaptés aux besoins et aux motivations des apprenants, comme en 1976 *Le Niveau Seuil pour l'enseignement du français*, version française du *Threshold Level* (1975) pour l'apprentissage de l'anglais. Fruit d'un travail commencé en 1971 par un groupe d'experts chargé de définir des systèmes d'unités capitalisables pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes aux adultes dans un contexte européen, *le Niveau Seuil* est envisagé comme :

⁴ Direction Générale des Affaires Culturelles et Techniques

⁵ Direction de la Coopération avec la Communauté et l'Etranger

[...] l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger (Conseil de l'Europe, 1976 : iii).

Cet ouvrage se présente comme un inventaire d'*actes de parole* et de *fonctions langagières* pour lesquels sont spécifiées des listes d'énoncés possibles, par exemple :

Permettre, autoriser

Je vous permets de partir.

Je vous autorise à partir

Je donne la permission/l'autorisation de partir

(*Idem* : 121)

Dans le même temps, le Conseil de l'Europe se préoccupait de l'éducation des travailleurs migrants en Europe et, notamment, du problème de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil avec, entre autres, le maintien des liens avec la langue et la culture d'origine.

On remarque donc à cette époque, une impulsion pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères pour les adultes à l'échelle européenne et la mise au point d'une nouvelle approche d'apprentissage basée sur la spécification des objectifs d'apprentissage dont les principes fondamentaux sont axés sur les besoins, centrés sur l'apprenant et fonctionnels (*Idem* : v).

Le mouvement très actif de la part de la France à l'étranger comme dans le pays autour de l'enseignement du français marquait un réel désir réel de diffuser le français. La politique linguistique menée en France depuis 1950 a largement contribué à promouvoir l'enseignement du français comme langue étrangère et à le construire en tant que champ dont les positions se constituèrent progressivement puis élaborèrent des relations entre elles pour l'existence et le maintien du champ du FLE.

La profusion de nouveaux matériaux didactiques et d'institutions orientés vers l'enseignement du français comme langue étrangère due à une politique de diffusion du français annonçait progressivement l'institutionnalisation du champ du FLE⁶ :

C'est encore vers 1960 qu'on commence à vraiment parler de « FLE », timidement d'abord, entre guillemets et avec virgule, avant que peu à peu la lexie se stabilise et se banalise, la siglaison FLE et l'appellation « fondue » FLE n'ayant toutefois guère cours jusqu'aux années 1980 et 1990 (Coste, 1998 : 85).

L'arrivée au pouvoir de la Gauche en 1981 transforma la situation du FLE. En effet, sous l'impulsion du ministère de l'Education nationale, deux importantes initiatives furent prises afin d'améliorer les modalités d'action concernant le FLE. Dans un premier temps, les filières universitaires en didactique du FLE furent créées : la mention FLE de la licence (de Lettres modernes, des Sciences du langage ou d'une Langue vivante étrangère) et la maîtrise FLE puis un DEA (Diplôme d'études approfondies) et un DESS (Diplôme d'études supérieures spécialisées), remplacés respectivement aujourd'hui par les Masters 1 et 2. L'entrée du FLE à l'université et la reconnaissance de ces diplômes nationaux connexes ont permis la reconnaissance nationale du FLE. Ce moment fort de l'institutionnalisation du FLE marqua la fin du monopole du BELC et du CREDIF en matière de formation des enseignants.

Dans un second temps, deux diplômes réservés aux étrangers, le DELF (Diplôme élémentaire de langue française) et le DALF (Diplôme approfondi de langue française), furent élaborés dans l'objectif de:

Certifier les compétences en français des candidats étrangers et des Français originaires d'un pays non francophone et non titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire ou supérieur public français.

Centre international d'études pédagogiques, présentation du DELF, [en ligne], [consulté le 09/06/2010], disponible sur

<http://www.ciep.fr/delfdalf/presentation-generale-delf.php>

⁶ Je reviendrai plus en détail sur l'appellation « FLE » et sur la notion d'étranger au chapitre 8.

Diplômes d'Etat, ils ont « révolutionné » l'univers des certifications en FLE et « nul ne peut contester le rôle fédérateur qu'ils ont joué dans l'expansion de la méthodologie communicative et dans le renouveau de la pédagogie FLE » (Cuq & Gruca, 2005 : 225). Ces certifications sont désormais harmonisées sur les six niveaux définis par le Cadre européen commun de référence des langues (2001) dont les épreuves peuvent être présentées en France et dans plus de 150 pays. Il existe également des variantes du DELF adaptées à des publics scolaires (le DELF Prim ou le DELF Junior par exemple) ou professionnels (DELF Pro).

Ces deux moments forts de l'histoire du FLE sont apparus dans un contexte européen particulier. En effet, l'élargissement de l'Europe a entraîné des changements professionnels et sociaux impliquant des nouveaux besoins d'apprentissage dans le sens où les publics se sont diversifiés : âge, origine socioculturelle, besoins professionnels, temps libre, déplacements, formation continue, nouveaux moyens de communication. Par conséquent, de nouvelles attentes en matière d'apprentissage des langues se sont manifestées comme l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les enfants migrants et le maintien de la langue d'origine. Dans ce sens, cette situation générale a favorisé l'apparition des filières universitaires FLE et des diplômes spéciaux réservés aux étrangers. Ces deux initiatives ont rencontré à leur création un vif succès qui est, d'ailleurs, toujours d'actualité.

C'est dans un contexte de pré-guerre et de décolonisation que le champ du FLE a émergé. Composé de diverses positions partageant un enjeu commun - la diffusion du FLE - ce champ s'est inscrit à travers une volonté politique de la France de diffuser sa langue et ses valeurs à l'échelle mondiale. Le paramètre historique du processus de développement du FLE me paraît un élément capital à prendre en compte dans toute recherche concernant le champ du FLE, dans le sens où il rejoint, en quelque sorte, la question du pourquoi de l'enseignement du français dans le monde.

L'histoire du FLE a fait l'objet de plusieurs ouvrages tels que *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945* dirigé par Coste en 1984, *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde, numéro spécial du Français le monde Recherches et applications* en 1998 ou bien encore *Généalogie de la didactique du français langue étrangère : l'enjeu africain*, de Spaëth en 1998. Il existe également la SIHFLES (Société internationale pour l'histoire du français du français langue étrangère et seconde) qui a vu le jour en 1987 et qui « s'est fixé pour objectif de faire connaître et de promouvoir les travaux portant sur l'histoire de l'enseignement et de la diffusion du français à

travers le monde » (Coste, 1988 : 4). Créée par André Reboullet, ancien rédacteur en chef du *Français dans le monde*, cette association révèle l'intérêt pour l'histoire du/en FLE de chercheurs de toutes nationalités, en organisant colloques et rencontres de façon régulière et en publiant, entre autres, la revue *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*. Toutes ces recherches axées sur l'histoire du FLE témoignent de l'importance des aspects historiques dans l'émergence du FLE.

Le principal développement de cette sous-partie s'est concentré sur l'enseignement du français en tant que langue étrangère dans le monde avant la Seconde Guerre Mondiale et sur l'apparition du champ du FLE. Toutefois, une autre modalité d'enseignement du français hors de France, que j'ai très rapidement mentionné *supra*, mérite attention : le français langue seconde (FLS). En quoi cette notion se distingue-t-elle du FLE? A quel moment et pourquoi est-elle apparue dans le domaine de la didactique du français hors de France et quelle en est la place ?

1.3. Le français langue seconde

Je propose d'esquisser les grands traits de la notion de FLS, dans un premier temps, d'un point de vue sociolinguistique et, dans un second temps, d'un point de vue didactique, le tout sans perdre de vue la dimension historique dans lequel le FLS s'est construit, notamment par rapport au champ du FLE.

L'émergence du FLS se situe dans une perspective de diffusion différente de celle du FLE dans le sens où il ne s'agissait pas d'une diffusion de la langue française comme langue étrangère à l'échelle internationale, mais plutôt « d'une entreprise d'implantation d'une langue dans des territoires étrangers aux fins d'en assurer, partiellement ou en totalité, l'appropriation par les populations » (Vigner, 1998: 101). Le FLS et le FLE partagent toutefois des caractéristiques communes : ils ont pris forme dans un contexte historique particulier, au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, à travers un engagement politique de la France et reposaient sur un enseignement du français dans une perspective fortement politique.

Il faut noter que le FLS existait déjà en tant que phénomène sociolinguistique avant de devenir un objet de diffusion linguistique et une notion à part entière. Au début de son article *Quelques aspects historiques et actuels de la distinction entre FLM, FLE et FLS*, Coste écrit :

« au commencement était le français langue seconde... » (2007b : 215), en faisant référence à Guillaume le Conquérant dont la conquête d'une partie de l'Angleterre imposa à la population soumise un français, décrit comme langue seconde, ayant « une présence dans l'environnement communicationnel et/ou une fonction dans la construction des connaissances et les apprentissages » (*Idem*). Le FLS se présente donc comme un fait sociolinguistique ancien qui existait sans pour autant être catégorisé.

L'idée de FLS a pris une autre dimension dans la sphère coloniale de la France. Comme je l'ai mentionné *supra*, la France possédait des colonies dans diverses parties du globe, ce qui représentait un empire colonial colossal. A partir de la décolonisation, l'enseignement du français s'est structuré dans une optique avant tout politique. En effet, la mise en place de l'enseignement du français dans les indépendances à partir de la Seconde Guerre Mondiale « recouvre pour l'essentiel tout ce qui fut associé à un moment ou à un autre aux politiques de diffusion et d'enseignement de la langue française dans l'empire colonial français » (Vigner, 1998 : 96). La logique de diffusion du français dans les anciennes colonies présente des caractéristiques historiques et politiques indissociables qui ne prennent sens que dans ce contexte spécifique. Toutefois, à l'époque de l'instauration de l'enseignement du français dans les pays de l'Union française, l'expression FLS n'existait pas encore. Cette absence de terminologie s'accompagnait de tâtonnements pédagogiques pour l'enseignement du français, notamment, face à la pluralité des pays et régions francophones concernés. La situation n'était pas claire dans son ensemble : quel français enseigner : le français langue maternelle ou le français langue étrangère ? Avec quels supports et pour quels publics ?

Des réflexions et travaux méthodologiques sur l'enseignement du français en contextes particuliers sont apparus plus tard dans les années 60, particulièrement dans les revues spécialisées en FLE comme le *Français dans le monde* dans lequel ont été publiés de nombreux articles « traitant de FLS » sans que le terme n'y soit mentionné. Le premier article qui utilisa l'expression est celui de Blondel intitulé *La pédagogie du français langue seconde* (juillet 1975), à propos de l'enseignement du français en Tunisie. La revue *Diagonales* s'est consacrée uniquement au FLS (1987-1998) avant de fusionner avec le *Français dans le monde* ou comme supplément sous le nom de « Francophonies du Sud. »

1.3.1 Tentative de définition(s)

Resté longtemps inconnu, le FLS sert à décrire des réalités différentes et compte diverses définitions dépendant de ces différents usages dans les zones concernées. Par exemple, au Québec où certains chercheurs semblent employer *langue seconde* comme synonyme de *langue étrangère* ou au sens de langue non première tandis que d'autres utilisent *langue seconde* pour *seconde langue* (Cuq, 1991). Cuq met ainsi en garde face à ces différentes acceptions et souligne la diversité des emplois du terme, parfois utilisé de façon évidente selon certains auteurs. L'ambiguïté qui tourne autour du FLS s'explique également parce qu'il comprend à la fois un statut, un mode d'acquisition et une méthodologie particuliers (Vigner, 1992 : 39).

D'un point de vue général, (nous verrons plus loin ce que recouvre la notion de FLS dans le domaine didactique), le FLS est une expression ambiguë qui ne va pas de soi.

Dans le premier numéro de *Diagonales* en 1987, Pêcheur définit le FLS comme :

la situation des pays où le français occupe une place privilégiée, langue officielle, langue d'enseignement ou langue de communication sans pour autant être une langue maternelle: Maghreb, Moyen-Orient, Afrique subsaharienne, pays de l'Océan Indien, de la Caraïbe ou du Pacifique, Suisse, Belgique, Canada (87 : 4).

Alors que Voisin (1981) décrit le FLS comme une expression utilisée arbitrairement, par simple commodité, dans les cas où le français n'est ni une langue maternelle ni une langue étrangère. De ce fait, l'absence d'une définition appropriée et la réalité complexe des faits entraînent une utilisation large de la notion peu satisfaisante dans le sens où elle se veut « disparate et inapte à couvrir l'ensemble des phénomènes à prendre en compte » (Cuq, 1991 : 130).

Coste intègre une dimension « éducative » à une langue seconde:

Scolarisation dans une langue non première pour les élèves, langue ayant une présence attestée et dominante dans l'environnement (même si les locuteurs natifs sont loin d'y être

démographiquement les plus nombreux), telle est bien la marque définitoire d'une langue seconde (2007b : 216).

Ce paramètre alloué au FLS est partagé par Bouacha pour qui le français au Maghreb est une langue seconde dans la mesure où il est « première langue vivante obligatoire comprise, parlée et dans une moindre mesure écrite par l'ensemble de la population scolarisée » (1984 : 33). L'histoire de la présence de la langue française dans l'empire colonial français est un facteur qui a encore des répercussions, selon telle ou telle région, sur la manière dont le français est officiel ou non, adopté, accepté ou rejeté et explique les façons dont il est utilisé.

Peut-être serait-il intéressant de mettre en avant un autre aspect de ce FLS perçu comme langue dominante. Langue de la colonisation, le français est généralement considéré comme la « langue de l'imposition » et comme le « français imposé, ignorant les langues premières et les pratiques plurilingues, véhiculé souvent par des maîtres venus d'ailleurs » (Coste, 2007b : 216). La pénétration du français dans les zones associées à la période coloniale a laissé des traces dans les représentations de la langue française chez les populations locales. Les sentiments à l'égard de la langue sont ambivalents car elle est une langue de prestige mais aussi un facteur de discrimination sociale (Olivieri & Voisin, 1984).

J'ai choisi ces quelques définitions du FLS à cause de leur diversité qui révèle à quel point cette notion est complexe. De plus, elles recouvrent certains aspects sociolinguistiques et historiques qu'il me semble important de prendre en compte lorsque l'on évoque des situations relevant du FLS.

Cuq propose une définition plus large, peut-être plus prudente, du FLS comme étant :

un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué (1991 : 139).

Deux points majeurs semblent pris en compte dans les situations relevant du FLS : le statut du français et ses emplois dans des domaines particuliers des pays concernés. L'auteur dresse

une liste des divers statuts que la langue française détient dans les régions où il est nommé « langue seconde », elle peut être

d'une manière globale :

- langue officielle et langue d'enseignement
- langue étrangère privilégiée
- seconde langue ou deuxième langue

et dans une perspective plus interne :

- langue étrangère
- langue étrangère à statut social
- langue étrangère à valeur ajoutée
- langue permettant l'intégration à un groupe majoritaire dont la première langue est le français (1991).

Cependant, cette typologie ne veut pas dire que ces terminologies définissent de façon stable le statut du français et sa place dans la réalité linguistique. Par exemple, en Algérie, Morsly fait remarquer que le français est nommé successivement « langue étrangère », « langue étrangère à statut particulier », « langue scientifique et technique », « langue fonctionnelle » (1984 : 22).

Cette diversité relevant de situations plurielles montre à quel point, d'une part, il est difficile de donner un statut au français dans un même lieu et, d'autre part, ce statut varie d'un pays à un autre ou d'une région à une autre. Ces difficultés reposent sur des facteurs historiques, sociolinguistiques, idéologiques et politiques. Si je reprends l'exemple de l'Algérie, la diversité des terminologies employées s'expliquerait entre autres par une idéologie autour du français comme langue du colonisateur, par une grande diversité des emplois du français par les locuteurs et par une politique d'arabisation.... (*Ibidem*). Toutefois, le terme *statut* recouvre une connotation juridique : « Une langue a un statut dans un pays lorsqu'elle est officiellement reconnue dans les institutions » (Cuq, 1991 : 130) ce qui, me semble-t-il, est plutôt révélateur dans le sens où le FLS répond à des choix de politique linguistique.

Cette dimension politique voire idéologique autour de la langue repose sur le statut politique du français qui, comme on l'a vu, peut être très variable : langue officielle, langue privilégiée, langue d'enseignement, langue de l'administration, langue de communication...

Après avoir tracé les grandes lignes de l'apparition du FLS en tant que notion, puis tenté de soumettre quelques éléments définitoires essentiellement à travers une dimension sociolinguistique, je m'intéresserai au FLS dans une optique centrée sur la didactique des langues et sur ce que ce terme recouvre en matière d'enseignement du français.

1.3.2 Place du FLS⁷ dans le domaine de la didactique des langues

Dans la littérature didactique, le *Dictionnaire de la didactique des langues* propose la définition suivante à l'entrée *Seconde* :

Expression pédagogiquement non-justifiée qui introduit une nuance utile par rapport à *langue étrangère* pour les pays où le multilinguisme est officiel (Canada, Suisse, Belgique) ou dans lesquels une *langue non maternelle* bénéficie d'un statut privilégié (le français dans les pays d'Afrique francophone) (Galisson et Coste, 1976 : 478).

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003) lui attribue une place plus conséquente sous l'appellation *Français langue seconde* en le définissant comme « un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue » (Cuq (dir), 2003 : 109).

Trente ans séparent ces deux définitions, il faut noter dans la plus récente, dans un premier temps, l'abandon de l'aspect sociolinguistique de *seconde* dans un contexte francophone et, dans un deuxième temps, l'apparition du cadre scolaire circonscrivant toute situation du FLS.

⁷ La question du FLS en tant que mode d'enseignement et d'apprentissage du français de publics scolaires dont la langue d'origine n'est pas le français et des travailleurs migrants s'installant en France et suivant des cours de français dans des organismes de formation pour adultes ne sera pas envisagée.

Si le FLS est envisagé principalement dans le cadre scolaire, il me paraît, toutefois, essentiel de prendre en compte le statut de la langue française dans lequel a lieu l'enseignement du français, comme le suggère Besse :

l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde peut être entendu comme celui d'une langue de nature étrangère (pour les apprenants) mais ayant, dans le pays où elle est enseignée, un statut de langue officielle, seconde ou privilégiée, bref une langue pratiquée d'une manière ou d'une autre dans le pays où on l'apprend (1987 : 12-13).

Dans tout processus d'enseignement/apprentissage de type FLS, il est, selon l'auteur, primordial de connaître le statut de la langue car elle « détermine son enseignement/apprentissage tout autant que la nature qu'elle a pour les apprenants et pour l'enseignant » (*Ibidem*). Ce propos rejoint celui de Vigner pour qui la dimension pédagogique du FLS doit considérer les questions du statut du français selon les pays (*Idem* : 42). Ceci pose ainsi le problème de la diversité des statuts du français, comme je l'ai mentionné plus haut, et d'une possible mise en place d'une pédagogie spécifique et adaptée à chaque contexte. Spaëth donne l'exemple de l'Afrique francophone où il existe une certaine inadéquation entre le statut du français, d'un point de vue sociolinguistique, et les orientations didactiques mises en œuvre pour l'enseignement du français. Au Togo et au Cameroun, le français a un statut général de langue seconde (officielle, véhiculaire), il est présenté comme FLS à l'école mais les objectifs des programmes officiels revendiquent un double apprentissage du FLS (le communicatif (représentatif du FLE) et la grammaire (représentatif du FLM)) et, selon l'auteure, le français est « de fait, à l'école, la langue première (même si en partie étrangère) » (1995b : 195). Cette situation suggérerait la nécessité d'une réflexion reposant, entre autres, sur des démarches méthodologiques d'une didactique du français à la fois matière et langue d'enseignement dans le contexte africain francophone.

Historiquement, le FLS s'inscrit dans la pédagogie du français langue maternelle (désormais FLM), notamment parce que, comme on l'a vu *supra*, pendant la période coloniale, il reprenait les objectifs pédagogiques du système éducatif français. C'est seulement après la période des indépendances que des réflexions didactiques autour de l'enseignement du français dans les anciens pays colonisés se sont orientées vers la méthodologie du FLE et s'en sont inspirées (Vigner, 1987). Ce phénomène créa une situation dans laquelle le FLS se trouvait « en porte à

faux, pris à la fois entre les exigences d'une méthodologie venue du FLE et les contraintes nées du cadre institutionnel de l'école » (*Idem* : 43).

Cette situation soulève la problématique des modalités de l'enseignement du FLE conçues dans un cadre spécifique dans lequel le français est bien une langue étrangère pour les apprenants et pour lesquels les usages de la langue répondent à des besoins langagiers spécifiques, par exemple professionnels ou touristiques. Ces deux paramètres s'éloignent, à mon sens, des caractéristiques de l'enseignement du FLS pour lequel le français, malgré les divers statuts possibles, détient un dénominateur commun : il est une langue non-étrangère et les objectifs des apprenants sont différents de celui du FLE.

Vigner déplorait en 1987 un manque de considération didactique pour le FLS en dressant le constat suivant :

Le public du français enseigné comme langue seconde peut se mesurer en dizaines de millions d'individus si l'on prend en compte l'ensemble des publics scolaires qui tant au Maghreb qu'en Afrique sub-saharienne apprennent le français à des fins autres que celles de simple ouverture culturelle. Or il est pour le moins paradoxal qu'une situation d'apprentissage aussi massive du français n'ait pas donné lieu, jusqu'à présent encore, à un travail de recherche et de réflexions approfondies (1987 : 42).

Ces propos rejoignent ceux de Coste qui, vingt ans plus tard, déclarait que :

La didactique du français langue seconde n'a, semble-t-il, aucun pignon sur rue à ce jour. Des titres d'ouvrages certes, mais, sauf erreur, aucun centre ou lieu institutionnel ou revue ou formation propre dans le domaine francophone (2007b : 224).

Certains didacticiens considèrent toujours que la didactique du FLS ne relève ni du FLE, ni du FLM. Cuq (2001) fut le premier à défendre la thèse selon laquelle le FLS est un concept didactique appartenant au domaine du FLE et que le FLS est un sous-ensemble du FLE. Coste fait d'ailleurs justement remarquer que FLE tend à greffer le FLS dans ses titres, par exemple on peut citer les ouvrages suivants : *Le français langue étrangère et seconde* de Defays (2003) et *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* de Cuq et Gruca (2005) ou bien la combinaison des deux en un signe, FLES, couramment utilisé, qui se présente comme « une phagocytose du FLS par le FLE » (Coste, 2007b : 225).

Malgré diverses tentatives de clarification terminologique, Coste pointe du doigt la confusion qui réside à l'heure actuelle autour du FLS, l'innommable de la didactique du français, « ce troisième larron à double face qui dérange la partage binaire antérieur et fait implorer le système des signes » (*Idem* : 223).

L'ambiguïté du terme et l'hésitation régnant autour de son adhésion didactique semblent constituer un frein pour sa construction et pour son institutionnalisation. Toutefois, pourquoi faudrait-il à tout prix distinguer et clore les catégories ?

Pour résumer, le FLE et le FLS sont deux notions utilisées de nos jours pour désigner des situations d'enseignement du français dans le monde et en France. Elles sont apparues pour répondre à une organisation de l'enseignement du français hors de France à des certaines périodes précises de l'histoire du pays, selon une volonté politique de diffusion de la langue française dans le monde, en direction des publics et avec des finalités différentes. Cependant, comme je viens de le mentionner, dans le sens où les champs du FLE et du FLS ont émergé pour des raisons particulières à des moments spécifiques, on pourrait se demander pourquoi on emploie toujours ces termes et pourquoi d'autres terminologies ne sont pas imaginées.

Cette situation soulève, me semble-t-il, la question des catégorisations. On n'interroge plus les catégories FLE et FLS dans le sens où elles sont « *crystallisées* par [les] sigles, qui masquent l'histoire de leur émergence » (Castellotti, 299 : 109).

De nos jours, le FLE recouvre une variété de situations d'enseignement/apprentissage aussi bien en France qu'à l'étranger. Face à cette diversité, on parle toujours de FLE. Certes, on commence à employer quelques déclinaisons comme FLE pour publics migrants, FLE précoce (pour les enfants) ou bien FLA... mais de manière générale, le FLE est l'appellation largement dominante utilisée pour englober de nombreuses situations. Dans une certaine mesure, on pourrait envisager des précisions terminologiques à ces situations admettant des orientations didactiques différentes : par exemple, enseigner le français en France à des migrants ne repose pas sur les mêmes besoins et objectifs d'apprentissage que d'enseigner le français dans un centre culturel français à des adultes en Chine, etc. La question du sens de l'apprentissage du français est également à ne pas occulter, pourquoi apprend-on le français et pour quoi faire ?

A l'heure actuelle, d'une part, le FLE semble se réduire à un terme générique prenant en compte une très grande variété de situations d'enseignement/apprentissage et, d'autre part, il

ne semble plus correspondre à ce pour quoi il s'est constitué. Toutefois, personne ne remet en question cette catégorie qui paraît figée.

L'émergence de la dénomination du FLS tient au fait que les termes FLE et FLM ne correspondaient plus à la description de certains profils d'appropriation du français dans les pays où le français n'était pas totalement une langue étrangère comme les autres ni la langue maternelle de tous les habitants. Cette notion est donc née de la nécessité de différencier une situation de l'enseignement/apprentissage du français dans un environnement francophone et plus particulièrement dans les anciennes colonies françaises et ce, dans un contexte de décolonisation. Cependant, aujourd'hui, ce terme répond-il toujours à la variété des situations d'enseignement/apprentissage dans les pays francophones ?

Le paysage de l'enseignement/apprentissage du français hors de France paraît être le suivant : le FLES, se présentant comme une sorte de catégorie indifférenciée générique qui témoignerait à la fois de la porosité des catégories et de la diversité « intrinsèque » des situations, et, à côté, une multitude de sous-catégories : FOS (français sur objectifs spécifiques), FLP (français langue professionnelle), FLA (français langue des affaires), FOU (français sur objectifs universitaires) visant des publics ou des destinations considérés plus ou moins « spécifiques ». La fixation des catégories FLE et FLS semble empêcher toute considération de la variété des situations d'enseignement/apprentissage que j'ai mentionnée *supra*, ce qui par conséquent n'autorise pas à penser une certaine diversité. Nous verrons au cours de cette étude certains exemples illustrant ce phénomène, notamment autour du champ du FLE.

Retracer l'histoire des champs du FLE et du FLS et donner les grandes lignes de leur construction devraient permettre, au fil de la thèse, de mieux comprendre les aspects que recouvre l'enseignement du français hors de France et ses enjeux. J'exposerai ces points dans la troisième partie de ma thèse en prenant appui sur mon expérience en tant qu'enseignante de FLE dans deux endroits en partie différents et sur mes enquêtes de terrain menées dans ces mêmes lieux.

Il importe auparavant de préciser, d'une part, ma posture de chercheuse dans ce travail de recherche doctorale et, d'autre part, mes orientations méthodologiques s'inscrivant dans une approche qualitative. Il me semble que les deux chapitres suivants ne constituent pas

seulement un éclairage sur mon positionnement en tant que chercheuse - passage obligatoire dans l'écriture de la thèse - mais une ouverture intime de moi-même aux autres. Ecrire les lignes qui suivent fut une étape plaisante mais à la fois perturbatrice dans le sens où j'ouvre une porte aux lecteurs, d'une part, sur la façon dont j'ai conduit mes enquêtes de terrain, et d'autre part, sur moi-même, sur la chercheuse qui se construit petit à petit et qui se découvre, ce qui relève, à mon sens, d'une démarche très personnelle.

Chapitre 2. Une posture de praticien-chercheur ou le parcours d'une enseignante qui devient chercheure

Cette thèse se base sur les enjeux de l'enseignement/apprentissage du français hors de France et implique de ce fait, un travail de terrain dans des univers éducatifs différents (écoles élémentaires et secondaires, universités et institutions privées). Comme je l'ai mentionné *supra*, la Louisiane et l'Australie Occidentale ont constitué mes deux terrains de recherche pour mener à bien mon projet de recherche doctorale. Je reviendrai au chapitre 3 sur ce que j'entends par « terrain », cette notion intervenant comme un élément épistémologique important de mon travail. Mon statut d'enseignante forme le point de départ de cette recherche qui s'est construite de « l'intérieur ». Dans ce chapitre, je propose d'explicitier en détail ma posture, celle d'une « chercheure du dedans », et les enjeux qu'elle a recouverts dans le processus de la recherche.

2.1 Une recherche de l'intérieur

J'ai enseigné deux ans en Louisiane dans le cadre du programme CODOFIL. La première année a permis une véritable familiarisation, tant au niveau social que professionnel, avec ce qui allait devenir mon premier terrain d'enquête. Malgré mes différentes expériences à l'étranger, vivre et travailler dans cet Etat du sud des Etats-Unis m'a paru, au départ, relativement difficile : d'une part, pour m'intégrer à la population américaine et, d'autre part, pour m'adapter au système éducatif louisianais que je jugeais rigide, allant à l'encontre de mes valeurs personnelles dans le sens où, par exemple, peu de liberté d'expression était accordée aux enfants. De plus, la variété du paysage sociolinguistique louisianais me semblait complexe, ardue à percevoir et ce ne fut qu'à travers mes lectures que je suis parvenue à en esquisser les principales caractéristiques. Ces impressions subjectives ont entraîné un temps d'acclimatation plus long qu'à l'accoutumée si je mets cette expérience en perspective avec mes terrains d'enseignement antérieurs.

Le terrain australien s'est présenté davantage comme un objet d'études, contrairement au terrain louisianais qui fut mon terrain d'enseignement avant de devenir un terrain de recherche. L'aborder fut stimulant dans le processus de cette recherche parce que je le percevais sous un autre angle, novateur et placé un peu plus sous le signe de l'inconnu. Cependant, ce nouvel objet d'étude ne m'était pas complètement étranger dans le sens où, d'une part, j'en avais certaines connaissances et, d'autre part, j'avais des représentations de ce que pouvaient être les modalités de l'enseignement du FLE dans cette partie du Pacifique. De plus, avant de quitter la France, j'avais entrepris un travail d'exploration à distance, sorte de pré-enquête qu'Aktouf nomme « méthode documentaliste » (1992 : 108), dont la lecture de documents officiels constitue une des phases.

Outre la collecte de données livresques, je m'étais informée, avant de partir en Australie en novembre 2006, des possibilités d'enseigner le français dans les établissements scolaires australiens. Comme un diplôme particulier (le DipEd⁸) était requis, je me suis tournée vers l'Alliance française de Perth, structure où j'ai enseigné durant tout mon séjour australien. J'ai pris également contact avec les deux principaux départements de langues européennes des universités d'Edith Cowan University et University of Western Australia afin d'obtenir un aperçu général de l'organisation de l'enseignement du français dans le milieu universitaire australien et afin de préparer mes rencontres avec les responsables des sections de français. Cette initiative a facilité mon arrivée en Australie Occidentale et mes interlocuteurs, un temps virtuels, se sont montrés d'une aide précieuse sur place.

Contrairement à la Louisiane où j'enseignais dans une école élémentaire, l'univers scolaire australien était à apprivoiser. Toutefois, grâce à mes contacts établis de France et la gentillesse des enseignants locaux, je suis entrée dans le milieu éducatif sans difficulté. Employée en tant qu'assistante dans un lycée à raison de quelques heures par semaine, j'ai pu m'insérer dans les classes, avoir un contact régulier avec les apprenants et gagner, en quelque sorte, leur confiance. Deux écoles primaires et deux universités m'ont également accueillie pour la réalisation d'enquêtes de terrain.

L'étiquette d'enseignante de FLE m'a servi, dans ce cas, de passeport et m'a ouvert de nombreuses portes. Dans les écoles, une sorte de marché était conclu avec les enseignantes : j'étais autorisée à observer leurs classes si je participais de façon informelle au déroulement

⁸ DipEd: Diploma of Education.

du cours (je dus, par exemple, chanter des chansons, renseigner les enseignants sur des problèmes lexicaux ou grammaticaux). Ce procédé fut conçu comme un troc : les enseignantes de français m'ouvraient la porte de leur classe et je leur offrais en échange mes atouts d'enseignante native.

Cependant, malgré un accès facile dans les différentes structures éducatives, mon statut d'enseignante à l'Alliance française de Perth a parfois provoqué des réactions « hostiles » de la part de certaines enseignantes de français d'origine australienne. Lors d'un congrès sur l'enseignement des langues en Australie auquel je participais, j'ai rencontré de nombreuses enseignantes de français. Lorsque j'ai exposé le sujet de mes recherches et que j'ai sollicité ensuite leurs participations, les enseignantes se sont montrées enthousiastes puis dans le prolongement de la conversation, lorsque je me suis présentée non seulement comme une « PhD student⁹ » mais aussi comme enseignante à l'Alliance française de Perth, les visages se sont fermés. Or ce détail, que j'avais livré par souci d'honnêteté envers – ce que je croyais être – de potentielles informatrices, a suscité des *a priori* pour ces enseignantes qui, par conséquent, ont refusé l'entrevue négociée précédemment. Dans un premier temps étonnée, j'ai ensuite compris que plusieurs critères pouvaient expliquer ce rejet. D'abord, le fait d'être enseignante de français et le fait de travailler en dehors du système éducatif traditionnel - qui plus est un établissement français - gênaient certaines d'entre elles. Un troisième point complémentaire à prendre en compte serait le fait que je sois Française. Pour résumer, je pense que les enseignantes australiennes étaient embarrassées de parler en français de leurs pratiques de classe à une enseignante native venue d'une structure éducative « étrangère » et de surcroît française. Les représentations que se font de moi les témoins sont des traits de la recherche à ne pas occulter. Je reviendrai sur ce point *infra*.

J'ai vécu aussi ce genre de réaction lorsque je travaillais dans une Alliance française à Pècs en Hongrie à la fin des années 90. Les enseignantes de français autochtones « boycottaient » tout ce qui était en lien avec le réseau de l'Alliance française, probablement considéré comme un objet de colonialisme linguistique ou du moins une institution hiérarchiquement supérieure. Je me souviens d'avoir organisé un dîner « français » avec mes collègues françaises pour réunir tous les enseignants de français de Pècs, dans le but de faire connaissance afin de collaborer

⁹ Etudiante en doctorat.

ensuite ensemble puisque nous travaillions pour la promotion du français. Malgré les nombreuses invitations lancées, un nombre infime d'enseignants ont répondu présents, refusant probablement de « s'allier » avec ce que représentait pour eux l'Alliance française.

Ces deux anecdotes contées rapidement remettent en cause un trait important de la position du chercheur et de son identité. Doit-on tout dire aux informateurs ? Ne serait-il pas mieux de garder une certaine discrétion, quand cela est possible, afin de ne pas « troubler » les interlocuteurs et obtenir leurs témoignages ? Toutefois, opter pour cette solution ne s'accorde pas, à mon avis, à fonder une relation de confiance mutuelle dans le cadre de l'entretien compréhensif préconisé par Kaufmann (2008), j'y reviendrai plus en détail.

Dans une certaine mesure, mon statut de « chercheure du dedans » ne m'a pas permis une telle discrétion et une pareille démarche me paraît un peu brutale. Cette situation est un aléa du domaine de la recherche qu'il faut non seulement prendre en considération dans le protocole d'investigation mais aussi accepter. Le chercheur, me semble-t-il, se doit de prendre des risques dans sa recherche et il n'y a aucune posture idéale.

Mon positionnement n'était pas celui d'une chercheure en arrivant en Louisiane où j'enseignais le français, à temps plein, dans une école élémentaire. J'étais de cette façon concentrée sur mon nouveau terrain d'enseignement, dans un environnement socio-culturel inconnu, à découvrir et à « apprivoiser ». Je faisais donc partie intégrante du terrain avant qu'il ne devienne, de mon point de vue, un sujet d'études. Dans ce cas, est-il prématuré de parler de « terrain de recherches » ? N'était-ce pas trop tôt de le nommer terrain de recherches dans le sens où il ne l'était pas encore à mes yeux ? Le terrain préexiste-t-il à l'analyse ? Le lieu où je travaillais se transforma, à travers mon regard de chercheure, en terrain d'enquête tout en restant, simultanément, mon lieu de travail. Ce lieu commun entre deux mondes (domaine d'activité socio-économique et domaine scientifique), espace répondant « à la fois aux enjeux de la connaissance et à ceux de l'action » (Carré, 1998 : 7) m'a-t-il paru différent ?

Contrairement aux ethnologues qui mettent en avant la dichotomie sujet/objet dans le processus de la recherche anthropologique (en travaillant sur le terrain) en tentant « d'accéder au point de vue indigène » (Augé & Colleyn, 2009 : 19), la dualité enquêteur/observé ne me correspondait pas. Je me présentais plutôt comme une « chercheure de l'intérieur », dans le sens où je menais mes recherches sur le terrain de mon exercice professionnel tout en faisant partie des observés.

Je suis « dedans » et j'essaie à travers la recherche de voir ce monde, que je connais, autrement, et de le défamiliariser : « [...] c'est faire à la fois un mètre ou deux, s'arrêter et regarder de nouveau un nouvel aspect des mêmes choses » (Alain, 1928 : 114). Cette situation fait émerger la question de l'implication que j'expliciterais *infra*.

Face à ce phénomène, comment catégoriser ma posture ? Je suis enseignante et je deviens chercheure mais je demeure également enseignante, alors qui suis-je ? Suis-je ce qu'on appelle un « praticien-chercheur » ? Cette expression semble correspondre sur certains points et à certaines périodes de ma recherche à ma posture de chercheure, toutefois, dans quelle mesure peut-on se positionner dans des catégories qui, finalement, ont tendance à cloisonner les postures des chercheurs plutôt qu'à permettre de définir leurs approches épistémologiques ?

2.2 Une posture de praticienne-chercheure

2.2.1 L'expression « praticien-chercheur »

Le concept de *praticien-chercheur*, principalement utilisé dans le domaine du travail social, a correspondu à mon statut à certaines périodes de ma recherche. Canter Kohn fait une distinction intéressante entre le praticien chercheur (sans trait d'union) et le praticien-chercheur : dans le premier cas, « le deuxième nom sert d'adjectif qualificatif au premier » (2001 : 15), le praticien reste alors un praticien. Et dans le second cas, « le tiret lie les termes de manière égalitaire : ces personnes occupent et assument des positions différentes en juxtaposition rapide voire simultanément » (*Idem* : 16). Du point de vue de De Lavergne, la formule est jugée insatisfaisante parce qu'ambiguë : selon l'auteure, le chercheur affirmé est déjà un praticien de la recherche et donc un professionnel de la recherche. Pour éviter toute équivoque, elle propose l'expression « professionnel-chercheur » (2007 : 29).

L'expression praticien-chercheur (désormais PC) forme un duo qui se complète et diverge à la fois. Comme l'ordre des termes le suggère, on est d'abord praticien et on devient chercheur. Pour reprendre les mots de Canter Kohn, on est un « praticien-qui-devient-chercheur-tout-en-restant-praticien » (2001 : 35). La pratique constitue ainsi le point de départ de la recherche, dans ce sens, l'émergence de la problématique de cette thèse ne se niche-t-elle pas dans cet entre-deux, la pratique et la recherche ? En ce qui me concerne, en tant que praticienne, je ne

fais pas abstraction de ma position originelle, bien au contraire, je « tire parti » de mon expérience d'enseignante pour guider ma recherche qui, se propose, en quelque sorte, de mieux comprendre le milieu professionnel connu. Il y a un mouvement initial dans le sens pratique → recherche, puis un mouvement recherche → pratique, cette circulation se poursuit avec des liens qui se tissent d'un monde à un autre, soulevant des questionnements.

En tant que praticienne/enseignante, je suis partie des antécédents de mon expérience d'enseignement en FLE et de mon action (dans la mesure où je suis toujours active lors de la recherche) afin de regarder le monde professionnel autrement. Le résultat de ces combinaisons formerait le couple PC. A mon sens, on ne devient pas soudainement PC, un cheminement réflexif est parcouru avant que le praticien devienne un chercheur qui pense et qui construit un cadre de pensée avec des hypothèses élaborées à partir d'acquis antérieurs.

2.2.2 « Positions enchevêtrées » et imbroglio

Entreprendre une recherche à visée scientifique m'a donc conféré un double statut. Praticienne d'abord, je suis devenue en même temps une chercheuse sur ma pratique. Mon quotidien se partageait entre une vie socio-professionnelle et une vie scientifique. Drouard qualifie le PC « d'hybride et d'OGM¹⁰ » (2006 : 2). Je suis séduite par la première expression qui, selon le Petit Robert, se définit dans la langue courante comme « composé de deux éléments de nature différente anormalement réunis [...] ». Ces deux statuts reposent sur un principe dialogique qui selon Morin « associe deux termes à la fois complémentaires et antagonistes » (1990 : 99). Ces deux mondes entrent en interaction, s'alimentent mutuellement et se confrontent. Selon moi, il y aurait un balancement, un mouvement entre l'action et la pensée.

En même temps, si j'approuve la conception duale du PC qui puise aussi bien dans ses ressources professionnelles du monde pratique et dans des référents théoriques du monde scientifique, je ne suis pas persuadée du rapport égalitaire entre ces deux statuts. Une des deux identités prend le pas sur l'autre à un moment donné : même si ces deux positions sont

¹⁰ Organisme génétiquement modifié.

interdépendantes, l'une ou l'autre peut prendre le dessus pour un laps de temps où la recherche empiète, sans que l'on s'en rende compte, sur la pratique. Par exemple, inconsciemment, le regard que je portais sur mes apprenants et sur mes collègues de français s'est transformé : ces derniers sont devenus en premier lieu des informateurs dont j'allais obtenir des éléments pensés cruciaux pour ma recherche. Dès lors, je les ai perçus avant tout comme les sujets de mon étude et non plus comme mes collègues ou mes élèves. Les frontières entre le monde de la pratique et le monde de la recherche se sont brouillées, c'est pourquoi, même si « le chercheur ne laisse pas le praticien au vestiaire et vice-versa » (De Lavergne, 2007 : 33), il me semble inévitable qu'une position domine à un certain stade pour une période plus ou moins courte.

Pour renforcer mon propos, je peux exemplifier le cas inverse, c'est-à-dire lorsque la position de praticienne s'est superposée à celle de chercheur. Enseignante menant des recherches sur mon propre terrain d'enseignement, j'ai dû assumer la coexistence de ces deux positions, ceci n'a pas toujours été aisé. Comment éviter un discours professionnel, voire militant ? Je vivais au quotidien l'expérience de mes collègues et il m'était parfois inévitable de glisser de leur côté et de « perdre » ma posture de chercheure. J'adhérais à leurs propos, lors des observations, ils me renvoyaient ma propre image d'enseignante, je m'identifiais à mes « informateurs » qui ne l'étaient plus à travers le regard que je leur portais. Je savais exactement ce qu'ils vivaient puisque je vivais la même chose. Comment dépasser cette dimension personnelle ? Elias écrit qu'« une forte émotivité dans la réaction diminue les chances d'une appréciation réaliste du processus critique » (1983 : 79). Toutefois, comment dépasser ce phénomène affectif et faut-il l'occulter ? Par analogie, je suis comme « l'enquêteur natif membre de la communauté » (Feussi, 2006). Dans ce sens, si l'implication affective du chercheur peut constituer un frein empêchant un regard critique, il me paraît un atout et construit du sens dans la recherche. La question est de savoir comment prendre en compte ce domaine émotionnel de la recherche qui se glisse à mon insu dans mes pensées, réactions et discours de chercheur. Puisque je ne peux pas faire autrement que m'en servir à bon escient.

Canter Kohn emploie une image intéressante pour illustrer les « positions enchevêtrées » du PC (2001 : 15) : ce dernier se situerait à la fois « dans la rue (action sociale), et au balcon (production de connaissances) voire dans l'escalier (relations affectives et développement personnel) » (2001 : 32). Toutefois, la métaphore du balcon implique une conception de la recherche en surplomb, qui ne me correspondrait guère. Ce que l'auteur nomme l'escalier

relève davantage du monde affectif défini comme l'« espace de circulation qui sert de moteur ou de lien entre les deux autres » (2001 : 32). Ce troisième visage - l'implication affective - est un point qui n'est pas toujours facile à gérer. Quel regard est porté sur le groupe que l'on observe et dont on fait partie et comment ne pas se « laisser prendre » quand on enquête sur ses propres pratiques ?

C'est donc une triple implication qu'il faut auditer en entreprenant une recherche : celle de l'homme ou de la femme engagé(e) avec une expérience personnelle de la société : le soi personnel, porté des valeurs, celle du professionnel de terrain et celle du chercheur » (De Lavergne, 2007 : 33).

De par mon statut d'enseignante, je vivais les réalités quotidiennes du groupe observé et je partageais son existence. A. Mucchielli souligne l'importance de l'acteur dans la recherche qualitative, « du fait qu'il est un être connaissant et expérimentant » et dans la mesure où il est « agissant » (1996 : 11). Mon implication totale dans le déroulement des événements pose cependant le problème de la nature des sources émergentes qui pourraient se présenter comme trop imprégnées de subjectivité. De ce fait, une trop grande implication du chercheur est discutable, selon A., Mucchielli, le chercheur

doit cependant conserver sa capacité d'observation objective et profiter de sa participation pour observer et comprendre. Le danger est évidemment celui d'une implication personnelle telle que l'observation devienne difficile, déformée, partisane et donc cesse d'être objective (1991 : 34).

La dualité formée par le PC suppose un mouvement du dedans vers le dehors : pour pouvoir accéder à la compréhension du terrain dans lequel le PC travaille, il doit faire un effort de distanciation. Les concepts d'engagement et de distanciation (Elias : 1993) se prêtent plutôt bien à la posture du PC dans le sens où ces deux pôles peuvent coexister. Je partage l'avis de P. Blanchet quand il écrit « Je ne crois pas que l'on puisse enquêter efficacement en étant exclusivement à l'intérieur de la communauté ni, à plus forte raison, exclusivement à l'extérieur » (2000 : 44). Toutefois, « il n'y a pas de *bonne distance*, on en fait toujours trop ou trop peu. Etre trop impliqué empêche souvent de pouvoir ou de vouloir poursuivre l'analyse de la situation que l'on vit » (A. Mucchielli, 1996 : 148).

Le PC est engagé dans une activité socio-professionnelle et cette relation intense et quotidienne requiert un décentrage nécessaire pour servir d'objet à la recherche. Si l'engagement est « un incontestable atout » (Albarello, 2004 : 18), la distanciation est indispensable pour accéder à une observation de sa propre pratique. Cette situation synchrone n'est pas toujours facile à gérer et des conflits sont perceptibles comme le souligne Pinto (1989 : 51) :

Il est incontestablement difficile de prendre pour objet l'univers dans lequel on est immergé et tenu par des liens visibles et invisibles. En pareil cas, la prétention à connaître ne peut s'accomplir qu'à condition de prendre conscience de tout un ensemble de tendances et de tentations qui simulent et empêchent la connaissance [...].

Les frontières entre ces deux statuts ne sont pas étanches. Ils m'ont paru distincts (mais l'étaient-ils vraiment ?) au début de la recherche lorsque praticienne, je suis devenue chercheure. Très vite, je me suis aperçue des rapports à la fois conflictuels et complémentaires qu'entretiennent le praticien et le chercheur, relations relevant d'une certaine complexité. Complexité que Morin définit comme « un tissu (complexus : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés : elle pose par le paradoxe de l'un et du multiple » (1990 : 21).

La situation de PC soulève un aspect important de la recherche au niveau de l'implication du chercheur et de sa place en tant que membre du groupe étudié. Quoi qu'il fasse, le chercheur est impliqué dans sa recherche à plusieurs niveaux, il observe des comportements tels qu'ils se présentent à ses yeux et il les interprète. Il se doit de rompre avec le sens commun (Bourdieu, 1980) pour adopter une posture critique face à son objet d'études.

Implication est une notion polysémique comprenant un sens logique (a implique b), un sens psychologique (être impliqué dans ce qui m'arrive), un sens sociologique (être impliqué dans des mouvements collectifs) ou un sens juridique (être impliqué dans une affaire) (Ardoino & Berger : 1989). Selon les cas, il existe bien une idée d'imbrication dans quelque chose. Ardoino & Berger donnent une définition générale qui me paraît pertinente :

Ce par quoi nous tenons à l'existence, aux événements, à notre propre vécu. [...] D'une part, nous sommes, tous, libidinalement impliqués par nos « structures » psychiques, elles-mêmes

combinaisons d'inné et d'acquis [...]. D'autre part, nous sommes socialement impliqués par nos appartenances, nos classes d'origine, nos statuts, etc. (1989 : 217).

Quant au verbe impliquer, il se définit, d'après le Petit Robert, comme « engager dans une action, un processus [...] s'investir », son contraire étant « exclure ». Pour Le Grand, « il y a bien l'idée d'être pris dedans, entraîné [...] » (2000).

Dans ce sens, si le chercheur est à ce point investi dans sa recherche, que se passe-t-il lorsque le chercheur est aussi praticien ? Quels sont les degrés d'implication du PC aussi bien engagé dans sa pratique que dans sa recherche ? N'est-il pas plus engagé dans une zone que dans l'autre ? Cette double implication pourrait se fondre dans l'expression « implexité » formée à partir des termes implication et complexité par Le Grand (2000). En analysant l'étymologie de ces deux mots, l'auteur a pensé la notion

« implexité » pour qualifier la complexité des implications [...]. L'implexité est relative à l'entrelacement de différents niveaux de réalités des implications qui sont pour la plupart implicites (pliées à l'intérieur).

Mon implication en tant que praticienne a constitué des atouts dans l'élaboration des enquêtes à plusieurs niveaux. D'un point de vue matériel d'abord puis réflexif, le rôle de praticienne a permis à la chercheure un accès total aux terrains des enquêtes en lui conférant une certaine légitimité et un cadrage dans l'espace-temps.

2.2.3 Légitimité et gestion du temps

Travaillant dans une école, j'entretenais des relations quotidiennes et intenses avec les autres acteurs du terrain. Je faisais partie d'une « organisation » dont j'adhérais aux règles et je remplissais les mêmes tâches que les autres enseignants. Appartenir au même groupe que celui que j'observais a permis un accès à des savoirs particuliers sur le groupe, « objet » de mon étude, contrairement au chercheur issu de l'extérieur. L'accès total au terrain de façon quotidienne sous-tend un degré d'investissement élevé : être active sur le terrain d'enseignement avant la recherche m'a permis de faire un travail de repérage et une connaissance par la familiarité. Je participais à des échanges « sauvages », non cadrés dans

une perspective de recherche, ce qui a contribué à l'émergence de mes questionnements initiaux et de ma problématique de recherche.

Le fait d'enseigner dans une école m'a ouvert des portes qu'un chercheur extérieur ne se serait pas vu l'autorisation de franchir. Les structures éducatives sont souvent des espaces fermés au chercheur. Employée par le CODOFIL, je possédais au *School Board Office* de ma paroisse un dossier regroupant mes détails personnels et mes empreintes digitales. Cette situation m'a autorisée ainsi à mener mes enquêtes dans différentes écoles. Identifiée, j'ai pu sans aucun problème être en contact avec des enfants et des adolescents. Un chercheur extérieur aurait dû « montrer patte blanche » pour pouvoir entrer dans une école américaine avec à l'appui un rapport de police, des empreintes, une attestation prouvant la démarche de recherche...

Un des traits de la classe est sa clôture. C'est en effet, un espace fermé, à l'intérieur duquel ne sont admis que ceux qui ont le statut de professeur et d'élève [...] il est parfois difficile d'y pénétrer pour y faire de la recherche (Cambra Giné, 2003 : 46-47).

Etre reconnue enseignante de français m'a donné de cette façon carte blanche et m'a dispensée de toutes contraintes administratives et matérielles. De plus, il est courant, voire encouragé par le CODOFIL, que les nouveaux enseignants de français viennent observer les classes de leurs collègues. Cette pratique a renforcé ainsi ma légitimité et ma présence dans diverses écoles élémentaires de Louisiane. Concernant le terrain australien, mon degré d'investissement dans le milieu éducatif était moins fort mais ce critère n'a pas freiné l'accès aux établissements scolaires, ma position d'enseignante étant reconnue également.

Enseigner dans plusieurs structures éducatives m'a permis de délimiter le temps accordé aux enquêtes de terrain à travers le calendrier académique classique. Outre le fait lui-même d'être sur place, organiser mes enquêtes de terrain en étroite corrélation avec le déroulement de l'année académique m'a paru logique et m'a aidée, je m'en rends compte aujourd'hui, à maintenir un rythme relativement soutenu quant à la construction des observables. Cette dynamique, rendue possible par le cadrage scolaire, a permis à mon sens, de ne pas perdre le fil conducteur de la recherche. Par exemple, j'ai vécu 18 mois en Australie mais j'avais planifié mes observations de classe et mes entretiens en fonction de l'année scolaire 2007 (en Australie, l'année académique commence en février et s'achève en décembre). Mon objectif était de consacrer une année scolaire à mes enquêtes de terrain dans l'idée non pas de compiler

un maximum de données empiriques mais de prendre le temps de cibler avec intelligence des sujets pertinents à étudier.

J'ai eu la chance de me familiariser avec les deux contextes faisant l'objet de ma recherche avant de commencer mes enquêtes de terrain. Ce critère temporel, combiné à mon double statut d'enseignante-chercheure, sous-tend mon profond degré d'implication sur ces deux terrains.

Par ailleurs, d'un point de vue plus réflexif, ma biographie a constitué une ressource indispensable dans le processus de réflexion de la recherche. Mon expérience d'enseignante de FLE a fait émerger, avant la recherche doctorale, des réflexions accessoirement mises au service de mes savoirs et de mes savoir-faire professionnels, dans le but de m'impliquer davantage dans mon métier d'enseignante. La maturation de ces réflexions et mon expérience professionnelle ont fait surgir de véritables interrogations qui sont devenues les premières pierres de mon répertoire réflexif. La trajectoire de la recherche doctorale s'est construite en deux temps : de l'ancrage antérieur de mon expérience d'enseignante de FLE et de ma présence sur le terrain louisianais. Mon engagement professionnel dans les deux cas :

est précisément ce qui peut être à l'origine de la richesse, de la force et de l'originalité de nombreuses recherches menées par les praticiens-chercheurs : car c'est bien leur insertion dans un terrain social, par l'intermédiaire de leur activité professionnelle [...] qui leur fait percevoir des zones d'ombres, des effets pervers, des aspects symboliques dignes d'intérêt bien que souvent cachés du premier regard (Albarello, 2004 : 20).

Pour résumer, l'expression PC m'a séduite dans un premier temps dans le sens où il m'a semblé qu'elle correspondait à ma posture, même si, comme je l'ai mentionné *supra*, je doute que l'on puisse véritablement entrer en tant que chercheur dans telle ou telle catégorie. Toutefois, le chercheur suit un cheminement lors de sa recherche, ce qui transforme son statut. De mon point de vue, je suis passée d'une étape où je m'identifiais à ce que peut être un PC à ce que j'appelle une « chercheure du dedans ».

2.3 « Chercheure du dedans » : une posture transformatrice

Mon métier d'enseignante de FLE et mes diverses années passées à l'étranger m'ont construite en tant qu'individu et m'ont conduite à la recherche. En devenant une « chercheure du dedans », le « moi praticienne » se transforma au contact du « moi chercheure », le processus de la recherche modifia ainsi les regards que je portais jusqu'alors sur ma propre pratique d'enseignante de français.

2.3.1 D'autres regards

En revêtant le costume de chercheure du dedans, je conférais également et en conséquence, à mes collègues et apprenants, un double statut, celui de collègues-informateurs et d'apprenants-informateurs. Dans la perspective de la recherche, mes collègues amis et mes apprenants que je côtoyais quotidiennement dans les cadres professionnel et extra-professionnel, sont devenus des « observés », les sujets de mon étude. Comme je viens de l'évoquer *supra*, un certain flou est apparu quant à la perception que j'avais d'eux à travers la recherche. Ce manque de netteté a été perceptible à la rédaction de cette thèse : je ne savais comment les nommer puisqu'ils étaient pour la plupart d'entre eux à la fois mes amis, mes collègues, mes apprenants et/ou mes « informateurs ». Dans le cadre d'une enquête anthropologique, sociolinguistique ou autre, de nombreux couples sont utilisés pour désigner le chercheur et les personnes interrogées ou observées par ce dernier : enquêteur/enquêté, intervieweur/interviewé, observateur/observé, chercheur/informateur ou témoin, etc. Face à cette variété terminologique et face à mes relations avec ces personnes désormais impliquées dans les enquêtes, j'utiliserai, faute de mieux, les notions « informateur » et « témoin » pour les désigner car elles expriment moins, à mon sens, une certaine rigidité dans les statuts mis en avant par les dichotomies citées plus haut.

Il me paraît clair que la recherche a transformé le regard que je portais sur ces personnes, et que parallèlement, le même phénomène s'est produit de leur point de vue.

Selon mes « informateurs », la perception du caractère dual de ma position de chercheure du dedans s'inscrivait-elle dans un certain déséquilibre ? Je me demande si ma position de chercheure s'est présentée comme une valeur ajoutée à mon statut d'enseignante. Comment

étais-je perçue de la part de mes collègues français lorsque je venais observer leurs classes ? Puisque j'étais enseignante comme eux, mon statut de chercheure a-t-il pris le pas sur ma position d'enseignante ? Me considéraient-ils parmi les leurs, de leur côté, au même titre qu'eux ou bien comme un observateur extérieur ? Une enseignante de français (de nationalité française) que j'avais observée à l'université d'Australie Occidentale m'a demandé, après les observations réalisées dans ses classes, de faire le bilan de ce que j'avais vu : qu'est-ce qu'elle avait mal fait ou, au contraire, réussi lors de la séance ? Bref, elle attendait un retour critique de ma part. Cette attitude sous-entend que ma venue dans sa classe était perçue comme un test. A ses yeux, je n'étais plus une collègue mais une personne en terrain connu supposée « savoir » et pouvant porter un jugement sur ses pratiques d'enseignement. Cette attitude rejoint la représentation que se font certaines personnes de la classe comme étant un « espace plutôt clos » (Cambra-Giné, 2003 : 46) et que traditionnellement, « on se méfie en principe du visiteur de passage, toujours perçu comme ayant un rôle évaluateur, assimilable à celui des inspecteurs » (*Idem* : 47). Toutefois, la distance ressentie et créée par cette enseignante a totalement disparu pendant l'entretien individuel. Non seulement, elle ne me voyait plus comme une « inspectrice » mais instaura une relation de connivence entre nous.

Dans le même temps, en m'acceptant dans leurs classes, certains enseignants semblaient me considérer comme un témoin, dans le sens d'une personne qui, par sa présence, atteste l'exactitude d'un fait ou de l'état d'une situation. Quelques-uns m'ont montré leurs conditions de travail qu'ils considéraient mauvaises (surtout dans le contexte louisianais) et j'avais l'impression qu'ils me voyaient comme une personne pouvant faire le constat et prendre note de leur condition (alors que je partageais moi-même cette situation en Louisiane). J'avais parfois l'impression d'être « le dépositaire de confidences, de secrets, et de problèmes en tout genre, comme si je constituais le chaînon manquant de leur environnement relationnel » (Cohen, 2002 : 82). Comme pour dire « venez et voyez comment je travaille, comment le français est considéré dans mon école », j'étais invitée à être témoin de leur vie ce qui rejoint parfaitement l'idée que « Le praticien-chercheur se veut témoin, ou plus exactement *témoin des témoins* » (De Lavergne, 2007 : 31). Selon eux, par mon regard et l'observation de leurs pratiques, je pouvais ou j'allais prendre position pour faire ou changer quelque chose afin d'améliorer leurs conditions professionnelles, ce que suggérait une attente militante de leur part.

D'après mon expérience, aux yeux des apprenants (enfants, adolescents et adultes), je paraissais rester une praticienne avant tout. Même explicité, mon projet de recherches se présentait en aval de l'enseignement que je dispensais et pour eux j'étais en premier lieu une enseignante. Pour les élèves des autres enseignants, j'étais présentée comme une chercheure et j'étais la « visiteuse », celle qui vient observer et poser des questions. Dans les deux cas, seule une position prédominait et aucune ambiguïté ne se faisait jour. Je prenais donc une posture distincte, celle que me conféraient les apprenants-informateurs : soit l'étiquette enseignante, soit l'étiquette chercheure.

La posture de « chercheure du dedans » a constitué certains atouts dans la recherche, d'une part, d'un point de vue matériel facilitant l'élaboration des enquêtes et, d'autre part, au niveau de mon implication dans la vie du groupe dont je faisais partie. Toutefois, cette situation m'entraîna également dans une certaine solitude et m'éloigna de ma propre pratique.

2.3.2 La solitude de la chercheure

Mes relations avec le groupe dont je faisais partie changèrent. De par mon statut de chercheur du dedans, j'appartenais à deux mondes qui, comme mentionné *supra*, s'enchevêtrèrent, se complétèrent, se confrontèrent. Cette instabilité s'est accompagnée de moments de solitude durant lesquels il me fut difficile d'échanger mes réflexions avec les membres de mon équipe de recherche de Tours (principalement pour des raisons matérielles) et avec les enseignants de français, n'étant pas dans une dynamique de recherche. Cette solitude est apparue, dans un premier temps, par le fait que j'étais loin de mon laboratoire de recherche. Outre les échanges virtuels ou téléphoniques avec ma directrice de recherche, les moments de rencontre avec des pairs de recherche étaient très rares, voire inexistants. Dans un deuxième temps, mon statut de chercheure m'éloigna de certains de mes collègues, ce qui m'affecta davantage. La recherche m'a rendu différente à leurs yeux et cette situation m'a isolée. J'ai ressenti un éloignement de la part de certains membres du groupe auquel j'appartenais en tant que praticienne. Certaines personnes m'évitèrent, de peur d'être sollicitées dans ma démarche scientifique. Un jour, un enseignant d'un lycée voisin est venu dans ma classe de façon inattendue à la fin de la journée pour me demander du matériel. J'ai profité de cette occasion inopinée pour lui demander s'il voulait bien participer à un entretien individuel dans le cadre de mes recherches. Il accepta et nous avons fixé un rendez-vous. Cependant le jour de l'entretien, il n'est jamais venu. Je ne le

revis plus. D'abord vexée, j'ai ensuite compris qu'il avait dû se sentir pris dans mes « filets de chercheure » et qu'il avait accepté l'entretien pour me faire plaisir.

Une question émerge à présent : étais-je trop exigeante avec mes collègues ? Notre proximité et notre adhésion au même groupe me paraissaient une raison indiscutable pour m'ouvrir leurs portes. Je me suis trompée : une de mes amies et collègues de mon école refusa de participer à un entretien. Elle remplit le questionnaire que j'avais réalisé pour les enseignants de français de ma paroisse et répondit négativement à la question : « Seriez-vous d'accord pour parler plus en détail de vos pratiques pédagogiques lors d'un entretien ou en répondant à un autre questionnaire : OUI/NON » (annexe.1, Q.CODOFIL) Je fus surprise et blessée par sa réponse qui, selon moi, traduisait un rejet de ma recherche. M'acceptait-elle en tant qu'enseignante et donc membre légitime de son groupe en refusant toutefois la chercheure ? Le problème reposait-il sur le fait d'être interrogée par une semblable ? Etais-je perçue comme une traîtresse ou bien une espionne, ne faisant plus partie de mon « camp ». J'étais devenue en quelque sorte une « outsider » (étrangère), selon le premier sens que lui donne Becker:

Quand un individu est supposé avoir transgressé une norme en vigueur, il peut se faire qu'il soit perçu comme un type particulier d'individu, auquel on ne peut faire confiance pour vivre selon les normes sur lesquelles s'accorde le groupe (1985 : 25).

Le terme *outsider* est intéressant puisqu'il exprime bien une certaine extériorité notamment avec le préfixe adverbial *out* qui signifie *away from the inside of a place*¹¹ (Oxford Advanced Learner's, 1995 : 820). La recherche faisait de moi une personne étrangère, extérieure à mon groupe initial, je n'étais plus acceptée comme un membre à part entière de mon propre groupe. Dans ce sens et contrairement à ce qu'écrit Feussi (2006), dans mon cas, mon implication au groupe dont je faisais ne permit pas toujours d'atténuer une certaine méfiance à mon égard. La question est de savoir dans quelle mesure je n'ai pas moi-même involontairement entraîné ce type de comportement : marquais-je trop mon adhésion à la recherche ? Mes collègues se sentaient-ils trop « objet d'observation » ? Dans ce sens, le regard de la chercheure doit parfois induire des effets d'auto-censure ou d'auto-contrôle de la part des observés, que je semble avoir occultés dans un premier temps.

¹¹ Loin de l'intérieur d'un lieu.

La représentation que j'avais de mon métier d'enseignante s'est modifiée également. L'isolement engendré par mon double statut de chercheure du dedans s'est accompagné d'un sentiment changeant envers mon métier d'enseignante. J'ai ressenti une certaine déloyauté envers ma profession d'enseignante de FLE. Dans un premier temps, je la contestais en remettant en cause ce que j'avais toujours accepté comme une évidence. Ces doutes m'ont conduite à la recherche puis se sont transformés et se sont intensifiés à travers l'activité scientifique. Toujours dans la pratique, je la regardais d'un air suspicieux avec, toutefois, une certaine attraction pour elle. Des conflits internes sont apparus entre un certain rejet et une affection envers ma pratique.

Dans son article *La recherche professionnelle médiatrice entre le soi chercheur et le soi praticien*, Cros écrit que ce sont les mots nouveaux que le praticien utilise pour décrire sa pratique dans une dynamique scientifique qui crée une fracture, dans le sens où ces mots, en se rapprochant de la recherche, s'éloignent en quelque sorte de la pratique.

[...] car ces mots sont de plus en plus ceux d'autres, pour les autres d'abord, pour ces autres qui n'ont pas réalisé l'action, qui n'appartiennent pas à son champ professionnel, qui l'interrogent, qui les liront (2004 : 3).

Toutefois, ce ne sont pas seulement les mots mais le discours en tant que manifestation concrète de la relation aux choses concernées qui marque une rupture.

Finalement, en tant que praticienne, je ressors de cette expérience transformée : je ne serai plus la même enseignante qu'auparavant et d'ailleurs je ne suis plus seulement enseignante. La position duale de PC puis de chercheure du dedans ont provoqué une rupture en moi, dans le sens où je ne suis plus la même personne et je m'interroge sur mon statut : suis-je une chercheure qui pratique ou bien une praticienne dans la recherche ?

2.3.3 Portes ouvertes à la réflexivité

Malgré une certaine solitude ressentie au cours de la recherche doctorale, il me semble que la recherche est un voyage et je ne voyage pas seule. Les observables sont co-construits dans la mesure où les membres du groupe observé sont également impliqués dans la recherche, même à leur corps (partiellement) défendant.

Si le chercheur est transformé par ce voyage, les autres « voyageurs » sont également transformés à différents niveaux.

Certains enseignants prirent un véritable plaisir, lors des entretiens individuels, à parler de leur travail. J'eus la sensation qu'ils me dirent des choses jamais dites à personne auparavant, en me conférant un rôle de « gardienne de leurs secrets ». A travers la conduite de l'entretien compréhensif, Kauffman évoque ainsi l'idée d'un « voyage » dans lequel l'informateur partirait :

Il est entré dans sa biographie, voyage guidé par l'enquêteur autour d'un thème ; et il a pris goût au voyage. Il parle de lui et on l'écoute, il développe ses arguments et ses avis ont de l'importance (2008 : 61).

En Louisiane, les entretiens avec les enseignants ne se sont pas déroulés sur nos lieux de travail mais soit chez moi, soit dans un café. L'atmosphère y était détendue, toujours autour d'une tasse de thé et de biscuits, ce qui permit une certaine décontraction favorisant les échanges. Une enseignante de Louisiane venue chez moi après l'école pour un entretien individuel en oublia un rendez-vous, prise par son propre discours. Elle repartit très en retard en faisant la remarque que cet entretien fut thérapeutique pour elle. Je pense en effet qu'« il y a un *bonheur d'expression*, un bonheur d'avoir à dire, de pouvoir dire, et de dire bien, qui pousse à dire toujours plus » (Kauffman, 2008 : 62).

Il me semble que l'endroit où ont lieu les enquêtes est un paramètre qui influence le discours des informateurs. En Australie, pour des raisons pratiques et par manque de disponibilité des enseignants, les entretiens se sont majoritairement produits dans l'établissement respectif de ces derniers, qui, par conséquent, se sont montrés plus tendus, comme s'ils avaient peur d'être entendus par un collègue ou un supérieur hiérarchique.

Ma recherche « contamina » quelques-uns de mes collègues : elle incita un retour réflexif sur leurs propres pratiques et un certain nombre d'entre eux ont continué à m'informer de la situation de l'enseignement du français après mon départ. Cette situation tend à penser que mes questionnements ne les ont pas laissés indifférents. J'ai reçu ce courriel d'une de mes anciennes collègues de Louisiane lorsque j'étais en Australie, soit plus d'un an après mon départ :

J'ai pensé que ça pourrait t'intéresser de savoir qu'une prof de français, sans doute Cajun, a été élue prof de l'année à Lafourche en High School. C'est tellement rare que le français soit gratifié là-bas... Cependant, ce qui me déplaît, c'est qu'il parle de "fun in French"... Je sais pas, ça sonne pas juste et ne fait que renforcer l'idée, à mon avis, que le français ça sert pas. [...] (courriel reçu le 17/09/07).

Non seulement cette personne m'a fait parvenir l'article mais elle a également donné son opinion puisqu'elle s'est sentie concernée, à la fois comme enseignante et comme « informatrice ». Les discussions avec certains collègues ne sont pas closes à l'heure actuelle. Nous échangeons souvent. Je reçois soit des articles parus dans des journaux locaux qui me sont désormais difficilement accessibles, soit des bribes d'information comme celle-ci au milieu de nouvelles personnelles :

De plus, la situation des profs de français dans notre Etat est catastrophique. Le gouvernement travailliste a supprimé le français en faveur du chinois (Le chef d'Etat parle mandarin couramment...) ce qui fait qu'une vingtaine de profs n'auront pas de boulot l'année prochaine (courriel reçu le 01/10/09).

Cette recherche a suscité des interrogations et a entraîné un intérêt de la part de certains enseignants de français sur leur pratique. Ces retours réflexifs sont gratifiants pour moi car ils signifient que mon travail doctoral leur a apporté quelque chose. Je reviendrai sur ce point au chapitre 3.

Pour conclure cette partie retraçant mon parcours en tant que « chercheure du dedans », je souhaiterais évoquer l'aboutissement de mes enquêtes ainsi que la « sortie » des terrains, si, toutefois, l'idéologie d'une « sortie » des terrains est pertinente. Dans cette thèse, je compare à plusieurs reprises la recherche à un voyage, cependant dans quelle mesure peut-on parler de fin et de sortie de la recherche?

2.3.4 « Sortir » des terrains ?

La récolte de mes données australiennes s'est achevée en décembre 2007. J'ai eu ainsi l'impression d'accomplir deux tâches combinatoires : d'une part, mon activité professionnelle, j'étais satisfaite d'avoir atteint mes objectifs d'enseignement et, d'autre part, du point de vue

de la recherche, je bouclais mes enquêtes. Mon contrat en tant qu'enseignante était clos mais qu'en était-il du travail de la chercheure ? Malgré une certaine sensation de satisfaction due à l'aboutissement des objectifs que je m'étais fixés, la fin des enquêtes de terrain s'est accompagnée d'une manière ambivalente d'un sentiment de saturation et de tristesse.

Au cours des enquêtes de terrain, à un certain moment, aussi bien sur le terrain louisianais que sur le terrain australien, il me semblait que le terrain allait presque de soi. L'effet de surprise qui m'animait en tant que chercheure au début des enquêtes sur les deux terrains avait tendance à s'ébranler et faisait place à la répétition (dans les observations et dans les discours des observés). Cette sensation n'était-elle pas le glas qui sonnait pour annoncer la fin prochaine des enquêtes de terrain et/ou signaler qu'il était temps de passer à autre chose ? Cette lassitude semble dire quelque chose au chercheur. Comment gérer cette sensation de « stérilité » se traduisant en une forme de stagnation dans l'élaboration des observables ? Le terrain, à cet instant précis, m'a paru alors perdre de son attrait à mes yeux. A. Mucchielli nomme cette manifestation « saturation » définie comme un

phénomène qui apparaît au bout d'un certain temps dans la recherche qualitative lorsque les données que l'on recueille ne sont plus nouvelles. Tous les efforts de collecte d'informations nouvelles sont donc rendus inutiles (1991 : 116).

A cette étape de la recherche, il me semble qu'une période de pause et de recul est nécessaire pour pouvoir entreprendre le travail d'analyse et d'interprétation des observables. Mon fort engagement et les rapports personnels voire presque fusionnels avec mes deux terrains pendant trois années m'avaient donné autant d'énergie qu'ils m'avaient épuisée. Mon retour en France en 2008 marqua de façon symbolique la fin du travail de terrain et de mon activité en tant qu'enseignante de FLE. Outre la distance géographique qui m'arracha presque brutalement à mes terrains, s'ensuivit une période de calme où un sentiment nouveau et un regard régénéré et serein envers mes deux expériences fleurirent.

L'arrêt des dernières enquêtes fin 2007 marqua donc la fin de l'aventure australienne et le retour en France. Quitter le second terrain fut douloureux, beaucoup plus que le passage du premier terrain au second, puisque, justement, les questionnements avaient évolué et produit d'autres questionnements, me regonflant d'une certaine énergie et redonnant un « coup de

fouet » à ma recherche. L'aventure non seulement continuait mais prenait sens. En partant d'Australie, certes, l'aventure se poursuivait mais prenait une tout autre dimension.

D'un autre point de vue, un engagement d'amitié avec mes enseignants-collègues s'est instauré et se maintient aujourd'hui. Avant mes enquêtes en Louisiane, j'avais tissé des liens d'amitié avec ces personnes. L'aventure de la recherche que je les « invitais » en quelque sorte à partager avec moi - puisqu'ils faisaient partie des mes sujets d'étude et que moi-même j'étais un membre de leur groupe - a renforcé nos rapports. L'écoute des entretiens enregistrés avec ces personnes et leur transcription ont été un moment particulier dans le travail de dépouillement des données car il m'a permis de garder le lien avec elles.

Et, d'une certaine façon, mon travail de recherche est un apport, quelque chose que je rends à mes informateurs qui m'ont aidée à construire cette recherche. Il s'agit là d'un type d'échange et le projet doctoral peut être interprété comme un « contre-don » (Mauss, 1973) dans le sens où ma thèse peut contribuer à améliorer, en quelque sorte, les conditions dans lesquelles les enseignants travaillent et de faire, entre autres, des propositions en matière d'évolution de l'enseignement du français et de sa contextualisation. En effet, la théorie maussienne du don/contre-don repose sur un paradigme selon lequel l'échange se construit sur une triple dimension: donner, recevoir et rendre. Dans mon cas, ce qui a été donné de la part de mes informateurs est rendu de façon différée avec le travail de la thèse.

A propos du « départ » du chercheur, Paillé parle pour sa part de « désengagement » et de « rupture » (2006 : 42). Je ne pense pas, toutefois, que l'on se désengage totalement et le terme de rupture me paraît plutôt violent. Si l'on considère que le terrain se réduit à un espace délimité, peut-être alors pourrait-on parler de rupture physique puisque le chercheur quitte son terrain à la fin des enquêtes, rentre chez lui ou part sur un autre terrain. Mais, comme je le mentionne dans le prochain chapitre, le terrain constitue un tout et je ne pense pas que le chercheur sorte complètement de son terrain/ses terrains de recherche puisque la thèse est en quelque sorte une manière d'y revenir. Dans ce sens, les termes de « départ » et de « sortie » ne me semblent pas appropriés pour qualifier ce moment de la recherche. La relation aux terrains change mais existe toujours, sous de nouveaux aspects que l'écriture de la thèse fait émerger.

Tenter de définir ma posture en tant que chercheure ne me parut pas aisé. Est-ce parce que je suis jeune chercheure et, qu'inconsciemment, je tiens à mettre une expression derrière mon statut de chercheur, sans toutefois, croire qu'il faille absolument entrer dans une catégorie ? Au cours de cette recherche doctorale, comme je l'ai montré *supra*, mon statut d'enseignante a évolué : je suis devenue, pour un laps de temps du moins, PC puis une « chercheure du dedans ». Ces différents stades difficilement perceptibles au cours de la recherche se sont éclaircis plus tard, comme si, « dans l'action », je ne savais plus qui j'étais vraiment et comme s'il était impossible de vivre simultanément la posture de chercheure et la posture de praticienne. Car il existe bien une tension entre ces postures relevant de paradigmes en partie au moins divergents, notamment sur la question d'être « trop dedans » ce qui remet en cause la légitimité de la chercheure. Paradoxalement, mon statut de chercheure m'a éloignée de mon groupe qui me percevait parfois comme une étrangère. Toutefois, de mon point de vue, les choses sont similaires : à travers la recherche je vois mon groupe différemment. J'envisage de nouveau la « casquette » d'*outsider* en reprenant le second sens que lui confère Becker : « Mais l'individu qui est ainsi étiqueté comme étranger peut voir les choses autrement. [...] Le transgresseur peut estimer que ses juges sont *étrangers* à son univers » (1985 : 25). Par ailleurs, je m'interroge sur l'emploi actuel de l'adjectif possessif « mon » (groupe) et dans quelle mesure son usage est encore légitime.

Penser ma posture s'est élaboré lors de l'écriture de la thèse, peut-être parce que, en Louisiane et en Australie Occidentale, les relations avec mes informateurs me paraissaient floues ou peut-être parce que conjuguer la dimension professionnelle et la dimension de la recherche est un exercice difficile comme le souligne Mias :

Marier deux positions, interne et externe, conjuguer deux postures, praticien et chercheur, relève d'une position difficile à tenir, mais non impossible et plutôt enrichissante pour une compréhension des problèmes soulevés [...] l'articulation entre elles doit permettre la naissance d'une pertinence et d'une sensibilité plus grandes par le choc de leurs avantages et de leurs limites intrinsèques (1998 : 54).

Définir son rôle en tant que chercheure et expliciter mon investissement total des terrains dans cette recherche ont pris forme lors de la rédaction de la thèse, ce qui me semble révélateur d'une certaine difficulté à prendre position en tant que membre du groupe observé. Contrainte d'une certaine façon à cet exercice par l'écriture, je réalise à quel point ma situation était

complexe de mon point de vue et du point de vue de mes informateurs. En outre, comment trouver les termes exacts pour décrire mon statut et surtout pour exprimer ce que j'ai ressenti lors de ma recherche doctorale ? Comment poser des mots sur des sensations que, moi-même, je parviens à peine à percevoir, blottie entre la recherche et la pratique ?

A l'heure où la recherche doctorale prend fin, comment me perçois-je aujourd'hui ? Cette question fait émerger en moi des interrogations selon deux points de vue en relation avec le statut de « chercheure du dedans » pris lors de la recherche. Dans un premier temps, accepter de ne plus être qu'une praticienne du FLE est une étape dans mon parcours professionnel imprégnée d'une certaine nostalgie. Peut-être ce sentiment est-il perceptible à la lecture de la thèse où parfois, il me semble, la présence de l'enseignante domine. Mes expériences passées en tant qu'enseignante de FLE dans divers pays ont toujours une place importante dans ma vie dans le sens où elles m'ont construite en tant que personne. Ne plus être - plus seulement-enseignante de FLE marque donc un tournant dans ma vie.

Dans un deuxième temps, je ressens une sensation de mélancolie quant à l'aboutissement de ma thèse, perçu comme une phase de ma vie de chercheure. Dans les deux cas, je suis dans une période de transition.

Toutefois, même si j'évoque ces deux aspects séparément, je me demande dans quelle mesure ils entretiennent toujours une relation de dépendance. Comment penser l'un sans l'autre ?

Il importe désormais de préciser ma démarche méthodologique et épistémologique pour cette recherche de terrain et de montrer comment ma posture de « recherche du dedans » m'a permis de rassembler un certain nombre d'observables.

Chapitre 3. Une orientation épistémologique et une approche méthodologique qualitative.

Mon statut de « chercheure du dedans » a influencé le choix de l'orientation épistémologique de cette recherche. J'étais sur le terrain en tant qu'enseignante de français et cet accès privilégié m'a conduite vers une démarche interprétative dans le sens où je veux comprendre le monde dont je fais partie, me positionnant ainsi dans une perspective de recherche compréhensive.

Deux éléments généraux ont permis de croiser différents regards dans une dynamique de recherche : mon expérience en tant qu'enseignante et la co-construction d'observables. Dans ce sens, les données recueillies sur les terrains ont tissé des fils entre ces observables en permettant une mise en regard afin de donner du sens aux phénomènes sociaux observés.

3.1 La notion de « terrain » : essai de définition

Le terrain, qui constitue une notion centrale de cette recherche, n'en reste pas moins ardu à définir. Je propose d'en esquisser les origines et d'exposer son usage dans certaines disciplines avant d'explicitier comment je l'envisage dans cette thèse.

3.1.1 Etymologie et évolution du mot « terrain »

La notion de *terrain* a fait son apparition en anthropologie à la fin du XIX^{ème}, lorsque Boas et Malinowski, anthropologues, vont « seuls enquêter sur place plutôt qu'en spéculant à partir de récits d'explorateurs, de voyageurs, de militaires et de missionnaires [...] » (Augé & Colleyn, 2009 : 79). Cette méthode révolutionnaire qui consiste à partir d'une « étude faite non en laboratoire mais sur le lieu même où se produisent les faits à observer » (Grawitz, 1994 : 377) rompit alors avec la technique du *armchair anthropologist* (chercheur de bureau) traditionnellement utilisée en anthropologie. La pratique du terrain constitue depuis « l'une des dimensions essentielles de la démarche anthropologique » (Pulman, 1988 : 22), idée

renforcée par Levi-Strauss qui affirma que « l'anthropologue a besoin de l'expérience du terrain » (cité par Pulman, *Ibidem*). Le terrain se veut inséparable du métier d'anthropologue et de l'enquête anthropologique.

De nombreuses expressions se sont forgées autour du terme terrain : *faire du terrain, aller sur le terrain, être proche du terrain, choisir son terrain, le rapport au terrain*, sans pour autant apporter de définitions exactes du *terrain*. En décomposant l'expression américaine *field-work* utilisée pour « faire du terrain », on constate que les termes *field* (champ/terrain) et *work* (travail) expriment explicitement l'activité du chercheur travaillant littéralement sur le terrain, mettant en avant l'étroite similitude entre un terrain et un lieu déterminé. Il faut noter que les terminologies anglophones citées *supra* puis *infra* restent plus explicites que le terme français quant aux connotations que peut recouvrir la notion de terrain.

L'étymologie du mot *terrain* et son histoire indiquent que ce terme serait apparu dans la langue française au XII^{ème} siècle, provenant du latin *terrenus* « *formé de terre* » désignant une étendue de terre (Pulman, 1988). Cette signification, relevant du domaine chthonien, rejoint la définition du Nouveau Petit Robert : *espace, étendue de terres de forme et de dimensions déterminées*. Quand le chercheur *est sur le terrain*, il est au sens propre du terme dans un espace géographique délimité.

A la fin du XVII^{ème} siècle, *terrain* s'est doté d'une connotation guerrière. Le milieu militaire s'est approprié ce substantif pour l'associer au champ de bataille, c'est-à-dire l'endroit où ont lieu les combats militaires et par extension, le lieu où se déroule un duel. L'expression *aller sur le terrain* provient de l'idée de l'espace des affrontements. Cette dimension militaire est également présente en anglais où *field* est repris dans les expressions *field of battle* (champ de bataille), *field gun* (canon de campagne) et *field officer* (officier supérieur).

La référence au combat me paraît pertinente, dans le sens où, dans le cadre d'une recherche - que le chercheur soit anthropologue, sociolinguiste ou didacticien - il s'agit, à mon sens, d'une démarche qui implique une rencontre entre des individus. Or cette rencontre qui est voulue et provoquée par le chercheur n'est pas forcément désirée par les autres sujets. La dimension guerrière de la notion de terrain intervient à ce niveau puisqu'il y a en quelque sorte une confrontation entre le chercheur qui, au sens propre comme au sens figuré, « pénètre dans l'espace » des sujets plus ou moins familiers et qui instaure - voire impose - une relation duale avec les personnes qu'il observe. Dans la présente recherche, comme je l'ai évoqué

supra, j'ai été quelques fois perçue par mes pairs comme un envahisseur sur mon propre lieu de travail et par d'autres enseignants de français¹².

Bien que de longue tradition anthropologique, le terme terrain n'est pas entré dans le vocabulaire scientifique *via* le monde de l'anthropologie. Selon Pulman (1988), à la fin du XVIIIème siècle, la notion de terrain était déjà utilisée dans le domaine de la géologie, science ayant pour objet l'évolution et la composition de la Terre. Ce terme servait de traduction des travaux d'un minéralogiste allemand et d'un géologue écossais puis fut définitivement adopté par les géologues français au XIXème siècle, pour désigner « un ensemble de couches sédimentaires accumulées durant une époque donnée » (Pulman, 1988 : 25). D'ailleurs, il faut noter qu'à l'heure actuelle, en allemand *das Terrain sondieren*¹³ serait l'expression qui ressemble le plus à celle de « faire du terrain ». Cette formulation qui signifie « sonder le terrain » aux sens propre et figuré rappelle de ce fait les activités du géologue qui fouille et creuse la terre. Dans le même temps, le terrain est également le lieu où le géologue exerce son métier, ainsi, il est à la fois objet de la recherche et l'endroit où se produisent concrètement les activités de la recherche. Dans ce sens, la géologie et l'anthropologie se rejoignent quant à l'utilisation du mot terrain.

Les références liées au terme *terrain* précédemment évoquées ne s'appliquent qu'au domaine géographique. Dans ce sens, le terrain se réduirait à un espace déterminé où ont lieu des enquêtes. Or, il me semble que le terrain dépasse grandement ce cadre et qu'il englobe toute une série d'éléments qui le constituent. Ce n'est pas seulement un lieu, c'est une pratique, une procédure et un objet scientifique (Copans, 2008).

¹² Il est d'ailleurs intéressant de noter que, dans le discours journalistique actuel, « terrain » est utilisé, notamment dans le domaine politique: « Carla Bruni-Sarkozy, sur le terrain, contre le sida » (www.gala.fr) et « Immigration illégale : Sarkozy sur le terrain guyanais » (www.lefigaro.fr) et que ces exemples mettent largement en avant le sentiment qu'aller sur le terrain est une action qui suggère un certain rapport de force.

¹³ Grand dictionnaire allemand hachette langenscheidt - français/allemand, allemand/français, Neuarbeitung 1995, Hachette livre 2004.

3.1.2 Le « terrain » en anthropologie et en didactique des langues

La connaissance de l'étymologie du terme « terrain », de son évolution dans la langue française et de son adoption par différentes sciences permet de mieux cerner ce à quoi le terrain fait référence. Concept clé pour les enquêtes et travaux de recherche des anthropologues et des sociologues, *terrain* est également largement utilisé dans le domaine linguistique. Les sociolinguistes et les didacticiens empruntent en effet cette terminologie au champ des sciences sociales, dans les cas où ils se réfèrent à un terrain de recherche. Est-ce faute de mieux ? L'analogie entre les « terrains » socio-anthropologiques et « terrains » linguistiques s'expliquerait-elle sur le fait que ces disciplines sont des disciplines d'« intervention » ?

On peut remarquer à travers certaines lectures qu'en sociolinguistique et dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, le terme est utilisé mais n'est peu, voire pas du tout défini et certains ouvrages de référence traitant de linguistique de terrain font l'impasse sur ce qu'est vraiment le terrain. Par exemple, dans l'introduction de « La linguistique de terrain, méthode et théorie », P. Blanchet écrit « [...] les réalités empiriques, les études de cas bref *le terrain* [...] » (2000 : 11) et emploie parfois même des guillemets ou l'italique en référence au terrain (*idem* : 13). Comment interpréter le fait que l'auteur passe relativement vite sur ce qu'il entend par « terrain » alors qu'il est un terme clé de son livre ? Pourrait-on voir dans les précautions employées une certaine difficulté à définir le « terrain » ?

Notion récente en linguistique (même si les missionnaires pratiquaient déjà la linguistique de terrain afin d'étudier, par exemple, les langues indigènes en Amérique Latine), le terrain se veut « un espace délimité dans lequel se trouvent des locuteurs [...], un environnement culturel et un environnement naturel [...] » et « pour construire des représentations linguistiques, il faut qu'un observateur pénètre sur ledit terrain et devienne partie prenante d'une relation face à face et individuelle » (Auroux, 1998 : 89). Dans cette définition, il faut noter une fois encore l'idée de rencontre avec d'autres personnes, mentionnée plus haut et à laquelle j'adhère. Cependant, dans le cadre de cette recherche, me contenter de l'acceptation de « lieu déterminé où se produisent un certain nombre d'actions » ne suffit pas.

3.1.3 Le terrain dans cette recherche

Au commencement de ma recherche, je pensais le terrain comme une sphère à l'intérieur de laquelle gravitent un certain nombre d'éléments qui, ensemble, font sens. Ces composants (géographiques, historiques, sociaux, relationnels, symboliques, affectifs,...) formeraient ainsi un réseau de relations dans un mouvement orbital et interactif permettant une mise en perspective de tous les paramètres impliqués dans le processus de la recherche. Toutefois, le terme *sphère* renvoyant à l'idée d'une surface fermée ne m'a pas paru approprié dans le sens où j'ai constaté, au cours de la recherche, que le terrain est « poreux » et qu'il peut être mis en lien avec d'autres éléments qui lui sont extérieurs et qui lui permettent de faire sens. Ainsi, la caractéristique souvent mise en avant du terrain comme étant un espace délimité pose problème dans la mesure où elle suggère la présence de frontières et réduit la notion de terrain à quelque chose de cloisonné.

J'ai écrit dans l'introduction avoir travaillé sur « deux terrains », cependant, cela sous-entend que ces derniers sont distincts or ils ne le sont pas complètement, car, en tant que chercheuse, je suis un élément commun aux deux terrains de recherche. En effet, chercheuse, je fais partie intégrante de mes terrains et je suis un individu possédant des connexions dans un réseau social (appelé *social networks* par Milroy (1980)) et que Juillard définit en s'inspirant des travaux de Boissevain comme « constitué de personnes reliées entre elles par des liens sociaux, selon différentes régularités structurelles » (Moreau, 1997 : 252). Toutefois, le terme *réseau* ne me paraît que partiellement adapté car même s'il exprime, à mon avis, un certain entrecroisement entre les éléments le constituant, il inclut également une idée d'enfermement, or comme je viens de le mentionner, je ne perçois pas le terrain comme clos mais, au contraire, ouvert à d'autres champs pour faire sens.

Mon intégration dans le/les terrain(s) est d'autant plus importante que je les ai construits moi-même puisque le/les terrain(s) n'existe(nt) qu'à travers la recherche ainsi que par le chercheur et son regard. Dans cette perspective, le terrain est co-construit. En m'inscrivant dans une recherche, j'ai contribué à l'élaboration de mes propres terrains de recherche.

Il existerait, de mon point de vue, un lien de parenté entre la notion de terrain et celle de contexte dans la mesure où les terrains et les contextes sont, entre autres, co-construits et dans la mesure où ils forment un ensemble de dimensions mêlées et enchevêtrées faisant sens.

Toutefois, j'envisage davantage *contexte* dans une optique didactique, me permettant d'étudier les questions de la contextualisation de l'enseignement du français. En effet, à travers une démarche compréhensive et interprétative, j'ai recours à la notion de contexte pour comprendre pourquoi il existe un enseignement/apprentissage du français en Louisiane et en Australie Occidentale et les formes qu'ils prennent. Je reviendrai plus en détail sur ce point au chapitre 8.

Dans le processus de la recherche au sens large, je considère le terrain comme une source où, en fonction des questionnements que je construis, je puise les faits recherchés en y intégrant une certaine dimension individuelle et sociale. Je tiens également compte des éléments liés à la collecte de données. Le terrain prend ainsi son importance et fait sens dans une certaine globalité.

Investie en tant qu'enseignante de français sur mes deux terrains d'enquêtes, je vais maintenant exposer mes choix méthodologiques pour mener à bien mon projet doctoral.

3.2 Pour des approches qualitatives

Dans le cadre de la présente recherche, le choix de m'inspirer des méthodes qualitatives m'a paru pertinent dans la mesure où :

L'accent est ainsi mis, par là, sur la nécessité de reconnaître que le sens premier de ces approches se situe non pas sur le plan des procédures ou des techniques, mais sur celui de l'objet même de la recherche et des postulats qui s'y rattachent (Lessard-Hébert et al, 1997 : 22).

En effet, contrairement aux approches quantitatives, les approches qualitatives font émerger « la diversité des pratiques sociales [...] » et font « apparaître des jeux, des ambivalences et des diversités, des permanences et des dynamiques, des détails et des signaux faibles » (Alami et al, 2009: 15). Dans ce sens, ces différentes caractéristiques des méthodes qualitatives me paraissaient adéquates pour mener mes enquêtes dans le milieu de l'enseignement/apprentissage du français hors de France.

L'élaboration et l'organisation d'enquêtes de terrain puis la mise en place d'approches méthodologiques ont été des étapes essentielles dans ma recherche doctorale. Outre mon expérience en tant qu'enseignante de FLE et mon vécu qui constituaient déjà un certain type de données, j'ai utilisé une diversité d'outils de collecte pour mener à bien mon projet de recherche. Les enquêtes menées dans le cadre de mon DEA¹⁴ il y a quelques années m'ont permis de tester une pluralité de techniques dont la complémentarité m'avait paru pertinente : en triangulant les données et en multipliant les différents points de vue, le chercheur peut analyser les différentes composantes des situations observées et les confronter. Cette première expérience sur le terrain a inspiré les choix méthodologiques pour ma thèse. Avoir recours à différents outils de recueil de données permet, selon moi, de constituer un ensemble producteur de sens. Toutefois, il me semble que les enquêtes ne se résument pas uniquement aux outils proprement dits : dans un premier temps, la réflexivité construite sur ma propre expérience joue un rôle dans l'élaboration des enquêtes et dans un deuxième temps, la collecte d'informations est complétée et approfondie, d'autre part, par un travail bibliographique et documentaire et, d'autre part, par un matériau non-sollicité, « corpus [qui] semblent combler les méthodes recherchant la parole authentique du témoin, [et qui] ne sont pas produits dans l'optique de l'enquête » (Feussi, 2006 : 128).

Au préalable, il m'a paru judicieux de construire une orientation théorique avant de choisir des outils permettant de recueillir des données correspondant à mes questionnements. La question était de savoir ce que je désirais montrer et sur quoi je m'interrogeais, dans ce sens, il s'agissait de déterminer la population à étudier et à observer. Etant donné que je m'intéressais à l'enseignement du FLE, les idées premières étaient :

- de faire des observations de classe pour observer les pratiques des enseignants de français dans différents établissements scolaires (écoles primaires ou élémentaires, secondaires, lycées et universités) et institutionnels (les Alliances françaises) ;
- d'interroger les acteurs de cet enseignement/apprentissage c'est-à-dire les enseignants de français et les enseignants de disciplines non linguistiques, les apprenants et éventuellement leurs parents et les acteurs sociaux concernés par

¹⁴ Formation linguistique des migrants : lien entre apprentissage de la langue et projet d'insertion (2004).

l'enseignement du français et des langues étrangères en particulier (voir les annexes 1, 2, 3 et 4).

Les résultats de cette enquête ne reposent donc pas sur la fréquence ou le nombre de faits mais sur le fait qu'une pratique est préférée à d'autres. Ainsi, l'accent est porté « sur la diversité des occurrences que recouvre un fait social. C'est cette diversité des occurrences, son existence, qui est généralisable » (Alami et al, 2009 : 17). L'approche qualitative fait apparaître la diversité des pratiques sociales mais fait également émerger différents points de vue pouvant créer des tensions dans les pratiques et les discours. Dans cette recherche, les observations de classes de français et les entretiens avec des acteurs de l'enseignement/apprentissage du français hors de France ont en effet soulevé des points divergents à travers des regards croisés sur les orientations mises en œuvre pour l'apprentissage du français et les discours des apprenants et des enseignants. La démarche qualitative permet ainsi de donner du sens aux phénomènes observés en se construisant dans une perspective compréhensive. Elaborer des enquêtes ne consiste pas seulement à récolter des informations et des témoignages, comme l'écrit P. Blanchet « Il s'agit de *comprendre* (c'est-à-dire de « donner du sens à des événements spécifiques ») et non d'*expliquer* (c'est-à-dire d'établir des lois universelles de causalité) » (2000: 30). Dans le cadre de ma problématique, ces aspects ont leur importance dans la mesure où je cherche à comprendre les orientations et les modalités de l'enseignement du français en analysant les formes de contextualisation de cet enseignement et à comprendre pourquoi ces formes de contextualisation existent ou pas.

Selon Grawitz, les techniques de recherches dépendent de deux critères : « la taille du terrain et le degré de mesure auquel on peut/veut s'investir » (1993 : 683). J'ajouterai que le vécu du chercheur et sa/ses relation(s) avec le(s) terrain(s) sont des paramètres à ne pas omettre. Par exemple, comme je l'ai mentionné auparavant, lorsque je me suis investie dans cette recherche doctorale en 2005, je vivais et je travaillais en Louisiane depuis un an. Dans ce sens, je peux dire que ma connaissance non seulement de l'environnement louisianais au sens large mais aussi du milieu scolaire et du fonctionnement de l'enseignement du français m'ont paru suffisamment solides pour orienter mes choix méthodologiques, sélectionner les établissements scolaires où je pouvais mener mes enquêtes de terrain, etc. Cette situation a facilité la mise en place d'un emploi du temps réparti sur l'année scolaire, même si le calendrier fut sujet à des changements dus à des événements indépendants de ma part mais je reviendrai sur ce point plus loin. Il me semble que par analogie, on pourrait qualifier de pré-

enquête ou de « phase de terrain assez précoce » (Aktouf, 1992 : 107), le temps passé au préalable sur ce qu'allait devenir le terrain d'enquête.

Je me propose maintenant d'explicitier les différentes techniques d'enquêtes que j'ai choisies pour la démarche analytique de cette recherche axée sur le monde de l'enseignement/apprentissage du français.

3.3 Techniques d'enquête

Mes enquêtes de terrain se présentent sous forme d'observations de classe, de questionnaires et d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2008) avec des apprenants et des enseignants de français, le but n'étant pas de récolter des données en nombre mais de montrer et d'essayer d'interpréter la variété des pratiques. L'interprétation des phénomènes sociaux se base, à mon sens, sur les actions et les discours des acteurs, placés « au centre du processus de production de connaissance » (A. Mucchielli, 2002 : 11).

3.3.1 Les questionnaires

Avant d'explicitier plusieurs aspects de la création et de la réalisation de questionnaires écrits dans le cadre de ma recherche, je dresserai rapidement un inventaire de ces derniers.

J'ai élaboré des questionnaires en Louisiane et en Australie pour des enseignants de français, des enseignants autres que de français, des apprenants d'âges variés (d'établissements scolaires, universitaires et d'institutions privées), des parents d'élèves et des acteurs sociaux

[...] dans le but de confronter avec les données empiriques la pertinence des questions qu'ils proposent d'élucider et de confirmer la validité des hypothèses postulées dans la phase préliminaire de sa recherche (Boukous, 1998 : 15).

Commencer mes enquêtes par la technique du questionnaire m'a paru approprié dans le sens où, après une période de fréquentation des terrains, le questionnaire se présente pour moi comme la prochaine phase dans le processus de recherche sur le terrain. L'étape préliminaire que j'appelle vagabondage (puisque l'on se familiarise avec les lieux, on les observe sans les observer, que nos réflexions se construisent, nourries de lectures et font naître des questionnements) aboutit à la mise en forme d'un questionnaire dont le rôle est soit d'explorer soit de vérifier certaines hypothèses (Ghiglione & Matalon, 1998). Dans cette recherche, le questionnaire m'a permis

- d'une part, pour le terrain louisianais, de vérifier mes impressions, de les organiser et de les compléter, puisque je connaissais déjà certains éléments de la situation, notamment du point de vue des enseignants, étant donné que j'enseignais moi-même dans une école et ce, depuis une année

- et, d'autre part, pour le terrain australien, de constituer un cadre de référence puisque le laps de temps entre la période d'acclimatation et le début des recherches fut beaucoup plus court et que je n'étais pas du tout familiarisée avec le système éducatif local. Dans ce sens, le questionnaire se présenta comme une amorce pour explorer ce nouveau terrain.

Démarche exploratoire, dans les deux cas étudiés, le questionnaire m'a semblé essentiel pour brosser différents tableaux des terrains dont les premiers grands traits des situations rencontrées ont été ensuite confrontés aux résultats d'autres techniques d'enquêtes présentées plus loin.

Deux types de questions se distinguent quant au contenu du questionnaire : des questions de fait et des questions d'opinion (Ghiglione & Matalon, 1998). Pour la construction de mes questionnaires, je me suis basée sur ces deux catégories de questions : les questions de fait comme par exemple : *Quelle est votre nationalité ?* (Q.CODOFIL) pouvant être observables et les questions d'opinion, plus subjectives, envisageant les points de vue, préférences et représentations des informateurs : *Qu'est-ce que vous préférez dans la classe de français ?* (annexe.2 Q.APPAFOZ).

Dans mes enquêtes, les questionnaires ont répondu à des critères différents selon trois formats de questions : questions ouvertes, fermées et mixtes, en fonction de la nature et du contenu des informations requises et afin d'éviter toute monotonie éventuelle pour certains informateurs comme les enfants et les adolescents.

Questions ouvertes

Les questions ouvertes se formulent par une interrogation excluant toute modalité de réponse, ainsi les informateurs sont libres de répondre comme ils le veulent (Singly, 2005), cela permet, selon l'auteur, de récolter un éventail plus large d'informations, parfois novatrices, mises en mots par les personnes interrogées.

Trois types de questions ouvertes furent utilisés :

- des questions ouvertes nominales auxquelles les informateurs répondent par quelques mots par exemple : *Quelle est votre formation ?* (Q.CODOFIL).
- des questions ouvertes numériques auxquelles ils indiquent seulement un chiffre (*durée d'un cours ?*) (*Idem*).
- des questions ouvertes textuelles auxquelles ils répondent en produisant une ou plusieurs phrases, par exemple *Why did your children choose French at school ?*¹⁵ (annexe.2, Q.PAROZ).
-

Selon Fenneteau (2002), les questions ouvertes donneraient aux individus l'impression que l'on s'intéresse à eux ou qu'on leur donne la parole. Dans ce sens, une certaine liberté d'expression leur est accordée, laissant l'informateur répondre ce qu'il désire. Par exemple, dans le corpus de Louisiane, une enseignante québécoise en réponse à la question ouverte textuelle *Commentaires que vous souhaiteriez ajouter* a écrit :

J'ai tout perdu mon matériel pédagogique dans la flotte de Katrina. J'accepterais toutes les ressources que l'on pourrait m'offrir (Q.CODOFIL).

¹⁵ Pourquoi votre enfant a choisi le français à l'école ?

Toutefois, dans le cadre de cette recherche, si les questions ouvertes avaient l'avantage de laisser une certaine liberté aux personnes interrogées, très peu d'entre elles ont répondu : (seulement quatre enseignants de français en Louisiane sur 25), probablement parce qu'« une question ouverte constitue souvent un exercice mental relativement difficile » (Fenneteau, 2002 : 63) et que la situation (l'informateur était seul devant le questionnaire) n'était pas très favorable à l'expression.

Questions fermées

Les questions fermées sont structurées dans le sens où leur formulation contient des modalités de réponse attendues. La personne interrogée répond en ayant « le choix » entre différentes modalités, c'est-à-dire que « les réponses sont déjà formulées à l'avance » (Singly, 2005 : 66). Dans mes questionnaires, en fonction des faits recherchés, j'utilise aussi bien les questions fermées à choix unique, que celles à choix multiples. Les questions fermées à choix unique obligent en quelque sorte l'informateur à répondre parmi plusieurs réponses proposées, par exemple :

*Did you learn a foreign language when you were at school ?*¹⁶

- Yes
- No (annexe.1, Q.ENSUSLA).

Les questions fermées à choix multiples se présentent différemment et sous-entendent que la personne interrogée doit choisir parmi plusieurs modalités de réponses celles qui correspondent le mieux à son opinion, le nombre de choix pouvant être ou non limité, par exemple :

¹⁶ Avez-vous appris une langue étrangère quand vous étiez à l'école ?
Oui/non

Thanks the centers, you learnt ...¹⁷

- A lot about France
- A bit about France
- Nothing about France (annexe.1, Q.APPELEMLA).

Les questions fermées présentent un avantage pour l'enquêteur qui collecte des réponses précises et homogènes paraissant faciles à répertorier. Le problème repose sur le point de vue des informateurs à qui la structure de la question impose des réponses pré-conçues par l'enquêteur lui-même. Fenneteau écrit ainsi que les réponses obtenues sont « assistées » (2002 : 72) ; toutefois, je ne pense pas que cette technique « aide » les personnes interrogées à réfléchir puisqu'une série de réponses lui est soumise. En effet, que fait l'informateur quand sa réponse ne figure pas dans la liste proposée ? Il est contraint de sélectionner une alternative, proche de sa réponse et ne répond donc pas complètement au questionnaire.

Questions mixtes ou semi-fermées

Les questions ouvertes et fermées semblent répondre à des critères plus ou moins rigides, dans la mesure où les personnes interrogées sont soit trop libres de répondre, soit trop influencées par des indices de réponses. Pour trouver une certaine harmonie permettant d'offrir davantage d'alternatives aux informateurs, j'ai construit des questions mixtes aussi appelées semi-fermées ou préformées (Grawitz, 2004) que Singly (2005 : 68) définit comme « un compromis entre questions ouvertes et questions fermées, le primat étant accordé aux dernières, avant tout, pour des raisons d'économie. » La liste des modalités de réponse est accompagnée d'une invitation aux personnes interrogées à donner librement des indications supplémentaires, grâce à l'intégration de la catégorie « autre ». Par exemple :

¹⁷ Grâce aux centres, tu as appris :
beaucoup sur la France.
un peu sur la France.
rien sur la France.

Outre le français, enseignez-vous les disciplines suivantes ?

	oui	non
Arts plastiques		
Activités sportives		
Musique		
Autre (précisez)		

(Q.CODOFIL)

L'avantage de ce type hybride de question est de récolter des informations se présentant comme compléments des réponses proposées. Toutefois, malgré la possibilité qui fut laissée à mes informateurs de s'exprimer, peu d'entre eux ont développé le cheminement de leur pensée, ce qui rejoint le problème des questions ouvertes mentionné précédemment.

Organisation du mode de collecte

Une fois le choix des personnes à interroger puis la rédaction et l'organisation des questions effectuées, la détermination du mode d'administration du questionnaire est une étape non négligeable dont dépend la qualité des informations reçues (Fenneteau, 2002). Mon premier choix a été l'envoi du questionnaire par voie électronique, m'apparaissant comme une technique matériellement pratique et rapide. Ce mode de collecte permet en effet de solliciter un grand nombre de personnes à coût réduit. Toutefois, le résultat a été décevant dans la mesure où le taux de réponse a été assez faible. Avec du recul, je réalise que j'étais naïve d'attendre des retours car, outre des problèmes techniques dans l'envoi des courriels, de nombreux enseignants n'ont pas pris la peine de répondre par méfiance et/ou par désintérêt.

Après cette expérience peu satisfaisante, j'ai décidé de procéder différemment en Australie où j'ai opté pour la distribution par l'enquêteur, c'est-à-dire que j'ai participé activement au déroulement du questionnaire en formulant oralement les questions. De ce fait, les erreurs d'incompréhension ont pu être palliées et des précisions apportées. Une enseignante australienne interrogée a ainsi sollicité mon aide lors du déroulement du questionnaire durant lequel j'ai traduit, à sa demande, certains termes en anglais pour aider à la compréhension des

questions suivantes: « Tous les deux ans *that means every two years?*¹⁸ », « fréquence du cours, *what does that mean?*¹⁹ » (discours informel rapporté).

Cependant, les circonstances de l'enquête font que, parfois, le chercheur n'a pas le choix dans la sélection du mode de distribution. Par exemple, étant très peu en contact avec les parents des élèves australiens et louisianais suivant des cours de français, j'ai dû compter sur les apprenants pour diffuser les questionnaires à leurs parents et les rapporter à l'école. Grâce à l'aide des enseignantes en charge des classes concernées, j'ai pu récolter une grande partie des questionnaires pour les traiter rapidement. Boukous pense effectivement que « l'idéal serait que l'enquêteur puisse récupérer le questionnaire immédiatement après la passation [...] afin de garantir la représentativité de l'échantillon et la crédibilité des résultats de recherche » (1998 : 23).

Les divers modes d'administration du questionnaire (dans mon cas, diffusion numérique, personnelle ou via un intermédiaire) dépendent de divers facteurs qu'il est difficile de répertorier. Les exemples que je viens de présenter ne concernent que mon expérience personnelle.

Le questionnaire comme technique d'enquête m'a permis de travailler avec un large échantillon et s'est présenté comme une phase relativement quantitative dans le processus d'enquêtes de terrain. Les résultats des questionnaires ont donné des informations générales sur les profils des enseignants de français en Louisiane et en Australie Occidentale ont aussi, notamment, fait apparaître différentes tendances en matière d'enseignement du français et ont révélé des attentes variées de la part des apprenants. Ces éléments m'ont permis de dresser un tableau des situations d'ensemble d'où a émergé une série de questionnements mis en relation avec des regards antérieurs provenant de mon vécu en tant que chercheuse et enseignante et de discussions informelles avec des enseignants ou de sources diverses. Pour cette recherche, le questionnaire a servi d'amorce pour mettre en place d'autres moyens d'observation entraînant une meilleure compréhension de l'objet d'étude.

¹⁸ Tous les deux ans « ça veut dire tous les deux ans » ?

¹⁹ Fréquence du cours, « qu'est-ce que ça veut dire » ?

Dans un deuxième temps, j'ai réalisé des observations de classe. Je propose ci-près d'exposer cette technique d'enquête, ainsi que la façon dont je l'ai abordée et utilisée dans le cadre de cette recherche doctorale.

3.3.2 Les observations

Participation observante et observation participante

Mon implication totale sur le terrain d'enquête avant et pendant la recherche a permis une démarche d'investigation flexible favorisant les modalités d'observation et nécessitant ainsi peu de négociations. Le problème essentiel a reposé sur la question suivante : comment observer le groupe dont je fais partie ?

Grawitz écrit qu'observer signifie « être attentif » (1994 : 285) or j'étais naturellement investie dans mon activité professionnelle et donc dans mes terrains d'enquête. Je considère que ma présence physique permanente, mes actions et mes échanges avec mes collègues et autres acteurs avant l'entrée dans la recherche doctorale sont des sources capitales car ils forment un savoir personnel important. Attentive ou non (pour reprendre le terme utilisé par Grawitz), j'ai « réceptionné » des informations tous azimuts de façon continue. Ce point s'est accompagné d'un élément complémentaire à ne pas omettre : j'étais déjà moi-même un élément de collecte de données puisque j'étais enseignante de français.

Comme je l'ai mentionné *supra*, ma participation sur le terrain a été possible grâce à mon activité professionnelle, permettant une recherche « de l'intérieur ». Cette participation complète *par opportunité*²⁰ (Lapassade, 1996), dans le sens où je suis déjà membre du groupe observé, m'a donné l'occasion d'enquêter du dedans et de faire de moi une « chercheuse du dedans ». En endossant une posture de chercheuse, j'ai glissé d'un positionnement de participante pure à un positionnement de participante observatrice. Cette nouvelle conscience a transformé, d'une part, ma manière d'observer les situations qui m'entouraient et auxquelles

²⁰ à laquelle s'oppose la participation complète par conversion où le chercheur adopte certains aspects de la vie du groupe observé comme la religion.

je participais et, d'autre part, mes relations avec les « observés » comme je l'ai évoqué au chapitre précédent.

L'observation est une option méthodologique indissociable du domaine anthropologique et consiste :

au sens le plus étroit et le plus déterminé, [...] à se trouver présent et mêlé à une situation sociale pour l'enregistrer et l'interpréter en s'efforçant de ne pas la modifier. Cette situation sociale est toujours le produit d'une interaction entre les participants eux-mêmes et, d'une façon ou d'une autre, entre les participants et l'observateur [...] (Perez 1998 : 5).

Il existerait selon Trimaille (2003) divers degrés d'observation situés sur un continuum dont les deux pôles extrêmes seraient l'« observation pure » et la « participation totale » et entre ces deux axes se trouveraient les deux positions intermédiaires suivantes : l'observation participante (OP) puis la participation observante (PO). En d'autres termes, le mode de présence du chercheur sur le terrain va graduellement d'une implication minimum à une implication maximum. Malinowski, considéré comme « l'inventeur » de l'anthropologie de terrain, fut le premier à pratiquer l'observation participante dans les îles Trobriand. Son expérience est relatée dans son ouvrage *The Natives of Mailu* (1915) dans lequel il peint une description ethnographique de la population dont il a partagé l'existence pendant quelques mois. Outre la longue durée du séjour, le second point préconisé était de vivre avec la population indigène et de participer à ses activités afin de discerner toutes les subtilités de la réalité du groupe observé.

L'observation participante :

consiste, pour l'ethnologue, à s'immerger dans une réalité « autre », à vivre au contact direct d'une population indigène et à participer à ses activités, à mener autant que possible la même vie que les membres du groupe (Dortier, 2004 : 608).

Cette approche ethnographique fut ensuite reprise par l'Ecole de Chicago pour étudier les groupes sociaux de taille réduite. Cependant, la pratique de l'OP s'étend également dans le monde de la sociolinguistique. Dans *Le parler ordinaire*, Labov évoque la pratique de l'observation participante par John Lewis, jeune Noir qui, de par sa profonde maîtrise du

parler vernaculaire, s'est introduit dans des groupes de pairs de quartiers étudiés pour observer « comment parlent les gens quand on ne les observe pas. » (1993 : 15).

Dans cette recherche, selon les lieux, les personnes observées et les contraintes matérielles, je ne me suis pas seulement située sur l'axe PO. Il me semble que la distance entre l'OP et la PO n'est pas perceptible et qu'elle se localise également sur un continuum où la position du chercheur fluctue d'un rôle relativement passif à un rôle plus actif. Ces deux notions, très utilisées en sciences sociales, restent cependant floues à délimiter parce qu'elles se présentent sous diverses formes et dépendent de plusieurs critères tels que le mode d'entrée du chercheur sur le terrain, son degré de participation et sa transparence envers le groupe observé (Soulé, 2007).

Il est difficile de définir avec précision l'OP et la PO, toutefois, d'après mon expérience, il me semble que les principales particularités de l'OP et la PO sont le rapport privilégié au terrain et le fait que les données recueillies par le biais de la participation soient essentielles dans la construction du corpus. Influencée par mon implication dans le champ professionnel, j'ai adopté la posture de PO. Toutefois, comme je viens de l'évoquer *supra*, je me suis rapprochée de l'OP lorsque, par exemple, j'ai observé mes collègues dans leurs classes. De ce fait, le chercheur devrait, lors de la recherche, s'adapter à des situations variées, entraînant par conséquent des réajustements dans son positionnement.

Lapassade n'utilise pas l'expression « PO » mais fait une distinction entre l'observateur participant externe (OPE) et l'observateur participant interne (OPI) (1996 : 48). Pour cet auteur, le chercheur, dans les deux cas, opère un mouvement de l'extérieur vers l'intérieur ou de l'intérieur vers l'extérieur. Quant à Soulé, dans son article consacré à une réflexion terminologique des notions de OP et PO, il emploie le terme de « souplesse » pour désigner l'utilisation d'OP (2007 : 136) en précisant la diversité des formes de cette technique de collecte dont la PO serait finalement issue. Je pense, en effet, que ces deux tendances ne peuvent être cloisonnées et qu'elles s'inscrivent davantage dans un continuum en fonction des postures du chercheur. Personnellement, je m'interroge sur la pertinence de cette distinction et je préfère l'expression de PO dans le sens où je suis passée d'une participation totale à une participation observante : j'enseignais le français dans une école et à travers la recherche je suis devenue *une participante qui observe son entourage et s'observe observant son entourage et s'y mouvant*.

Toutefois, l'observation n'est pas seulement un outil de récolte de données mais un « processus de *prises de décision* (quoi ou qui observer, comment observer et enregistrer les données, quand, où, par qui ?) » (Lessard-Hébert et al, 1997 : 95). Le chercheur doit choisir, sélectionner les faits qu'il considère pertinents pour l'élaboration de son corpus. Il n'échappe pas à ce que A. Mucchielli appelle la « sélectivité du regard » (2002 : 149). Dans la continuité de cette réflexion, un autre point apparaît concernant le regard que porte le chercheur sur les situations observées : comment avoir un regard éloigné pour pouvoir interpréter les phénomènes observés quand on fait partie à part entière du groupe étudié ? Du fait que je suis moi-même un membre du groupe observé et donc une *going-native* (indigène) (Lapassade, 1996), comment conserver une vision distanciée de la situation ? Comment, en quelque sorte, se désengager ? La gestion de ma part d'implication et celle d'une certaine distanciation à la fois m'a paru difficile à accomplir et a créé une tension. Ce phénomène rejoint d'une certaine façon le rôle de l'implication et de l'affectif de la « chercheuse du dedans » dans l'interprétation, mentionné précédemment dans le sens où je ne suis pas toujours parvenue à « m'éloigner » de mon sujet d'étude pour le voir autrement et éviter aussi une attitude militante. La question est de savoir si, en tant que chercheuse, je ne suis pas « trop » restée une enseignante de français à certains moments de la recherche et dans ce cas, comment faire pour trouver ce que E.C. Hugues appelle « émancipation », c'est-à-dire « un équilibre subtil entre le détachement et la participation » (Chapoulie, 1984 : 597-598).

L'auto-observation

En fonction du fait que mon implication quotidienne constituait un point important dans ma recherche, j'ai décidé, dans un premier temps, d'observer mes propres pratiques d'enseignement, démarche qui renverrait à l'introspection que A. Mucchielli définit ainsi :

[...] c'est la réflexion que fait un sujet pour s'observer et s'analyser lui-même. Dans cet effort d'autoconnaissance, le sujet se prend pour objet, il devient à la fois sujet de connaissance, agent ou instrument de connaissance et objet de sa propre connaissance (2002 : 110).

et s'est construite à l'aide d'un journal de bord dans lequel j'ai noté le déroulement de mes classes et diverses réflexions spontanées. Toutefois, j'ai très vite laissé cet exercice de côté car, à la lecture de mes notes, il m'a paru qu'elles étaient sans intérêt et relevant d'une certaine banalité. Cependant, si la conduite du journal de bord de mes pratiques personnelles a cessé,

je ne pense pas pour autant que l'auto-observation se soit interrompue. Au contraire, à travers les observations de classe de mes collègues, j'ai continué à m'observer enseigner. Cette démarche « inconsciente » a permis de faire croiser différents regards et de faire émerger de nouveaux questionnements au cours de la recherche.

Toutefois, je regrette le peu de satisfaction procurée par le processus d'écriture lors de mon auto-observation. Je réalise aujourd'hui, en écrivant cette thèse, que j'ai relevé uniquement des faits descriptifs de mon activité professionnelle et que, malgré le processus de recherche qui, il me semble, est un moment privilégié à la réflexion tous azimuts, j'ai consacré peu de place à la dimension affective ou au ressenti. Le plus surprenant est que, paradoxalement, de nombreux sentiments ont afflué dans une dimension plutôt militante que j'avais peine à gérer à certaines périodes. Pourquoi n'ai-je pas mis en mots les sensations que j'éprouvais sur place à ce moment-là ? Cette recherche, cette aventure m'a construite en tant que chercheuse et malgré mon implication et mon investissement personnels, je n'ai laissé aucune trace de quelque émotion, alors que « La passion de savoir se vit comme toutes les passions, sur un mode émotionnel évident » (Kaufmann, 2008 : 74).

Aujourd'hui, des réflexions personnelles et affectives ignorées ou occultées lors du travail d'investigation émergent avec une certaine vivacité qui me surprend et qui m'émeut. La recherche me montre aujourd'hui un visage nouveau où une impression de « don de soi », provoquée par l'écriture, apparaît.

Outre l'expérience de l'auto-observation, j'ai organisé des observations de classe dans ma propre école, en Louisiane, auprès de collègues volontaires puis dans deux autres écoles élémentaires où le français était également sujet à un enseignement quotidien. Ce choix fut motivé par l'envie d'observer des pratiques d'enseignement dans d'autres établissements scolaires dans un souci de diversité. Ces pratiques allaient-elles se présenter différentes ou pas ? Telle fut la question initiale. J'ai suivi la même démarche en Australie, tout en ayant toutefois un regard plus éloigné sur la question puisque j'étais beaucoup moins impliquée dans le milieu scolaire qu'en Louisiane.

L'organisation et le déroulement des observations de classe

Les classes observées n'ont pas été filmées comme je l'avais initialement prévu : il aurait fallu à l'aide d'un courrier, demander l'autorisation aux parents des apprenants, ce qui m'a paru une

mission ardue provoquant probablement non seulement des retards dans les enquêtes mais aussi des problèmes d'éthique. J'avais imaginé que certains parents acceptent et que d'autres refusent, dans ce cas, comment gérer la réalisation d'un film dans une classe de langue ? Comment éviter que certains enfants apparaissent à l'écran ? J'ai également décidé de ne pas choisir cette option non plus en Australie. La particularité de certains terrains rappelle au chercheur que certaines opérations lors des enquêtes ne sont pas réalisables et qu'il se doit de s'adapter aux modalités spécifiques de chaque terrain d'investigation.

J'ai enregistré le déroulement des classes et ses interactions à l'aide d'un dictaphone. En règle générale, je m'asseyais dans un coin de la salle de classe et je suivais le cours en prenant notamment des notes sur place ou bien consécutivement lorsque j'étais amenée à participer dans la classe. Comme je l'ai évoqué *supra*, j'ai été souvent sollicitée, en Australie, par les enseignantes qui me demandaient de participer de façon sauvage au cours : par exemple, à UWA, l'enseignante m'a demandé de traduire certains mots et en section élémentaire il m'est arrivé de reprendre une chanson française devant la classe pour clarifier la prononciation. Ces sollicitations étaient inexistantes en Louisiane, probablement parce que tous les enseignants de français étaient francophones, contrairement à l'Australie. Je reviendrai sur la question des enseignants natifs et non-natifs au chapitre 8.

- Du point de vue des enseignants

Les attitudes des enseignants quant à mon introduction auprès des apprenants étaient différentes. Dans tous les cas, aucune décision ne fut préalablement discutée au sujet de mon entrée dans les classes. Devant cette liberté, certains enseignants ont choisi de ne pas me présenter à leurs élèves et de ne pas expliquer la raison de ma venue ni mon projet de recherche. Cette situation m'a conféré un double rôle : pour certains observés (les enseignants), j'étais une *over-researcher* (observateur à découvert) et pour les autres (les apprenants), j'étais une *covert-researcher* (observateur caché ou clandestin) dans la mesure où mon identité de chercheur et mon identité professionnelle n'ont pas été dévoilées. Dans ce sens, on pourrait se demander comment les apprenants m'ont perçue. Peut-être pour une employée institutionnelle venue inspecter leur enseignant de français?

Inversement, des enseignants ont préféré, dès le début de la classe, éclaircir la cause de ma présence, par exemple cette enseignante en Louisiane :

LL : d'accord....xxxxx (murmures)

E : Madame Lyne Madame Lyne

LL : attends je prends les présences Cameron.... lève la main..... j'ai reçu ma liste seulement aujourd'hui mais Madame Lyne te présente Madame Céline est-ce que tu peux dire bonjour Madame Céline

Tous : bonjour Madame Céline

C : bonjour les enfants

LL : oui madame Céline elle va regarder (gestes pour montrer les yeux)... et elle va prendre de notes elle va écrire (gestes avec les doigts qui écrivent)..... des notes alors il faut bien travailler oui

E : <she's French>²¹ ↑

LL : comment ↑

E : <she's French> ↑

LL: oui ...oui elle est française.....où il est euh.... Austin il est absent (notes prises lors des observations)

Certains ont profité de ma venue pour inviter les apprenants à communiquer en français : « Miss Céline est Française donc vous parlez français, on dit bonjour, bonjour Miss Céline » (notes prises lors des observations).

Comment expliquer ces deux attitudes de la part des enseignants qui finalement ont choisi de *cache*r ou non mon identité de chercheure ? Dans le cas où aucun éclaircissement n'a été donné, l'observation s'est présentée comme « *souterraine*, réalisée non seulement sans consentement, mais de surcroît sans dévoilement de l'intention réelle du chercheur » (Soulé, 2007 : 129), cependant en définitive, elle ne l'était pas. Ma seule présence m'a conféré un rôle social dans la situation observée. Outre ce silence quant à mon identité, ces mêmes enseignants ont réussi à faire comme si je n'étais pas là. Ont-ils pensé que le bon déroulement et la réussite des observations reposaient sur une certaine neutralité ou du moins, devaient se rapprocher le plus possible de la réalité quotidienne de leur classe de français ? Cette réaction

²¹ Elle est française ?

sous-entendrait-elle qu'observer le déroulement de la classe consiste uniquement à n'observer que les apprenants et que ces derniers ne doivent pas savoir que je les observe dans leur apprentissage ? En d'autres termes, les enseignants faisaient comme si j'étais invisible à leurs yeux et aux yeux de leurs apprenants. Toutefois, en observant la classe, je n'observe pas seulement les destinataires de l'enseignement, j'observe les enseignants et les comportements dus à ma présence. Un point m'interroge et jamais je n'y avais pensé avant d'écrire ces lignes, me suis-je observée en tant qu'observatrice ? Je répondrai que non. Comme je l'ai mentionné *supra*, j'ai observé mes pratiques en tant qu'enseignante de français mais à aucun moment au cours des observations, je ne me suis observée en tant que chercheuse.

- Du point de vue des apprenants

Les étudiants universitaires, mis au courant de mon statut, m'ont accepté du regard alors que les enfants étaient très curieux de cette *étrangère* venue dans leur classe. J'ai noté ces remarques à ce propos dans mon journal de bord :

Une petite a repéré le dictaphone. Les enfants me regardent et certains viennent me voir mais ma présence ne semble pas les perturber. C'est juste de la curiosité, ils paraissent amusés de ma présence. Au deuxième cours de Kindergarden, un enfant vient vers moi et me demande *Are you a French teacher too?*²² » (journal de bord, 15 janvier 2006)

Les conduites des uns et des autres dans le processus d'observation de classe posent la question de la « manière d'agir » des observés. Même si je sais que ma venue dans les classes et le fait d'être observés modifient les comportements des acteurs de la classe et son déroulement, comme puis-je en mesurer le degré ? Lors d'entretiens individuels menés avec les enseignants après les observations, je leur ai demandé si, d'après eux, ma présence avait changé les attitudes des apprenants. Certaines réponses me paraissent surprenantes, en voici quelques extraits:

E : Penses-tu que ma présence dans ta classe ait perturbé tes élèves ?

R : Non, pas du tout (E.LINE), (annexe.3, E.LINE)

²² Es-tu aussi un prof de français?

Chapitre 3. Une orientation épistémologique et une approche méthodologique qualitative.

E : Penses-tu que ma présence dans la classe quand je suis venue t'observer ait modifié l'attitude de tes élèves ?

M : Non à part une qui a remarqué que le dictaphone marchait, non que je ne les ai pas trouvés changés, au contraire peut-être un peu plus sages que d'habitude parce qu'ils étaient un peu impressionnés. Les activités se sont déroulées normalement (E.MAG), (annexe.3, E.MAG).

Ce dernier témoignage est intéressant dans le sens où cette enseignante atteste que ma présence n'a pas modifié le comportement de ses apprenants mais déclare qu'ils étaient plus sages. Or, s'ils étaient plus sages, cela veut dire que ma venue a agi sur leurs attitudes quotidiennes. Ceci sous-entend aussi que ma présence, selon cette enseignante, n'aurait pu causer que du trouble dans la classe. Il me paraît évident que ma présence a modifié les manières d'agir des observés, apprenants et enseignants et que le chercheur doit prendre conscience « qu'il n'observe probablement jamais le comportement qui aurait eu lieu en son absence » (A. Mucchielli, 2002 : 147). Le principe d'observer transforme la réalité sociale et l'immersion étendue sur le terrain permet de « diminuer ce risque de transformation de la réalité » (*Ibidem*).

Les observations de classe étayées tout au long des années académiques passées respectivement en Louisiane et en Australie Occidentale ont été complétées par des entretiens. Ces derniers ont permis ainsi de faire un lien entre le comportement « observable » et le comportement « verbal » des acteurs des situations étudiées. Le discours offre des points de vue enrichissants que l'observation ne peut apporter à la recherche car il existe toujours un écart entre ce que les sujets font et disent faire et ils peuvent en outre commenter et expliciter ce qu'ils font et pensent faire. Cette opposition fut explicitée par le sociologue américain Deutscher dans la formule *What we say/What we do*²³ (1973).

²³ Ce que nous disons. Ce que nous faisons.

3.3.3 Les entretiens

Dans le cadre de cette recherche, l'idée était de comparer les données issues des observations de classe avec le discours des acteurs sur leurs pratiques et leurs attentes concernant l'enseignement/apprentissage du français à l'aide d'entretiens dans le sens où « voir et écouter sont en fait deux dimensions inséparables du travail de collecte » (Arborio et Fournier, 1999 : 45).

Je m'appuierai, dans un premier temps, sur la définition de Grawitz présentant un entretien comme un « procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations en relation avec le but fixé » (1994 : 149).

Le but principal de l'entretien est en effet d'obtenir des informations sur les représentations et les pratiques des participants aux situations étudiées (Blanchet A. et Gotman, 2005). A l'initiative de l'entretien, le chercheur a pour objectif de faire parler les personnes susceptibles de répondre aux questions qu'il se pose.

Dans le cadre de cette recherche, la population interrogée était variée. Cette diversité des regards a permis non seulement de croiser les discours entre eux mais aussi de les confronter avec les pratiques sociales observées simultanément. Ainsi, des personnes d'âges différents en situation d'apprentissage du français (enfants, adolescents et adultes), des enseignants de français d'origine francophone ou non, des chefs d'établissements de structures éducatives et des décideurs locaux ont participé à des entretiens collectifs et majoritairement individuels. Ces individus aux divers statuts mais ayant comme caractéristique commune l'enseignement/apprentissage du français ont exprimé des avis différents.

Les entretiens concernaient les personnes et les thèmes suivants (voir les annexes 3 et 4) :

- du point de vue des enseignants, sur les pratiques d'enseignement du français en milieu scolaire et universitaires.
- du point de vue des apprenants sur les représentations de la langue française et sur les modalités de l'apprentissage reçu.
- du point de vue des décideurs locaux, sur leurs opinions concernant l'enseignement/apprentissage des langues en général puis du français.

Il existe plusieurs types d'interviews : interview en profondeur, centrée, directe/indirecte, non-directive, semi-directive et directive (Aktouf, 1992) mais je décrirai uniquement celles utilisées dans cette thèse. Du fait de cette variété qui s'offre au chercheur, comment celui-ci sélectionne-t-il et construit-il l'entretien adéquat aux buts visés et à la population choisie ? Grawitz propose de tenir compte de deux points : le degré de liberté laissé aux interlocuteurs et le niveau de profondeur.» (1994 : 149).

Devant la pluralité des types d'entretiens qu'il est possible à l'enquêteur de choisir pour la collecte d'éléments verbaux, l'entretien semi-directif ou ce que nomme Bres, « l'interview interactive » (Calvet & Dumont, 1998 : 68) me parut le plus pertinent dans le sens où il constitue un échange entre les témoins et l'enquêteur.

Entretiens semi-directifs individuels et collectifs

Situés entre les entretiens directifs et non-directifs, les entretiens semi-directifs résident sur le fait que

l'enquêteur travaille sur la base d'un questionnaire pré-établi, interroge l'informateur et recueille ouvertement les réponses, par enregistrement ou par écrit [...] [il] peut répondre tout ce qu'il souhaite, lors d'un entretien, l'enquêteur se contentant de le suivre dans le dialogue (y compris si l'on s'écarte de la question pendant un certain temps (Blanchet P., 2000: 45).

J'ai choisi ce type d'interaction dialogale dans le sens où il a la particularité de comporter des questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite. L'élaboration d'une grille de questions m'a permis de déclencher une dynamique de conversation plus riche. Cette liberté accordée au répondant est attrayante dans le sens où, en tant qu'enseignante, je ne peux éviter d'avoir un point de vue préconçu sur la question. Ainsi, les divers opinions et commentaires de mes collègues entraînèrent, et ce même en utilisant des thèmes pré-établis, de nouveaux questionnements permettant une réflexion riche et dynamique. Cependant, il faut noter que le fait même de construire des questions à destination de l'informateur induit des réponses et conditionne le discours.

Dans ma recherche, les entretiens en tête à tête n'ont pas toujours été possibles. Aussi, en fonction des circonstances rencontrées, j'ai adapté les modalités des entretiens. Par exemple,

comme j'allais une fois par semaine, en tant qu'assistante, dans un lycée de Perth, il m'a semblé intéressant et opportun de mener des entretiens auprès des lycéens. Or, il fut difficile de trouver un créneau dans le volume horaire d'enseignement déjà très réduit qui m'était alloué pour interroger ces apprenants individuellement. Devant faire travailler un groupe d'élèves en particulier après les heures de cours, j'ai mis en place à partir d'un support audiovisuel²⁴ un exercice de conversation semi-guidée promettant de faire parler les apprenants sur leurs représentations et leurs pratiques de la langue française. J'ai construit une grille de questions ouvertes comme déclencheur de production verbale. Ce procédé collectif a permis de collecter des données dans le cadre d'une discussion dont le dynamisme a paru favorable aux échanges, cependant il a fallu prendre en compte la question de l'influence mutuelle entre les participants.

Malgré la description des différents types d'entretiens utilisés dans cette recherche, il faut noter que l'entretien n'est pas seulement une soustraction de renseignements : cet « exercice » se déroule dans le cadre d'une rencontre *in situ* englobant une série de paramètres tels que le lieu et le moment où se déroule l'entretien, le statut des participants et leurs relations... Dans ce sens, ces facteurs intervenant dans toute interaction doivent être pris en compte par le chercheur lors de l'analyse des données recueillies grâce aux entretiens. Ces éléments, me semble-t-il, non seulement influencent, à leur façon, le message transmis mais le construisent également. De plus, dans le cadre des entretiens, j'ai essayé de créer une relation basée sur un sentiment de confiance mutuelle afin de laisser l'informateur se sentir être le point central de l'entretien. Dans le sens où « l'entretien compréhensif est un exercice passionnant, riche d'informations, d'humanité, et d'émotions » (Kaufmann, 2008 : 49), et ce malgré mon statut d'enseignante, je tenais à établir une ambiance détendue pour que les témoins se livrent sans retenue.

²⁴ Allons en France, Pourquoi ont-ils choisi le français? Direction générale de la Coopération internationale et du Développement, Ministère des Affaires Etrangères, 2006

Pourquoi enregistrer ?

La nature interactive et dynamique de l'entretien semi-directif implique l'enregistrement des données dans le sens où « [...] plus l'entretien est libre, plus le magnétophone est recommandé. » (Aktouf 1992, 96). Le chercheur a besoin de garder des traces de l'interview afin de la ré-écouter et de s'imprégner du discours de l'informateur pour procéder à son analyse. D'un point de vue technique, le dictaphone permet un gain de temps et un certain confort pour l'enquêteur, pour qui il est parfois inadéquat de prendre des notes lors de la conduite de l'entretien. Dans ce sens, l'enquêteur dispose d'une totale disponibilité envers l'informateur par l'écoute de son discours, par sa participation dans le cadre d'un dialogue fluide et par le maintien de son regard qui rassure l'interlocuteur.

Pourtant, la présence du dictaphone peut présenter un frein à l'interaction dialogale. Certains de mes informateurs ont été intimidés par le fait que leur discours soit enregistré. Le rôle du dictaphone n'est-il pas d'immortaliser en quelque sorte les paroles émises lors de l'entretien ? Cette situation pose alors le problème de la nature du discours de l'informateur : conditionné par la présence du dictaphone dont il connaît l'existence et le rôle, comment peut-il ne pas se sentir dans un discours surveillé ? Parfois ce malaise est perceptible : il se traduit par le regard de la personne interviewée qui promène régulièrement un œil de manière anxieuse sur l'appareil enregistreur ou il est clairement verbalisé : « [balbutiement] xxxx avec l'enregistrement, on devient un peu plus nerveux... mais quand même je... ça va » (annexe.4, E.NOEL). Toutefois, cette inquiétude s'amenuise en général au fur et à mesure de la conduite de l'entretien, libérant l'informateur qui, pris dans un dialogue dont il est l'acteur principal, semble oublier ce qu'il considère comme un intrus au début de l'interview.

Cependant, ce blocage initial a un double rôle que les informateurs perçoivent au cours de l'entretien. Le dictaphone légitime les paroles prononcées en leur conférant une certaine importance. Si je veux interroger une personne et enregistrer ses propos, cela suggère que son discours mérite mon attention et que je désire le matérialiser dans l'action de l'enregistrement, ce qui peut paraître flatteur du point de vue du locuteur. Ce caractère valorisant de l'appareil enregistreur reprend l'idée que le magnétophone est un « adjuvant » dans le sens où personne n'a jamais demandé de récupérer ou d'effacer l'entretien (Bres, 1999). Donc, dans un sens, les personnes interrogées ne sont pas complètement contre le fait d'être enregistrées.

Résistance ou blocage, le magnétophone peut introduire un élément de perturbation. Toutefois faisant partie intégrante du processus de l'interview, il peut être un vecteur attractif pour le jeune public. Lors des entretiens menés dans les classes élémentaires de Louisiane, j'ai remarqué que le dictaphone fascinait les jeunes informateurs. Outre l'immense désir de participer à l'entretien, la présence du dictaphone semblait fortement les amuser et les motiver à parler.

Conduite des entretiens avec les enfants

Du fait de la diversité des personnes interrogées, les entretiens semi-directifs ont été réalisés dans des circonstances variées, en fonction des lieux et de la disponibilité de chacun. De plus, faisant partie du groupe observé, comment interroger mes pairs sans me laisser prendre dans un discours commun militant ? Et comment interpréter les données lorsque l'on interviewe ses propres apprenants ? Ces questions renvoient de nouveau à la problématique de l'implication.

Ce sont les entretiens individuels mis en place avec les jeunes apprenants dans mes classes de primaire en Louisiane qui ont été les plus « délicats » à réaliser, c'est pourquoi j'explicitai leur déroulement dans la mesure où ils ont fait émerger une certaine « tension » dans cette recherche.

Mon intégration professionnelle en milieu scolaire en Louisiane m'a permis, contrairement à ma position plus marginale en Australie dans une école élémentaire, de procéder à des entretiens avec mes propres apprenants. Toutefois, ces interviews n'ont pu avoir lieu autrement que pendant la classe de français car il était impossible de demander à mes élèves de revenir après l'école ou de leur demander de faire l'entretien pendant la récréation, l'emploi du temps étant déjà très dense. J'ai donc construit une grille d'entretien que j'ai intégrée dans un projet autour de la France pouvant répondre aussi bien à une activité d'enseignement (Q.APPELEMLA) qu'à une manière d'amener les enfants à participer à un entretien semi-directif individuel.

Les apprenants étaient répartis par groupes de deux dans quatre centres différents, avec des consignes de travail données au préalable et des activités portant sur la géographie, la culture et la langue françaises. Ce système de rotation bien connu des élèves américains a facilité une certaine autonomie dont j'avais besoin pour garder les enfants occupés et pour procéder aux

entretiens individuels. Dans le centre intitulé *Langue*, les apprenants avaient deux questionnaires à remplir en anglais sur leurs représentations de la France et du français. L'« *interview* » était le troisième exercice de ce centre et se présentait sous la forme d'une simulation comprenant une journaliste (moi) et un témoin (un apprenant). J'avais installé une table et deux chaises dans un coin de la salle de classe et j'avais accroché une affiche illustrant un journaliste avec un micro, qui correspondait au stand *Interview*. J'ai ainsi invité les apprenants à participer les uns après les autres à un entretien individuel. Perçu comme un jeu, cette activité était la plus attendue du programme. En même temps, même si l'entretien d'enquête était masqué à travers un jeu de rôles, les enfants prenaient très au sérieux leur place sociale dans cette simulation.

Grâce à l'élaboration de ce projet s'intégrant au cours de français, les entretiens ont été réalisés dans le cadre de la classe de français. Le but étant de « faire passer l'entretien » plus facilement auprès des apprenants en utilisant une méthode ludique. Toutefois, il importe de rapporter quelques points et questionnements à ne pas occulter dans l'analyse et l'interprétation des données recueillies. Concernant le déroulement matériel des entretiens, les interférences dues au bruit des apprenants occupés dans les divers centres n'ont pas toujours permis une bonne audition des enregistrements. De plus, les entretiens étaient souvent interrompus par les enfants qui venaient poser des questions, demander des éclaircissements sur le travail qu'ils faisaient dans le cadre du projet. J'ai dû ainsi stopper le dictaphone quelques instants pour les aider. Par conséquent, il m'arrivait fréquemment de perdre le fil de l'interview et souvent les enfants oubliaient eux-mêmes la question posée et me demandaient de la répéter.

Outre cet aspect concret de l'interview, des remarques sont à faire concernant mon statut. Du fait de ma position d'enseignante de français « quotidienne », le discours des apprenants n'était-il pas, parfois, surveillé ? Les apprenants/enquêtés disaient-ils des choses pour me faire plaisir ? Comment interpréter par exemple cette réponse d'un apprenant que l'attitude habituelle semblait contredire ? :

E : If tomorrow there would be no more French at school, would you be disappointed?

A : Very because I miss going to French on the week-ends [...] ²⁵

(annexe.3, E.ENFLA).

Cette question me vient à l'esprit dans la mesure où les enfants australiens - interrogés de façon plus *sauvage* et ne me connaissant pas - parurent, il me semble, plus libres de dire ce qu'ils pensaient.

E : Do you like French?

L : [moue]I don't like French it's a useless language ²⁶ (notes prises lors des observations)

Lorsque l'on pose une question à des enfants dans une relation enseignant/apprenant, ils sont habitués à ce que l'enseignant attende une réponse correcte de leur part ou du moins entrant dans un cadre normatif. Or, dans cette situation, ne suis-je pas à leurs yeux la figure de l'autorité ?

La nature et la conduite de cet « entretien-simulation » met à jour mon double statut : dans le cadre de mon activité professionnelle, j'étais « déguisée » en enquêtrice (dans le rôle de la journaliste) mais je repassais dans le costume de l'enseignante lorsque j'étais sollicitée par mes apprenants pour qui je restais enseignante. Il me semble qu'à mon insu, dans certains cas, les entretiens menés avec mes apprenants-enfants de Louisiane (les plus jeunes) étaient parfois trop dirigés et je me demande dans quelle mesure j'aurais pu éviter une telle situation.

Un autre point à considérer : faire les entretiens à l'intérieur du groupe classe a influencé certains élèves dans leur réponse. Même si l'interview se faisait en tête à tête avec moi, la compagnie des autres pesait parfois sur le discours de quelques répondants. Par exemple, j'ai remarqué que les apprenants plus âgés (notamment les garçons de 4 et 5èmes grades) étaient conditionnés par la présence du reste du groupe. Certains hésitaient à exposer leurs points de vue de peur d'être entendus et jugés par leurs camarades de classe. Dire qu'on aime le français ou que l'on s'amuse dans cette classe n'était pas tendance et pour ces pré-adolescents la

²⁵ Si demain, il n'y avait plus de français à l'école, serais-tu déçu(e)?
Très parce que d'aller en français me manque les week-ends.

²⁶ Est-ce que tu aimes le français ?

Je n'aime pas le français parce que c'est une langue sans intérêt.

réponse *boring* (ennuyeux) était davantage de rigueur. Il faut cependant noter qu'une autre situation aurait influencé de toute façon les enfants dans un autre sens.

Pour résumer, les entretiens avec les enfants avaient lieu au sein de la classe de français par l'intermédiaire d'un projet de classe. Après réflexion, ce processus me paraît ambigu car la délimitation entre enseignement et recherche est floue et fait émerger de nouveau la complexité de mon statut d'enseignante-chercheuse dans cette recherche. J'ai voulu adapter mes entretiens en fonction du terrain au sens large et j'ai pensé qu'intégrés dans la classe, les entretiens seraient « acceptés » plus facilement par les enfants. J'adhère au fait qu'une atmosphère favorable à la décontraction est requise pour la conduite de tout entretien mais je me demande dans quelle mesure sortir du cadre scolaire aurait provoqué ou non un certain « blocage » de leur part ou, au contraire, aurait donné une autre dimension aux entretiens même si, d'une manière générale, le chercheur doit garder à l'esprit que « la parole récoltée par entretien est façonnée [...] localement par les nombreux paramètres contextuels qui interviennent dans toute interaction » (Bres, 1999 : 69).

Nature et fiabilité du discours

Selon Blanchet A. et Gotman, l'entretien repose sur « la nécessité d'établir un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté » (2005 : 9) or, en ce qui me concerne, je ne pense pas que ce type de relation eut été possible, car mon statut d'enseignante était omniprésent et, la plupart du temps, connu des informateurs et cela a modifié la nature des informations produites, voire même leur intérêt dans la recherche :

E : Why do you think about the French assistant?

B : Yes it's great! It's quite good, she can help when Mrs Real is busy with somebody else²⁷.

(annexe.4, E.BIAN)

²⁷ E : Qu'est-ce que tu penses de l'assistante de français ?

B: Oui, c'est super, c'est vraiment bien, elle peut aider quand Madame Real est occupée avec quelqu'un d'autre.

Dans une situation d'enseignement, les places de chacun sont définies au préalable et il fut difficile de ne pas échapper, à travers l'enquête, à cette hiérarchie. Dans la majorité des cas, les apprenants interrogés étaient **mes** apprenants et j'étais **leur** enseignante. Les articles possessifs que j'utilise sans parcimonie marquent l'appartenance des deux points de vue. Avec les adultes, un certain rapport de fidélité s'était construit lors des cours, perceptible lors des enquêtes. J'entends par là que la démarche volontariste des apprenants-adultes prêts à participer aux enquêtes venait du fait qu'un lien fort nous unissait dans une relation intime enseignante/apprenant. J'entretenais des relations intenses avec mes apprenants de l'Alliance française de Perth qui dépassaient largement le cadre institutionnel (nous allions fréquemment au restaurant ou au cinéma ensemble). Je pense vraiment que prendre part à une interview a relevé d'un geste de loyauté envers moi et que l'entretien leur a permis dans certains cas de me manifester leur amitié en verbalisant leurs sentiments :

E : Vous avez fait un trimestre de conversation supérieure, qu'est-ce que vous avez aimé dans le cours et qu'est-ce qui vous a déçu ?

D : J'ai beaucoup aimé de vous trouver (annexe.4, E.DIA).

E : Do you have something else to say about French class or French language?

L : No, just it's a shame that the teacher is leaving.²⁸ (annexe.4, E.LIN)

Du point de vue des enseignants interrogés, il est évident que leur discours était, dans certains cas, conditionné par leur statut professionnel. Un enseignant est une personne qui transmet un savoir dans un cadre particulier régi par des normes institutionnelles. Lorsqu'il doit donner son avis, ses propos laissent parfois paraître son appartenance au corps enseignant dans le fond et/ou dans la forme. Ainsi, dans l'extrait qui suit, cet enseignant de français finit son entretien de façon magistrale en tenant un discours « politiquement correct » :

En guise de conclusion, je veux dire que, l'enseignement de la langue française en tant que langue étrangère en Louisiane est un fait à encourager, il faut continuer « la bataille », nos rôles seraient de renforcer cette lutte car la langue française était étouffée. Donc, je suis fier de

²⁸ E : Est-ce que vous avez des choses à ajouter sur la classe de français ou sur la langue française ?
S : Non, juste que c'est dommage que l'enseignante parte.

Chapitre 3. Une orientation épistémologique et une approche méthodologique qualitative.

contribuer à l'épanouissement de la culture francophone en Louisiane et de faire de la Louisiane un état bilingue français/anglais ou anglais/français (E.BEN), (annexe.3, E.BEN).

A l'inverse, les commentaires faits par certains enseignants ont laissé entendre qu'ils se considéraient « hors norme » dans leur démarche d'enseignement du français. Par exemple, cette enseignante porte un jugement négatif sur son témoignage puisqu'il - selon elle - ne correspondrait pas à ce que je voulais entendre.

E : Est-ce que tu as des choses à ajouter ?

I : Non en fait j'ai peur que tu sois déçue de mon témoignage (annexe.4, E.ISA).

La liberté accordée lors de l'interaction dans le cadre des entretiens semi-directifs autorise les informateurs à orienter leur discours comme ils le veulent. Ainsi, j'ai remarqué que de nombreux enseignants ont exprimé, par l'intermédiaire de l'interview, leurs angoisses, doutes, etc. Etant moi-même enseignante, l'entretien - perçu comme un moment de partage du point de vue des témoins - a pris parfois des allures de confidence :

Ce qui est frustrant c'est que quand tu es assistant tu es ni prof, ni élève et tu ne sais pas vraiment où te situer. Dans un sens, tu veux avoir des initiatives et finalement tu ne le fais pas parce que tu ne veux pas dépasser le professeur. Donc j'hésite tout le temps. Et puis on n'est pas considéré comme prof donc tu dois te trouver une place. [...] Donc c'est un peu blessant de se dire que j'ai une formation FLE et je ne me sens pas toujours valorisée.

(annexe.4, E.ASSIST)

Les entretiens menés au cours de cette recherche doctorale font émerger des discours variés (voir les chapitres 6 et 7) autour de la question de l'enseignement/apprentissage du français. Cette pluralité est, à mon sens, due à la diversité des informateurs interrogés et à mon statut d'enseignante de français qui a influencé leurs attitudes et paroles. Il est clair que ce dernier paramètre est un point essentiel à ne pas omettre dans l'interprétation des données recueillies.

3.4 Bilan des enquêtes

J'achèverai ce chapitre en évoquant brièvement ce que je n'ai pas pu faire dans le processus des enquêtes en relation avec les aléas de la réalité des terrains. D'une part, du côté des informateurs peu disponibles ou réfractaires, certaines observations n'ont pas pu avoir lieu pour diverses raisons. Par exemple, il m'a été catégoriquement impossible de mener des observations de classe dans les Alliances françaises de l'Etat louisianais, situées à Lafayette et à La Nouvelle-Orléans. J'ai rencontré les responsables de ces Alliances et obtenu des entretiens avec eux mais d'éventuelles observations de classe n'étaient pas envisageables. L'Alliance française de la Nouvelle Orléans, fermée pendant plusieurs mois suite au passage de l'ouragan Katrina en août 2005, avait ouvert de nouveau ses portes au printemps 2006 avec la mise en place de quelques cours. Concernant l'Alliance française de Lafayette, la raison donnée au refus de ma venue dans les classes reposait sur un certain respect des apprenants qui, clients avant tout d'un service, n'appréciaient guère la présence d'une tierce personne, autre que l'enseignant, dans la classe. Je pensais alors que cette situation perturberait le bon avancement de mes recherches. J'ai compris plus tard qu'il faut s'adapter au terrain et qu'il ne faut pas avoir de trop grosses ambitions quant à l'accès à certaines institutions. J'ai donc dû « restreindre » mes observations louisianaises aux milieux scolaire et universitaire, domaines plus accessibles en regard à mon statut. J'ai rencontré également des refus de participer aux entretiens de la part de quelques informateurs/collègues, attitude évoquée *supra* par rapport à mon statut de « chercheure du dedans ».

Un autre point à signaler est ma condition d'enseignante à temps plein qui ne m'a pas toujours permis de faire des observations de classe ou des entretiens. Mon emploi de temps étant peu flexible, je n'ai pas eu la possibilité d'interroger, par exemple, des personnalités locales concernées par l'enseignement du français ou des décideurs, attachés linguistiques, responsables de curriculum des langues vivantes. De même, certaines contraintes géographiques ont freiné certaines démarches dans la mesure où je devais me déplacer relativement loin pour rencontrer certaines personnes (par exemple : Bâton Rouge est située à 2h30 de route de Thibodaux, mon lieu de résidence). Ces facteurs spatio-temporels ne sont donc pas à négliger lors de l'élaboration du calendrier des enquêtes de terrain, toutefois, ils sont parfois peu prévisibles et on les découvre en général au cours des enquêtes.

Si je fais un bilan du protocole de mes enquêtes de terrain, non seulement j'y intègre des facteurs indépendants que je viens de citer mais aussi les facteurs plus « internes » : mon caractère novice de jeune chercheur débutant sur le terrain effectuant ses premiers pas dans la recherche est un critère à prendre en compte. En Louisiane, malgré la longue période restée sur le terrain, il m'a semblé que j'avais mal géré mon temps dans l'élaboration des enquêtes. Par contre, en Australie, malgré un séjour plus court, je me suis organisée différemment prévoyant davantage les événements imprévisibles de la réalité du terrain. Le déroulement des enquêtes est donc tributaire d'un certain nombre de contraintes matérielles, humaines ou administratives pouvant ralentir ou modifier le protocole des enquêtes. C'est au chercheur de s'adapter à ces facteurs, de les respecter et de les maîtriser.

Je viens d'exposer les différentes techniques utilisées pour ma recherche doctorale mais ces outils, selon moi, sont complémentaires et permettent de trianguler les données et de croiser différents regards. De plus, certaines caractéristiques personnelles du chercheur, donc dans mon cas, mon statut d'enseignante et mes rapports privilégiés aux milieux étudiés, ont exercé une certaine influence sur le degré d'accessibilité au sein des terrains observés. Toutefois, ce n'est pas tout : mon vécu personnel, mes relations au quotidien avec la population locale et des discussions informelles ont également apporté des éléments importants à mes observables. Pour clôturer cette partie, je reprendrai cette phrase de A. Mucchielli que je juge tout à fait pertinente : « [...] toute enquête est marquée par le contexte du terrain et la personnalité du chercheur » (2002 : 149).

La première partie de cette thèse a permis, dans un premier temps, d'effectuer un premier état des lieux général des champs du FLE et du FLS, d'un point de vue historique et notionnel. L'apparition de ces deux champs est liée à des contextes historiques particuliers, en relation avec la place du français sur la scène internationale et francophone et avec sa diffusion à travers son enseignement notamment. Paraissant peu correspondre aujourd'hui à la variété des situations d'enseignement/apprentissage du français dans le monde, ces deux notions recouvrent toutefois, à elles seules, la plupart de ces situations (à l'étranger ou en France). Ceci pose ainsi le problème des catégorisations : l'emploi figé des catégories FLE et FLS semble souvent cloisonner les modalités de cet enseignement/apprentissage en ne prenant que très peu en compte la diversité de la/des demande(s).

Dans un deuxième temps, j'ai explicité ma posture initiée par mon statut d'enseignante de FLE qui a joué un rôle indéniable dans le processus de la recherche au sens large et dans la co-construction d'observables. Adoptant une posture de praticienne-chercheuse à certains moments de la recherche, je me positionne avant tout dans cette thèse comme une « chercheuse du dedans ». Optant pour une approche interprétative, j'ai tenté de comprendre le monde dont je fais partie en choisissant de mener des enquêtes de terrain telles que des observations de classe, des questionnaires et des entretiens compréhensifs sur deux de mes lieux de travail devenus mes terrains de recherche. Cette recherche de « l'intérieur » a rassemblé un certain nombre d'enjeux dont la gestion des différents statuts au cours de la recherche et la question de l'implication et de la subjectivité en tant que membre du groupe observé.

Ces éléments baliseront la suite de la lecture dans la mesure où mon positionnement est clair : je fais partie du groupe que j'observe. Il m'a paru important de faire connaître mon double statut et d'exprimer aux lecteurs mon vécu en tant qu'enseignante et chercheuse à la fois. L'emploi constant du « je » dans cette thèse s'explique par le fait qu'écrire une thèse est un exercice, selon moi, très personnel où l'on révèle aux lecteurs une part de soi-même, puisque l'on dévoile la manière dont on se construit en tant que chercheur(e).

Il importe désormais d'aborder les deux terrains sur lesquels se fonde cette thèse, d'une part, dans leur dimension historico-sociolinguistique et, d'autre part, à travers les politiques linguistiques éducatives mises en oeuvre. Introduire la Louisiane et l'Australie Occidentale sous ces deux angles devrait permettre, dans un premier temps, de donner des éléments sur la construction de leurs rapports au français et aux langues étrangères en général, pour analyser les modalités de son/leur enseignement/apprentissage; je pourrai ainsi réinterroger

l'adéquation à ces terrains des catégories instituées examinées dans la première partie. Dans un deuxième temps, je m'intéresserai à la gestion de l'enseignement des langues étrangères et notamment du français en partant de l'hypothèse que les orientations éducatives choisies dans ce domaine sont distinctes selon les deux terrains étudiés.

Deuxième partie
La Louisiane et l'Australie : éléments
contextuels

Chapitre 4. Histoire sociolinguistique de Louisiane et de l'Australie occidentale

Cette thèse s'appuie en partie sur des enquêtes de terrain que j'envisage comme les moments forts de mon projet de recherche. Comme je l'ai mentionné en introduction, j'ai travaillé en Louisiane et en Australie Occidentale ces dernières années en tant qu'enseignante de FLE. Ces deux Etats ne représentent pas seulement des lieux de travail, mais les terrains d'enquête permettant la construction de cette thèse.

Donner un aperçu historique et sociolinguistique de la Louisiane et de l'Australie²⁹ dressera un tableau global de ces deux terrains où j'ai observé les pratiques de l'enseignement/apprentissage du français. Leur histoire et le paysage sociolinguistique qui en découle sont, à mon sens, des parties importantes du contexte, concept que je définirai au chapitre 8.

4.1 La Louisiane

Le premier terrain d'enquête est la Louisiane, Etat du sud des Etats-Unis. Son histoire et ses relations avec la France et le français en ont fait un terrain attractif, soulevant de nombreux questionnements au regard de l'enseignement/apprentissage du français : par exemple, quelle part la France joue-t-elle dans l'enseignement/apprentissage du français en Louisiane ? Quel français y enseigne-t-on ?

²⁹ J'évoquerai l'histoire sociolinguistique de l'Australie dans sa globalité dans le sens où il existe peu de différences entre les Etats et les territoires qui la constituent.

4.1.1 Eléments d'histoire de la Louisiane³⁰

Il s'agit de rappeler les grandes lignes de l'histoire de la Louisiane, de sa découverte par les Français jusqu'à sa vente aux Américains au début du XIX^{ème} siècle.

Les premiers occupants

Avant l'arrivée des Européens en Amérique du Nord, il existait en Louisiane une population indigène de très faible densité dispersée par petits groupes sur différents points du territoire. Après Christophe Colomb au service des Espagnols et Jean Cabot à la solde des Anglais, l'Italien Jean de Verrazane prit la mer à l'initiative des Français et explora en 1524 les côtes sur 2 500 kilomètres, de la Floride au Cap-Breton. D'abord appelé Francesca (en l'honneur de François 1er) par le cartographe Maggiolo (1527), ce territoire reçut le nom de Nova Gallia. Jacques Cartier, choisi par François 1er pour une expédition à la recherche d'or et d'un passage vers l'Ouest, remonta le fleuve Saint-Laurent (1534-1543) et popularisa le nom de Canada.

A ces premiers établissements français succéda l'œuvre durable menée par l'officier de marine Samuel Champlain, près des bancs poissonneux de Terre-Neuve. Champlain se lança sur les traces de Jacques Cartier et remonta le Saint-Laurent où il découvrit une région où des pêcheurs français s'étaient déjà fixés, qu'il appela Acadie. Cette région comprenait alors les territoires actuels du Nouveau-Brunswick, de la Nouvelle-Écosse et de l'île du Prince-Édouard. En 1608, Samuel Champlain visita la région, fonda Québec et posa ainsi les bases du Canada français ou de la Nouvelle-France. Dès la fondation de Québec, une présence française se manifesta le long du fleuve Saint-Laurent. Colbert organisa l'émigration de paysans bretons et normands au Canada, qui, à la fin du XVII^{ème}, en plein essor, comptait près de 20 000 colons. Dès 1671, le Canada se suffisait à lui-même et commençait à exporter. Malgré les attaques des Anglais, le Canada demeura sous l'influence française jusqu'en 1763. En moins d'un siècle, les Français reconnurent l'ensemble de l'immense territoire qui allait devenir l'empire français d'Amérique du Nord, à savoir le Canada et La Louisiane.

³⁰ Les éléments de cette partie et les extraits des articles de loi proviennent en grande partie d'Aménagement linguistique dans le monde, [en ligne], [dernièrement consulté le 23/11/07], disponible sur <<http://tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/usa.htm>>.

Dépourvus d'or et inhospitaliers, les pays du bas Mississippi³¹ furent négligés par les Espagnols qui ne s'y implantèrent pas. Ce sont les Français qui, partant du Canada, guidés par Louis Joliet chargé d'une mission d'exploration, découvrirent le Mississippi en juin 1673. Toutefois, considérant leur mission accomplie, ils firent demi-tour avant d'arriver au golfe du Mexique

En 1682, Cavelier De La Salle gagna le confluent de l'Illinois et du Mississippi puis donna le nom de Louysiane aux régions traversées lors de cette expédition, en l'honneur du roi Louis XIV (et, à titre non officiel, de sa femme Anne d'Autriche). 21 des actuels Etats des Etats-Unis composent en totalité ou en partie la Louisiane française qui occupait l'espace compris entre le Canada au nord et le Golfe du Mexique au sud. Ses limites orientales étaient marquées par la chaîne des Alleghanys ou Appalaches et celles de l'ouest par les Montagnes Rocheuses. Le fleuve Mississippi était à la fois la colonne vertébrale sur laquelle la Louisiane fut construite et l'axe de circulation par lequel passait le trafic de la colonie. A la mort de De La Salle en 1687, le Canada, l'Acadie, Terre-Neuve et la Louisiane furent placés sous la tutelle directe de la couronne de France. Cependant, ces lointaines colonies ne constituaient pas la préoccupation première du Roi-Soleil qui, suite à la révocation de l'Edit de Nantes, s'engagea dans la guerre de la Ligue d'Augsbourg longue. Ce ne fut qu'à la fin de cette guerre de Neuf ans que Louis XIV entreprit la colonisation de la Louisiane. En raison des menaces anglaises et espagnoles de plus en plus pressantes, le ministre Pontchartrain accepta de fournir les fonds pour une nouvelle expédition. Celle-ci fut confiée à Pierre Le Moyne d'Iberville qui avec son frère Jean-Baptiste Le Moyne, fonda en 1699 une première colonie au fort Maurepas (aujourd'hui Ocean Springs), celle-ci ne connut toutefois qu'un lent développement en raison de son milieu insalubre. A force de labeur, certains colons réussirent à créer des centres d'agriculture et de commerce. Cependant, le problème de la main-d'œuvre empêchait toute véritable mise en valeur de la Louisiane. Les archives de la colonie insistent sur ce point essentiel et expliquent l'importante demande d'esclaves. De ce fait, la Louisiane devint une société esclavagiste dès le début de son histoire.

À cette période, la Louisiane formait un immense territoire s'étendant des Grands Lacs jusqu'au golfe du Mexique et était donc considérablement bien plus vaste que l'Etat américain

³¹ Long de 3780 km, le Mississippi prend sa source dans le Minnesota. Il traverse le continent nord-américain, quasiment depuis les Grands Lacs jusqu'au Golfe du Mexique, dans lequel il se jette.

que l'on connaît aujourd'hui sous ce nom. En effet, la « Grande Louisiane » comprenait alors une bonne partie de ce qui va devenir le centre-ouest des Etats-Unis avec neuf Etats américains actuels : l'Arkansas, le Dakota, l'Iowa, le Kansas, le Missouri, le Montana, le Nebraska, l'Oklahoma, sans oublier la Louisiane actuelle.

L'arrivée des Acadiens

Le milieu du XVIII^{ème} marqua l'histoire de la francophonie louisianaise : de nouveaux immigrants francophones, les Acadiens, se réfugièrent en Louisiane. Ils arrivaient des provinces anglaises du Canada et, en particulier, de la Nouvelle-Ecosse. Leur tragique histoire retrace un moment important des relations entre la France, l'Angleterre, le Canada et la Louisiane et représente aussi une des pages les plus sombres de la francophonie louisianaise.

L'Acadie était la première colonie maritime française du Nouveau Monde. Cependant, l'Angleterre, rivale de la France en Europe et dans le Nouveau Monde, refusait de reconnaître les revendications françaises sur la région. Ainsi, en 1621, Jacques Ier d'Angleterre octroya à sir William Alexander la province, rebaptisée Nouvelle-Écosse ou Nova Scotia. Cet acte marqua le début d'un conflit franco-anglais de presque un siècle et au cours duquel la province passa sous domination anglaise (1654-1667), puis sous contrôle français à partir du traité de Breda, puis de nouveau sous l'autorité anglaise. En effet, la prise de Port-Royal (aujourd'hui Annapolis) par les Britanniques, en 1710, entraîna la cession par les Français du territoire continental de l'Acadie, suivant les termes du traité d'Utrecht³², en 1713.

Après l'arrivée de l'occupant britannique protestant, les Acadiens – catholiques – restèrent, en majorité, sur leurs territoires tandis que d'autres gagnèrent les parties encore françaises du Canada. Dans l'ensemble, tous espéraient qu'à la faveur d'une nouvelle guerre, l'Acadie redevienne française, comme ce fut le cas au siècle précédent.

Les Anglais, de leur côté, ne pouvaient, devant les réticences plus ou moins marquées de ce peuple fier, être rassurés et se reposer sur une fidélité acadienne à leur cause. Les Acadiens refusèrent de prêter serment d'allégeance à la Couronne britannique, serment qu'exigeaient les autorités anglaises. Ils craignirent, en effet, qu'une fois devenus sujets britanniques, à la suite de la prestation d'un serment d'allégeance sans restriction, leur mère patrie, la France, n'eût

³² Ce traité mit un terme à la guerre de Succession d'Espagne (1701-1714).

plus le même intérêt à se porter garante des clauses du traité d'Utrecht qui les concernaient, notamment celles qui leur garantissaient le libre exercice de leur religion. En fait, pendant près de 30 ans, les Acadiens furent déclarés « neutres » dans les querelles franco-anglaises.

Vers 1750, les choses empirèrent : refusant une fois encore de prêter serment d'allégeance à la cause britannique, les Acadiens n'hésitèrent pas à prendre les armes, mais furent victimes d'une sévère répression. Les Anglais les exilèrent, séparant sans pitié femmes et maris, parents et enfants, confisquèrent leurs biens et les arrêtaient. Cet épisode appelé le « Grand Dérangement³³ » retrace la déportation de milliers d'Acadiens dispersés sur les colonies britanniques d'Amérique, du Massachusetts à la Georgie, pour éviter leur retour en Nouvelle-Ecosse et leur ralliement possible aux forces françaises à nouveau en guerre contre l'Angleterre. Certains purent s'échapper gagnant, soit par voie de terre, soit en suivant le cours des rivières, la Louisiane où ils trouvèrent refuge dans la région des bayous. D'autres réussirent à rejoindre les Antilles (Saint-Domingue, la Guadeloupe, la Martinique) ; d'autres, enfin, après la signature du traité de Paris (1763) lorsque Louis XV céda définitivement l'Acadie à la couronne d'Angleterre, eurent la possibilité de se rendre en France. Ceux qui partirent aux Antilles décidèrent de regagner le continent américain et se dirigèrent aussi vers cette Louisiane où ils savaient que se trouvaient déjà des amis, des parents, des alliés. Beaucoup arrivèrent après le transfert de la Louisiane à l'Espagne, au moment même où elle n'était plus, officiellement du moins, terre française. Au total, 12 617 Acadiens furent déportés.

Leur nombre augmenta en Louisiane avec les années : 2 500 en 1780, 4 000 en 1790. Les autorités espagnoles furent accueillantes, comme la population déjà installée, les Acadiens reçurent des terres et des vivres. Ils se concentrèrent principalement dans la région Sud-Ouest, le long du bayou Lafourche, près de la rivière Atchafalaya, sur la « côte acadienne » du Mississippi, ou même sur les territoires des Indiens Attakapas (région de Saint-Martinville). Ils formèrent ainsi un « pays » francophone original par rapport à celui des Créoles, situé le long du Mississippi, à la Nouvelle-Orléans et dans ses environs. Un certain nombre d'entre

³³ Cette épopée dramatique de tout un peuple exilé est chantée par le poète Longfellow dans son célèbre poème *Evangéline* (1847), relatant l'aventure d'une jeune Acadienne qui, pendant toute sa vie, recherchera son fiancé dont elle était séparée depuis la déportation.

eux s'étant établis en France, à Belle-Isle et dans le Poitou, obtinrent, non sans peine, l'autorisation du gouvernement français de retourner en Amérique et notamment en Louisiane.

La Louisiane espagnole

Le 9 juin 1756, la guerre fut déclarée entre la France et l'Angleterre. Ce conflit fit plus de 550 000 morts et changea radicalement le destin de l'Amérique du Nord. Au cours de cette guerre de Sept Ans, la France cessa d'approvisionner la Louisiane. La chute de Québec et la capitulation de Montréal, à la fin de l'année 1760, portèrent de nouveau un coup sérieux au moral de la population louisianaise.

Le 15 août 1761, un Pacte de famille fut mis au point, au nom de Louis XV et de Charles III, afin que la Louisiane soit cédée à l'Espagne pour éviter que l'ex-colonie ne tombât entièrement aux mains des Anglais. La France négocia avec l'Espagne, pays allié, le traité secret de Fontainebleau, par lequel la rive droite du Mississippi allait revenir, avec La Nouvelle-Orléans, à la couronne de Madrid. Le 3 novembre 1762, l'Espagne signa l'acte d'acceptation de la Louisiane à Fontainebleau. Française depuis 1682, la Louisiane devint terre espagnole et le resta pendant près de 30 ans.

Un an plus tard, le traité de Paris mit fin aux hostilités de la guerre de Sept Ans. La France céda officiellement aux Anglais Saint-Louis au Sénégal, le Canada et ses dépendances (Nouvelle-France), ainsi que les territoires à l'est du Mississippi. L'Angleterre rendit à la France la Guadeloupe, la Martinique et les comptoirs indiens de Pondichéry, Karikal, Mahé, Chandernagor et Yanaon. L'Espagne donna les Florides à la Grande-Bretagne et reçut de la France la partie occidentale de la Louisiane et La Nouvelle-Orléans. Ainsi, une partie de la Louisiane fut cédée aux Anglais, alors que l'autre était donnée aux Espagnols.

La France venait littéralement de disparaître du continent américain.

Les Louisianais français réagirent avec colère et stupéfaction en apprenant qu'ils avaient été « cédés » aux Anglais. Les habitants de La Nouvelle-Orléans décidèrent d'envoyer une délégation à Versailles auprès du roi mais ce dernier ne désirait pas récupérer une colonie qu'il n'avait pas les moyens de défendre et de peupler. De plus, à l'époque, la Louisiane était assez mal perçue en France, elle ne représentait que de vastes marécages dans un paysage de misère et de désolation.

La Louisiane était devenue espagnole de jure, mais demeurait française de facto. Pendant ce temps, les Louisianais développaient une administration assez démocratique, proche des

institutions républicaines américaines. Mais à partir des années 1770, les Espagnols favorisèrent le commerce avec les Anglais du Nord. Des marchands américains s'installèrent graduellement à La Nouvelle-Orléans, tandis que des prêtres anglo-irlandais commencèrent à évangéliser et angliciser les esclaves et les gens de couleur libres, ce qui représenta le premier apport anglophone en Louisiane.

Nouvelles vagues d'immigration francophone

L'immigration acadienne commença en 1764 à la suite du « Grand Dérangement » de 1755. À ce moment-là, 300 Acadiens de la Nouvelle-Écosse se réfugièrent en Louisiane en ignorant qu'elle était entre-temps devenue espagnole. Cette immigration francophone se poursuivit dans les années suivantes, car les Acadiens déportés en Angleterre, en France et dans les colonies américaines quittèrent presque tous leur « terre d'accueil ». Le plus grand nombre d'entre eux arriva au cours de l'été et de l'automne de 1785 par sept bateaux en provenance du port de Nantes, sous contrôle espagnol. Ces 1 600 exilés acadiens débarquèrent à La Nouvelle-Orléans pour aller s'installer le long du bayou Lafourche et dans les prairies du Sud-Ouest. Ils fondèrent un grand nombre d'établissements tels que Saint-James, Lafourche et Saint-Gabriel d'Iberville. Les Acadiens continuèrent d'immigrer en Louisiane; entre 1755 et 1785, plus de 3 500 Acadiens prirent racine en Louisiane, une terre française devenue espagnole. Beaucoup de ces Acadiens ont simplement transité par l'Angleterre et les colonies anglaises où ils durent affronter l'hostilité des populations locales. Quant aux Acadiens réfugiés en France, les deux tiers d'entre eux quittèrent le pays; ces Acadiens ne purent s'adapter à la vie européenne, plus policée et soumise à la rigidité administrative. Les traditions, les valeurs et les attitudes des Français d'Europe rendirent très difficile l'intégration des Acadiens.

À cette immigration importante de francophones d'origine acadienne s'ajouta un apport encore plus grand, constitué, d'une part, de colons français royalistes fuyant la Révolution française et, d'autre part, de Créoles Blancs fuyant la révolution de Toussaint L'Ouverture à Saint-Domingue (aujourd'hui Haïti). Certains esclaves arrivèrent également de Saint-Domingue, provoquant le plus gros apport francophone : environ 10 000 Blancs, gens libres de couleur ou esclaves Saint-Domingois arrivèrent en Louisiane en 1809 et 1810.

La Louisiane : un Etat américain

Après la victoire de Marengo (le 14 juin 1800), Napoléon força Charles IV d'Espagne à rétrocéder la Louisiane contre la Toscane et Parme en Italie et, le 1er octobre, le traité de Saint-Ildefonse rendit la Louisiane à la France dans ses frontières originelles. Le traité franco-espagnol fut conclu en secret et il fut prévu que « la République française pourra(it) différer la prise de possession ».

Le préfet colonial Pierre-Clément de Laussat partit en janvier 1803 pour la Louisiane afin d'administrer le territoire. Il ne débarqua en Louisiane qu'en mars de la même année, en ignorant probablement que les ministres Talleyrand et François Barbé-Marbois avaient entre-temps incité Bonaparte à vendre la Louisiane. De Laussat fit publier, le 28 mars 1803, une proclamation dans le *Moniteur de la Louisiane* reconnaissant la prise de possession par la France. Le premier moment de surprise passé, le baron de Laussat découvrit que la moitié des Louisianais étaient des esclaves noirs, soit 50 000 sur 100 000 et décida de leur accorder la liberté. Quand le préfet confirma qu'il ne toucherait pas à la liberté du commerce, ne lèverait pas plus d'impôts que les Espagnols et ne supprimerait pas la monnaie d'argent, les Louisianais se dirent fiers d'être redevenus français.

Le ministre Barbé-Marbois approuva et expliqua que la Louisiane était indéfendable au regard de l'Etat des forces navales dans l'Atlantique; il ajouta également : « si les Anglais ne s'en saisissent pas, les Américains le feront ». En somme, Bonaparte n'avait plus la possibilité d'agir librement quant à la Louisiane. S'il refusait le partage proposé par les Etats-Unis, il risquait un conflit militaire qui perdrait la Louisiane en totalité; s'il acceptait la proposition, il resterait en possession d'une colonie indéfendable sur laquelle se jetterait la flotte anglaise, déjà en position d'attente. Selon certains observateurs de l'époque, Napoléon avait simplement besoin d'argent pour son couronnement impérial. Cependant, après la perte de Saint-Domingue (Haïti), la France était devenue incapable de défendre la Louisiane contre une attaque anglaise venue du Canada ou une attaque américaine ; il paraissait préférable de la vendre plutôt que de la perdre militairement sans rien recevoir en retour.

Napoléon vendit ainsi toute la Louisiane aux Etats-Unis en 1803 pour 15 millions de dollars, une somme considérable pour l'époque puisqu'elle représentait une fois et demi le PIB des Etats-Unis (alors de 10 millions de dollars). Beaucoup d'Américains protestèrent, car ils

estimaient que jamais la « vente d'un désert » n'avait été aussi élevée. Toutefois, le président Jefferson venait de doubler la superficie des Etats-Unis, ce qui allait renforcer l'identité politique du pays et rendre possible la naissance d'un grand Etat.

Avec quelques précautions oratoires, le préfet colonial Pierre-Clément de Laussat mit en relief l'article 3 de cette « vente-cession » (le traité de 1803) qui semblait garantir certains « droits » aux Louisianais.

Les habitants des territoires cédés furent incorporés dans l'Union des Etats-Unis, et admis d'après les principes de la Constitution fédérale à la jouissance de tous les droits, avantages et immunités des citoyens des Etats-Unis.

Au sujet de la langue, aucune disposition du « contrat de vente » ne garantissait aux Louisianais quelque droit que ce soit. Plusieurs décennies plus tard, les Créoles francophones croyaient encore que les « droits des francophones » se trouvaient implicitement protégés par l'acte de vente de 1803. Pourtant, tel n'était pas le cas, Napoléon n'avait pas prévu certaines protections à l'égard des Français de la Louisiane, d'autant plus qu'au moment de la vente de la Louisiane, un rapport officiel de 1803 révéla que la population totale de la Louisiane était d'environ 43 000 habitants, presque tous francophones. Au début du XIXe siècle, la question des minorités ne préoccupait guère les dirigeants politiques.

Le 20 décembre 1803, William Charles Cole Claiborne (1775-1817) et James Willinson entrèrent à La Nouvelle-Orléans au nom du Congrès américain. Claiborne mit alors sur pied une nouvelle administration, c'est-à-dire un gouverneur nommé pour trois ans, un Conseil législatif composé de six Français et de sept Américains (l'année suivante, de cinq Français et de huit Américains), puis un système judiciaire formé de trois juges anglophones. En 1804, une loi du Congrès américain divisa l'ensemble du territoire en deux, isolant les francophones dans les bayous du Sud et rattachant la partie nord à d'autres futurs Etats de l'Union, à la disposition des Anglo-Américains. Par la suite, seule une petite partie sud du territoire put conserver le nom de Louisiane.

En 1807, le territoire d'Orléans était divisé en 19 paroisses³⁴, une originalité dans les divisions administratives aux Etats-Unis (préférant le terme de « comté » (*county*)), s'expliquant

³⁴ Une paroisse (*parish*) est une division administrative de l'Etat de Louisiane.

certainement par l'influence de l'Eglise catholique de l'Etat louisianais. Deux années plus tard, l'Administration américaine réussit à faire venir 3 100 immigrants anglophones. En 1810, la population de la Louisiane passa à 76 000 habitants, encore à grande majorité francophone.

Plus tard, de nouveaux Etats américains furent créés, dont la Louisiane (1812), l'Arkansas (1836), l'Oklahoma (1907), le Missouri (1821), le Kansas (1861), le Colorado (1876), l'Iowa (1846), le Nebraska (1867), le Wyoming (1890), le Minnesota (1858), le Montana (1889), le Dakota du Sud (1889) et le Dakota du Nord (1889), ce qui permit d'agrandir le pays vers l'Ouest avec l'Idaho (1890), l'Utah (1896), le Nevada (1864), l'Oregon (1859), Washington (1889), le Texas (1845), la Californie (1850), etc. Pour les Louisianais, la vente de leur territoire provoqua un grand nombre de changements qui allaient entraîner une américanisation de leurs coutumes et de leur langue, et les plonger vers l'assimilation.

La Louisiane fut admise au sein de l'Union, le 30 avril 1812, devenant ainsi le 18ème Etat américain. À cette époque, la Louisiane était le premier et le seul Etat de l'Union dans lequel un groupe non anglophone, les descendants d'Acadiens et de Français, constituait une majorité linguistique. Grâce au juriste Louis Moreau-Lislet, un Code civil plus complet (que le précédent basé sur la Coutume de Paris) reposant sur le Code Napoléon fut adopté par le législateur du nouvel Etat. Ce Code fut rédigé en français, puis traduit en anglais. Cependant, il n'en fut pas ainsi pour la Constitution de l'Etat. Non seulement, elle fut rédigée uniquement en anglais, mais elle ne comportait aucune disposition linguistique à l'égard des francophones, alors qu'elle protégeait les droits des anglophones. En effet, l'article 6 de la Constitution de 1812 stipulait que toute loi et tout document officiel devaient être publiés dans la langue « dans laquelle est écrite la Constitution des Etats-Unis », c'est-à-dire en anglais.

La défrancisation de l'Etat de Louisiane

Malgré l'article de la Constitution de 1812, la législature adopta des lois en français alors que de nombreux fonctionnaires, dont le second gouverneur Jacques Villeré (de 1816 à 1820), continuaient d'ignorer la langue anglaise. La Louisiane continua de publier ses documents officiels en français et sa législature adopta le bilinguisme comme une sorte de nécessité pratique. Toutefois, la Cour suprême de la Louisiane, de son côté, déclara souvent plusieurs lois comme étant invalides parce qu'elles avaient été adoptées uniquement en français, donc inconstitutionnelles.

Chapitre 4. Histoire sociolinguistique de Louisiane et de l'Australie occidentale

En 1825, le nouveau Code pénal de l'Etat de la Louisiane, préparé par Edward Livingston, Louis Moreau-Lislet et Pierre Derbigny, fut rédigé en français; il était presque entièrement calqué sur le Code de Napoléon et concrétisait une forme de bilinguisme juridique. Les tribunaux établirent même que, en cas de conflit d'interprétation, la version française devait prévaloir. La même année, la Louisiane adopta aussi le Code de procédure civile, qui rendit le français obligatoire.

Article 172 : Cette pétition doit être rédigée dans les langues anglaise et française, si le français est la langue maternelle de l'une des parties.

Article 2903 : Cet avis sera publié par le shérif, en anglais et en français, savoir par affiches aux lieux accoutumés, dans les endroits où il ne s'exprime point de gazettes, ou en le faisant insérer par trois fois en anglais et en français, dans au moins une des gazettes des lieux où il s'imprime des papiers publics. (Aménagement linguistique dans le monde, [en ligne], [consulté le 10/09/07], disponible sur <<http://tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/usa.htm>>).

Le Code de procédure civile de l'Etat de la Louisiane (en français et en anglais) fut publié en 1839. Puis, en 1843, pour la première fois un francophone d'origine acadienne (Alexandre Mouton), fut élu gouverneur de la Louisiane. La Constitution de 1845 fit de la pratique du bilinguisme une exigence pour la reconnaissance des lois linguistiques des Francophones de la Louisiane, alors qu'en 1847, une loi autorisa l'instruction bilingue dans les écoles publiques de l'Etat. L'article 132 de la Constitution de 1845 (auquel correspondait l'article 129 de la Constitution de 1852) proclamait :

Article 132 : La Constitution et les lois de l'Etat seront publiées en anglais et en français.

Article 104 : Le secrétaire du Sénat et le greffier de la Chambre des représentants doivent connaître le français et l'anglais. Les membres des deux Chambres peuvent s'exprimer en français ou en anglais (*Idem*).

Ces articles furent insérés afin de « faire taire » les protestations ou « injustices » de la part des Créoles blancs au chapitre des lois et règlements. Les Créoles ne formaient plus que 35 % des représentants de la Convention (contre près de 60 % en 1812). Le chapitre VII se rapportait à l'éducation. Un ministère de l'Éducation fut créé, mais la question linguistique ne

fut pas soulevée. Toutefois, ce problème ne concernait que fort peu les « grandes familles » créoles, qui envoyaient généralement leurs enfants poursuivre leurs études en France.

Le 31 juillet 1852, Les Louisianais se dotèrent d'une nouvelle constitution, alors que les Créoles Blancs ne représentèrent que 20 % des rédacteurs (25 francophones sur les 114 membres de la Convention). Cette fois-ci, le texte officiel présenta une version française et une version anglaise. Les articles 100 et 101 revêtaient un intérêt particulier en ce qui concerne la langue juridique louisianaise :

Article 100 : Les lois, les archives, les procédures judiciaires, les délibérations législatives seront rédigées et promulguées dans la langue dans laquelle est écrite la Constitution des Etats-Unis.

Article 101 : Le secrétaire du Sénat et le greffier de la Chambre des représentants devront savoir l'anglais et le français, et les membres de l'Assemblée générale pourront prendre la parole dans l'une ou l'autre Chambre, en français ou en anglais (*Idem*).

Le chapitre VIII portait sur l'éducation. L'article 136 énonçait ce qui suit :

L'Assemblée générale établira des écoles gratuites et publiques dans tout l'Etat, et devra pourvoir à leur entretien au moyen d'une taxe générale sur les propriétés ou autrement. Le montant ainsi perçu ou obtenu de toute autre façon sera distribué entre les différentes paroisses proportionnellement au nombre d'enfants libres et blancs qu'elles refermeront, et de l'âge indiqué par l'Assemblée générale (*Idem*).

On constate que, comme dans la Constitution précédente (1845), la question linguistique n'était guère soulevée. Le texte constitutionnel fut suivi des Règlements de la Chambre des représentants (1852). Au sujet de la langue, il était écrit :

Article 67 : Il sera du devoir du commis aux minutes (sic) de la Chambre d'écrire de sa propre main la partie anglaise du journal de cette Chambre, et le greffier surveillera avec soin le journal écrit dans les deux langues.

Article 68 : Le greffier lira le journal tous les jours sur les feuilles sur lesquelles elles sont écrites; et après qu'elles auront été ainsi lues et corrigées, et pas auparavant, ces minutes (sic) seront enregistrées dans le livre, et s'il est nécessaire, elles seront corrigées et amendées sous

Chapitre 4. Histoire sociolinguistique de Louisiane et de l'Australie occidentale

la section de la Chambre, et une copie dans les deux langues en sera fournie à l'imprimeur sous la signature du greffier, le lendemain du jour où elle aura été lue, à 10 heures.

Article 69 : Le greffier sera responsable de la rédaction du procès-verbal dans les deux langues [...](*Idem*).

Comme d'autres Etats esclavagistes, la Louisiane fit sécession en 1861, refusant de libérer ses esclaves qui travaillaient dans les plantations et assuraient les richesses de ces exploitations gérées par les Créoles blancs. L'Assemblée louisianaise proclama son indépendance par 112 voix contre 17, le 12 février 1861, sous le nom de République de la Louisiane. Quelques jours plus tard, les troupes fédérales entrèrent en Louisiane et commencèrent à investir les forts Pike, Jackson et St. Philip. Les constitutions républicaines radicales, imposées par les troupes de l'Union en 1864 et 1868, réussirent à abolir le statut officiel du français en Louisiane. Il s'agissait sans aucun doute d'une forme de représailles de la part des confédérés envers la Louisiane entretenant des contacts réguliers avec la France de l'époque dans le sens où, non seulement la France soutenait la Louisiane dans le conflit, mais bon nombre de familles créoles (blanches) fortunées envoyaient leurs fils faire des études à Paris ou à Bordeaux, et mariaient leurs filles à des Français fraîchement débarqués à La Nouvelle-Orléans.

Alors que la Louisiane était occupée par les troupes de l'Union, le major général N.B. Banks décréta que la Constitution de 1852 devait être révisée. Cette fois-ci, les représentants de la Convention chargés de rédiger le texte constitutionnel ne comptèrent que 18 % de francophones, partagés entre les Créoles et les Acadiens. De plus, les représentants furent soumis en tant que vaincus à la cause nordiste (dont l'abolition de l'esclavage). La Constitution de 1864, d'inspiration très nordiste, supprima toutes les dispositions juridiques en faveur du français. L'anglais devint ainsi la seule langue officielle pour les lois, documents et procès-verbaux, alors que l'article 142 de la Constitution stipulait, pour la première fois, que l'enseignement primaire devait se faire en anglais ; quant au français colonial, il disparut presque complètement. Parmi les 155 articles constitutionnels, il ne fut fait mention nulle part de la langue des tribunaux. En somme, les Yankees imposèrent l'anglais aux Créoles blancs parce qu'ils avaient pris parti pour le Sud, aux Acadiens parce qu'ils n'avaient pas osé prendre parti pour le Nord et aux Noirs francophones pour les rendre aptes à bien s'intégrer au melting pot américain. La répression du Nord contre le Sud prit en Louisiane (autrement dit en pays acadien) un tour anti-français.

En 1868, la Louisiane était toujours occupée par les troupes fédérales (elle le fut jusqu'en 1877). Parmi les 80 représentants de la Convention, 25 francophones (31 %, les Acadiens étant exclus) furent chargés de rédiger la Constitution de 1868. Les 161 articles furent adoptés le 7 mars 1868 ; l'article 109 comportait une nouvelle disposition interdisant l'usage de toute autre langue que l'anglais :

Les lois, les archives, les procédures judiciaires et les délibérations législatives de l'Etat seront rédigées et promulguées dans la langue anglaise ; et aucune loi n'exigera que la procédure judiciaire soit publiée dans une autre que la langue anglaise (Aménagement linguistique dans le monde, [en ligne], [consulté le 10/09/07], disponible sur <<http://tlfq.ulaval.ca/ax1/amnord/usa.htm>>).

L'article 138 de la Constitution stipulait que la seule langue d'enseignement devait être l'anglais. Dès le moment où l'anglais fut considéré comme la seule langue officielle à l'école, le français ne pouvait être qu'une matière parmi d'autres. Cette situation constitue un point capital pour situer les efforts actuels déployés en Louisiane pour donner une place privilégiée au français : c'est sur le terrain de son enseignement à l'école élémentaire que furent portées les premières tentatives. A partir de 1870, le français disparut presque complètement des écoles et fut réduit à une simple matière d'enseignement. Il n'avait plus autant de raisons d'être employé dans la vie quotidienne - du moins dans les grandes villes. Il fut donc, chez les Créoles, réservé à des cercles de plus en plus étroits, à une élite désormais condamnée - si elle voulait garder le rôle qui avait été le sien - à se réformer - c'est-à-dire à s'angliciser - ce qui se produisit assez vite.

En 1870, le Code civil fut refait et adopté dans sa version anglaise seulement. Quant au Code de procédure civile, il fut refondu et toute obligation d'utiliser le français fut supprimée.

Les troupes fédérales quittèrent l'Etat de la Louisiane en 1877. Afin de rétablir la paix sociale et mettre fin aux querelles raciales, les Louisianais décidèrent de remanier toutes les lois et ordonnances, ainsi que la Constitution. La Constitution de 1879 réadmit alors certaines mesures au sujet du français, lesquelles restèrent en vigueur jusqu'en 1921. Selon l'article 154, la législature de l'Etat pouvait publier ses lois en français, mais ce n'était pas une obligation. Pour sa part, l'article 226 prescrivait la langue anglaise dans les écoles primaires tout en autorisant l'enseignement en français dans les paroisses où le français prédominait « à la condition qu'il n'en résulte aucuns frais supplémentaires ». Dans le cas contraire, c'est-à-

dire si cela occasionnait des coûts, le gouvernement louisianais interdisait spécifiquement, sous peine de réprimande, l'usage du français sur le terrain des écoles. Autrement dit, l'enseignement de la langue française fut toléré, mais celle-ci n'avait plus de statut officiel.

À la fin du XIXe siècle, les Créoles blancs n'exerçaient plus aucune influence en Louisiane. Discrédités ou assimilés, ils n'avaient plus de voix au chapitre des décisions. Les Acadiens prirent alors la relève en ce qui avait trait à la défense de la langue et de la culture françaises en Louisiane.

La Constitution de 1898 fit encore régresser le statut du français en Louisiane. L'article 251 sur la langue d'enseignement reprenait le texte de l'article 126 de la Constitution précédente, alors que la langue anglaise était imposée dans les écoles primaires, l'enseignement en français était toléré dans les paroisses où le français prédominait.

La Constitution de 1913 reprit les dispositions de la Constitution précédente, notamment aux articles 248 et 251, qui maintenaient les écoles séparées et l'imposition de la langue anglaise, tout en tolérant le français dans certaines écoles. Sur 73 signataires de cette constitution, seulement 14 (19 %) étaient francophones.

La Constitution de 1921 ne fit même plus allusion au français et obligea les écoles publiques (et paroissiales) à n'enseigner qu'en anglais. Kloss fit l'état d'une lettre que lui adressa le surintendant à l'Education de Louisiane en 1931, décrivant la situation à cette époque :

Dans aucune école de l'Etat le français n'est employé comme langue véhiculaire. Cet usage s'est perdu depuis au moins un quart de siècle... Le français n'est enseigné dans aucune école de l'Etat (1970 : 36).

Les maîtres avaient le droit de punir leurs élèves qui, par mégarde, parlaient français en classe ou dans les cours de récréation. Les enfants surpris à parler français subissaient des châtements corporels tels que se laver la bouche avec du savon ou bien s'agenouiller pendant une heure sur des épis de maïs. De plus, l'Etat recruta, dans le nord de la Louisiane, dans le Mississippi et dans le Kentucky des professeurs qui ne parlaient qu'anglais. Cette interdiction du français n'avait rien de rigoureux dans les écoles privées. Dans ces écoles fréquentées par les communautés acadiennes, l'interdiction passait plus ou moins inaperçue, et le Code de Napoléon continuait à s'appliquer dans les lois de l'Etat. Mais les Acadiens francophones ne comptaient plus que pour 2 % des signataires de la Constitution.

L'exploitation intensive du pétrole à partir de 1940 changea le visage de la Louisiane, tout en faisant la fortune des habitants de Lafayette. L'arrivée de la Seconde Guerre mondiale mit les Louisianais francophones en contact avec les soldats américains. Les Louisianais revenant d'Europe poursuivirent l'oeuvre d'américanisation commencée par les hommes d'affaires et les professeurs américains, tandis que la Louisiane sortait de sa ruralité.

Après la Seconde Guerre mondiale, la radio et surtout la télévision s'introduisirent dans les foyers accélérant le processus d'anglicisation amorcé par les établissements scolaires et les communautés religieuses. Dans ce sens, le français ou ses variétés ne furent plus la langue majoritaire en Louisiane. Toutefois, la langue des Cadiens se conserva. La vie communautaire des villages dans les bayous et l'isolement relatif, jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle, constituèrent des facteurs favorables à la préservation de leur langue (Smith-Thibodeaux, 1977). Je reviendrai sur ce point à la sous-partie consacrée au français cadien.

L'histoire de la Louisiane et son rapport à la France et au français fait de cet Etat américain l'Etat le plus francophone des Etats-Unis. Toutefois, dans un pays où l'anglais prédomine, qu'en est-il de la Louisiane « francophone » à l'heure actuelle ?

4.1.2 La Louisiane aujourd'hui

Situation géographique et économique de la Louisiane

La Louisiane, Etat du sud des Etats-Unis, est bordée à l'ouest par le Texas, au nord par l'Arkansas, à l'est par le Mississippi et au sud par le golfe du Mexique. Divisée en 64 paroisses, la Louisiane comptait 4 468 976 habitants au recensement de 2000. Cet Etat populaire, pauvre, de tradition sudiste vit d'une agriculture prospère grâce à son climat semi tropical (maïs, riz, blé, coton, soja, canne à sucre, patate douce...) mais reste fragile face à la concurrence internationale et à des cyclones fréquents.

Premier Etat producteur de crevettes, la Louisiane est également un point d'entrée d'une partie du pétrole produit dans le Golfe du Mexique où se concentre une partie des raffineries du pays. Elle se place parmi les principaux producteurs américains de produits dérivés du papier et du bois, de navires et d'équipements de forage en mer. Les ports de La Nouvelle-Orléans et de Bâton Rouge comptent par ailleurs parmi les cinq ports les plus actifs des Etats-

Unis. L'industrie touristique y est dynamique notamment dans les grandes villes comme la Nouvelle-Orléans et Lafayette.

Géographie francophone de la Louisiane

Malgré certaines représentations sociales, l'Etat de Louisiane n'est pas occupé sur toute sa superficie par des francophones. En effet, le nord de l'Etat est anglophone historiquement et linguistiquement et s'oppose au sud et au sud-ouest où vivent les francophones. Ces derniers sont principalement rassemblés dans l'Acadiana, aire francophone de la Louisiane, concentrée sur une bonne moitié de l'Etat regroupant 22 paroisses. Créée par le pouvoir législatif, cette région en triangle s'étend de la paroisse de Terrebonne à la frontière du Texas et au nord jusqu'à la paroisse des Avoyelles. Depuis la fin des années 60, Lafayette, située au centre de l'Etat et foyer du CODOFIL est devenue la capitale régionale.

Les contrastes culturels entre la Louisiane du Nord et la Louisiane du Sud font de cette dichotomie francophones/non francophones l'une des manières les plus importantes et les plus couramment utilisées pour classifier la population de l'Etat. Toutefois, de nombreux groupes ethniques étrangers (des Allemands, Hollandais, Irlandais et Américains) se sont complètement assimilés aux francophones de Louisiane en quelques générations (Smith-Thibodeaux, 1977). En effet, comme le signale l'auteur, certains d'entre eux ont perdu tout souvenir de leur origine et de leur culture antérieure et se sont identifiés à la culture française. Ce clivage culturel se double également d'une différenciation religieuse entre les régions du Nord, protestantes voire baptistes, et celles du Sud, catholiques.

Selon le dernier recensement fédéral américain (2000), la Louisiane comptait 7 %³⁵ de « francophones ». Je propose de décrire ci-après les origines et les particularités de chacun de ces groupes afin de mieux comprendre leur incidence sur la (les) culture(s) linguistique(s) de la Louisiane actuelle.

³⁵ Ce chiffre est à considérer avec prudence dans le sens où les questions posées à la population à ce sujet n'ont pas été révélées. En outre, quels critères recouvre la notion de francophonie pour le Bureau des Statistiques américain ?

4.1.3 Les Louisianais francophones

La Louisiane s'est constituée très tôt d'une population multiculturelle très diverse constituant une francophonie non unifiée et non homogène et par conséquent fragile face à son environnement anglo-saxon. Le système social reposait sur une pyramide hiérarchique dans laquelle les Blancs occupaient le rang supérieur, les personnes libres de couleur une position intermédiaire, alors que les esclaves étaient au bas de l'échelle. Une hiérarchie de classe existait également à l'intérieur de la société blanche. Les Français métropolitains et plus tard les Créoles Blancs formaient l'élite locale. Les petits propriétaires et les fermiers majoritairement cadiens pratiquant une agriculture de subsistance constituaient, eux, un prolétariat blanc. Aujourd'hui, la population de langue française vivant en Louisiane est essentiellement composée de Créoles (Blancs et Noirs), de Cadiens et d'Indiens Houmas. Toutefois, ces communautés ne se fréquentent pas ou très peu. Cette diversité interne ne s'explique pas uniquement par des données historiques, elle est accentuée par des facteurs géographiques, linguistiques et sociaux (différences de milieux, de classes et d'éducation). Cette hétérogénéité - toujours actuelle - renforce l'extrême complexité socioculturelle de ce « Triangle français » (Brasseaux, 2006 : 113).

Les Créoles Blancs

Créole est un terme employé en Louisiane pour décrire deux groupes francophones et une variété du français (voir ma partie sur le français louisianais). Dérivé du portugais crioulo désignant un esclave africain né au Nouveau Monde, le mot créole inclut les Européens nés aux Amériques puis les descendants des Noirs venus d'Afrique et des Antilles.

Au XVIII^e siècle, créole désignait un homme né dans les colonies d'Amérique qui n'avait pas d'ancêtres américains et s'appliquait indifféremment aux Blancs originaires d'Europe et aux Noirs originaires d'Afrique, par opposition à l'Américain autochtone (Griolet : 1986).

Dans les colonies anglaises d'Atlantique le terme *country born* avait la même signification que créole. Cependant, à cause de la complexité raciale et culturelle de la colonie Louisianaise, les Américains natifs qui sont nés de l'esclavage étaient parfois décrits comme créoles ou *born in the country*. Quand les Etats-Unis prirent la Louisiane en 1803, l'identification culturelle créole devint un moyen de distinction entre les natifs de Louisiane et

ceux qui étaient « Anglo ». Les Louisianais d'origine française et espagnole insistèrent pour que ce terme leur soit réservé afin de se distinguer des Anglo-Américains de plus en plus nombreux en Louisiane. George Washington Cable un écrivain Louisianais Blanc a écrit que le terme créole inclut tous les natifs descendants de français ou espagnols n'ayant aucun lien avec les esclaves (Hall : 1992). Comme un bouclier identitaire, le terme créole a pris une connotation exclusivement raciale.

Toutefois, après 1900, ce sont les Créoles de couleur, descendants des Noirs libres venus des Antilles et des esclaves importés d'Afrique et bien plus nombreux que les Créoles blancs, qui reprirent le terme à leur usage exclusif pour, eux aussi se distinguer de Noirs anglophones venus des Etats voisins après la guerre de Sécession.

Griolelet précise que le terme *créole* a pris un « sens snob pour distinguer ce qui est supérieur (créole) de ce qui est inférieur (américain, cadien ou autre) » (1986 : 51). De même, pour désigner des animaux ou des produits locaux de meilleure qualité, il est d'usage de dire un cheval *créole*, des oignons *créoles*...

- Origines des Créoles Blancs

Après la découverte officielle de la Louisiane par Cavelier de la Salle en 1682, le territoire ne fut pas vraiment exploité par les Français, engagés dans la Guerre de Neuf ans (1688-1697). La Louisiane devint colonie française à la fin de cette guerre mais ne connut qu'un lent développement en raison de son milieu insalubre.

La colonie initiale (simple avant-poste militaire) se composait de soldats venus de France métropolitaine, de boucaniers³⁶ des Caraïbes de langue française et de frontaliers franco-canadiens. Les Canadiens ont joué un rôle important dans l'édification de la Louisiane dans le sens où la colonie constituait, à l'origine, un appendice de la colonie canadienne - plus puissante et plus peuplée, le Mississippi étant la voie principale de navigation pour le transport des marchandises entre le Canada et la Louisiane. Pendant toute la période de domination française, la Louisiane resta assistée économiquement par le Canada, d'où venaient les officiers et quelques colons.

Afin de convaincre les Français de rejoindre la nouvelle colonie, une intense propagande officielle fut mise en place partout en France pour vanter les beautés et richesses de la

³⁶ Coureurs de bois qui chassent les bœufs sauvages.

Louisiane. En 1700, 60 Français partirent, espérant trouver en Louisiane une vie meilleure. Ils y découvrirent un environnement inhospitalier et une absence totale de confort matériel, les conditions de vie étant difficiles pour les Européens entre les diverses maladies tropicales, un climat humide et une faune hostile comme les alligators, les reptiles et les moustiques. De nombreux militaires désertèrent la colonie pour épouser des Indiennes ou pour rejoindre la colonie anglaise de la Caroline et en février 1707, il ne restait plus que 45 soldats sur une centaine envoyés par la Couronne.

La fondation de la Nouvelle-Orléans en 1718 et un convoi de 300 colons favorisèrent le peuplement de la colonie. Entre 1718 à 1720, un peu plus de 7 000 personnes furent acheminées en Louisiane. Les volontaires se faisant moins nombreux, des vagabonds, des mendiants, des condamnés et des prostituées furent déportés en Louisiane, ce qui conféra une image pénitentiaire à la colonie (Lugan : 1994). Certains fuirent la colonie et rentrèrent en France où ils décrivirent les véritables conditions de vie en Louisiane. En 1722, le siège du gouvernement fut installé à La Nouvelle-Orléans comptant alors 203 habitants. Cinq ans plus tard, des soeurs Ursulines de Normandie ouvrirent un couvent et se consacrèrent à l'éducation d'un premier contingent de jeunes filles. La colonie se peupla ainsi lentement d'une population diversifiée.

Plusieurs vagues d'immigrations liées à des évènements politiques en France permirent plus tard l'arrivée de nouveaux colons. La Révolution française provoqua le départ d'aristocrates qui trouvèrent refuge en Louisiane puis, tout au long du XIX^{ème} siècle, des petits contingents d'immigrés renforcèrent la communauté francophone blanche. Suite à la Restauration et aux bouleversements révolutionnaires périodiques qui secouèrent la France notamment en 1830 et en 1848, des Bonapartistes trouvèrent refuge à la Nouvelle-Orléans. Ainsi, entre 1820 et 1860, au moins 50 000 français pénétrèrent aux Etats-Unis via la Louisiane constituant une terre d'exil française. Toutefois, les Anglo-saxons ne cessaient d'affluer et les Créoles perdaient progressivement du terrain numériquement. Ainsi se formèrent, à la Nouvelle-Orléans, deux villes distinctes, séparées par une rue : d'un côté le Vieux-Carré (ou *French quarter*), la ville française, et de l'autre côté, la ville américaine.

Les réfugiés de Saint-Domingue présentèrent une immigration éminente et décisive pour la communauté blanche francophone. L'arrivée de colons français de Saint-Domingue³⁷ renforça fortement la population francophone de Louisiane et constitua un élément majeur de la société créole louisianaise.

Selon Debien et Le Gardeur, quatre vagues d'immigration de 1791 à 1840 retracent l'histoire des réfugiés de Saint-Domingue en Louisiane (1992). Ces périodes correspondent en partie à des événements politiques qui ont marqué l'histoire de la France et de Saint-Domingue comme les révoltes des esclaves dont celle de Toussaint-Louverture. La première phase de 1791 à 1803 fut la plus longue et concerna 300 réfugiés composés de petits groupes, d'individus ou de familles isolées ayant déjà des relations d'affaires ou familiales en Louisiane. Grâce aux contacts qu'ils avaient sur place, ils s'assimilèrent rapidement à la société de Louisiane et donnèrent un second souffle à la vie culturelle et politique louisianaise.

La deuxième vague d'immigration dura quelques mois seulement entre 1803 et 1804 et correspondit à la rétrocession de la Louisiane à la France et à la vente du territoire par Napoléon aux Etats-Unis. Environ un millier de réfugiés chassés de Saint-Domingue, de Cuba ou de Jamaïque arrivèrent en Louisiane. La troisième vague d'immigration dura également quelques mois entre 1809 et 1810 et concerna des réfugiés ne venant pas directement de Saint-Domingue mais de Cuba où la majorité des colons de Saint-Domingue s'était d'abord établie. Suite à une violente réaction antifrançaise, due à un conflit entre Napoléon et l'Espagne en 1808, tous les réfugiés de Saint-Domingue de nationalité française quittèrent Cuba. Plus de 10 000 d'entre eux trouvèrent refuge en Louisiane. L'importance numérique de ce courant migratoire doubla la population francophone de la Nouvelle-Orléans qui, à cette

³⁷ Découverte par Christophe Colomb en 1492, Saint Domingue alors appelée Hispaniola fut exploitée par les Espagnols pour son or. Ils décidèrent de remplacer les Indiens dans les plantations par une main d'oeuvre abondante : des esclaves déportés d'Afrique. L'Ouest de l'île étant négligé par les colons espagnols, des boucaniers français s'y établirent peu à peu, puis des colons organisèrent des plantations et des villes. Le traité de Ryswick de 1697 partagea l'île entre la France et l'Espagne. Au XVIIIème siècle, sous le nom de Saint-Domingue, la partie occidentale devint la colonie française la plus riche de toute l'Amérique grâce aux profits immenses de l'industrie sucrière. Des centaines de milliers d'Africains furent amenés à Saint-Domingue comme esclaves pour faire fonctionner cette industrie.

Saint Domingue et la Louisiane furent deux colonies françaises : Saint Domingue de 1695 à 1804 (puis elle devint Haïti à la suite de son indépendance) et la Louisiane de 1682 à 1803. Pendant la période coloniale commune, des rapports commerciaux s'établirent de façon régulière entre ces deux pays, favorisant des relations humaines. Ces liens expliquent pourquoi les colons de Saint Domingue choisirent la Louisiane comme terre d'asile à la fin du XVIIIe siècle.

période, était d'environ 10 000 également. Enfin, la dernière vague d'immigration de 1815 à 1840 fut la plus longue mais ne concerna qu'un maigre nombre de réfugiés dont l'impact sur la société louisianaise fut quasiment inexistant. Grâce à leur nombre, ces réfugiés jouèrent un rôle encore plus important dans le développement économique et culturel de la Louisiane pendant les premières décennies de son aire américaine.

Planteurs ou aristocrates, ces colons blancs furent bien accueillis par les habitants de la Nouvelle-Orléans. Les registres nuptiaux de la cathédrale Saint-Louis à la Nouvelle-Orléans indiquent qu'ils étaient deux fois plus nombreux que les Créoles louisianais à exercer la profession de banquier, marchand, médecin, avocat ou enseignant (Griquet, 1992). La plupart des réfugiés s'établirent dans la zone urbaine de la Nouvelle-Orléans où les opportunités d'intégration économique et sociale étaient plus importantes que dans les zones rurales. En restant regroupés dans une zone déjà à forte concentration francophone, les réfugiés permirent à la Nouvelle-Orléans de garder une population à majorité francophone jusqu'aux années 1830 où on comptait alors deux Créoles Blancs contre un Américain (Smith-Thibodeaux, 1977).

Lorsque les réfugiés de la première vague d'immigration sont arrivés en Louisiane, la colonie était économiquement fragile et politiquement instable. Cette situation et l'organisation personnelle des réfugiés ayant choisi d'aller en Louisiane offrirent de nombreuses opportunités à ces anciens colons qui surent en profiter tant au niveau économique que culturel et politique. Le plus grand apport fut très certainement celui de la transformation de la canne sucre : cette culture qui existait déjà en Louisiane prit un nouvel essor durant les années 1790. Non seulement, une variété de canne de Saint-Domingue – la canne « bourbon » plus résistante que la variété locale - fut introduite en Louisiane mais l'arrivée de nouveaux réfugiés jusqu'aux années 1810 confèrent aux planteurs louisianais une main-d'oeuvre qualifiée dont ils avaient besoin. De même, ils introduisirent des innovations et des cultures nouvelles comme celle du coton et la production de rhum.

La plupart des grandes réalisations des réfugiés blancs eurent lieu avant 1810. Après cette période, les réfugiés arrivèrent dans un territoire américain prospère et politiquement structuré. Leur influence fut donc moins importante.

- Education et vie culturelle de la société créole

Pendant la période française, l'éducation et la vie culturelle étaient quasi inexistantes dans la colonie. Ce ne fut que sous la domination espagnole et surtout avec l'arrivée des réfugiés de Saint-Domingue que se développèrent des structures éducatives et la publication de journaux francophones mais c'est surtout dans le domaine artistique que la société Créole exalta.

Les premiers colons étaient presque analphabètes. En 1803, un colon de Saint-Domingue témoignait qu'il n'y avait « pas dix hommes vraiment instruits à la Nouvelle-Orléans » et « Un libraire crèverait de faim au milieu de ses livres » (Griolet, 1986 :47).

Deux écoles ouvrirent en 1723 et 1725 à la Nouvelle-Orléans où on donnait des cours aux enfants du voisinage mais six ans plus tard elles fermèrent leurs portes. Au début du XIXe siècle, la Louisiane ne disposait pas de structures éducatives à l'exception de l'école dirigée par les sœurs Ursulines depuis 1727. En dehors de la Nouvelle-Orléans, quelques prêtres enseignaient à leurs paroissiens les rudiments de la lecture et du calcul. Les colons peu fortunés ne pouvaient ni louer un précepteur ni envoyer leurs enfants en France, ces derniers atteignant ainsi l'âge adulte sans savoir lire ni écrire. Durant toute la période espagnole, seule une école publique accueillit 150 élèves mais les Louisianais francophones préféraient envoyer leurs enfants dans des écoles paroissiales confiées aux prêtres. Les plus fortunés engageaient des tuteurs français. Cependant l'école des Ursulines se maintenait avec succès : très patriotes, les soeurs refusaient toute collaboration avec les autorités espagnoles et d'admettre les élèves espagnols qui ne parlaient pas le français.

Vers la fin de la période espagnole, on comptait huit écoles françaises privées dans la seule ville de la Nouvelle-Orléans avec un effectif d'environ 400 élèves recevant un enseignement très rudimentaire. Après 1790, de nombreux réfugiés de Saint-Domingue ouvrirent des écoles chez eux afin de trouver une activité sans disposer de capitaux importants. Le Conseil législatif fonda le collège d'Orléans en 1805 dont le conseil d'administration de l'établissement était pour l'essentiel constitué de réfugiés de Saint-Domingue tout comme le corps enseignant et les premiers présidents. Mais pour des raisons financières et administratives, le collège n'ouvrit ses portes qu'en novembre 1811 pour les fermer définitivement en mars 1826.

Les inventaires révèlent l'existence de certaines bibliothèques dans les plantations. On trouve des livres à la Nouvelle-Orléans, dans les dernières années de la colonisation française, mais

pas de véritable librairie ni d'imprimerie (Griolet : 1986). Le premier imprimeur de Louisiane établit son imprimerie à la fin de 1763 sous la domination espagnole et édita des documents officiels et des lettres de change mais pas de production littéraire. Un des premiers livres imprimés en Louisiane fut une Histoire de la Louisiane écrite par un réfugié de Saint-Domingue Guy Soniat du Fossat (*Idibem*). Le premier journal Le courrier du vendredi parut en 1785. Puis, Le moniteur de la Louisiane fut fondé en mars 1794 et d'autres suivirent : le Télégraphe en 1803, le Courrier de la Louisiane en 1807 ou L'ami des lois en 1809, tous journaux francophones fondés par des réfugiés de Saint-Domingue. Les autres journaux créés avant 1820 étaient des journaux en langue anglaise ou des journaux éphémères.

En dehors des fêtes et des représentations inhérentes à la vie coloniale, les activités culturelles étaient peu nombreuses au début de la colonie. En 1792, le premier théâtre de la Nouvelle-Orléans « le Théâtre de la rue Saint-Pierre » fut créé par des amateurs de la ville. Dès l'arrivée des réfugiés de Saint-Domingue en 1793 le théâtre fut repris en main (Clermont, 2006). Il s'agissait pour la plupart d'acteurs professionnels de la troupe du Cap français. Un deuxième théâtre ouvrit ses portes en 1808 puis un troisième en 1809. La plupart des acteurs jouant dans ces différentes troupes étaient originaires de Saint-Domingue. Cet engouement pour le théâtre allait jusqu'à la publication de revues spécialisées dans la critique théâtrale : *L'Entracte* et *La Lorquette*. Le théâtre avait souvent de multiples fonctions sociales. La salle du théâtre Saint-Philippe, fondé en 1808, servit à célébrer les fêtes nationales, à monter des pièces en français, puis, à partir de 1817, épisodiquement en anglais. Chaque semaine, étaient représentés en alternance deux opéras et deux opéras comiques, les autres soirées étant consacrées à des pièces généralement légères, vaudevilles ou comédies musicales. Toute l'aristocratie de cette société française d'Amérique y était présente et fit de la Nouvelle-Orléans, la capitale culturelle de la Louisiane.

Toutefois, cette société prospère économiquement et culturellement que Griolet nomme l'âge créole (1812-1862) déclina dans les années 1860. Soutenue par une maigre immigration, la société créole s'affaiblit numériquement et fusionna avec les Américains : « Les Créoles ont été absorbés et ont subi le sort des races conquises » (Griolet, 1986 : 61). L'économie de ces aristocrates commença également à décliner : les grandes plantations créoles répandues dans toute la Louisiane et surtout sur les bords du Mississippi ne résistèrent pas à la concurrence des planteurs anglo-saxons, en tête de l'agriculture louisianaise. Ainsi avant même la Guerre de Sécession - qui allait consacrer leur ruine - les Créoles étaient en perte de vitesse dans le

domaine économique. La proclamation de l'abolition de l'esclavage mit un terme à l'économie des plantations en 1865 (Gore, 2001).

Les Créoles de couleur

La population noire d'expression française de la Louisiane est mal connue, pourtant elle est presque aussi ancienne que l'Etat dans le sens où elle était constituée d'esclaves arrivés avec les colons français de France et des Antilles. Seuls les inventaires des embarcations négrières et les recensements démographiques ont laissé des traces de cette population. Faits une fois arrivés sur le sol louisianais (à cause des « pertes » humaines pendant le voyage), ils donnent des informations démographiques sur la population esclave importée en Louisiane pendant la « traite atlantique ».

- De l'Afrique à la Louisiane

Plus connue sous le nom de *commerce triangulaire*, la *traite atlantique* fut la plus intense et correspondait à un commerce d'êtres humains au profit d'Africains d'un côté et d'Européens de l'autre. La traite des esclaves africains à travers l'Atlantique se distingua de toutes les autres, non seulement par son volume, mais surtout par son organisation systématique à partir du XVI^e siècle. Ce fut l'une des premières formes de commerce mondial qui consistait à écouler en Afrique des produits européens manufacturés de mauvaise qualité (tissus, alcool et armes) contre des êtres humains acquis à petits prix, de vendre ensuite ces derniers aux planteurs du Nouveau Monde (Amérique du Sud, Caraïbes ou Amérique du Nord) afin de produire des denrées coloniales comme le sucre, le café, le tabac, le cacao, l'indigo et le coton. Le commerce triangulaire fournit ainsi la principale main d'œuvre liée à l'exploitation du territoire américain par les pays européens.

Les deux tiers des esclaves importés en Louisiane pendant la traite négrière française provenaient de Sénégambie. Ce territoire situé entre le Sénégal et les rivières de Gambie fut la principale source d'esclaves de la traite négrière atlantique durant la première moitié du XVI^e siècle et à travers le XVIII^e siècle, ce qui expliquerait la relation historique entre le Sénégal et la Louisiane. Les Français, déjà établis en Sénégambie avant le début de la traite négrière, obtinrent en 1664 le monopole des droits de traite négrière en Sénégambie (Hall, 1992). L'acheminement des esclaves importés en Louisiane était organisé par la *Compagnie*

des Indes, compagnie privée licenciée par Louis XIV, Roi de France. Entre 1726 et 1731, 13 bateaux d'esclaves débarquèrent en Louisiane et plus de la moitié des esclaves embarqués, c'est-à-dire 3 250 sur 5 987, étaient de Sénégambie. D'après les calculs de Mettas (1984), 294 Africains du Congo-Angola, 1 743 habitants du Haut Bénin et 3 945 de Sénégambie débarquèrent sur la terre louisianaise de 1719 à 1743. Il apparaît qu'à travers le XVIII^e siècle, sous le régime espagnol comme sous le régime français, la Sénégambie est restée la source la plus importante d'esclaves en Louisiane. De ce fait, la Sénégambie constitue l'une des racines africaines de la culture louisianaise.

Avant la fondation de la Nouvelle-Orléans en 1718, la Louisiane française n'était pas moins qu'un établissement militaire. La vraie colonisation de la Louisiane commença avec l'arrivée des esclaves noirs importés d'Afrique sur une période de 12 années, ces derniers ayant rapidement constitué la majorité de la population de la Nouvelle-Orléans. La proportion de Noirs par rapport aux Blancs augmenta brusquement après 1721 : entre 1718 et 1735, environ 7 000 esclaves furent importés en Louisiane. En 1726, ils constituaient 50 % de la population non autochtone. A La Nouvelle-Orléans, on recensait 267 esclaves noirs pour 626 blancs. Le dernier recensement en Louisiane française, conduit de 1731 à 1732, montra que les Africains avaient dépassé le nombre des Blancs en Louisiane du Sud par plus de deux Noirs pour un Blanc (Hall, 1992). Ce phénomène s'explique par un déclin de la population blanche dans les années 1730, dû à une forte mortalité, une émigration et un bas taux de natalité. De plus, un autre bateau de traite négrière arriva en Louisiane en 1743 pour renforcer l'existence des groupes ethniques africains. Mais cette population esclave s'est développée de façon irrégulière, des périodes de haute mortalité ayant alterné avec une période de stabilité.

La compagnie des Indes envoya de nombreux travailleurs qualifiés de France mais peu d'entre eux survécurent. La famine et les maladies interrompirent tous les travaux entrepris et la colonie eut peine à se développer. Avec la venue des esclaves, on assista à un essor démographique et à la réelle construction de la colonie. Mais la survivance de la Louisiane française n'était pas seulement due à la quantification de la main d'œuvre esclave mais aussi à ses savoir-faire. L'introduction de grains de riz venus d'Afrique et d'esclaves sachant comment cultiver ce riz, assurait la seule nourriture capable de pousser dans un environnement humide autour de la Nouvelle-Orléans. En 1720, le riz poussait en grande abondance le long du Mississippi et en quelques années le riz fut exporté aux Indes de l'Ouest Françaises.

La culture de l'indigo sauvage qui poussait le long des rivières de la Sénégambie connut le même succès en Louisiane : en 1712, un colon remarqua l'existence de l'indigo sauvage dans la colonie mais ni les colons français ni les Indiens ne savaient comment le préparer. Les expérimentations dans la production de l'indigo sauvage commencèrent en 1721, deux ans après l'arrivée des premiers bateaux d'esclaves d'Afrique (Hall, 1992). Il est fort possible de conclure que les esclaves africains - avec leur longue expérience dans la fabrication de l'indigo en Afrique - furent les premiers à introduire et appliquer des savoir-faire en Louisiane. Ce ne fut pas la culture mais la préparation de l'indigo qui requérait une connaissance et des savoir-faire. Une des compétences régulièrement répertoriée dans les inventaires des esclaves était le fabricant d'indigo ou l'indigotier. Les esclaves africains contribuèrent également à la connaissance de la culture et de la fabrication de tabac. Ils étaient également utilisés comme docteurs ou chirurgiens dans la Louisiane du XVIIIe siècle. Ils avaient des connaissances en plantes médicinales et parfois étaient considérés meilleurs médecins que les Français.

- De Saint-Domingue à la Louisiane

Le second apport d'esclaves du groupe francophone fut plus tardif et provint de Saint-Domingue. Il s'agissait d'esclaves antillais accompagnant leurs maîtres, des planteurs des îles de sucre. Même si l'arrivée de ces esclaves antillais correspond à l'immigration par vagues successives des Créoles Blancs de Saint-Domingue, il fut difficile de suivre le parcours de ces esclaves réfugiés, la population esclave de la Nouvelle-Orléans étant très diversifiée. La politique espagnole en matière d'importation d'esclaves avait entraîné une « ré-africanisation » (Clermont, 2006 :75) de la population esclave de la Louisiane. L'importation accélérée d'esclaves avant l'adoption des mesures d'interdiction en 1804 (interdisant l'importation de nouveaux esclaves sur le territoire de la Nouvelle-Orléans à partir du 1er octobre 1804) avait accentué ce phénomène. Ces nouveaux esclaves cohabitèrent avec les esclaves créoles natifs de Louisiane. Les esclaves réfugiés en provenance de Saint-Domingue ou de Cuba étaient donc les derniers arrivés avec les esclaves anglophones en provenance des Etats-Unis. Les esclaves réfugiés déclinèrent démographiquement avec l'arrivée massive d'esclaves américains à partir de 1819. Puis, les cas de manumission très pratiquée par la communauté des réfugiés de Saint-Domingue - contrairement à ce qui se produisait dans la communauté créole de Louisiane - contribuèrent à réduire le nombre d'esclaves et à augmenter le nombre de personnes de couleur libres parmi les réfugiés.

Le cas des *Hommes de couleur libres* était particulier en Louisiane dans le sens où ce groupe intermédiaire entre les colons blancs et les esclaves n'existait pratiquement pas dans l'Amérique continentale Anglo-saxonne. L'arrivée des réfugiés esclaves à la Nouvelle-Orléans renforça considérablement la communauté des gens de couleur libres présente dans la ville. Cet apport démographique très important permit non seulement de renforcer la présence francophone mais aussi d'assurer le maintien d'une communauté de gens de couleur libres forte et prospère à la Nouvelle-Orléans. Issus de maîtres blancs et d'esclaves, ils reçurent le patronyme de leurs parents blancs, une éducation soignée et une position sociale élevée.

A 90 % mulâtre, ce groupe se disant « non blanc et non nègre » (Griole, 1986 :73) refusait de s'assimiler aux groupes noirs. Ne pouvant, par la loi, s'unir aux Blancs, ils formaient une communauté socialement repliée sur elle-même, unie par des liens culturels étroits et possédant ses propres associations et ses écoles. La très grande majorité d'entre eux étaient des gens qualifiés (entrepreneurs, artistes, enseignants ou gens d'église). Regroupés dans la ville, intégrés dans la vie économique urbaine, les gens de couleur faisaient preuve d'une grande cohésion sociale.

Il faut noter l'impact culturel des contingents d'esclaves - de Sénégal ou de quelques nations voisines relativement homogènes culturellement - débarqués en Louisiane. Ces esclaves arrivèrent dans une société instable contrôlée par une élite blanche, ce qui favorisa une certaine cohésion de ce peuple. En effet, les conditions chaotiques de la colonie, les connaissances et les compétences de la population africaine, la taille et la géographie de la Louisiane du Sud contribuèrent fortement à africaniser la culture de la Louisiane du Sud. Cette concentration d'Africains - la plupart d'entre eux faisaient partie d'un même groupe ethnique - facilita la préservation et l'adaptation de la culture africaine. Après 1803, la culture des Etats-Unis fut fortement africanisée : le système des plantations se répandit à l'ouest et la Nouvelle-Orléans fut l'entrepôt le plus important de nouveaux esclaves. Les croyances religieuses africaines, incluant la connaissance des herbes, du poison et la création de charme et d'amulettes parvinrent en Louisiane avec les premiers contingents d'esclaves. Aujourd'hui encore, l'héritage africain est important en Louisiane et se caractérise par son art culinaire et sa musique jazz.

Les Cadiens

Les Cadiens de la Louisiane représentent le groupe francophone le plus important des États-Unis et le plus ancien puisqu'ils sont les descendants des premiers Européens installés en Amérique du Nord. Avant de décrire certains aspects de la population cadienne de Louisiane, je propose d'éclaircir l'origine de certains termes pouvant prêter à confusion.

Lorsque le navigateur Verrazano explora les rives du Nouveau monde, au nom du Roi de France, en 1524, il longea les côtes de l'Amérique du Nord, de la Géorgie jusqu'à Terre-Neuve. Dans l'enthousiaste description qu'il fit à François 1er du territoire visité, il nota : « (...) que nous nommâmes Arcadie, en raison de la beauté de ses arbres » (Braud, 1994 :15). L'Arcadie est une région de la Grèce qui, dans la poésie bucolique latine et hellénique, était représentée comme le pays du bonheur, le pays idéal. La poésie antique, comme Virgile dans *Les Bucoliques* ou Ovide dans *Les Fastes*, décrivait l'Arcadie comme un lieu primitif et idyllique peuplé de bergers, vivant en harmonie avec la nature. L'origine du mot *Acadie* proviendrait du micmac *algatig*, signifiant « lieu de campement », ou bien serait une variation du terme malécite³⁸ *quoddy*, « endroit fertile ».

Acadie (ou *Acadia* en anglais) - nom de l'ancienne colonie française située à l'est du Canada, (l'actuelle Nouvelle Ecosse) - est également le nom d'une paroisse louisianaise (la paroisse d'Acadie ou *Acadia Parish*) où beaucoup de familles cadiennes vivent aujourd'hui.

Les Acadiens, habitants de l'Acadie déportés de leur terre en 1755, devinrent des Cadiens (orthographe simplifiée d' « Acadien »). « Cajun » est l'orthographe utilisée dans le monde anglophone et reprise par la plupart des francophones hors de Louisiane, tandis que les élites louisianaises préfèrent l'orthographe « cadien(ne) », quoique la prononciation locale s'apparente plus à ce qu'on épellerait « cadjin(e) ». Le mot est dérivé étymologiquement d'acadien et s'opposait historiquement à créole qui désignait alors les francophones natifs de Louisiane d'origine non acadienne. La prononciation ancienne était « cayen », comme « acayen » et « canayen » (qui s'entend encore au Québec, Nouveau-Brunswick et Nouvelle-Ecosse d'aujourd'hui).

³⁸ Les Micmacs et les Malécites étaient des tribus amérindiennes d'Amérique du Nord.

Le Cadien est habituellement défini comme un habitant du sud de la Louisiane, descendant des colons canadiens francophones, venus d'Acadie.

Etant donné la variété des termes employés pour désigner la communauté cadienne de Louisiane, j'ai choisi l'expression française *Cadien* dans le sens où j'écris ma thèse en « français standard ».

- Installation et quotidien des Cadiens en Louisiane

Les Acadiens sont les descendants de colons français venus s'établir en Amérique du Nord à partir de 1604. L'Acadie, fondée en 1604, quatre ans avant Québec, fut la première colonie française du Nouveau Monde. Les Acadiens étaient principalement originaires du centre-ouest de la France. Selon Luthi, Viatte et Zanarini, 80 % des Acadiens descendaient de 50 familles amenées par le Commandeur de Razilly en 1635 et celles de Sieur d'Aulnay, recrutées sur ses terres, ce qui conféra à ce peuplement une dominance poitevine.

Les Acadiens s'établirent principalement autour de la baie de Fundy où ils vivaient de la culture de la terre et de l'élevage. Ils y fondèrent une société rurale, patriarcale et catholique et devinrent des habitants relativement prospères malgré le fait qu'ils habitaient une colonie politiquement instable. Ils formaient une société très conservatrice à l'image de la société paysanne de la France du XVII^{ème} et alors que la France évoluait, l'Acadie faisait figure de survivance de l'ancienne France greffée en Amérique du Nord.

A leur arrivée en Louisiane au milieu du XVIII^{ème} siècle, les Acadiens furent hébergés par les colons français à la Nouvelle-Orléans puis guidés vers les régions des bayous³⁹ que personne ne voulait coloniser. De leur côté, les Acadiens, population essentiellement paysanne occupée à la pêche et à l'élevage, ne tenaient guère à vivre en ville contrairement aux colons français. Un clivage entre Créoles et Acadiens apparut dès l'origine et il n'y eut pas fusion mais juxtaposition de ces deux groupes francophones.

Les Acadiens s'installèrent d'abord sur les deux rives du Mississippi et sur le bayou Lafourche, puis plus tard dans les régions d'Opelousas et des Attakapas. La population de certaines bourgades fut alors doublée par l'immigration. Très rapidement, ils devinrent

³⁹ Les bayous sont des bras morts du Mississippi. Le bayou désigne la région marécageuse du sud de la Louisiane.

l'élément dominant de la Louisiane du Sud-Ouest. Aujourd'hui, les Cadiens sont regroupés dans le sud de la Louisiane, dans l'Acadiana dont la ville de Lafayette est le porte-drapeau.

Un recensement fait par les Espagnols en 1769 aux Opelousas, aux Attakapas et Natchitoches dénombrait 500 habitants environ dont 148 esclaves. Les 352 autres habitants étaient des Canadiens, des Acadiens et des Français. Ces différents groupes formaient une communauté dont l'élément acadien était le ciment. Ils accueillirent ainsi des tribus indiennes et plus tard, ils assimilèrent également des Espagnols, des Irlandais, des Anglo-saxons, des Canadiens, des Français de métropole (Griole, 1986). Au XIX^{ème} siècle, un riche planteur de la Nouvelle-Orléans, Joseph Fabacher, installa 60 immigrants allemands sur sa terre de Faquetaique, dans la paroisse de Saint-Landry. Une autre colonie rivale se fixa dans la paroisse Acadie. Sans atteindre des effectifs importants, l'immigration allemande ne fut donc pas négligeable. Une petite colonie allemande subsista également à la Nouvelle-Orléans. L'élément allemand resta longtemps distinct de la population francophone ou anglophone. Il fut finalement assimilé, non par l'élément dominant (les Anglais ou les Espagnols), mais par la minorité acadienne. Une côte des Allemands, un lac des Allemands, un bayou des Allemands et un village existant toujours - furent baptisés. Il n'est pas rare de trouver des patronymes allemands chez les Cadiens d'aujourd'hui. Parfois, les noms ont été francisés, ainsi les très nombreux *Oubre* ne savent pas toujours que leur ancêtre s'appelait *Huber*, ni les *Labranche* qu'ils descendent d'un Allemand nommé *Zweig*.

Après leur installation en Louisiane, les Acadiens ne firent plus parler d'eux. Ils vécurent, isolés, dans des cabanes rudimentaires situées près des marais difficilement accessibles et ne communiquèrent guère avec les autres communautés. Ils menaient une rude existence en ce nouveau milieu hostile formant un énorme contraste avec l'Acadie froide et vallonnée. Généralement pauvres, ils se tenaient à l'écart de la civilisation capitaliste américaine, vivant en autarcie. Le peuple cadien resta un peuple solitaire, reculé sur ses terres et fidèle à ses traditions que ce soit au niveau de sa langue, de sa culture ou de son comportement.

Ils bâtirent une économie relativement diversifiée au bord des bayous et dans un climat chaud et humide: ils étaient fermiers, pêcheurs, ouvriers journaliers ou planteurs de canne à sucre, de maïs, de riz et éleveurs. Certaines plantations connurent une certaine prospérité sans toutefois atteindre la taille des plantations créoles. Aujourd'hui, les fermiers cadiens produisent une partie importante du riz et du sucre de canne. Grands producteurs d'écrevisses, ils sont aussi devenus des pêcheurs experts, attrapant d'énormes quantités de poissons et de crevettes.

L'éducation des enfants fut souvent laissée entre les mains des parents puisqu'il n'y avait pas d'école. En général, les enfants travaillaient à la ferme ou dans les champs avec leurs parents, les savoir-faire et techniques agricoles se transmettaient oralement de génération en génération. Les rares petites écoles construites dans le Sud de la Louisiane étaient catholiques. L'Eglise catholique exerça en effet une influence importante sur l'éducation des enfants cadiens et leurs difficultés à s'adapter à un monde extérieur différent du leur. La baisse de population dans les petites écoles, le manque d'instituteurs qualifiés désireux d'enseigner en Louisiane et le précaire système de ramassage scolaire ne facilitaient pas la fréquentation des écoles par les enfants cadiens.

Grâce à leur tenace isolement géographique et social, les Cadiens ont maintenu la culture de leurs racines acadiennes pendant presque 200 ans.

- Américanisation de la population cadienne

Aux débuts des années 20, la situation changea et les Cadiens s'assimilèrent au peuple américain. Plusieurs facteurs influencèrent l'américanisation de ce peuple replié sur lui-même. Tout d'abord, au niveau de la langue : le mandat sur la langue anglaise fut imposé à travers toute la Louisiane et le français fut interdit dans les écoles. Le deuxième facteur fut la participation de milliers de jeunes Cadiens à la Deuxième Guerre mondiale. Ces jeunes personnes sortaient pour la première fois de leurs bayous natal et découvraient d'autres lieux, d'autres populations et d'autres cultures, et prenaient ainsi conscience du monde extérieur (). Fiers de leur contribution à la guerre, les soldats cadiens rentrèrent chez eux avec un sentiment patriotique, se proclamant défenseurs de « *l'American way of life* » (Bernard : 2003). Beaucoup d'entre eux « ramenèrent » l'anglais à la maison en même temps que le désir de s'intégrer dans la société anglophone d'Amérique. Ils commencèrent alors à quitter les zones rurales du Sud pour la ville afin d'étudier à l'université et chercher de meilleurs emplois.

Un autre facteur de l'américanisation du peuple cadien fut le boum de l'industrie pétrolière dans le sud de la Louisiane qui entraîna la pénétration du capitalisme industriel et des flux migratoires considérables. Les complexes pétrochimiques situés principalement à l'est du Texas et le long du golfe du Mexique offrirent de nouveaux emplois à la population locale et, par conséquent, l'accès à la consommation. L'exploitation des sols apporta également l'électricité, l'eau courante et le téléphone : nouveaux équipements qu'on ne trouvait pas dans

l'Acadiana rurale des années 40. Les Cadiens jouirent désormais d'un certain confort. De plus, l'arrivée de migrants (principalement de pétroliers texans) fut la conséquence de mariages mixtes qui contribuèrent à diluer la culture cadienne.

Toutes ces transformations structurelles massives expliquèrent l'américanisation des Cadiens mais également une certaine « désintégration de cette nation francophone » comme le souligne Waddell (1979 : 204). Les facteurs cités ci-dessus sont accompagnés de la pénétration de l'anglais non seulement sur les lieux de travail, mais également dans les foyers : les médias comme la télévision, les journaux et la radio jouèrent en faveur de l'introduction de l'anglais dans les loyers cadiens.

De façon générale, on assista à un changement de la société cadienne et à une ouverture sur le monde. Dans le milieu des années 50, la Louisiane du Sud ouvrit ses portes pour la première fois au monde extérieur : des millions de touristes, désireux de découvrir cette région unique, de goûter les spécialités culinaires et de danser sur sa musique, affluaient en Louisiane.

Les Cadiens n'étaient plus ce peuple isolé et vivant en autarcie. Toutefois, tout en restant fidèles à leurs traditions, ils furent assimilés aux Américains qui les considéraient comme des êtres inférieurs et qui utilisaient souvent des connotations négatives à leur égard, par exemple « Cajun [était] un synonyme de *white trash* » (Le Menestrel, 1999 : 36). En effet, une personne éduquée était une personne qui parlait anglais. Dans ce sens, à leur retour de guerre, les soldats cadiens prirent conscience de leur « infériorité » et commencèrent à donner des prénoms américains à leurs enfants (le deuxième prénom restant toutefois français) puis refusèrent de leur parler français afin de ne pas « pénaliser » leur avenir dans la société américaine.

- Revendication d'une culture cadienne

Constituant un groupe minoritaire, les Cadiens tentent aujourd'hui d'affirmer et de préserver leur identité au sein de la société américaine. Leur slogan « Lâche pas la patate » (« Ne laisse pas tomber »), largement repris dans toute l'Acadiana, évoque la détermination des Cadiens quant à la préservation de leur culture. Depuis la création du CODOFIL qui a fortement contribué à restaurer la culture cadienne à travers la Louisiane (et pas seulement avec l'enseignement du français dans les écoles), de nombreuses associations se sont créées : associations dédiées à la préservation et à la promotion de la langue française et de la culture cadienne (Action cadienne, Louisiane à la carte), associations de musique cadienne (*Cajun*

French Music Association, Contemporary Louisiana Cajun, Creole and Zydeco Musicians). On trouve également une variété de sites Internet tels que : *Encyclopedia of Cajun Culture* (www.cajunculture.com), Monument cadien (www.acadianmemorial.com), Musée Acadien (www.acadianmuseum.org), *Acadian-Cajun Genealogy and History* (www.acadian-cajun.com) qui retracent l'histoire, la vie et la culture des Cadiens de Louisiane. Outre la langue cadienne (voir ma partie sur la langue cadienne), les éléments les plus révélateurs de l'appartenance à l'identité cadienne sont la religion, la création d'un drapeau, la musique et la gastronomie.

- Les Cadiens sont fortement catholiques et lient de nombreux festivals et célébrations aux fêtes religieuses. A l'origine, la langue française et la religion catholique étaient les principaux aspects de la vie cadienne qui soudaient la culture. Le catholicisme était la seule religion légalement autorisée en Louisiane avant son achat en 1803. Les Cadiens étant restés en grande majorité catholiques, la Louisiane française demeure aujourd'hui une île catholique dans un Sud protestant. Dans ce sens, le catholicisme constitue pour les Cadiens de Louisiane un des moyens les plus faciles de se démarquer des gens de l'extérieur de leur région.

- Le drapeau cadien de Louisiane fut créé en 1955, pour le 200^{ème} anniversaire de l'exil des Acadiens vers la Louisiane. Le fond bleu chargé de fleurs de lys représente les origines françaises des Acadiens. Le château d'or sur fond rouge est ici en hommage à l'Espagne qui a reçu les colons français (la Louisiane étant espagnole à l'époque). L'étoile dorée sur le champ blanc représente Notre-Dame de l'Assomption, patronne des Acadiens (lorsque les colons français partirent pour l'Amérique, la Vierge Marie était intensément vénérée. Le Roi de France Louis XIII et le pape Pie XI désignèrent la Vierge Marie comme Patronne du Royaume de France et Sainte-Patronne des Acadiens. Ils lui vouèrent un culte sous le nom de Notre-Dame de l'Assomption). La création de ce drapeau souligne le désir de s'affirmer en tant que peuple distinct des Américains et en même temps de rappeler leur lien avec les Acadiens d'Acadie.

- L'une des attractions les plus vitales de la Louisiane francophone est sa musique. La musique cadienne a subi de grands changements depuis son arrivée en Louisiane, en grande partie parce que ceux qui la jouent aujourd'hui vivent très différemment des premiers habitants (Sacré, 1995). Les Cadiens formant une société repliée sur elle-même, le patrimoine

culturel d'origine fut farouchement préservé et était presque exclusivement musical. Ils perpétuèrent leurs traditions musicales par transmission orale et continuèrent à entonner complaintes et chants traditionnels, berceuses et chants à boire, comme des cantiques religieux jusqu'aux XIX^{ème} siècle où de profonds changements bouleversèrent les habitudes musicales des Cadiens : ils furent confrontés aux musiques modernes, les rengaines populaires, les chansons et danses françaises, espagnoles, allemandes, anglo-saxonnes et américaines qui s'incorporèrent peu à peu à leur propre répertoire.

C'est dans ce contexte que les Cadiens de Louisiane composèrent des chants et des danses reflétant leur nouveau cadre de vie et les épreuves qu'ils endurèrent : déportation, exil, solitude, souffrance physique et morale, amour déçu, ce qui explique les thèmes abordés par ces chants : mort et malchance en amour et le caractère mélancolique de la musique instrumentale. Les Cadiens ont développé leur propre forme de musique, la musique cadienne, semblable à la musique *country* mais chantée en français. Dans les bibliothèques municipales de certaines petites villes du Sud de la Louisiane, il n'est pas rare de rencontrer un groupe de retraités cadiens qui jouent pour le plaisir et pour les derniers visiteurs qui s'attardent.

Le nombre de musiciens et de groupes Cadiens (pour ne citer que les plus connus : Beau Jocque, Richard Belton, Aldus Roger, Les Cajuns de la Prairie, Mickael Doucet et Beau Soleil, Zachary Richard) prouvent la richesse et la prolifération de la musique Cadienne et son importance dans la préservation de la culture cadienne en Louisiane mais également dans le monde entier.

- La cuisine de la Louisiane française est en vogue aux Etats-unis. Les plaisirs de la table et la découverte de nouveaux mets sont devenus populaires et de nouvelles habitudes alimentaires sont facilement adoptées. Cette situation fait de la nourriture un élément de plus en plus important de la distinction ethnique. La nourriture a toujours été un élément important pour la région et a permis, entre autres, de la distinguer du reste du Sud. Mais la cuisine cadienne était aussi un objet de honte pour la population rurale de la Louisiane française. Les écrevisses n'ont pas toujours été à la mode, on ne se vantait d'en manger. Le nouvel intérêt américain pour les cuisines régionales a coïncidé avec le renouveau ethnique cadien et la cuisine cadienne est maintenant louée en dehors de la région. On en vante les mérites partout, dans des articles de revues nationales, dans les journaux et dans les émissions de télévision. Les spécialités culinaires cadiennes agissent positivement sur l'identité franco-louisianaise (Trépanier, 1993).

La population cadienne de Louisiane, malgré son histoire, son isolement et le rejet subi de la part des autres groupes vivant en Louisiane, reste le plus grand groupe francophone des Etats-Unis et l'un des derniers encore vivant en Louisiane. Sa volonté de défendre sa langue et sa culture montre la détermination de ce peuple à perdurer dans la société américaine.

Les Indiens Houmas

Il existe un quatrième groupe francophone dont on parle peu : les Indiens Houmas. Il n'existe pas, à ma connaissance, de littérature sur ce peuple qui rappelle, en quelque sorte, les Cadiens dans le sens où ils ont été longtemps stigmatisés, voire oubliés, vivant isolés dans le Sud insalubre de la Louisiane.

De nombreuses tribus indiennes sédentarisées au XVII^{ème} siècle autour de Bâton Rouge aidèrent les colons à s'installer, firent du commerce avec eux et adoptèrent leur langue. Mais, à partir de 1803, ces Indiens se replièrent dans le sud de l'Etat et achetèrent des terres que personne ne voulait, en bordure du golfe du Mexique. Pendant la guerre de sécession, les Indiens Houmas ont refusé d'aller se battre et se sont séparés des autres tribus plus guerrières. Ils se sont alors isolés encore plus au Sud, où les ressources pour la pêche et la chasse étaient abondantes.

Il est difficile de chiffrer cette population puisque les Indiens ne sont pas recensés. Toutefois, ils seraient environ 15 000⁴⁰ à vivre le long des bayous Grand Caillou, Petit Caillou, Du Large, Terrebonne, Pointe-aux-Chênes et Lafourche, au sud et sud-est de la ville de Houma. Les différentes tribus d'Indiens habitent encore aujourd'hui au bord du Golfe du Mexique dans des conditions précaires, vivant de la pêche, la chasse et de la construction de bateaux. L'ouragan Katrina en 2005 a causé le départ d'un certain nombre d'entre eux et ceux qui restent, malgré la pression du gouvernement, refusent de quitter la terre de leurs ancêtres. Comme les Cadiens, les Indiens parlent un français de transmission orale. Du contact des populations résulte également une influence des parlers indiens sur la langue française de Louisiane. En effet, sur 658 mots échantillonnés par Read (1931), il existerait 48 mots indiens

⁴⁰ La Nouvelle-Orléans et les pays Acadiens... En passant par Lafayette, DVD-ROM TV5 monde, MAE, 2007

intégrés au français louisianais. Beaucoup sont des toponymes qui désignent des villes comme Natchitoches, Chitimacha, Opelousas...

Ces francophones forment des groupes hétérogènes de par leur histoire et leur origine mais partagent un lien commun avec le français. Toutefois, quel(s) français parlent-ils et quelles sont les caractéristiques de ces variétés du français ?

4.1.4 Le français louisianais

Environ 161 000 Louisianais déclaraient parler français à la maison au recensement de 2000. Cependant, cet indice ne permet pas de dire quel type de français est parlé, quelle est la fréquence d'utilisation et quels sont les degrés de compétence linguistique des locuteurs, ni quelle question a été posée aux enquêtés. De même, ce nombre me semble surévalué par le Bureau des statistiques américain et ne me paraît pas correspondre à la réalité. Ayant vécu deux ans dans le Sud de l'Etat, j'ai très peu entendu de Louisianais s'exprimer en français au quotidien, dans les lieux publics ou même dans des manifestations culturelles à caractère francophone. Ce chiffre est donc à considérer avec précaution. Les francophones de Louisiane parlent le français louisianais (FL), composé de trois variétés. La démarcation de ces dialectes est incertaine : ils coexisteraient dans une forme de continuum (Picone & Valdman, 2005) dont les deux pôles extrêmes sont formés par le français colonial et le créole louisianais, le centre étant constitué par le parler vernaculaire dominant, le français cadien ou *cajun* ou *cadjin*. Menacés par l'anglais américain, ces parlers sont aujourd'hui en voie de disparition ou ont quasiment disparu. Ces catégorisations sont complexes et ne se superposent pas forcément aux peuples précédemment évoqués. De plus, Klinger insiste sur le problème des étiquettes linguistiques (« les noms que les locuteurs donnent à la variété - ou aux variétés - qu'ils parlent ») peu fiables en ce qui concerne la démarcation entre le créole louisianais et le français cadien (Klinger, 2005). Il est donc prudent de ne pas considérer ces classifications au premier degré mais plutôt à titre indicatif pour tenter d'éclaircir le paysage linguistique louisianais.

Il s'agit ci-après de dresser un tableau très global de ces variétés du français louisianais car la situation linguistique du français en Louisiane se caractérise par une certaine complexité. Je donnerai donc ici de rapides repères sociolinguistiques concernant le français de référence et

le créole louisianais. En revanche, je m'attarderai davantage sur le français cadien dans le sens où cette variété fait l'objet d'un enseignement intégré dans les classes de français et occupe ainsi une part plus conséquente dans cette thèse.

- *Le français de référence*

Le français de référence appelé aussi le *vieux français créole* (Smith-Thibodeaux, 1977), le *français de plantation* ou *français colonial* (Picone & Valdman, 2005) ou le *parler des Créoles blancs* (Guidry, 1997) serait celui des vieilles familles créoles de la Nouvelle-Orléans (Breton, 1979). Cette variété fut longtemps considérée comme supérieure par la population louisianaise dans son ensemble car elle constituait « la norme ». Cette situation s'expliquerait par le statut social des Créoles blancs avant la Guerre de Sécession et par leurs contacts fréquents avec la France et la langue française. Toutefois, on pourrait se demander avec quelles variétés du français de France ce parler fut en contact. Phillips suggère que les colons fréquentaient en particulier les villes du Nord ou de l'Ouest de la France comme Amiens, Rouen, Angers ou La Rochelle (1979). Outre ces voyages en France, un second point permit à ce français de référence de conserver un lien avec le « français de France » : la religion. En effet, l'instruction religieuse des enfants des colons se faisait en français et leurs catéchismes étaient publiés en France. Ces pratiques religieuses ont ainsi joué un certain rôle dans le maintien de ce « français de référence » (Spolsky, 2003).

D'après Guidry (1997), le français de référence est le parler qui emprunta le moins à l'anglais américain, ses locuteurs étant restés d'ardents défenseurs de la pureté du français. Toutefois, il est le dialecte franco-louisianais le plus proche de l'extinction. On peut encore l'entendre occasionnellement au hasard des ruelles du *French Quarter* à la Nouvelle-Orléans chez les commerçants. Cette variété est très peu parlée mais abondamment utilisée sous une forme écrite à la Nouvelle-Orléans. En effet, il existe une multitude de signes à caractères francophones utilisés à dessein commercial. Par exemple, les noms des cafés ou des restaurants (*Le café du monde*), les noms originaux des rues sont en français « visant à donner un cachet francophone à certains quartiers et à attirer le tourisme » (Lepesqueux, 2007 :153). Alors que cette variété n'est plus pratiquée, son instrumentalisation à l'écrit permet son maintien dans la ville et revendique, d'une certaine manière, la culture française. Sa survivance est également due aux représentations de ce français « hérité de la Nouvelle-Orléans » (*Ibidem*, 151) perçu comme le « français standard » ou le « français de Paris ».

- *Le créole louisianais*

Le créole louisianais, variété la plus minorée, appelée également *black creole* (Thibodeaux, 1977), *parler « nègre »* (Guidry, 1997), *Neg French*, *gumbo*, *vini-couri* ou *patois noir* (Dubois, 1998) serait proche des créoles haïtiens et antillais (Breton, 1979) et serait parlé par la population de couleur, notamment à la Nouvelle-Orléans et dans certaines paroisses le long du Mississippi et dans le Sud de l'Etat. Ses locuteurs seraient en partie des descendants d'esclaves des Caraïbes⁴¹. Ce créole se serait développé au cours du XVIIème siècle par le contact des esclaves africains avec les locuteurs de français venus d'Europe (Dubois, 1998). Selon Guidry (1997), cette variété diffère nettement du FC sur le plan de la prononciation et de l'intonation alors que pour certains chercheurs, il n'y a aucune distinction linguistique entre le français cadien et le créole louisianais si ce n'est une distinction avant tout raciale (Dubois : 1998). Ce parler, longtemps stigmatisé, est considéré comme « une version corrompue du français, et jouit d'encore moins de prestige que le cadien » (Klinger, 2005: 351). Sérieusement menacé de disparition, ce créole, qui bénéficierait d'une certaine revalorisation (en partie due à un renouveau plus général de la culture créole en Louisiane), reste toutefois associé au parler des esclaves et des Noirs dans les esprits de la population louisianaise dans son ensemble.

Le français cadien

Le français cadien (FC) est la variété la plus usitée aujourd'hui en Louisiane et forme un parler vernaculaire endogène qui perdure entre l'anglais dominant et le « français standard » enseigné dans les écoles. D'où vient cette variété du FL ? Est-elle toujours en usage et chez quels locuteurs ? Comment se transmet-elle ?

⁴¹ Klinger (1998) fait toutefois remarquer que la langue créole n'est pas uniquement parlée par la population noire de Louisiane et qu'il existe dans certaines paroisses du Sud une population créolophone de couleur blanche.

- Origines, histoire et caractéristiques sociolinguistiques

Plusieurs caractéristiques distinguent cette variété du FL appelé également *Cajun* (en anglais) ou *Cadjin*⁴² (en acadien). De nombreux auteurs s'accordent à dire que le FC viendrait du parler acadien des premiers colons acadiens. Griollet (1986) évoque une étude réalisée à partir de noms et de provenances de familles acadiennes qui montre que la grande majorité des acadiens venaient du Centre Ouest de la France et en particulier du Loudunais. Le dialecte dominant serait celui du poitevin mais les différents parlers en présence se seraient mélangés au contact de nouveaux colons, auraient également emprunté aux langues autochtones en Acadie (Guidry, 1997) et subi des modifications avant l'arrivée des Acadiens en Louisiane. Phillips insiste sur l'origine rurale de ce patois dont l'accent très marqué rappellerait les provinces berrichonne et poitevine (Phillips, 1979). Le FC aurait gardé des expressions de France de l'Ancien Régime et d'Acadie et du Québec encore présentes aujourd'hui (Breton, 1979) et se serait enrichi d'emprunts amérindiens, africains, antillais et espagnols. La flore et la faune particulières de la Louisiane entraînent une créativité lexicale relative à l'environnement⁴³. Des variantes régionales constituent ce parler, ainsi par exemple, le FC du bayou Lafourche se distingue de celui de la paroisse d'Evangeline ou de la paroisse de Vermilion.

Qualifié d'« assez rustique » par Smith-Thibodaux (1977: 49), le FC fut longtemps « le patois des paysans, des vieux, des femmes à la maison, des enfants en bas âge, la langue des pauvres, des analphabètes » (Breton, 1979 : 24). Pendant la période coloniale, par opposition au français de la Nouvelle-Orléans (le « français de la ville »), le FC était perçu comme le « français de la campagne ». Ces connotations conférèrent au FC un statut inférieur s'accompagnant d'un mépris et d'un rejet de la population cadienne. Le FC devint progressivement la langue de la honte, associée à l'arriération. Dépourvue d'écrit, cette langue fut longtemps jugée indésirable et inutile aux yeux des colons français puis des Américains à partir de la Guerre de Sécession. En effet, le cadien fut dévalorisé par rapport au français

⁴² Le terme *Cadjin* a été réhabilité par le CODOFIL afin d'insister sur « the original genealogical of Cajun, that is, its Acadian character » (la définition généalogique originale de Cajun, c'est-à-dire sur son caractère acadien). (Trépanier : 1989 :109). Ceci constitua la première étape de cajunisation ou cadjinisation de la Louisiane dont les facteurs étaient l'établissement du CODOFIL et l'élection d'Edwin Edwards en 1972, le premier gouverneur cadien de Louisiane.

⁴³ Par exemple : cocodril (caïman d'eau douce), ouaouaron (grosse grenouille), maiche (marais d'eau douce).

colonial qui jouissait d'un statut prestigieux puis plus tard par rapport à l'anglais, ayant le monopole et étant le seul véhicule de l'administration. Étant donné cette situation, les Cadiens furent amenés à penser que leur langue n'était pas vraiment du français mais une langue sans valeur. Encore aujourd'hui, certains Cadiens s'excusent de parler le FC qu'ils qualifient de « pas bon français » par rapport au FS. Pendant mon séjour dans le sud de l'État louisianais, j'ai eu l'occasion de rencontrer quelques locuteurs du FC et lors de nos conversations, j'ai remarqué qu'ils soulignaient la différenciation entre le FC et le FS et attribuaient souvent un qualificatif négatif à leur parler. Toutefois, le fait que je sois française native et enseignante de français est un élément à prendre en compte dans cette situation.

Malgré le mépris engendré par le FC, les Cadiens continuèrent de parler leur dialecte et constituèrent longtemps un groupe monolingue. Le maintien de cette variété était dû à une forte natalité de tradition catholique et acadienne, à des intermariages, à un enracinement dans le pays et à une « faible aspiration sociale » (Breton, 1979 : 26). Ces facteurs sociaux et culturels permirent la préservation du FC comme seule langue du foyer et comme principale langue véhiculaire des prairies et des bayous à travers le XIX^{ème} siècle. Les contacts avec les étrangers de passage et avec l'administration étant restreints, cette langue de tradition orale perdura à travers la transmission des savoir-faire, des contes traditionnels, des comptines enfantines et des chansons populaires. Le FC servit longtemps de symbole identitaire à un peuple considérant son histoire marquée par la souffrance, et vouloir parler FC c'était – et c'est encore – montrer son appartenance à un groupe social particulier et à un patrimoine culturel spécifique qui se démarquent des autres Louisianais et surtout des Américains.

A partir du début du XX^{ème} siècle, les choses changèrent. L'anglicisation pénétra le parler cadien⁴⁴ avec l'introduction d'éléments lexicaux correspondant à de nouveaux objets ou des expressions idiomatiques. Ce phénomène se produisit avec l'arrivée de la population non-francophone à la vente de la Louisiane et s'accrut avec la Guerre de Sécession et l'ouverture économique de l'État. En sus, l'enseignement public instauré en Acadiana entre les deux-guerres entraîna un sérieux recul du FC au sein des familles. Les francophones de Louisiane représentaient la plus grande proportion d'analphabètes des États-Unis en 1940 : un

⁴⁴ Picone et Valdman font toutefois remarquer que le FC aurait eu des contacts avec l'anglais avant la colonisation de la Louisiane (2005).

adulte sur sept n'avait jamais été un seul jour de sa vie à l'école (Breton, 1979). Inévitablement l'anglais prit peu à peu la place du FC à la maison et les Cadiens réalisèrent que le FC devenait un handicap professionnellement. De plus, abandonner le FC au profit de l'anglais permettait une certaine atténuation d'une habituelle stigmatisation. L'ensemble de la population devint bilingue à ce moment-là. Ce bilinguisme se caractérisait en général par un bilinguisme à deux niveaux fondés sur l'inégalité statutaire de deux langues (le FC, vernaculaire familial proscrit de l'école et l'anglais langue de culture et de tout usage écrit) et constituait « une dichotomie linguistique de la vie socio-culturelle » (Breton, 1979: 23). L'ouverture vers les Etats-Unis et le rêve américain entraînèrent une assimilation sociale et linguistique des Cadiens.

- Le FC aujourd'hui.

La démarcation des trois variétés du français louisianais étant complexe (voir chapitre introductif sur le français louisianais), donner des indices sur les locuteurs du FC est une mission ardue. Pour la plupart des Louisianais, le FC est synonyme de français louisianais (Guidry, 1997).

Premièrement, il est difficile de définir vraiment ce qu'est « être Cadien ». Selon les résultats d'une enquête menée par Dubois en 1998 sur l'identité cadienne, les individus s'identifiant comme Cadiens auraient des ancêtres cadiens et/ou des connaissances du FC mais certains n'ayant ni l'un ni l'autre se déclarent eux-mêmes Cadiens car vivant dans le Sud de la Louisiane. De même, de nombreux locuteurs ayant seulement une compétence passive de la langue s'affirment Cadiens, ce qui suggérerait qu'une langue correspondrait à un peuple... Cette étude en quête d'une définition de ce qu'est « être Cadien » de nos jours est intéressante mais soulève les problèmes des critères pris en compte ou non dans cette recherche et de l'identité de la chercheuse et de son rapport avec les Cadiens.

Aujourd'hui, le terme *cadien* a un sens large et l'identité cadienne est à peine définissable. La diversité géographique des Cadiens est également un facteur rendant flou l'idée de communauté cadienne. Il n'existe pas d'étude sociolinguistique précise sur le niveau de compétence des locuteurs et très peu sur les variétés réellement maîtrisées. Toutefois, dans une étude menée en 1981-1982 dans 35 communautés représentatives de l'Acadiana, Trépanier (1993) montre que le FC se transmet difficilement d'une génération à une autre et se

réduit parmi les nouvelles générations. Le FC manquerait de vitalité et sa survie ne peut plus compter uniquement sur la transmission intergénérationnelle dans la sphère privée. Les Cadiens locuteurs du FC que j'ai rencontrés lors de mon séjour en Louisiane étaient en majorité âgés ou bien des personnes vivant et/ou travaillant dans les bayous, comme des pêcheurs. Je ne peux pas dire s'ils étaient locuteurs ou semi-locuteurs en FC, mais ils maîtrisaient assez le français pour tenir une conversation simple avec moi. J'ai remarqué que lorsque les mots faisaient défaut aux Cadiens, ils empruntaient à l'anglais ou bien abandonnaient le français à un certain moment de la conversation.

Malgré l'état précaire du FC (Dubois, 1996), plusieurs facteurs permettent aujourd'hui à cette variété du français louisianais de se maintenir.

L'expression artistique est un domaine où le FC se préserve. A partir des années 70 (en pleine « Renaissance française » en Louisiane) des jeunes étudiants francophones se sont mis à écrire des poèmes, pièces, nouvelles et chansons dans le désir d'aller plus loin que la littérature orale. *Cris sur le bayou*⁴⁵, recueil de poésie de jeunes auteurs, est publié en 1980 et introduit une tradition littéraire inconnue auparavant en Louisiane qui « [...] vient du cœur, de la culture, de l'héritage » (Ancelet, 1980 : 12). Ses auteurs (pour n'en citer que quelques uns : Jean Arceneaux, Zachary Richard, David Cheramie), défenseurs du FC, ne sont pas nombreux mais ont eu une influence positive sur le maintien du FC. Dans les années 80, *l'University of Louisiana at Lafayette* publia des travaux en créole et en cadien aux *Editions de la Nouvelle Acadie* et plus récemment la revue littéraire *Feux follets*. Une série nommée *Classiques Pélican* fut lancée pour la publication de littérature francophone en collaboration avec *Pelican Publishing*. Ces diverses initiatives marquent une certaine volonté de diffuser la langue cadienne sous une forme écrite.

La musique est également un élément porteur de la langue et entre 1921 et 1968, elle aurait été le seul véhicule du FC en Louisiane. L'intérêt populaire pour la musique cadienne a eu un effet singulier sur la revitalisation de la langue, la connaissance du FC étant nécessaire pour une bonne prononciation et une interprétation traduisant les émotions ressenties. L'annuel *Festival de musique acadienne* existant depuis 1974 à Lafayette et les concerts organisés

⁴⁵ Ancelet, B.J. (1980) : *Cris sur le bayou*, Les Editions Intermède Inc, Québec

représentent un environnement propice au FC. Selon Ancelet et Lafleur, la musique et la danse cadiennes ont contribué plus que n'importe quels autres aspects de la culture cadienne à transformer l'attitude négative de la génération d'après-guerre et de leurs descendants (2005). La chanson est devenue « une véritable force motrice » (Picone & Valdman, 2005 :165) parmi certains jeunes.

Le tourisme culturel est le deuxième vecteur économique de la Louisiane. Comme la musique, le tourisme joue un rôle dans le maintien du FC voire dans le développement d'une bonne connaissance du français pour les employés de ce secteur d'activité grâce au contact des touristes francophones. Cette relation avec la diversité francophone a permis aux locuteurs du FC d'acquérir une certaine confiance linguistique et de renforcer leur fierté identitaire. Ce dialecte marqué et authentique plaît aux touristes en quête d'exotisme (Ancelet et Lafleur : 2005). De même, la rencontre entre les Cadiens et les Acadiens lors des congrès mondiaux acadiens a consolidé l'idée chez les locuteurs du FC que la variation linguistique est « normale » et que le FC n'est pas un sous-produit issu d'une sous-culture.

Au niveau de l'éducation, l'inclusion du FC grâce au CODOFIL dans les écoles a permis son introduction à de jeunes publics (voir chapitre 6). Les programmes de certaines universités de Louisiane se sont élargis aux variétés vernaculaires en offrant, depuis quelques années, des cours de FC, de musique et de folklore cadiens. La *Louisiana State University* propose des cours de base de cadien, d'étude comparée de langue et de culture cadiennes, à l'*University Louisiana at Lafayette* il existe des cours de créole et un programme doctoral d'études francophones et *Southwestern Louisiana University* dispense depuis peu des cours de FL. Même s'il est difficile de faire une estimation de la répercussion qu'ont ces cours sur la revitalisation du FC, le fait même d'être proposés souligne l'acceptation et la légitimation du FC (et du créole) comme variétés linguistiques (Ancelet et Lafleur : 2005).

- Le FC et les langues régionales de France

En retraçant le statut du FC à travers l'histoire, des échos se font jour avec les dialectes régionaux du français en France à une période antérieure. La situation de langue orale assimilée à la langue de la campagne rappelle celle des langues régionales pendant la période révolutionnaire en France, représentant un « produit de [...] dévaluation sociale » (Bourdieu, 1982 : 29).

Dans les années 1920, le gouvernement de Théodore Roosevelt, dans un désir d'unité nationaliste et visant à supprimer la diversité régionale, instaura l'enseignement d'une langue unique à l'école. Le programme *One nation, one people, one language*⁴⁶ et le mandat sur la langue anglaise furent imposés à travers toute la Louisiane et le français fut interdit dans les écoles, l'objectif étant d'angliciser les enfants du sud de l'Etat pour améliorer leurs chances d'intégration dans le cadre du processus d'américanisation. L'intitulé de ce programme interroge dans la mesure où il met en avant la volonté d'uniformiser la population américaine derrière une langue unique, refusant toute forme de diversité et enfermant le pays dans un monolinguisme qui paraît absolument utopique. Les Etats-Unis se sont construits avec la venue de divers peuples au fil des siècles et cette diversité est une caractéristique majeure du pays. D'un point de vue sociolinguistique, il apparaît impossible de concevoir l'usage d'une langue unique et l'absence de variétés dans une société quelconque.

Cette politique d'unification linguistique rappelle deux éléments qui marquèrent l'histoire des parlars régionaux français. Dans un premier temps, après la Révolution, le français devint la langue de la déclaration des *Droits de l'Homme* et le symbole de l'Etat et de la nation unifiée. Parler français fut alors un élément essentiel pour être et se montrer patriote. Suite à son enquête sur les patois de France, l'abbé Grégoire dressa un rapport en 1794 (*Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*) rejetant ainsi les patois de France pour laisser place à la « langue légitime » (Bourdieu, 1982 : 33). Dans un rapport datant de la même année, le député Barère écrit :

En attendant, [le français] comme il a eu l'honneur de servir à la Déclaration des Droits de l'Homme, il doit devenir la langue de tous les Français. Chez un peuple libre, la langue doit être une et la même pour tous (extrait reproduit par Hagège, 1996 : 84).

On retrouve ici la même symétrie dans le sens où la langue est un facteur d'unification de la nation.

⁴⁶ Une nation, un peuple, une langue.

La deuxième étape pour répandre la langue fut l'instauration d'une langue unique à l'école, en réprimant ainsi les langues régionales, ennemies de la République (Hagège, 1996). Dans son rapport de 1791, Talleyrand déclare :

Les écoles primaires mettront fin à [une] étrange inégalité : la langue de la Constitution et des lois y sera enseignée à tous ; et cette foule de dialectes corrompus, dernier reste de la féodalité, sera contrainte de disparaître (extrait reproduit par Brunot, 1967 : 13-14).

Plus tard, en rendant l'école obligatoire, Jules Ferry instaura en 1881 l'uniformisation nationale des programmes et le français devint l'unique support des savoirs. Cet enseignement n'octroya aucune place aux langues régionales, ce que Hagège considère comme une muséification des patois (1996). L'école joua donc un rôle déterminant dans la pénalisation des langues régionales en France et du FC aux Etats-Unis. Comme les langues régionales de France, face à l'action de l'école qui amenuisa l'utilisation du FC, le parler fut réservée à la sphère privée et se transmet difficilement.

L'obligation de parler anglais et le bannissement du français à l'école, de 1916 à 1968 en Louisiane, font écho à la politique linguistique mise en place en France de la fin du XIXème siècle à 1950 : la scolarisation obligatoire rejeta l'enseignement des langues minoritaires de France où l'instruction ne se faisait qu'en français. Les enfants coupables de s'exprimer dans une langue autre que le français - fût-elle leur langue maternelle- furent punis. Hélias évoque dans son roman, *Le cheval d'orgueil*, les punitions infligées aux « bretonnants » surpris de parler breton à l'école :

Lorsque l'un d'entre nous est puni pour avoir fait entendre sa langue maternelle dans l'enceinte réservée au français, soit qu'il écope d'un verbe insolite ou irrégulier, soit qu'il vienne au piquet derrière le tableau après le départ de ses camarades [...]. (1975 : 211)

L'usage du symbole fut une punition donnée dans le pays bretonnant comme celle de « la vache » :

La vache est souvent symbolisée par un objet matériel [...] : un galet de mer, un morceau de bois ou d'ardoise que le coupable doit porter en pendentif autour du cou au bout d'une ficelle [...] que le maître d'école remet au premier petit bretonnant qui lui offense les oreilles de fonctionnaire avec son jargon de truandaille. Le détenteur de la vache n'a de cesse qu'il n'ait surpris un de ses camarades en train de parler breton pour lui refiler l'objet (*Ibidem*: 212).

Les enfants cadiens, surpris à parler français à l'école, étaient également punis et ce, la plupart du temps, par des instituteurs partageant le même patrimoine. Sur les tableaux des écoles, on pouvait lire la phrase suivante : *I will not speak French in school*⁴⁷.

Le dernier point qui lie l'histoire du FC et des langues régionales de France est le regain de ces dialectes dans le système scolaire. En effet, après la Deuxième Guerre mondiale, un élan favorable aux langues régionales s'intensifia en France auprès de militants qui, enseignants, fondèrent le *Groupe Antonin Perbosc* afin d'introduire la langue d'oc à l'école. Cette pratique illégale prit forme officiellement avec la loi *Deixonne* en 1951 permettant l'enseignement facultatif de quatre langues régionales (le breton, le catalan, la langue d'oc et le basque) dans les écoles secondaires. Cette loi marqua l'entrée des langues régionales dans l'enseignement français, renforcée en 1975 par la loi *Haby*. A mon sens, cette tendance a très certainement joué en faveur de la réintroduction du français dans les écoles louisianaises en 1968.

Ce parallélisme entre le FC de Louisiane et les langues régionales de France montre les contrastes de la dynamique des dialectes. Très dévalorisés dans le passé, ils sont parvenus à se faire une place dans le système scolaire, ce qui les rend, d'une certaine façon, légitimes.

La Louisiane, milieu anglophone et francophone, constitue le premier terrain de recherche de cette thèse où le rapport au français s'est construit à partir de relations historiques avec la France et où coexistent actuellement plusieurs variétés de français dans les relations sociales. Je m'intéresserai, dans la partie suivante, au second terrain, milieu anglophone, selon la même démarche historique et sociolinguistique.

⁴⁷ Je ne parlerai pas français à l'école.

4.2. L'Australie

L'histoire des langues en Australie et de sa politique linguistique est fortement liée à la politique d'immigration menée par le pays tout au long de son histoire. En effet, le phénomène migratoire, élément constitutif de la construction de l'Australie, a marqué son organisation sociale et les attitudes de sa population envers les immigrés et leurs langues. Trois grandes périodes de l'histoire de l'Australie se distinguent durant lesquelles diverses lois sur l'immigration ont préservé puis modifié le visage du pays. La question est de savoir comment, d'un point de vue de la politique linguistique, ces étapes ont construit le paysage linguistique australien actuel.

4.2.1 Repères historiques et politique linguistique de 1788 aux années 1970

De la découverte du continent à la Deuxième Guerre Mondiale

Avant l'arrivée des premiers Européens, d'après le *Bureau australien des statistiques* (ABS), l'Australie abritait plus de 750 000⁴⁸ Aborigènes organisés en 600 tribus distinctes, parlant chacune leur propre langue voire plusieurs, pour diverses raisons telles que les voyages, les rencontres et les inter mariages entre les différentes tribus (Bernard, 1995).

For the first 50 years of European settlement, the majority of Australia's population were Indigenous Australians, usually multilingual⁴⁹ (Jupp, 2001: 786).

Ces habitants, nomades pour la plupart, formaient des groupes linguistiques hétérogènes relativement petits, selon Jupp (2001) mille locuteurs d'une langue constituaient un large groupe. Multilingues, les Aborigènes ont appris l'anglais, langue des colonisateurs, dès le début de l'établissement de la colonie lorsque les contacts entre les deux groupes étaient fréquents. Malheureusement et contrairement aux Maoris, populations autochtones de la

⁴⁸ Le Bureau australien des statistiques précise toutefois qu'il est difficile d'évaluer la population aborigène avant l'arrivée des Européens et que ce chiffre est une estimation due à des recherches archéologiques récentes.

⁴⁹ Pendant les 50 premières années de la colonisation européenne, la majorité de la population de l'Australie étaient les Australiens indigènes, habituellement multilingues.

Nouvelle-Zélande, dont l'unité linguistique et la solidarité eurent raison de la colonisation, la diversité et la mobilité des populations indigènes australiennes ne résistèrent pas à l'arrivée des Européens. Peu unies, les tribus aborigènes laissèrent les clans voisins se faire massacrer sans intervenir, entraînant ainsi non seulement la disparition d'une ethnie mais aussi de sa(s) langue(s). La venue des colons sur le continent eut des retombées désastreuses sur la structure socioculturelle et démographique des indigènes.

Espace inconnu mais convoité depuis des siècles, la *Terra Australia Incognita* (la terre inconnue du Sud) fut découverte par un Hollandais qui accosta sur les côtes de l'actuelle Tasmanie en 1642. Rebaptisée *Nouvelle Hollande*, cette vaste étendue située aux antipodes, parut hostile aux Hollandais qui, n'y trouvant ni épices ni trésors et n'y voyant aucun intérêt commercial ne s'y installèrent pas. Ce n'est qu'un siècle après que le navire anglais *Endeavour* amarra par hasard sur la côte Est de la grande Terre du Sud. Le capitaine James Cook, chargé d'une expédition cartographique et astronomique et en vue d'une reconnaissance des terres australes dans le Pacifique pour la Couronne Britannique, posa le pied sur cette terre en 1770. Ce voyage de découverte sur le nouveau continent offrit un espace sans limite où la faune et la flore réjouirent les botanistes participant à l'expédition. Cook prit possession de la partie orientale de l'Australie qu'il nomma au nom du Roi George III, *Nouvelles Galles du Sud*.

En y établissant une colonie pénitentiaire, l'acquisition de cette nouvelle terre permit à l'Angleterre de régler un problème de surpopulation carcérale. En effet, les prisons britanniques étant surpeuplées et menacées par des maladies contagieuses, le gouvernement de Londres décida la mise en place d'une colonie pénale afin d'éloigner et de déplacer le surplus de captifs alors gardés dans les colonies américaines.

Ainsi, en 1788 un contingent de soldats et 732 forçats débarquèrent à *Botany Bay*, première colonie pénale australe. L'Angleterre avait trouvé une destination idéale à la déportation d'une société indésirable en la condamnant aux travaux de construction de la jeune colonie. De 1788 à 1868, 162 000 convicts furent déportés (Bernard, 1995). Les débuts de la colonisation furent cependant laborieux, la terre étant difficilement cultivable et les approvisionnements irréguliers, entraînant des cas de famine. A partir de 1831, le peuplement de la colonie changea de critère. Toujours essentiellement britannique, l'immigration devint libre et la déportation forcée s'acheva définitivement en 1853. Jusqu'en 1850, 200 000 personnes des Iles Britanniques, et notamment d'Irlande où la Grande Famine (1846-1847) sévissait,

arrivèrent sur la nouvelle terre (Le Cam, 2000). Ainsi, la population d'Australie, à cette étape de son histoire, comprenait les Aborigènes et les colons principalement britanniques. Toutefois, il faut noter, parmi les forçats et les colons libres, une infime population non-britannique européenne.

En 1851, des gisements d'or furent trouvés en Nouvelles Galles du Sud. Cette découverte suscita l'arrivée d'une population d'Europe, d'Amérique et d'Asie qui diversifia davantage le peuplement australien installé jusqu'alors. Les Allemands et les Chinois furent les plus nombreux à s'établir dans la colonie. L'attitude des locaux envers les locuteurs d'une langue autre que l'anglais était plutôt favorable, surtout pour les langues européennes. Clyne nomme cette période le « Multilingual Melbourne 19th century style » (1985b : 69). Ce courant positif, envers les étrangers et leurs langues, permit la publication des premiers journaux de langue étrangère dans les grandes villes et l'ouverture d'écoles bilingues anglais/français ou anglais/allemand administrées par les filles de la bourgeoisie locale. Alors que les langues aborigènes étaient complètement ignorées, l'anglais australien était reconnu et sur le point d'être transcrit.

L'impact du *Gold rush* (la ruée sur l'or) fut nettement visible sur le plan économique, démographique et social, ce qui conféra une nouvelle image à la colonie. La réputation de l'île australe se métamorphosa : jusqu'alors perçue comme une terre d'exil et un pays de débauche, dû à son caractère carcéral, l'Australie devint « à la fois une Arcadie et un Eldorado » (Bernard, 1995 : 55). Un nouveau filon, celui des activités pastorales, permit à la colonie un autre essor économique et en 1850, l'Australie fournissait la moitié de la laine de la Grande-Bretagne (Le Cam, 2000). Cette croissance économique spectaculaire créa une demande importante de main d'œuvre et encouragea l'émigration britannique et irlandaise vers l'île continent. A la fin du XIX^{ème} siècle, la population australienne comptait « 87 % originaires des îles Britanniques, 6 % d'Europe du nord contre moins de 1 % d'Europe méditerranéenne et centrale, 1,9 % d'Asie, et 3,4 % d'origine autochtone » (Piquet, 2004 : 139).

Toutefois, l'expansion démographique, économique et politique qui a suivi la période de la ruée vers l'or consolida fortement le sentiment national. En effet, le nombre croissant d'Australiens dits « de souche » et le développement des moyens de communication à la fin du XIX^{ème} contribuèrent à une intense poussée nationaliste. Cette pensée s'accompagna à la

fois d'un sentiment de supériorité de la « race » britannique ou anglo-saxonne sur les peuples de couleur et d'une impression d'infériorité par rapport à la métropole qui considérait l'Australie comme une colonie perdue dans le Pacifique. Le désir d'unification nationale se concrétisa en 1901 avec la création du *Commonwealth* Australien et l'unification géographique des colonies favorisa l'instauration d'un gouvernement fédéral. A partir de cette période, la politique protectionniste de l'Australie blanche (*White Australian Policy*) se mit en place. Outre la peur d'une concurrence étrangère sur le marché du travail et d'un éventuel métissage de la population, le gouvernement craignait également pour la survie de l'identité nationale. La *White Australian Policy* (désormais WAP) qui prônait clairement la pureté de la population australienne connut une certaine pérennité puisqu'elle dura jusque dans les années 1970. Elle s'ajusta aux évolutions de la société tout en restant strictement appliquée jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale. Une succession de mesures discriminatoires envers les immigrés du Pacifique et de l'Asie fut élaborée. La principale loi votée par le Parlement fédéral fut l'*Immigration Restriction Act* qui consistait à enrayer l'entrée des immigrés non souhaités sur le continent. L'une des premières actions de cette politique fut d'ordre linguistique : le gouvernement se servit des langues comme barrage contre les « indésirables », c'est-à-dire les immigrants de couleur. Une dictée de 50 mots dans une langue européenne était imposée pour obtenir l'autorisation d'émigrer.

[...] tout candidat à l'immigration pouvait se voir requis de rédiger sous la dictée un texte de cinquante mots dans une langue européenne. Il s'agissait de prime abord d'un test culturel mais en réalité la dictée servait à filtrer les indésirables de toutes couleurs puisqu'elle pouvait avoir lieu dans n'importe quelle langue ou presque : un Chinois de la colonie de Hong Kong, parfaitement anglophone, pouvait se voir contraint de subir une dictée en hongrois (par exemple), à laquelle il était certain d'échouer. Et, si par miracle il parlait aussi hongrois, les autorités australiennes avaient tout loisir de lui faire recommencer l'épreuve dans une autre langue, autant de fois que nécessaire, jusqu'à ce qu'il soit indubitablement recalé. Le filtre était d'une efficacité parfaite (Pons, 1996 : 61-62).

Cette *Loi des 50 mots* restée en vigueur jusqu'en 1958, est considérée par Jupp comme étant « the most famous piece of language policy ever legislated in Australia »⁵⁰ (2001 : 788).

⁵⁰ La loi linguistique la plus célèbre jamais votée en Australie.

La diversité et la tolérance linguistique de la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle subirent un changement radical. En effet, une certaine hostilité envers les langues européennes émergea, répondant, d'une certaine façon, au caractère nationaliste de la politique en vigueur. L'anecdote la plus marquante est celle du rejet de l'allemand : lorsque l'Australie prit place aux côtés de son allié britannique lors de la Première Guerre Mondiale, il ne fallut que quelques mois pour assister à la fermeture des écoles bilingues anglais/allemand, des paroisses et des centres sociaux, à l'arrêt de la publication des journaux allemands et même à la disparition de noms allemands de ville (Jupp, 2001).

The positive valuing of European languages gave way to an emphasis on Australian nationalism and stressing the elements of unique Australian identity⁵¹ (*Idem* : 787).

Une Australie « monoculturelle » et « monolingue » fut alors prônée, basée sur des fondements nationalistes et sur un retour aux valeurs de l'Empire britannique. Selon *The Bulletin*, le tout premier journal australien créé en 1880 :

Et l'Australie est suffisamment fière de son ascendance britannique et irlandaise pour vouloir préserver la pureté de sa race [...] Et l'Australie ne veut pas être un pays bâtard (22 juin 1901, reporté par Pons, 1996 :62).

Alors que la publication des journaux de langue étrangère était tolérée jusqu'à présent, des mesures protectionnistes furent prises. Ainsi, en 1934, les publications en langue étrangère furent contrôlées par les autorités et les journaux devaient impérativement contenir « 25 % de langue anglaise » (*Ibidem*). Ces décisions marquèrent un pas en arrière dans l'histoire de la presse étrangère en Australie.

Toutefois, les langues étrangères ne furent pas les seules à « souffrir » de la WAP. La légitimité de l'anglais australien fut discutée : ce dialecte était mal vu par l'élite éduquée qui pensait que « [...] there was a persistent belief in the degraded nature of this English, as an unacceptable deviation from Received Pronunciation »⁵² (Jupp, 2001 : 787). En effet, les

⁵¹ L'estimation positive des langues européennes a cédé à une montée du nationalisme australien et a souligné les éléments d'une identité australienne unique.

⁵² Il y avait une croyance tenace que la nature de cet anglais était dégradée, considérée comme une déviation inacceptable de la Prononciation Standard.

Chapitre 4. Histoire sociolinguistique de Louisiane et de l'Australie occidentale

universitaires britanniques préconisaient la supériorité et la pureté de l'anglais du monarque du Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, George V, dans les écoles australiennes. La radio ABC (Australian Broadcasting Corporation) devint un accessoire de standardisation en recrutant uniquement du personnel britannique ou ayant passé un certain temps dans la mère-patrie. Cette situation pose la question des représentations construites autour de « la norme » et du locuteur natif considéré comme LA référence. Je reviendrai sur ces deux points aux chapitres 6 et 8.

La participation des troupes ANZAC (Australian and New Zealand Army Corps) durant la Première Guerre aux côtés des Britanniques renforça un sentiment de solidarité envers la « Mère Patrie ». Pendant l'entre-deux-guerres, le mouvement protectionniste s'intensifia et s'engagea à combattre le « péril jaune » (Piquet, 2004 : 104) et à préserver l'identité nationale. Les populations provenant de l'étranger furent pressenties comme un danger pour la stabilisation nationale. « La maladie devint la métaphore populaire des maux multiples en provenance de l'étranger [...] » (Bernard, 195 : 94) (Je développerai la problématique de la perception de « l'étranger » au chapitre 8). La crise économique de 1929 accentua cette attitude isolationniste paranoïaque.

De la conquête du continent à l'élaboration d'une politique protectionniste, l'Australie s'est construite en affirmant son attachement à l'Angleterre Mère. L'immigration qui constitue les bases de son histoire, a continué d'évoluer en permettant au continent, malgré lui, de s'ouvrir progressivement sur le monde et sortir de son isolationnisme.

De la Deuxième Guerre Mondiale aux années 1970

La Deuxième Guerre Mondiale eut un immense impact dans l'histoire de l'Australie et sur sa constitution. Deux changements substantiels sont identifiables : dans un premier temps, le conflit a amené le continent à ouvrir davantage ses frontières en diversifiant l'origine des migrants et, dans un deuxième temps, pour la première fois en Australie, la question de « l'identité » fut posée.

A la fin de la guerre, suite à la politique de la WAP installée depuis un demi-siècle, la population australienne était majoritairement constituée d'individus originaires de Grande-

Bretagne et d'Irlande. Cependant, à l'issue du conflit, le faible taux de natalité afficha une démographie fragile, à tel point que le ministre de l'immigration encouragea vivement son pays à se « peupler ou périr » (*Idem*). Par conséquent, l'immigration européenne reprit en favorisant toutefois la composante britannique, l'arrivée de non-Britanniques étant toujours perçue comme un risque d'affaiblir la cohésion sociale. Ainsi pour dix immigrants britanniques, seul un non britannique était accepté (Le Cam, 2000). Mais, l'afflux migratoire britannique restant encore trop faible, le gouvernement dut réviser les restrictions des entrées sur le territoire australien. Dans ce sens, l'Australie accepta alors une immigration considérée comme « racialement acceptable » (Piquet, 2004 : 146). Ainsi, dans un premier temps, arrivèrent des nord Européens (Hollandais, Suisses et Scandinaves), des réfugiés d'Europe centrale et orientale et, dans un deuxième temps, des personnes d'Europe méridionale avec les Italiens et les Grecs qui formèrent les deux plus grandes communautés de migrants en Australie. Toutefois cette tolérance quant à la sélection des immigrants acceptés sur le continent ne se fit pas sans conditions. Un vaste programme d'immigration fut planifié, s'inscrivant dans la lignée de la WAP.

Réalisant que l'immigration serait dès lors massivement « non britannique » et face à la diversité des migrants, le gouvernement opta pour une politique d'assimilation (*assimilation policy* ou *absorption policy*). La genèse de cette nouvelle tendance s'inscrivait dans le courant du « Australian way of life », vécu comme un rêve national. Les nouveaux venus étaient incités à apprendre l'anglais (de la Couronne) et à suivre les systèmes, valeurs et modes de la vie australienne. Par exemple, en 1949, furent créés les « Conseils de bon voisinage » (*Good Neighbour Councils*) afin d'aider à l'installation des migrants nouvellement arrivés dans leur quartier. Diverses actions pour faciliter l'assimilation furent mises en place : des cours d'anglais ou des classes pour apprendre à cuisiner « à l'australienne », des bals ou des tournois sportifs etc. Dans l'Etat de Victoria, le prix de « l'immigré le mieux assimilé de l'année » était attribué (Piquet, 2004). Ce processus d'assimilation des « nouveaux Australiens » reposait sur la crainte de voir développer une société culturellement « plurielle » et sur l'envie de préserver une certaine homogénéité sociale du pays. Les immigrants étaient supposés abandonner leur culture et leur langue d'origine pour s'assimiler aux Australiens et former une société parfaitement uniforme (Ozolins, 1993). Ces tendances reposent, à mon sens, sur des représentations de l'homogénéité traduisant un désir de cohésion sociale et soulèvent la question de la gestion de la diversité. Toutefois, l'homogénéité existe-t-elle vraiment ? En s'attachant à un concept utopique – qui rappelle, en quelque sorte, les théories

aryennes – l'Australie développa des pratiques sociales extrêmes, essentiellement fondées sur des bases linguistiques.

For Hutchison⁵³, language represented the *sine qua non* of assimilation and he saw a direct link between the maintenance of other languages and ignorance of English⁵⁴ (*Idem* : 47).

Les restrictions sur la presse étrangère et le désir de faire du pays une nation « monolingue » s'intensifièrent.

Australia [...] was almost proudly and aggressively monolingual at the start of post-war migration, social attitudes towards languages were often very forcefully expressed, and very revealing of underlying social and cultural tensions.⁵⁵ (Ozolins, 1993:2)

Les langues vont, de cette façon, être placées au cœur de la politique d'assimilation alors qu'aucun aménagement linguistique ne figurait dans la Constitution de 1901.

L'une des premières réactions de « rejet » des langues étrangères fut l'abandon de la connaissance d'une langue étrangère pour l'entrée à l'université. Par conséquent, l'étude d'une langue dans les écoles déclina. En dehors de la sphère éducative, la circulation des langues étrangères subissait l'intolérance des Australiens. Parler une autre langue que l'anglais, en public, était particulièrement mal vu. Si, des immigrants étaient surpris à parler leur langue dans la rue et les transports en commun, on les sermonnait d'un « None of that jabber here ! »⁵⁶ (Piquet, 2004 : 146). Cette situation fait écho, d'une certaine manière, au rejet des langues « régionales » de France au profit de l'usage unique du français en France, comme je l'ai mentionné *supra* dans ce chapitre.

En 1948, la brochure « Les Australiens et Vous » fut diffusée auprès des immigrants pour les inciter à apprendre l'anglais. En voici un extrait :

⁵³ William Hutchison était membre du Victorian Liberal (1931/1937).

⁵⁴ Pour Hutchison, la langue représentait la condition *sine qua non* de l'assimilation et il y voyait un lien direct entre le maintien des autres langues et l'ignorance de l'anglais.

⁵⁵ L'Australie [...] était presque fièrement et agressivement monolingue au début de la migration d'après-guerre, les attitudes sociales envers les langues ont été souvent fortement exprimées et révélatrices de tensions sociales et culturelles sous-jacentes.

⁵⁶ Pas de baragouinage ici !

Chapitre 4. Histoire sociolinguistique de Louisiane et de l'Australie occidentale

Sans doute la chose la plus importante est d'apprendre à parler la langue des Australiens. Les Australiens n'ont pas l'habitude d'entendre des langues étrangères. Ils ont tendance à fixer du regard des gens dont la langue est différente. N'hésitez pas à parler anglais. Si vous faites des fautes ou n'arrivez pas à vous faire correctement comprendre, persévérez dans vos efforts. Il se trouvera quelqu'un prêt à vous aider (reporté et traduit par Piquet, *Idem*).

Toutefois, malgré la politique officielle, les migrants parvinrent à maintenir leurs langues en la/les parlant uniquement dans la sphère privée ou en secret. Certains groupes auraient même organisé des cours de langue après l'école.

La pensée générale résidait sur le fait que l'Australie était un pays anglophone et que l'utilisation d'autres langues devait être aussi réduite que possible (Jupp, 2001). De cette façon, l'enseignement de l'anglais apparut, durant cette période, comme l'un des meilleurs moyens pour résoudre le problème de l'assimilation des migrants. Cette pensée s'inscrivait dans la continuité de l'idéologie « mono-culturaliste » et assimilatrice de la WAP. En effet, « l'Etat dispensait [...] des cours d'anglais, puisqu'on considérait que la maîtrise de la langue serait la base de l'assimilation » (Vasta, 1995, 117). Le Département de l'Immigration adopta des stratégies pour l'organisation et l'élaboration d'un programme complet pour l'enseignement de l'anglais aux nouveaux arrivants. Des cours pour adultes furent dispensés dans les camps de transit, puis à bord des bateaux conduisant les immigrants en Australie, dans les centres d'accueil et des programmes radios furent diffusés. Cet agencement fut mis en place officiellement dès 1950 pour faciliter l'arrivée des migrants dans l'univers anglophone. Cette anticipation et cette disposition montrent surtout à quel point, les langues des migrants étaient perçues par le gouvernement comme nuisibles à l'unité du pays. En ce qui concerne les enfants, pour les autorités éducatives, les placer dans des écoles australiennes semblait suffisant quant à l'apprentissage de l'anglais. De plus, les parents étaient vivement encouragés à parler anglais dans la sphère privée.

Malgré un fervent pour l'assimilation des populations migrantes, à la fin des années 60, la politique d'assimilation se transforma en politique d'intégration. L'idée que l'immigration pouvait enrichir à la fois la vie économique et la vie culturelle du pays émergea et, pour la première fois, un regard critique fut porté sur l'identité nationale. Ces tendances correspondaient, d'une part, avec les mutations sociales, politiques et économiques que subissait l'Australie et, d'autre part, avec la redéfinition de sa place sur le plan international. Le pays ne se percevait plus comme une dépendance de l'Empire britannique et envisageait de

devenir une République. Dans ce sens, se rapprocher des pays voisins asiatiques devint un objectif se traduisant par un assouplissement de la politique de l'immigration non-européenne.

L'arrivée d'immigrants de langue autre que l'anglais désirant conserver leur(s) langue(s) obligea, d'une certaine façon, l'Australie à se repositionner en matière de politique linguistique. En effet, face à la création de nombreuses institutions (journaux, radios, écoles, etc.) favorisant la conservation de leur(s) langue(s), des mesures furent mises en place par le gouvernement australien : augmentation et diversification des langues autres que l'anglais dans les écoles, financement d'émissions de radio en langue étrangères, instauration de services de traduction, etc.

L'assouplissement politique caractérisé par la politique d'intégration et l'ouverture de l'Australie dans une dimension internationale annonçaient l'avènement du « multiculturalisme » adopté pour une meilleure gestion de la diversité culturelle.

4.2.2 Les années 1970 et le multiculturalisme

Les années 70 marquèrent un changement majeur dans l'histoire de l'Australie : le pays abandonna la politique de la WAP et pour la première fois, l'immigration devint non-discriminatoire. Cet événement est qualifié par Pons de « véritable monument national, une sorte de Mur de Berlin symbolique qui s'effondre » (1996 : 23).

L'ouverture sur le monde, le commerce avec les Etats-Unis et le Japon s'accompagnèrent d'une organisation sociale différente. Dans ce contexte, les origines migratoires se diversifièrent et 12 % de la population n'avait d'affiliation généalogique avec le Royaume-Uni (Bernard, 1995).

En remportant les élections en 1972, le Parti Travailleuse introduisit une nouvelle politique basée sur la réduction des inégalités. Après un système d'assimilation et d'intégration, une politique « multiculturelle » fut choisie pour faire face à la diversité du paysage australien et de nouvelles mesures furent prises comme la limitation de l'immigration britannique afin de favoriser celle de couleur et non-européenne et l'accès à la naturalisation plus rapidement. Les deux plus importants changements sous l'ère du Premier Ministre Whitlam furent le vote en 1975 de la *Loi sur la discrimination raciale (Racial Discrimination Act)* qui enterra

définitivement la WAP et la création d'un service de radiophonie diffusant des programmes en langues étrangères à Sydney et Melbourne. A la même période, les premiers programmes d'enseignement bilingues furent mis en place pour les Aborigènes habitant dans le Territoire du Nord.

La politique multiculturelle suivait l'exemple du Canada dont la « politique de multiculturalisme » fut instaurée en 1971 et dont les objectifs visés étaient

d'aider les membres des diverses communautés ethniques à « surmonter les barrières d'ordre culturel » et à résoudre les difficultés rencontrées dans l'acquisition d'au moins l'une des deux langues officielles et ce, afin de faciliter « une participation totale à la société canadienne » (Piquet, 2004 : 167).

Comme au Canada, le « multiculturalisme » ne répond pas à une demande de la part des immigrés mais se présente comme une stratégie d'intégration des minorités dans la société nationale et participe d'une logique plus pragmatique qu'idéologique.

Le multiculturalisme [...] constitue la réponse la plus intelligente et la plus appropriée à la diversité qui caractérise notre [...] société [...] c'est une occasion à saisir, et non pas une menace devant laquelle il faudrait reculer [...] c'est une réussite unique en son genre (discours du Premier Ministre Fraser (1975- 1983) reporté par Pons, 1996 : 114-115).

En 1977, *l'Australian Ethnic Affairs Council* donnait les grands principes du multiculturalisme australien : la cohésion sociale, l'égalité des chances et l'identité culturelle et exprimait le besoin de préserver sa culture tout en assurant son allégeance à l'Australie. Ainsi, les immigrés se voyaient le droit de maintenir leur identité culturelle à condition qu'elle soit intégrée dans la société nationale. Dans un sens, le principe fondamental restait la cohésion sociale.

En 1989, l'État australien devint officiellement « multiculturaliste » en reconnaissant à tous les groupes ethniques du pays le droit de perpétuer leur culture singulière et en prenant l'engagement de leur fournir une assistance à cette fin. Le multiculturalisme se définissait officiellement ainsi :

Multiculturel est simplement un terme qui décrit la diversité culturelle et ethnique de l'Australie contemporaine. Nous sommes, et resterons, une société multiculturelle.

En tant que politique, le multiculturalisme englobe des mesures gouvernementales destinées à répondre à cette diversité (discours du Premier Ministre Hawke (1983-1991) reporté par Pons, 1996 : 125).

Les divers gouvernements qui se succédèrent adoptèrent des mesures politiques visant à instaurer un certain multilinguisme dans les médias, à ouvrir et soutenir des écoles dites « ethniques » et à lutter contre la discrimination envers les immigrants et les minorités raciales. Toutefois, la politique multiculturaliste adoptée par l'Australie au début des années 70 est fragile et reste tributaire des gouvernements mis en place. Même si le multiculturalisme n'est pas remis en cause, certaines initiatives créées afin de développer des actions favorisant le maintien de la diversité culturelle ont disparu, notamment sous l'ère Howard (parti conservateur, 1996-2007). En effet, l'*Office of Multicultural Affairs* et le Bureau de l'immigration et de la recherche multiculturelle et démographique fondés à la fin des années 80 furent dissous et des mesures restrictives furent prises telles que l'augmentation des tarifs des visas et des cours d'anglais et une réduction des crédits pour la formation professionnelle et l'aide à l'emploi. Ces interventions politiques ont donc réduit les chances d'adaptation des immigrants à leur nouvel environnement. « Cette détérioration du climat montre, sinon une faille du système, du moins des fissures très inquiétantes dans l'idéal multiculturel » (Piquet, 2004 : 189).

En matière de linguistique, l'apparition de l'expression « community languages », en 1974, faisant référence à toutes les langues autres que l'anglais et les langues aborigènes a symbolisé la légitimation de ces langues sur le territoire australien (Clyne, 1982). En effet, pour désigner les langues autres que l'anglais et les langues autochtones, divers termes marquant une certaine étrangeté à l'Australie étaient employés comme *migrant languages*, *imported languages*, *ethnic languages*, *foreign languages*. Cette évolution dans la désignation des langues a marqué une étape dans la considération des langues dans la société australienne.

Outre la fondation en 1989 du *National Languages Institute of Australia* (NLIA) dont la mission consistait à penser les futures politiques linguistiques et la création de la télévision SBS (*Special Broadcasting Service*) et d'un service téléphonique avec interprétariat, d'autres mesures linguistiques furent prises, je ne mentionnerai que les plus marquantes.

- en 1984, le gouvernement australien publia le *A National Language Policy* (annexe.7, DOC.9), suivi de recommandations dans la *National Policy on Languages* destinées au ministère de l'Éducation.

Ce document détaillait les éléments fondamentaux d'une politique linguistique australienne préconisant le renforcement de l'anglais, le maintien des langues autres que l'anglais, la provision de services en langues autres que l'anglais et l'apprentissage des langues autres que l'anglais :

Four guiding principles covering the following areas were established :

- - competence in English;
- - maintenance and development of languages other than English;
- - provision of services in languages other than English;
- - opportunities for learning second languages (*A national language policy, 1984* : 3).

Il faut noter la présence de l'anglais dans les recommandations établies⁵⁷ qui souligne un certain intérêt porté, entre autres, à la place de l'anglais en tant que langue nationale et langue maternelle et l'apprentissage de l'anglais par les Australiens d'origine linguistique autre qu'anglaise. Cette démarche répondait à une prise en compte de la majorité comme des minorités (Ozolins, 2002).

A la suite de ce document, de nombreuses initiatives furent proposées par Lo Bianco, directeur du service des langues (Chief executive of Language Australia) dont le gouvernement fédéral avait confié la tâche de développer une politique linguistique plus large. Le rapport Bianco (*National Policy on Languages, 1987*) (annexe.7, DOC.10) servit en effet à élargir la politique linguistique mais principalement dans le domaine de l'enseignement des langues. Les axes principaux s'articulaient autour de l'enseignement de l'anglais (*English for all*), le soutien des langues aborigènes notamment par la création d'un programme bilingue (*Aboriginal and Torres Strait Islander Languages*), l'enseignement d'une langue autre que l'anglais (*A language other than English for all*), et le développement de services

⁵⁷ Chapter 3 : Australia's National Language, chapter 4 : Teaching English as a First Language, chapter 5 : Teaching English as a Second Language, chapter 6 : Adult Illiteracy, chapter 7 : Teaching English as a Foreign language (*A national language policy, 1984* : iv-vi).

linguistiques comme l'interprétariat et la traduction (*Language services*) (*Idem*). Toutefois, contrairement à ce Bianco préconisait comme une nécessité, le gouvernement refusait l'élaboration d'une loi sur la langue.

Consistent with the nature of Australian society in which prescriptive and mandated policies are generally avoided, the question of allocation of status is best regarded as the explicit recognition and assertion of the place and role of languages in the society. Legislative action is inappropriate and undesirable⁵⁸ (1987 : 71).

Les recommandations soumises par Lo Bianco aboutirent à la création du *Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education* (AACLAME). Toutefois, cet organisme créé et soutenu par le gouvernement australien orientait ses actions autour des langues d'un point de vue économique. En effet, les priorités de l'AACLAME ne prétendaient pas répondre aux besoins ressentis par la population en matière linguistique mais reposaient « on the labour market and the ways in which tackling adult illiteracy levels, extending English proficiency and teaching “trade languages” would benefit Australia’s economic performance »⁵⁹ (Lo Bianco, 1990 : 48-49). Ainsi, certaines ambiguïtés concernant les préoccupations de la politique linguistique apparaissent.

De ce fait, la gestion des langues dans l'enseignement s'inscrivait et s'inscrit toujours dans une logique pragmatique où la demande, dans son sens large, n'est pas prise en compte. Dans ce sens, la politique multiculturelle mise en avant par l'Australie serait basée sur un « multilinguisme de stratégie » dont l'objectif ne serait pas de préserver les langues immigrantes mais de favoriser l'apprentissage des langues étrangères à des fins commerciales et économiques avec des pays non-anglophones (*Aménagement linguistique dans le monde*, [en ligne], [consulté le 05 mars 2009], disponible sur <<http://www.tfq.ulaval.ca/AXL/pacifique/australie.htm>>).

⁵⁸ Conformément à la nature de la société australienne, où les politiques normatives et coercitives sont généralement évitées, la question de l'attribution d'un statut est surtout vue comme une reconnaissance et une affirmation explicites de la place et du rôle de la langue dans la société. Les mesures législatives sont inadéquates et indésirables.

⁵⁹ Sur le marché du travail et sur les moyens de lutter contre l'illettrisme des adultes, de développer la compétence en anglais et d'enseigner les « langues commerciales », ce qui bénéficiera au dynamisme économique de l'Australie.

- le document *Australia's Language: the Australian Languages and Literacy Policy* devint en 1991 le texte politique de référence priant les États et Territoires du Commonwealth de sélectionner « un ensemble essentiel de huit langues [...] parmi les langues prioritaires suivantes : langues aborigènes, arabe, chinois, français, allemand, indonésien, italien, japonais, coréen, grec moderne, russe, espagnol, thaï et vietnamien » (*Ibidem*).

Il faut noter que ces dispositions en matière linguistique concernent essentiellement l'enseignement des langues dans sa globalité : « The conceptual basis of the Australian National Policy on Languages is socio-political language planning. It is largely concerned with status planning for languages in Australia, especially for language education »⁶⁰ (Lo Bianco, 1990, 51). Toutefois, aucune modalité didactique n'est clairement définie. Les mesures à prendre restent vagues et ne sont pas formulées en termes de besoins langagiers ni d'objectifs d'apprentissage.

Les éléments fondamentaux de politique linguistique menée en Australie sont ainsi basés essentiellement sur un aspect éducatif. Je reviendrai sur la question de l'enseignement des langues étrangères au chapitre 5.

A l'heure actuelle en Australie, il n'existe pas de politique linguistique explicite. Cette situation n'est pas nouvelle, les différentes étapes de son évolution retracées *supra* ont montré que les questions d'ordre linguistique n'ont jamais été représentées en tant que règles juridiques. L'absence d'aspects linguistiques dans la *Constitution de l'Australie* datant de 1901 se justifiait, d'une certaine façon, par la politique discriminatoire de la WAP qui s'inscrivait dans la création d'un pays monolingviste et monoculturel. Toutefois, le contexte est aujourd'hui différent mais l'Australie rejette l'idée de recourir à la loi comme outil d'intervention dans la politique linguistique.

Cependant, cette situation ne signifie pas qu'aucune mesure en matière linguistique n'est prise. En effet, même si l'absence de droits linguistiques reconnus par la législation fragilise l'avenir des langues, et notamment l'avenir de leur place dans l'enseignement, des changements et des actions sont envisageables sans l'existence d'une politique linguistique

⁶⁰ Le concept de base de la *Politique australienne nationale des langues* est un aménagement socio-politique des langues. Elle concerne principalement l'aménagement des langues et en particulier l'enseignement des langues.

explicite : « The absence of explicit policy on language issues does not mean that policies on language do no exist »⁶¹ (Lo Bianco, 1990, 51).

Retracer les moments forts de l'histoire de l'Australie à travers les différentes étapes de sa politique d'immigration a permis de comprendre l'évolution de la politique linguistique actuellement mise en vigueur par le pays. Les autorités australiennes revendiquent une politique multiculturelle qui est basée sur l'acceptation des différentes cultures et langues présentes sur son territoire. Le fait qu'il n'existe pas de politique linguistique explicite dévoile un certain paradoxe autour des questions linguistiques et révèle les limites de cette politique. Ce rappel historique explique également la diversité des langues présentes sur le territoire australien que je propose de présenter ci-après.

4.2.3 Paysage linguistique actuel de l'Australie

L'Australie se distingue de tous les pays du monde par la diversité de sa population et un paysage linguistique varié. Je propose dans cette partie de donner quelques repères ethnographiques et linguistiques me paraissant nécessaires afin d'illustrer cette variété.

Les Aborigènes, premiers habitants australiens, sont restés pendant des millénaires les seuls habitants du continent. L'éloignement et l'isolement de cette île auraient longtemps présenté un handicap à son peuplement. Comme je viens de le mentionner, après la colonisation britannique de l'Australie à la fin du XVIII^{ème} siècle, des flux migratoires se sont succédé de façon irrégulière et contrôlée pour former la population australienne actuelle. En 1984, Grassby affirmait que l'Australie comptait 140 ethnies différentes, que 90 langues autres que l'anglais étaient parlées dans la sphère privée et que 80 religions étaient pratiquées. Selon le recensement de 2001, 240 langues étaient utilisées, toutefois, il faut noter que, sauf l'anglais, « il n'y a pas de langue « minoritaire majoritaire » en Australie et que de nombreuses langues européennes et asiatiques y sont représentées » (Ozolins, 2002 : 211).

⁶¹ L'absence d'une politique linguistique explicite ne signifie pas qu'aucune politique linguistique n'existe.

Selon le recensement de 2006, l'Australie abriterait 20 061 646 individus dont 455 031 Aborigènes pour une superficie de 7 682 300 km². La population australienne est inégalement répartie : concentrée sur la côte Est, la partie intérieure désertique représentant les trois quarts de la superficie de l'Australie n'est habitée que par la population autochtone, les trois premiers Etats (La Nouvelle Galle du Sud, Victoria et Queensland) regroupant plus de 77 % de la population du pays. 22, 2 % de la population totale serait née en dehors de l'Australie, c'est-à-dire trois Australiens sur dix, les cinq premiers pays de naissance de ces Australiens étant l'Angleterre (4,3 %), la Nouvelle-Zélande (2 %), la Chine (1 %), l'Italie (1 %) et le Vietnam (0,8%) (Jupp, 1998).

Les langues aborigènes

Il est difficile de dater l'arrivée de ceux qu'on allait nommer « Aborigènes d'Australie ». Ces populations proviendraient des îles d'Indonésie et seraient arrivées sur des embarcations il y a 40 000 ans par le nord du Timor ou par un passage entre la Nouvelle Guinée et l'Australie. Ces éléments sont hypothétiques car il est difficile d'estimer les origines exactes de ces Aborigènes. Au moment de la conquête de l'Australie, 600 tribus coexistaient sur le continent. Aujourd'hui, il ne resterait plus que 34 tribus (Yacoub, 1998). Présents dans tous les Etats et Territoires, les Aborigènes sont toutefois principalement installés dans le Territoire du Nord, le Queensland, le nord de l'Australie Occidentale, en Tasmanie et sur les îles du détroit de Torres. Ils forment des groupes territoriaux, culturels et linguistiques distincts. Officiellement recensés depuis 1967, ils ont obtenu la citoyenneté australienne la même année.

Il y aurait environ 260 langues distinctes aborigènes sur le continent australien (Wurm, 1972) cependant 150 à 200 d'entre elles seraient encore parlées (Leclerc, 2006). Dix de ces langues sont parlées par plus de 1 000 locuteurs (le kala lagaw, le pitjantjara, le warlpiri, etc.). Généralement, le nombre de locuteurs d'une langue aborigène varie entre 100 à 500 mais certaines langues ne possèdent qu'une dizaine de locuteurs voire moins de dix. Les locuteurs sont en général âgés et, lorsque ces « gardiens de la langue » disparaîtront, ils emporteront la connaissance de la langue avec eux (*Idem*).

A part les langues de Tasmanie qui, selon Wurm (1972), ne feraient pas partie du « phylum australien », les langues aborigènes appartiennent à la famille australienne et sont les langues les plus anciennes du monde. L'auteur souligne la situation linguistique unique des langues australiennes dans le sens où la plupart n'ont subi aucune influence linguistique au cours des

siècles, due à l'isolement géographique des tribus, à la diversité des modes de vie d'une région à l'autre et aux contacts peu fréquents entre les groupes.

Les premières recherches sur les langues australiennes remontent à 1770 avec le premier enregistrement d'une langue australienne (Koko-Yimidir) dans le sud-ouest de la côte de Cap York par un officier du Capitaine Cook. Des inventaires lexicaux furent par la suite réalisés principalement par des missionnaires. En 1886, Edward Micklethwaite Curr, un pasteur, rassembla une collection d'une liste de 120 mots, de presque 500 dialectes langagiers et pour la première fois, de phrases. Sa publication fut le résultat d'une enquête monumentale par questionnaire qui embrassa la plus grande partie du continent australien. La première classification des langues aborigènes fut publiée en 1919 par le linguiste Schmidt. A partir de la similarité sur la grammaire et le vocabulaire, il organisa deux groupes : les langues du Nord et les langues du Sud. Les linguistes Capell et Hale, eux, classèrent les langues par préfixe/suffixe puis en deux familles distinctes : les langues pama-nyumgam et les langues non pama-nyumgam⁶² (dans le Nord) (Wurm, 1972).

Selon Leclerc⁶³, 95% des Aborigènes parlent anglais comme langue maternelle ou seconde. Certains, dans le territoire du Nord, en Australie occidentale et dans le Queensland, parlent le *kriol*⁶⁴. Ce créole, à base d'anglais et teinté de traits phonétiques des langues aborigènes, serait parlé par au moins 10 000 locuteurs comme langue maternelle et par plus de 20 000 autres comme langue seconde. Il existerait un autre créole appelé *le créole du Cap York* utilisé environ par 23 400 locuteurs du détroit de Torres et de la côte de l'État du Queensland comme moyen de communication.

Aujourd'hui beaucoup de langues australiennes sont menacées. Certaines d'entre elles sont mortes simplement parce que leurs locuteurs sont décédés. Il semblerait que plus de 50 langues auraient disparu ces 200 dernières années (Walsh, 1991). Le linguiste Dixon fait une remarque troublante quant à la rapidité de la disparition de ces langues :

⁶² man signifiant l'extrémité géographique du pays, pama: au Cap York, nyumgam: le sud ouest de l'Australie Occidentale

⁶³ Aménagement linguistique dans le monde, [en ligne], [consulté le 05/03/099], disponible sur <<http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/pacifique/australie.htm>>.

⁶⁴ Il est également appelé *anglais aborigène*.

Chapitre 4. Histoire sociolinguistique de Louisiane et de l'Australie occidentale

Over the past thirty years I have worked with five languages from North-east Queensland; three of them (Warrgamay, Nyawaygi and Mbabaram) have become extinct during that period, while a fourth (Yidini) now has a single fluent speaker left. When I started work on the Dyirbal language, in 1963, there were about one hundred people who knew the language well; now there are around ten⁶⁵ (Dixon, 1992: 73).

Les inter-mariages, l'urbanisation, la scolarisation des enfants et l'omniprésence de l'anglais sont les facteurs contemporains de la disparition des langues autochtones. Historiquement, la politique d'extermination menée sur la population indigène (massacres, délocalisations, inégalités sociales), pendant et au-delà de la colonisation du continent, est incontestablement la cause du phénomène de la mort des langues australiennes. Le manque d'assistance et l'attitude négative des gouvernements, notamment de l'Etat du Queensland, ont contribué au « linguicide » (Masliah-Romy, 1998: 259) des langues aborigènes.

L'anglais australien

Selon le recensement de 2001, l'anglais était l'unique langue (*English only*) parlée par 85 % de la population australienne (*Australian Bureau of Statistics*, 2001) Etant donné la diversité du peuplement britannique du début de la colonie à nos jours qui fit naître un anglais local et la variété des usages de l'anglais par les Aborigènes et les migrants, un éclaircissement s'impose pour décrire ce que pourrait être la langue véhiculaire prédominante en Australie. Blair (1992) fait une distinction entre l'anglais en Australie (*English in Australia*) et l'anglais australien (*Australian English*). L'anglais en Australie est représenté par des variantes de l'anglais tels que l'anglais des touristes, des personnes ayant l'anglais comme langue seconde ou qui viennent des régions où l'anglais est langue première (Grande-Bretagne, Etats-Unis, Canada ou Nouvelle-Zélande). Il comprend également l'anglais des migrants et l'anglais parlé par les Aborigènes. Quant à l'« anglais australien », traditionnellement appelé par les linguistes, il est défini comme « contrasting with British English, American English, and the other Englishes of the world »⁶⁶ (*The Macquarie Dictionary*, 2001 : 110).

⁶⁵ Au cours des trente dernières années j'ai travaillé sur cinq langues du nord-est du Queensland; trois d'entre elles (Warrgamay, Nyawaygi et Mbabaram) ont disparu pendant ce laps de temps, pendant qu'une quatrième (Yidini) n'a maintenant plus qu'un seul locuteur. Quand j'ai commencé de travailler sur la langue de Dyirbal, en 1963, il y avait environ 100 personnes qui connaissaient bien la langue et maintenant il y en a environ dix.

⁶⁶ Contrastant avec l'anglais britannique, l'anglais américain et les autres anglais du monde.

Dû à l'histoire de l'immigration essentiellement britannique, l'anglais australien aurait « hérité » de formes linguistiques de l'Irlandais et surtout de l'accent cockney⁶⁷ (Masliah-Romy, 1998). En effet, quelques décennies après l'installation initiale des colons sur le continent, une variété locale de l'anglais fut identifiée, « [...] quite distinct from any of the British and Irish dialects [...] »⁶⁸ (Jupp, 2001 : 787). La naissance de ce nouveau dialecte semble constituer la genèse de l'anglais australien.

Turner (1966) souligne que cette langue se caractérise par une homogénéité unique malgré la vaste étendue du territoire. Ce phénomène pourrait s'expliquer par le peu d'emprunts aux langues étrangères dont les groupes linguistiques ont longtemps vécu isolés, limitant le contact entre les langues et surtout avec l'anglais, langue du groupe dominant.

L'authenticité de l'anglais australien se manifesterait par son accent et son vocabulaire

There has long been a feeling in this country that « Australianess » or nationalism is most clearly marked by the Australian accent or by Australian slang or both⁶⁹ (Blair, 1992:65)

Cette variété locale de l'anglais serait apparue quelques décennies après l'établissement des colons britanniques sur le territoire australien (Jupp, 2001). Parlé par les bagnards qui formaient l'essentiel de la population immigrante, ce dialecte, considéré comme inférieur, aurait longtemps été méprisé par les Britanniques de souche et éduqués de la colonie qui voyaient dans cette nouvelle langue une « souillure » de l'anglais de la Couronne, considéré comme « la norme ». Il existait une représentation d'une langue pure et l'anglais de Grande-Bretagne devait être le seul anglais de la colonie, celui de l'éducation, de la presse et de la loi, bref de la *Middle Classe British English*. Le conflit entre l'anglais australien et l'anglais de la Couronne persista longtemps. En 1911, William Churchill un philologue américain en visite en Australie décrivit l'anglais australien comme : « the most brutal maltreatment that has ever been inflicted on the mother-tongue on the great-English speaking nations⁷⁰ » (reporté par Jupp, 2001 : 788).

⁶⁷ Le cockney est une variété d'anglais populaire parlé à la fin du XVIIIème siècle à Londres.

⁶⁸ Assez différent de tous les dialectes britanniques ou irlandais.

⁶⁹ Il y a un sentiment ancien dans ce pays que « l'Australianité » ou le nationalisme est des plus clairement marqué par l'accent australien ou l'argot australien ou par les deux.

⁷⁰ Le mauvais traitement le plus brutal qui n'a jamais été infligé à la langue-mère des nations parlant anglais.

Au moment de la Seconde Guerre Mondiale, un sentiment positif envers la langue locale apparut. En effet, un jeune doctorant australien George Mitchell s'intéressa pour la première fois à la phonologie de l'anglais australien. Son travail en collaboration avec Sidney Baker aboutit à un ouvrage « *The Australian Language* », publié en 1945. L'anglais du Roi y était présenté comme « a sign of social pretension rather than linguistic vigour »⁷¹ (Jupp, 2001: 788). Il faut noter que la réalisation de ce travail correspondait à la période au cours de laquelle les Australiens étaient en train de s'éloigner de la Grande-Bretagne et la perception d'une identité commençait à se dessiner. Dans les années 80, l'anglais australien fut codifié avec la publication du premier dictionnaire en anglais australien, *The Macquarie Dictionary*, (dont la 4^{ème} édition est sortie en 2005) et *the Australian National Dictionary, a Dictionary of Australianisms on Historical Principles* publié par Ramson, dans la mouvance de l'élaboration du *National Policy Language* en 1987 qui a fortement favorisé la légitimation de l'anglais australien (Clyne, 2001).

La standardisation de l'anglais australien apparaît comme l'une des manifestations de l'émergence de l'identité nationale australienne. Une volonté de se distinguer des Britanniques et d'affirmer une identité qui leur est propre s'est construite au moyen de la langue. Pour Collins & Blair (1989), la langue détient une double fonction dans l'identité australienne : d'un point de vue interne, les variétés de l'anglais sont des indicateurs socio-culturels de la population et, d'un point de vue externe, elle est la marque d'une « *australianess* » de plus en plus reconnaissable par les locuteurs des autres variétés de l'anglais dans le monde. En outre, pendant mon séjour en Australie, j'ai remarqué que les locuteurs natifs étaient fiers de langue, notamment de leur accent et de certains mots n'existant qu'en anglais australien (par exemple *colly* (argent), *to knock* (critiquer)). Cette attitude reposait essentiellement sur le désir de montrer que leur langue, dans sa globalité, est unique et bien différente de l'anglais d'Angleterre.

⁷¹ Un signe de prétention sociale plutôt qu'une vitalité linguistique.

Les langues des migrants

Selon le Bureau Australien des Statistiques (*Australian Bureau of Statistics*, 1996), les cinq premières langues parlées à la maison en 1996 étaient l'italien (1,6 %), le grec (1,3 %), le cantonais (1,2 %), l'arabe (1,2 %) et le mandarin (1,1 %). Les autres langues communautaires recensées sont les suivantes : le vietnamien, l'espagnol, le tagalog, l'allemand, le macédonien, le croate, le polonais, le truc, le serbe, l'hindi, le maltais, le néerlandais, le français, le coréen et l'indonésien. (Clyne & Kipp, 2002).

Géographiquement, les locuteurs des cinq premières langues parlées en Australie sont concentrés dans les deux agglomérations de Sydney et Melbourne. La prédominance des langues asiatiques, dans les villes de Brisbane et Perth, s'explique par la proximité géographique avec l'Asie du Sud Est.

Entre 2001 et de 2006, les recensements enregistraient une hausse de 6,5 % de la population australienne déclarant parler une langue autre que l'anglais à la maison. Clyne (2005) souligne que les résultats du *Bureau Australien des Statistiques* sont, selon lui, sous-estimés car la question posée n'était pas appropriée : « Does the person speak a language other than English at home ? »⁷². En effet, le questionnaire assume qu'une seule langue autre que l'anglais est utilisée, toutefois, ce n'est pas forcément le cas, il est possible que plusieurs langues soient parlées par foyer. Dans ce sens, un remaniement du questionnaire serait envisageable pour répertorier les langues parlées à la maison en y incluant des critères plus pointus, par exemple, sur la variété des langues parlées et le niveau de compétence de ces locuteurs. Il semblerait que les caractéristiques linguistiques de la population australienne soient difficiles à rassembler. A part Mickael Clyne de l'université de Melbourne qui s'intéressa à ce vaste sujet, il existe très peu de documents concernant sur les pratiques linguistiques des personnes vivant en Australie. Il existe le *Australian Languages –an introductory atlas* de Jupp et McRobie qui fournit des données sur les quinze langues autres que l'anglais les plus utilisées en Australie. Classées par Etat et Territoire à l'aide de diagrammes, ces informations concernent le nombre de locuteurs et donnent des renseignements sur les médias diffusés dans la langue. Cet atlas date de 1986 et depuis aucun autre document de ce type ne présente le paysage linguistique de l'Australie.

⁷² Est-ce que la personne parle une autre langue que l'anglais à la maison?

A mon sens, cette absence de recherches et de travaux renvoie à une attitude générale en faveur du « monolinguisme ». L'usage d'une langue unique - l'anglais - constitue « la norme » pour une grande partie de la population australienne (Clyne, 2005). Cette tendance, en prise directe avec l'histoire de l'Australie, se manifeste entre autres par le rejet des langues aborigènes, par un fort attachement à l'anglais australien et par un désintérêt général pour les langues autres que l'anglais. Cette situation forme un certain paradoxe face à la diversité des langues présentes sur le territoire australien et face à la revendication d'un certain multiculturalisme. J'étudierai au chapitre 5 la place des langues étrangères dans le système éducatif.

Dans ce chapitre, j'ai choisi d'introduire mes deux terrains de recherche dans une perspective historique et sociolinguistique afin de faire émerger des éléments concernant leurs rapports au français et aux langues étrangères dans son ensemble. Je pars de l'hypothèse que ces facteurs contextuels devraient permettre de comprendre les orientations didactiques mises en œuvre pour l'enseignement du français et d'analyser les formes de contextualisation de cet enseignement en Louisiane et en Australie. Le fait que le français détienne un statut particulier en Louisiane et, qu'au contraire, il n'existe pas de langue privilégiée en Australie est-il pertinent, en terme didactique, dans les démarches mises en place pour l'enseignement du français ? Que proposent les politiques linguistiques éducatives de ces deux contextes ?

Chapitre 5. Des politiques linguistiques éducatives

La Louisiane et l'Australie Occidentale entretiennent des rapports aux langues différents de par leur histoire qui a modelé, en quelque sorte, leur paysage sociolinguistique actuel. Je m'interrogerai dans ce chapitre sur les formes de mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives de ces deux Etats afin de mettre à jour les différences s'inscrivant dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. En fonction de ces deux contextes distincts, il s'agit de questionner les divergences qui existent en matière d'orientations éducatives pour les langues étrangères. En Louisiane, les choix reposent sur l'enseignement du français organisé par le Conseil de développement du français en Louisiane alors qu'en Australie Occidentale, il existe une certaine diversification de l'offre pour les langues étrangères motivée par des raisons économiques et symboliques.

5.1 Le Conseil de développement du français en Louisiane (CODOFIL)

Le Conseil pour le Développement du Français en Louisiane (désormais CODOFIL) fut créé en juillet 1968 par un vote unanime du parlement louisianais et quatre autres lois relatives au statut et à l'enseignement du français furent adoptées. Le passage de ces textes et la création du CODOFIL sont généralement retenus comme marquant le début de qui fut appelé « le mouvement francophone » (*French movement*).

Le but de ce nouvel organisme est défini ainsi dans l'*Official Statement of the CODOFIL* (Exposé officiel du CODOFIL) (annexe.7, DOC.2) « The new State agency is charged with the task of preserving, developing and seeking to utilize the French-language human resources of the State⁷³ » (R. Rodgers, 1970 : 1). En plus de raviver une fierté naturelle, alliée à la survie de la culture française dans les régions francophones de la Louisiane, les travaux du

⁷³ Le nouvel organisme a pour but de préserver, de développer et d'utiliser les ressources qu'offre la langue française telle que maintenue et parlée en Louisiane.

CODOFIL étaient tenus d'avoir des effets concrets sur le plan économique. En effet, le domaine du tourisme, de l'éducation et des programmes d'entraînement en vue d'emplois à l'étranger devait bénéficier d'un nouvel élan (*Ibidem*).

Grâce à la création du CODOFIL, la Louisiane comptait devenir « le centre par excellence de l'étude du français aux Etats-Unis » et « un réservoir de citoyens bilingues aptes à servir les intérêts économiques, militaires et diplomatiques de leur pays auprès des pays qui constituent la francophonie moderne » (*Ibidem*).

Le CODOFIL est composé d'un conseil d'administration de 50 membres nommés par le gouverneur et d'un bureau exécutif installé à Lafayette. Ce Conseil rassemble l'élite de la francophonie universitaire et politique et sa constitution reflète la prédominance acadienne de cette région.

Cet organisme est communément associé au programme d'enseignement du français en Louisiane. Je me propose de présenter les contextes d'émergence du CODOFIL, ses missions initiales et actuelles et ses actions en matière d'enseignement du français.

5.1.1 Contexte d'apparition du CODOFIL

Revenir sur les contextes d'apparition du Conseil permettra de comprendre pourquoi l'organisme a vu le jour à la fin des années 60. Il me semble que plusieurs éléments contextuels d'un point de vue international, national et local soient à prendre en compte.

Contexte international

La création du CODOFIL semble liée à une conjoncture favorable au français, dans les années 60, et ce, à plusieurs niveaux. En effet, des tendances positives en matière linguistique comme la réapparition de la francophonie, la revalorisation des langues minoritaires en France, l'émergence de lois sur le bilinguisme en Amérique du Nord et l'apparition du français langue étrangère ont aidé, il me semble, à la résurgence du français en Louisiane et à la mise en place du CODOFIL dans l'Etat louisianais.

Après la Deuxième Guerre Mondiale, la situation de la France dans le monde a subi un changement profond en étant mise au rang des puissances secondaires. Son effort de reconstruction lui permit de reprendre sa place parmi les nations responsables. En effet, à partir de 1958, la France recueillit les fruits d'une politique de présence dans le monde dans tous les domaines. Toutefois, les espaces d'expansion du français évoluèrent : en Europe d'abord, la fermeture des pays de l'Est, l'effet des lois flamingantes de 1927 et le mouvement démographique alémanique en Suisse réduisirent les zones francophones. Les anciennes colonies récemment perdues se présentèrent alors comme les régions les plus riches d'espoir pour le maintien de la francophonie mondiale. En outre, face à la montée des Etats-Unis et de la langue anglaise (grâce à la mise en place du plan Marshall, à la création de l'OTAN et à l'essor de leur industrie cinématographique) apparut la nécessité d'une activité organisée. La France prit conscience du rôle que pouvaient jouer les pays francophones dans la promotion et la « défense » de la langue française. Par conséquent, les promoteurs du français s'unirent pour créer ce qui allait devenir la « francophonie ».

Le terme de francophonie fut inventé par le géographe Onésime Reclus en 1880, pour désigner la caractéristique linguistique des territoires où le français est en usage (Hagège, 1996 : 135). Toutefois, ce mot sombra un peu dans l'oubli lorsque « francité », imaginée par Léopold Sédar Senghor (Président du Sénégal), lui fut substitué pendant quelque temps. La revue *Esprit* redonna vie au terme de francophonie, en 1962, pour célébrer la vitalité d'une langue s'enrichissant alors des apports de cultures diverses, réunies au sein d'un ensemble, alors en quête d'identité et de structures. Des dirigeants tels que le Tunisien Habib Bourguiba, le Sénégalais Léopold Sédar Senghor, le Cambodgien Norodom Sihanouk ou le Nigérien Hamani Diori exprimèrent le souhait de voir naître une nouvelle communauté politique, s'inspirant du *Commonwealth* formé par les pays de l'ancien Empire britannique, capable de faire poids égal avec celui-ci. Cette volonté s'illustra dans la création de nombreuses organisations internationales : la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant en commun l'usage du français (CONFEMEN) en 1960, l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF) en 1961, le Haut Conseil de la langue française en 1966, etc.

Le Conseil International de la Langue Française (CILF), créé en 1968 et reconnu d'utilité publique, eut pour tâche de contribuer à l'enrichissement de la langue française et de favoriser son rayonnement, en développant notamment une politique de communication susceptible de sous-tendre la promotion du français à travers le monde.

Avec la création de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT) en 1970, première organisation intergouvernementale francophone, la francophonie prit place sur la scène internationale en tant qu'entité géopolitique.

- Le cas du Québec et du Nouveau-Brunswick

La prise de conscience collective des années 1950-1960 coïncida ainsi avec l'arrivée au pouvoir au Québec du Parti libéral et la langue devint alors un véritable enjeu dans le débat sur l'autonomie de la province francophone.

Au cours des années soixante, de nombreux Québécois s'inquiétaient de plus en plus de l'influence du gouvernement fédéral sur les affaires provinciales. Les Québécois francophones (représentant 80 % de la population) craignaient de perdre leur culture française de l'usage de l'anglais, en particulier dans le milieu des affaires. Le gouvernement provincial «laïcisa» le système éducatif de langue française et prôna la croissance industrielle lors de la « Révolution tranquille », grâce à une série de mesures économiques et sociales. Les législations en matière linguistique se succédèrent et commencèrent en 1968 avec la *Loi pour promouvoir la langue française* au Québec.

L'éveil qui se produisit au Québec ne fut pas sans résonances en Louisiane puisqu'il concernait les francophones, notamment ceux du nord du continent, qui avaient partagé les misères historiques du peuple acadien dans le passé.

De plus, le français devenait la langue reconnue d'un pays géographiquement « voisin ». Enfin, et peut-être surtout, le Québec fut un des premiers pays étrangers à prendre pied en Louisiane et à manifester concrètement son intérêt en envoyant un représentant permanent à Lafayette, afin de suivre de près les premières luttes du CODOFIL, et de contribuer, en un sens, à en assurer les premiers succès. Ce fut d'ailleurs un Québécois d'origine acadienne, M. Léo Leblanc (membre de l'équipe du Premier Ministre québécois de l'époque), qui occupa ce poste en Louisiane jusqu'en 1976.

Le Nouveau-Brunswick, territoire d'Acadie et colonie britannique distincte depuis le traité d'Utrecht en 1713, adhéra à la *Confédération canadienne* en tant que province en 1867 et fut soustrait à l'article 133 de la Loi constitutionnelle de 1867, prescrivant le bilinguisme au parlement du Canada et à celui du Québec. De 1867 à la fin des années 1960, les gouvernements successifs du Nouveau-Brunswick se préoccupèrent peu de leur minorité

francophone et n'hésitèrent pas à adopter des lois « anti-françaises ». Les seuls privilèges consentis à la population acadienne concernaient la création d'écoles françaises privées, acquises d'ailleurs en dehors de toute législation linguistique.

Toutefois, les Acadiens, affermissant leur présence grâce à une natalité prolifique, manifestèrent de nouveau leur conscience nationale à travers une sorte de renaissance dont les étapes se déroulèrent sur la seconde moitié du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} : constitution d'un réseau d'écoles, de collèges et d'établissements d'enseignement supérieur, conventions nationales où fut décidé le choix d'une fête nationale, d'un drapeau, d'un hymne...

Ainsi, dans les années 60, dans la vague de la « Révolution tranquille » face à un gouvernement anglophone et conservateur, ils obtinrent gain de cause et le français fut reconnu comme seconde langue officielle de la province (loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick de 1969) puis de la ville de Moncton. Ce mouvement national s'intensifia avec la reconnaissance officielle du caractère bilingue de la Province, la fondation du parti Acadien (1972) et le développement d'un système autonome d'écoles francophones.

L'émergence d'un regain de l'intérêt du français en Louisiane dans les années 60 semble également avoir eu un lien avec les mesures prises en France en faveur des langues régionales quelques années plutôt.

- Reconnaissance des langues minoritaires en France

Après la Révolution Française de 1789 - en guerre contre les patois -, les langues régionales (l'occitan, le breton, le catalan, l'alsacien, etc.) furent interdites dans les écoles et les médias publics français.

Cette intervention s'appuya sur l'enquête de l'abbé Grégoire et son *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois, et d'universaliser l'usage de la langue française* (voir chapitre 4). Des décrets révolutionnaires sanctionnèrent la « terreur linguistique » en déclarant que « *dans toutes les parties de la République, l'instruction ne se fait qu'en français* ». De fait, le français fut utilisé pour créer au sein de la population un sentiment d'appartenance à la nation. La situation se durcit à la fin du XIX^{ème} siècle avec les lois scolaires (gratuité, laïcité, obligation) de Jules Ferry en impliquant l'uniformisation nationale des programmes et en imposant ainsi l'usage du français comme support unique de savoir.

Chapitre 5. Des politiques linguistiques éducatives

Après la Première Guerre mondiale (1914-1918), la société évolua fortement : les moyens de communication se développèrent et de plus en plus de gens quittèrent les campagnes pour aller travailler dans les villes. Les parlers régionaux furent alors de moins en moins utilisés en public comme en famille. Cependant, dans la deuxième moitié du XXème siècle, une prise de conscience de la déperdition des langues régionales de France émergea. Des associations (par exemple *le Félibrige* et *Lou Provençau*) furent créées pour les sauvegarder, les pouvoirs publics s'organisèrent et une politique linguistique en faveur des langues régionales se mit en place.

La *Loi Deixonne* (abrogée), adoptée en 1951, relative à l'enseignement des langues et des dialectes locaux visait deux objectifs : d'une part, défendre la langue française et, d'autre part, protéger les langues régionales. Cette loi apparue à la fois comme une loi linguistique et comme une loi scolaire a constitué une reconnaissance officielle du droit à l'existence des langues régionales. Plus tard, en 1975, une loi relative à l'éducation, dite *Loi Haby*, renforça encore à l'école l'enseignement des langues régionales en France.

D'un point de vue didactique, la création du CODOFIL et la mise en place de l'enseignement du français sont, à mon sens, à mettre en relation. En effet, l'impulsion et les actions mises en œuvre pour l'enseignement du FLE dans le monde ont probablement favorisé le retour du programme de français dans les écoles louisianaises en servant de modèle.

- Emergence du champ du FLE

L'histoire et les contextes d'émergence de l'enseignement du FLE hors de France sont développés aux chapitres 1 et 8.

Les divers événements cités *supra* en faveur du français sur le plan international ont permis, d'une certaine façon, au CODOFIL de voir le jour et d'instaurer de nouveau et de façon plus légitime, l'enseignement du français en Louisiane. Toutefois, d'autres facteurs plus nationaux ont également contribué à cette réhabilitation du français dans l'Etat louisianais.

Contexte national

A la fin des années 50, sous la pression des Noirs Américains et des Hispanophones, le gouvernement américain commença à s'interroger sur le bien-fondé de sa politique d'assimilation, pratiquée jusque-là vis-à-vis des minorités. Ainsi, l'évolution des esprits et l'assouplissement de la position des pouvoirs publics entraînèrent des modifications dans la législation existante, notamment en matière d'enseignement. Ainsi, par exemple, le *National Defence Education Act* fut voté en 1958 permettant dans un premier temps à certaines minorités de préserver leur héritage linguistique. L'adoption des lois sur le droit de vote (*Voting Rights Act*) et sur les droits civils résultant de la lutte des Noirs pour l'accès à leurs pleins droits de citoyens (*Civil Rights Act of 1964*), accentua la reconnaissance des privilèges raciaux et ethniques.

En matière linguistique, le Congrès américain adopta, sous la pression de personnalités hispanophones, quelques lois sur l'éducation bilingue. En effet, à la fin des années 60, les membres du Congrès tinrent compte des besoins d'un nombre croissant d'élèves qui, du fait de leur connaissance limitée, voire inexistante de l'anglais, se trouvaient en situation d'échec scolaire. La loi la plus importante sur cette question est la *Bilingual Education Act (Loi sur l'éducation bilingue)* de 1965 instaurée sous la présidence de Lyndon B. Johnson. Il s'agissait à l'époque d'intégrer les enfants non-anglophones dans le système scolaire, de leur donner les mêmes chances de réussite en s'appuyant sur leur langue maternelle pour leur apprendre l'anglais, tout en leur permettant de suivre les cours dispensés essentiellement, voire exclusivement en anglais.

L'enseignement « bilingue » était donc envisagé pour faciliter l'accès à l'anglais par le biais de la langue minoritaire. En outre, ces programmes bilingues fédéraux n'avaient pas, à proprement parler, des horaires offrant un équilibre entre l'anglais et la langue minoritaire. Il est spécifié que cette aide s'appliquait surtout à des communautés économiquement défavorisées, sous-entendant que minorité linguistique et pauvreté économique étaient liées (Lebars, 2001).

La tendance en faveur de l'enseignement du français est également à mettre en relation avec la prise de conscience en Louisiane d'un certain déclin de la langue française dans sa globalité dans l'Etat louisianais.

Contexte louisianais

En 1956, le français n'était enseigné que dans 57 écoles primaires de l'Etat louisianais (dont 15 écoles à Bâton Rouge et 10 à la Nouvelle Orléans), à 4522 écoliers fréquentant une classe inférieure à la 7ème année et à 6000 en 1960 (Kloss, 1970).

En 1965, une prise de conscience de la disparition du français en Louisiane et l'urgence d'une action pour y remédier émergea. En effet, Raymond Rodgers, un professeur canadien de sciences politiques en poste à l'université de Lafayette, publia dans un quotidien local une série d'articles sur la situation délicate du français en Louisiane et proposa une série d'initiatives pour préserver le bilinguisme. Ce constat incita le gouverneur de l'Etat MacKeiten, bien que non francophone, à encourager le Parlement de Louisiane, à adopter « toutes mesures législatives ayant pour but d'aider à la préservation, au renforcement et à l'utilisation de la langue et de l'héritage français de l'Amérique dans notre état » (Smith-Thibodeaux, 1977 : 71). Il rencontra, dans cette tâche et pour ce combat, l'énergie, l'enthousiasme et le poids politique d'un ancien sénateur de Louisiane au Congrès des Etats-Unis, James Domengeaux, qui devint la véritable « locomotive » du mouvement, à la fois par son autorité, ses innombrables initiatives et activités, ses contacts au Parlement louisianais et ses relations internationales.

En effet, dans son article « Plaidoyer pour le bilinguisme » (1972), Domengeaux affirmait que les Etats-Unis avaient le « devoir évident et impérieux [...] de conquérir l'aptitude à s'exprimer couramment dans au moins deux langues universelles. ». Définissant le bilinguisme comme un enjeu national, il pensait que l'unilinguisme pratiqué dans son pays isolait les Etats-Unis qui, selon lui, auraient dû être capables de communiquer avec le reste du monde afin de comprendre les autres peuples, les autres cultures et d'étudier les autres modes d'accueil.

Il rêvait d'un pays bilingue :

I see, in the very near future, the day when the United States will be a bilingual country. It will be bilingual with German in areas where that language prevailed. It will be bilingual with Italian in places where that language developed. It will be bilingual with Spanish in regions where this language was used. It will be bilingual with French where French blossomed. In Louisiana, the Legislature created a state agency to bring this about. It is called the Council for the Development of French in Louisiana⁷⁴ (*Ibidem*).

C'est en donnant des moyens de formation dans la langue française que Domengeaux comptait faire renaître le français en Louisiane et implanter ainsi un bilinguisme français/anglais dans l'Etat Louisianais.

Je reviendrai plus en détail sur la personnalité et les ambitions de Domengeaux au chapitre 6.

Le CODOFIL a ainsi émergé grâce à des situations internationale, nationale et locale favorables au français et à son enseignement dans les écoles. Cet organisme représente, en quelque sorte, la politique linguistique et la politique linguistique éducative de Louisiane et se définit par une série d'actes rappelant ses priorités et ses missions.

5.1.2 Le CODOFIL dans les textes

La législation autour du mouvement comprend trois principes fondamentaux :

- la mise en place d'une télévision éducative de langue française en proportion avec le nombre de résidents francophones sans but lucratif et de caractère bilingue,
- la création du CODOFIL, organisme coordinateur à vocation surtout promotionnelle à la fois au niveau local (par sa composition, sa dépendance du Gouverneur, etc.) et au

⁷⁴ Je vois, dans un futur très proche, le jour où les Etats-Unis seront un pays bilingue. Ils seront trilingues avec l'allemand dans les régions où cette langue dominait. Ils seront bilingues avec l'italien dans les endroits où cette langue s'est développée. Ils seront bilingues avec l'espagnol dans les régions où cette langue était utilisée. Ils seront bilingues avec le français là où le français fleurira. En Louisiane, le pouvoir législatif a créé une agence d'état pour ce faire. Elle s'appelle le Conseil pour le développement du français en Louisiane.

niveau international (comme l'interlocuteur des gouvernements en matière d'accords et de relations formelles liés à la promotion du français),

- l'enseignement du français « obligatoire » dans toutes les écoles publiques élémentaires et secondaires de l'Etat, et la formation des maîtres.

(Rodgers, 1970 et Smith-Thibodeaux, 1977).

Créé en vertu de l'Acte 409 (annexe.7, DOC.3) le CODOFIL est un organisme de l'Etat louisianais. Le gouverneur lui-même établit le Conseil, en nomme le Président et les membres. Il faut noter que les pouvoirs de ce Conseil sont très étendus :

Council is empowered to do ant and all things necessary to accomplish the development, utilization, and preservation of the French language as found in the State of Louisiana for the cultural economic, and tourist benifit of the State⁷⁵ (Act n° 409, section I).

Outre l'action qu'il peut mener de sa propre autorité, le Conseil peut également « cooperate with, and advise, other State agencies including public institutions of education⁷⁶ » (Act n° 409, section II). Enfin, tel que l'annonce l'acte, le Conseil est autorisé à accepter des dons et des prêts de la part de particuliers et des gouvernements étrangers pour l'aider à la promotion du français en Louisiane : Council [...] may receive donations and grants from individuals, corporations, and governments in order to further the provisions of this Act⁷⁷ » (Act n° 409, section III).

La *Loi scolaire* (*School Act*, Act n° 408) (annexe.7, DOC.4) fut adoptée par la Législature de la Louisiane en 1968. Cette loi permet de nouveau l'usage du français dans les écoles publiques depuis 1847 et constitue un point fort de la politique linguistique éducative de l'Etat louisianais.

⁷⁵ Le Conseil a le pouvoir de prendre toute mesure nécessaire à la réalisation du développement, de l'utilisation et de la préservation du français dans l'état de Louisiane, pour les bénéfices culturel, économique et touristique de l'état.

⁷⁶ « [...] apporter son concours et donner son avis à d'autres organismes d'état, y compris les institutions publiques chargées de l'éducation ».

⁷⁷ Le Conseil peut recevoir des dons et des prêts d'individuels, d'organisations et de gouvernements étrangers afin de mettre en application les dispositions de cet acte ».

Chapitre 5. Des politiques linguistiques éducatives

The French language and the culture and history of French populations in Louisiana and elsewhere in the Americas shall be taught for a sequence of years in the public elementary and high school systems of the State⁷⁸ [...]. (Act n° 408, section I).

As expeditiously as possible but not later than the beginning of the 1972-1973 school year, all public elementary schools shall offer at least five years of French instruction starting with oral French in the first grade [...]. (Act n° 408, section I. A.).

Toutefois, il était spécifié que les comités scolaires des paroisses (*School Board Office*) avaient la possibilité de demander à ne pas participer au programme de français. De même, les parents d'élèves pouvaient, s'ils le désiraient, demander que leurs enfants ne suivent pas ces cours dans les écoles ayant adopté le programme de français. Dans ce sens, l'obligation stipulée à l'origine devenait facultative, ce qui fragilisa dès le début le programme de français.

[...] except that any parish or city school board, upon request to the State Board of Education, and such request shall not be denied. [...] The parent or other person legally responsible for a child may make written request to the parish school board requesting that said child be exempted from this program⁷⁹ (*Ibidem*).

Les commissions scolaires des paroisses étaient tenues de trouver les fonds nécessaires, dans leurs budgets, pour assurer la formation des professeurs et instituteurs destinés à enseigner le français dans les écoles élémentaires (Act n° 408, section IV).

Outre l'enseignement du français, cette loi prévoyait également l'instauration d'une télévision éducative à caractère bilingue en fonction de la proportion francophone de son auditoire dans la zone de diffusion des émissions (Act n° 408, section III).

⁷⁸ La langue française, la culture et l'histoire des populations françaises de Louisiane et d'ailleurs en Amérique devraient être enseignées pendant plusieurs années consécutives » dans les écoles élémentaires et les lycées publics de l'Etat. [...] aussitôt que possible et pas plus tard que le début de l'année scolaire 1972-1973 toutes les écoles élémentaires publiques devront offrir cinq années de français en commençant par du français oral dès la première année.

⁷⁹ [...] sauf dans les comités scolaires des paroisses ou des villes, en faisant la requête à la Surintendance à l'Éducation, et une telle requête ne pourrait être refusée. [...] Le parent ou l'autre personne légalement responsable d'un enfant peut faire une demande écrite au comité scolaire de la paroisse pour que l'enfant soit exempt de ce programme.

D'autres lois, rédigées partiellement en français, eurent pour effet de restaurer le statut officiel de la langue française en Louisiane. Par exemple, l'acte 256 faisait de la Louisiane un Etat officiellement bilingue :

To further the preservation and utilization of the French language by removing discrimination against French without in any way detracting from the present status of the English language by amending Section 204 of Title 43 of the Louisiana Revised Statutes of 1950 to provide that all legal notices may be published in the French language supplementary to the required English publication; and to reconfirm the traditional authority of the State officials and institutions to publish in the French language in addition to the English language any public document⁸⁰ (Act n° 256, section I).

Il faut noter cependant que la grande majorité des actes décrivant la politique linguistique mise en vigueur en Louisiane et notamment celle concernant l'enseignement du français ne fut rédigée qu'en anglais, ce qui souligne un certain paradoxe avec la volonté de rétablir le français dans l'Etat louisianais, officiellement bilingue.

Quelques mois suffirent à la mise au point du programme destiné à restaurer le français en Louisiane. Le mandat législatif assura le financement public du programme et son intégration administrative et les accords internationaux organisèrent l'approvisionnement du programme en personnel, expertise et bourses de formation.

5.1.3 Mise en route du programme et premiers résultats

Participation des pays francophones

Les relations internationales entre la Louisiane et le monde francophone reposaient exclusivement sur la coopération en éducation. Si le CODOFIL pouvait compter sur les

⁸⁰ Afin de continuer la préservation et l'utilisation de la langue française en éliminant les discriminations contre elle sans déroger au présent statut de la langue anglaise, en amendement la Section 204, Title 43, Louisiana Revised Statutes de 1950, pour permettre que tout avis légal soit publié dans la langue française en plus de la publication obligatoire dans la langue anglaise et, pour confirmer de nouveau l'autorité traditionnelle de tous les fonctionnaires et de toutes les institutions publiques de publier dans la langue française en plus de la langue anglaise tout document public.

ressources financières et le personnel de l'Etat, elles furent cependant insuffisantes en quantité et en qualité, notamment pour le recrutement des enseignants de français.

Nous réalisâmes que nous n'avions pas la compétence nécessaire en français pour faire le travail nous-mêmes ; il n'y avait pas assez d'enseignants de français élémentaire en Louisiane. Alors, nous dûmes nous tourner vers nos amis de France, du Québec et de Belgique (Domengeaux, 1972 : 6).

Les trois gouvernements étrangers apportèrent et apportent toujours leur soutien actif à la Louisiane dans sa lutte pour préserver sa langue et sa culture françaises :

- L'accord de coopération signé en 1968 entre le Québec et la Louisiane fut suivi de l'envoi dans l'Etat louisianais d'un délégué permanent en octobre 1973 et d'un premier contingent de 18 étudiants stagiaires. Le Québec qui semblait considérer la Louisiane comme un Etat partageant les mêmes problèmes d'érosion linguistique et culturelle, apporta son support au mouvement en ouvrant, notamment, un bureau à Lafayette en 1969 pour aider au développement pédagogique et économique.

- L'aide de la France s'organisa autour de deux axes principaux : l'assistance en personnel et l'appui pédagogique (formation et matériel). Les structures françaises existant déjà (Consulat général et services culturels), furent naturellement désignées afin de réaliser ce plan d'assistance. Une mission pédagogique fut mise sur pied : trois assistants pédagogiques français reçurent pour tâche d'encadrer des enseignants. En 1969, le Président Georges Pompidou fut tellement impressionné par la sincérité et l'énergie de James Domengeaux, rencontré lors d'une visite de ce dernier à Paris, qu'il lui promit le soutien du gouvernement français se concrétisant par l'envoi massif de coopérants en septembre 1972, par l'accroissement de l'encadrement pédagogique, par l'attribution d'experts et par des méthodes d'enseignement du FLE élaborées par le CREDIF et le BELC.

- Le gouvernement belge décida également en 1974 de prêter appui à la Louisiane et son aide fut aussi importante que celle apportée par les deux autres gouvernements. Des enseignants belges furent envoyés en Louisiane et l'APEFE (Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger) fut créée.

Je reviendrai au chapitre 6 sur les enjeux que recouvre la participation de ces trois pays dans l'enseignement du français en Louisiane.

Enseignement du français

Les premiers *French Teachers* arrivèrent en 1969 : une douzaine de coopérants envoyés par la France furent suivis l'année suivante par des Québécois et par des Belges en 1974. Dès 1973, la France n'envoya plus de coopérants militaires mais des instituteurs ou des enseignants de l'enseignement libre. Ces enseignants étrangers collaborèrent avec les instituteurs louisianais et prirent en charge la leçon de français.

Smith-Thibodeaux souligne l'aspect symbolique de cette situation :

L'originalité de l'expérience louisianaise tient [...] au fait que, pour la première fois, dans l'histoire de la francophonie, des « brigades internationales » francophones se sont retrouvées sur un sol fraternel au secours d'un héritage commun (1977 : 86).

L'expression « brigades internationales » fait référence à des groupes de volontaires antifascistes de différentes nationalités qui se sont formés pendant de la guerre civile espagnole, entre 1936 et 1938 pour combattre au côté des Républicains. La transposer pour désigner les enseignants de français révèle à mon sens d'une certaine ironie : offrant leur service par dévouement, les enseignants de français sont représentés comme les sauveurs de la langue française en Louisiane. Toutefois, derrière le terme brigade réside un aspect militaire et stratégique ou du moins l'idée d'un groupe guidé par un chef et suivant ses ordres. Je reviendrai sur les profils des enseignants de français et les enjeux que recouvre l'implication des trois gouvernements engagés dans le programme au chapitre 6.

L'administration du programme et l'encadrement pédagogique étaient assurés par le *Bureau des langues vivantes et des programmes bilingues* du ministère de l'Education (*Louisiana Board of Elementary and Secondary Education (BESE)*) avec la coopération de six conseillers pédagogiques de France. Ces conseillers pédagogiques et les spécialistes bilingues du ministère maintinrent un contact très régulier avec les enseignants, en visitant fréquemment leurs classes et en mettant en place des réunions pédagogiques mensuelles afin d'orienter en matière didactique.

Chapitre 5. Des politiques linguistiques éducatives

Le programme reposait sur une demi-heure d'enseignement de la langue au 1^{er} grade (première année de l'école élémentaire) puis à partir du 2^{ème} grade une demi-heure d'activités de renforcement, par exemple : les mathématiques, l'éducation physique, les arts plastiques (en français). La méthode française audio-visuelle *Frère Jacques* fut utilisée pour l'enseignement du français (voir chapitre 6).

L'enseignement du français dans les écoles primaires débuta en 1972 et se développa rapidement dans les régions anglophones et du sud francophone. Le tableau suivant illustre le développement du programme (Lobelle, 1976 : 81):

Programme CODOFIL	1972-1973	1973-1974	pourcentage d'augmentation
Paroisses scolaires	20	26	30 %
Ecoles	95	139	44,5 %
Classes	545	1 080	98,5 %
Elèves	16 000	29 000	81,5 %
Enseignants étrangers	100	170	70 %

Toutefois, ces résultats semblaient être en deçà du mandat législatif et s'expliquaient par une certaine réticence envers le programme de français. Plusieurs facteurs seraient à considérer : absence de budget, rejet d'une tâche supplémentaire, résistance administrative, et principalement dans les paroisses cadiennes, ambiguïté culturelle vis-à-vis du français. Afin de contourner cet obstacle, le CODOFIL obtint l'adoption en 1975 de la loi 714 permettant à chaque district scolaire de développer l'enseignement d'une seconde langue à tous les niveaux scolaires si 25 % des chefs de famille le demandaient.

L'extension du programme se poursuivit en 1984 grâce à une directive du BESE, le mandat imposa à chaque district scolaire l'établissement d'un programme d'enseignement d'une langue étrangère du 4^{ème} au 8^{ème} grade. Son application graduelle généralisa ainsi le programme de langues étrangères dans l'Etat (certaines paroisses choisirent l'espagnol) et

augmenta le nombre d'élèves.

Pour une formation des maîtres louisianais

Une collaboration étroite entre la Section des langues vivantes et des programmes bilingues (du ministère de l'Éducation) et quatre universités, permit la création d'un programme de formation et de « recyclage » destiné aux maîtres louisianais. En effet, au terme d'un programme d'études de quatre semestres et deux cours d'été intensifs, les participants étaient certifiés comme spécialistes dans l'enseignement du français au niveau élémentaire et percevaient une augmentation de salaire. Réservé aux enseignants titulaires de l'élémentaire ayant un programme CODOFIL dans leur classe, ce programme reposait, d'une part, sur l'acquisition d'une aisance à l'oral, afin de diriger les activités des classes françaises (d'abord en travail d'équipe avec l'enseignant français puis comme seul responsable du programme) et, d'autre part, sur une familiarisation avec les techniques et les méthodes de cet enseignement et avec le matériel existant. Je reviendrai sur les résultats de cette initiative au chapitre 6.

Depuis sa création il y a plus de 40 ans, le CODOFIL a multiplié ses actions dans la promotion du français. Sa mission actuelle comporte deux volets : offrir aux citoyens louisianais l'occasion d'apprendre le français ou d'améliorer et d'utiliser le français qu'ils connaissent déjà et explorer, comprendre et soutenir l'héritage cadien, créole et francophone en Louisiane pour le plus grand bien culturel, économique et touristique de tous ses citoyens.

5.1.4 Missions actuelles du CODOFIL

Trois objectifs sont, aujourd'hui, définis par le CODOFIL: l'éducation, le service communautaire et les échanges internationaux.

- L'éducation

L'objectif décrit est de :

Chapitre 5. Des politiques linguistiques éducatives

pourvoir aux étudiants, enseignants et administrateurs aux niveaux élémentaire, secondaire et universitaire des occasions de s'engager et de profiter des expériences d'apprentissage en français. (CODOFIL, [en ligne], [consulté le 24/10/06], disponible sur

<<http://www.CODOFIL.org/francais/index.html>>

et se réalise, entre autres, à travers l'enseignement du français dans les écoles élémentaires, le recrutement des enseignants CODOFIL et la délivrance de bourses.

En 2004, sur les 64 paroisses de la Louisiane, 42 offraient un programme de FLE, ce qui correspond à 322 établissements où 52 630 élèves ont suivi des cours de français de la maternelle au 8ème grade. Le nombre total d'élèves inscrits dans un programme de français représente 18 % de la totalité des élèves scolarisés en Louisiane. L'enseignement du français concerne en particulier les élèves du 4ème jusqu'au 8ème grade (à des élèves âgés de 9 à 13 ans). En 2004, 228 professeurs étrangers travaillaient en Louisiane dans le système public. Un enseignant de français assure chaque jour 30 minutes à une heure de cours par classe. Je reviendrai plus en détail sur l'organisation de cet enseignement aux chapitres 6 et 7.

Outre l'enseignement du FLE, un programme immersif a débuté à Bâton Rouge en 1981. Ces programmes d'immersion consistent à enseigner les mathématiques, les sciences, l'histoire et la géographie en français. Ils sont situés principalement dans les paroisses acadiennes, Lafayette, Saint Martin, Saint Landry, la Nouvelle Ibérie, Calcasieu et la Nouvelle-Orléans. En 2004, 2 558 enfants étaient inscrits dans des programmes d'immersion.

Des bourses sont octroyées aux étudiants universitaires et aux professeurs de français afin de leur donner la possibilité d'étudier et de vivre de façon temporaire dans une région francophone. Depuis 1968, grâce à des partenaires étrangers, dont la Communauté française de Belgique, la France et le Canada (ainsi que les universités au Québec et en Nouvelle-Écosse) environ 2 500 bourses ont été allouées pour étudier à l'étranger.

- Le service Communautaire

Ce service offre aux citoyens louisianais diverses informations sur l'héritage linguistique et culturel des Cadiens, Créoles et Amérindiens francophones de l'État. En effet, le CODOFIL donne des informations sur tout ce qui concerne la Louisiane et ses cultures francophones et sur le monde francophone. Il coordonne par exemple des contacts avec les départements universitaires de français, les librairies de la littérature française, l'Association France-Louisiane à Paris, le Consulat Général de France à la Nouvelle-Orléans, et la Communauté française de Belgique à Bâton Rouge. Il répond à de nombreuses demandes sur le programme de bourses et sur les possibilités d'étudier à l'étranger et informe les écoles louisianaises sur les demandes d'échanges avec les écoles à l'étranger.

La majorité des Louisianais ont accès chez eux à des programmations en français grâce aux émissions internationales telles que Radio France Internationale et des émissions locales dédiées à la musique cadienne, créole et jazz de la Louisiane. « Média-Louisiane » est un organisme sponsorisé par le CODOFIL.

Avant la Guerre de Sécession, une littérature louisianaise s'épanouissait et de nombreux romans, pièces de théâtres, et recueils de poèmes furent publiés. Avec la diminution de cette population alphabétisée en langue française, une littérature orale très riche combla le vide dans la communauté francophone, puis pendant plus d'un siècle peu d'ouvrages littéraires furent écrits. Avec la publication en 1976 de *Lâche pas la patate* par Revon Reed (le premier roman en français cadien), la littérature cadienne a ressurgi en Louisiane. Trois livres de poésie furent publiés en Acadie depuis 1998 dont *Feux follets*, une anthologie de la nouvelle louisianaise. Le CODOFIL encourage cette « renaissance » en offrant des prix littéraires et en organisant des *Soirées de Paroles et Musique* dédiées à la littérature louisianaise.

- Les échanges internationaux

Ces échanges internationaux permettent d'intégrer la Louisiane au sein d'organisations internationales autour de la communauté francophone.

Les partenaires (les gouvernements de la France, la Communauté française de Belgique et les

provinces canadiennes du Québec, du Nouveau-Brunswick, de la Nouvelle-Écosse et de l'Ile-de-Prince-Édouard) participent aux efforts du CODOFIL pour défendre le patrimoine culturel et exceptionnel de la Louisiane en envoyant, entre autres, des enseignants, des experts pédagogiques, des fonds à plusieurs projets importants incluant des centaines de bourses pour étudier à l'étranger.

A travers le CODOFIL, la Louisiane participe aux activités internationales telles que l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT), Assemblée des Parlementaires francophones (APF), Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), TV5, l'Association Production Harmonisée. L'Etat fut représenté en tant qu'observateur au sommet de la Francophonie en 1987. Il faut noter que très souvent, les visiteurs étrangers connaissent mieux le CODOFIL que les citoyens louisianais, ce qui révèle que l'organisme a une visibilité internationale. En effet, le CODOFIL représente la Louisiane aux événements internationaux importants et prête ses services comme agent de voyage, traducteur et guide touristique.

En Louisiane, le CODOFIL et non l'Etat louisianais possède une politique linguistique. En effet, l'Etat a délégué ses pouvoirs au Conseil pour la promotion du français et n'intervient pas sur les questions linguistiques. La politique linguistique mise en place par le CODOFIL est principalement axée sur l'enseignement du français dans les écoles et largement soutenue par les gouvernements français, québécois et belges. J'analyserai plus en détail les orientations didactiques mises en œuvre pour l'enseignement du français et les formes de contextualisation de cet enseignement dans les chapitres suivants.

Au chapitre 4, j'ai, entre autres, donné un aperçu de la diversité des langues présentes sur le territoire australien, diversité due à un long phénomène migratoire contribuant au peuplement de l'Australie. Face à cette pluralité linguistique, dans un contexte politique revendiquant un certain multiculturalisme, la question est de savoir comment est organisé l'enseignement des langues dans le système éducatif, présenté comme une des priorités de la politique linguistique actuelle. Quelle est l'offre en matière d'enseignement des langues étrangères ?

5.2. Politique linguistique éducative en Australie

Jusque dans les années 60, le curriculum australien s'inspirait du modèle britannique : l'apprentissage de deux langues était obligatoire dans l'enseignement secondaire (le grec ou le latin pour les langues anciennes et le français et l'allemand pour les langues vivantes) et était réservé aux étudiants jugés capables de suivre des études universitaires (la connaissance d'une langue étant requise pour entrer à l'université). L'abandon de l'obligation des langues dans le secondaire s'explique par la volonté du gouvernement australien de privilégier les mathématiques et les sciences (en suivant le modèle du curriculum américain). Ainsi, à partir de 1968, l'étude préalable d'une langue n'était plus nécessaire pour suivre des études universitaires. Cette décision eut quantitativement des conséquences importantes pour la place des langues dans l'enseignement (en 1960, 40 % d'élèves apprenaient une langue en classe de terminale contre 12 % en 1990 et 13,7 % en 2000) (Lemerrier, 2003)).

Dans l'enseignement primaire, l'enseignement des langues n'est pas obligatoire. Sa mise en place dépend, entre autres, du budget de l'école. Ainsi, en 2002, 30 à 40 % des écoles australiennes incluent l'enseignement d'une langue dans son programme (*Ibidem*). Au secondaire, les langues sont obligatoires pendant deux ans puis deviennent optionnelles. L'enseignement des langues dans son ensemble reste modeste et se voit en concurrence avec d'autres disciplines telles que la musique et le dessin. Je reviendrai plus en détail sur l'organisation de l'enseignement des langues étrangères en prenant l'exemple du français aux chapitres 6 et 7.

La mise en place d'un gouvernement travailliste en 1972 (voir chapitre 4) marqua le début d'une politique d'ouverture illustrée, entre autres, par une valorisation des langues des principaux groupes d'immigrés. Ainsi, le grec et l'italien furent ajoutés au programme d'enseignement rejoignant le grec ancien, le latin, le français et l'allemand.

L'entrée du Royaume Uni dans la Communauté économique européenne en 1973 et l'affermissement des rapports économiques entre les Etats-Unis et le Japon conduisirent l'Australie à réviser sa politique internationale en adoptant des mesures s'inscrivant davantage dans un contexte régional. En matière d'enseignement des langues, cette démarche s'est traduite par l'entrée du japonais et de l'indonésien dans le système éducatif australien, suivi des langues aborigènes.

La place des langues asiatiques a fortement évolué depuis, cette situation correspond à un rapprochement d'un point de vue commercial et économique entre l'Australie et les pays de l'Asie de l'Est et du Sud-Est. Il faut noter que l'une des prises de position les plus récentes en matière de politique linguistique a été l'adoption du rapport *Asian Languages and Australian's Economic Future* en 1994 dont l'objectif principal était qu'en 2006, la majorité des étudiants australiens apprennent une de ces quatre langues : le chinois, l'indonésien, le japonais et le coréen. Ce soutien pour l'enseignement des langues asiatiques, encore visible aujourd'hui, traduit une volonté politique d'amplifier les relations avec l'Asie et de favoriser l'économie et se manifeste par l'apport d'importants financements pour l'enseignement des langues asiatiques. Outre des enjeux économiques, la situation géographique de l'Australie entraîne une certaine revendication des Australiens à l'appartenance au « bloc » Asie-Pacifique. Je reviendrai sur l'enseignement des langues asiatiques au chapitre 6.

Les langues proposées dans le système éducatif australien sont regroupées en trois catégories par le *Department of Education and Training* (DET):

- les langues asiatiques (*Asian Languages*)
- les langues européennes (*European languages*)
- les langues indigènes (*Indigenous languages*)

Le DET a la charge de l'enseignement des langues étrangères et décide du choix des langues à enseigner/apprendre dans les écoles publiques d'Australie. Face à la variété des populations issues de l'immigration, le gouvernement se doit d'offrir un éventail de langues répondant à la demande de ces populations en présence.

Because we have English as our national language and lingua franca, we are not committed to one particular «foreign language» in our educational institutions. We have the opportunity to diversify and utilize language resources from all over the world to build on⁸¹ (Clyne, 2005: x).

⁸¹ C'est parce que nous avons l'anglais comme langue nationale et *lingua franca* que nous ne sommes pas liés à une seule langue étrangère particulière dans nos instances éducatives. Nous avons le choix de pouvoir nous diversifier et utiliser les ressources linguistiques du monde entier comme fondations.

Par exemple, dans l'Etat de Victoria, 21 langues étaient proposées en 2005 dans les écoles primaires et 19 dans les écoles secondaires (Department of Education & Training, 2006). Cependant, malgré le nombre considérable de langues parlées en Australie, seulement six langues (sur 240) ont été classées prioritaires (*priority languages*) pour l'enseignement : le français, l'italien, l'allemand, le chinois, le japonais et l'indonésien⁸² (le français et l'allemand étant considérés comme des langues culturelles, l'italien comme une langue « communautaire » et le japonais et l'indonésien comme des langues commerciales).

Dans l'Etat d'Australie Occidentale où en ont lieu mes enquêtes, l'italien, le japonais et l'indonésien étaient, selon Clare Busing (*Senior Schooling Academic Standards & Support*, Department of Education of Western Australia), les trois langues les plus enseignées dans les écoles publiques en 2007 parce que, « the community demand due to migrant history, geographic location and economic needs⁸³ » (annexe.5, C.DEPT). Comme je l'ai mentionné au chapitre 4, dans une certaine logique australienne, les choix en matière d'enseignement des langues suivent de près les choix économiques du pays.

Dans le cadre de la politique multiculturelle mise en avant par l'Australie, l'usage des langues aborigènes est soutenu dans les services de l'administration et dans les écoles primaires. Toutefois, ces initiatives ne sont qu'offertes dans les agglomérations du Territoire du Nord et dans les Etats du Queensland et de l'Australie Méridionale.

Le programme *Aboriginal Education Policy* élaboré en 1990 par le gouvernement australien affirmait son soutien et son appui pour l'enseignement des langues aborigènes. Les points fondamentaux de cette politique nationale étaient les suivants :

- - assurer la participation des aborigènes dans la prise de décisions relatives à l'éducation ;
- - fournir aux aborigènes l'égalité d'accès aux services éducatifs ;
- - augmenter les taux de fréquentation scolaire chez les enfants aborigènes, à l'exemple de tous les autres Australiens ;

⁸² L'absence des langues aborigènes dans ce classement s'explique dans la mesure où elles ne sont pas considérées par le DET comme des langues communautaires (*community languages*) mais plutôt comme des langues ethniques (*ethnic languages*).

⁸³ La demande de la communauté est basée sur l'histoire migratoire, la localisation géographique et les besoins économiques.

Chapitre 5. Des politiques linguistiques éducatives

- - atteindre les objectifs éducatifs appropriés et équitables pour les aborigènes.
- *Aménagement linguistique dans le monde*, [en ligne], [consulté le 04/06/2008], disponible sur <http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/pacifique/australie.htm>.

Malgré ces initiatives, une étude de 1995 publiée dans la *National Review of Education for Aboriginal and Torres Strait Islander People*, signalait que la grande majorité des enfants aborigènes suivait un enseignement exclusivement en anglais. En effet, les gouvernements fédéraux australiens (et notamment celui du Territoire du Nord où est concentrée une partie importante de la population aborigène du pays) privilégiaient l'enseignement de l'anglais, langue unique, au détriment de l'enseignement bilingue préconisé. L'exemple des Etats-Unis (*English First* et *English Only*) servit ainsi de modèle à l'apprentissage de l'anglais en priorité dans le but d'intégrer les enfants autochtones à la société australienne. Cette tendance fut favorisée par la montée en puissance d'un parti politique nationaliste (*One Nation*) fondé par Pauline Hanson qui dénonçait, entre autres, un certain gaspillage de l'argent du contribuable distribué aux communautés aborigènes (Piquet, 2004).

Une des recommandations de la politique mise en œuvre a abouti : l'école est devenue obligatoire pour tous les enfants aborigènes. Toutefois, cette situation va à l'encontre du principe du bilinguisme dans le sens où, comme je viens de le mentionner, l'enseignement s'inscrit dans une dimension unilingue et non bilingue. Les mesures prises pour l'enseignement des langues aborigènes furent abrogées en 1998 par le gouvernement conservateur. Les Aborigènes ne comptent plus actuellement sur l'enseignement bilingue pour préserver leurs langues de moins en moins soutenues par les gouvernements fédéraux. Ils ont par conséquent fondé des centres linguistiques, enregistré leurs langues et créé le *National Association of Aboriginal Languages*.

Depuis la publication du *National Policy on Languages* en 1987 (voir chapitre 4), peu de nouvelles initiatives ont été formulées en matière d'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif, même si des nombreux rapports ont renforcé la politique de l'enseignement des langues. Le plus récent est le *National Statement for Languages Education in Australian Schools* suivi du *National Plan for Languages Education in Australian Schools 2005-2008* (annexes.7, DOC.12 et DOC. 13) destinés aux gouvernements des différents Etats et Territoires d'Australie. Ces deux textes se présentent comme des documents de promotion pour l'enseignement de langues en expliquant, par exemple, les

avantages de l'apprentissage d'une langue étrangère dans le contexte international actuel : « In our increasingly multi-lingual world, more people speak two languages than one, and contact with speakers of other languages is rapidly growing⁸⁴ » (*National Statement for Languages Education in Australian Schools*, 2005 : 2). Ces documents donnent très peu d'orientations précises en matière didactique et s'inscrivent selon moi dans le « politiquement correct » : l'Etat se positionne en faveur des langues dans le système scolaire mais « n'agit » pas concrètement sur le terrain. A travers les recommandations formulées, on remarque l'absence de prise en compte des attentes et des besoins des acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

Cependant, pour les grades 11 et 12 (équivalents aux niveaux de première et de terminale en France), il existe un outil de référence *Grade Related Descriptors year 11* et *Grade Related Descriptors year 12* destiné aux enseignants et décrivant les compétences à enseigner aux lycéens préparant une épreuve de langue au baccalauréat. Les programmes pour le français (annexes.7, DOC.14 et DOC.15) définissent des objectifs éducatifs (*educational objectives*) en termes de savoir-faire répartis selon quatre types d'activités (*listening, speaking, reading, writing*⁸⁵) sur cinq niveaux. Cette organisation, articulée autour de descripteurs et d'échelles décrivant les compétences des apprenants selon différents niveaux rappelle, en quelque sorte, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* conçu par le Conseil de l'Europe en 2001. Il n'existe pas d'autre outil en matière didactique pour l'enseignement des langues pour les autres grades du lycée par exemple ou l'école primaire. Or, d'après mon expérience en Australie et mes entretiens avec des enseignants de français, le descriptif pour les années 11 et 12 est très utilisé par les enseignants pour préparer les apprenants aux épreuves des examens mais aussi pour les guider dans les objectifs à atteindre d'un point de vue plus général. La question est de savoir pourquoi un travail de réflexion n'est pas mis en place pour construire un document de référence sur le même modèle pouvant servir de base ou de fil conducteur pour l'enseignement des langues étrangères dans les écoles primaires, secondaires, etc., car même sans examen, les enseignants et les apprenants devraient, à mon sens, avoir des objectifs d'enseignement et d'apprentissage.

⁸⁴ Dans notre monde de plus en plus multilingue, il y a plus de gens qui parlent deux langues que de gens qui ne parlent qu'une langue et le contact avec des locuteurs d'autres langues est en pleine croissance.

⁸⁵ Comprendre, parler, lire, écrire.

Cette situation est représentative d'un certain « laisser-faire » général de la part du gouvernement dans le sens où aucune initiative n'est mise en œuvre pour organiser l'enseignement des langues et fait écho, d'une certaine manière, à la gestion implicite de la politique linguistique nationale.

Toutefois, il faut noter une certaine évolution dans le choix de la terminologie faisant référence aux langues à l'école, entreprise conduite par consultation de groupes de linguistes, dans le gouvernement sous forme de comité. Au cours des années, le terme pour désigner les langues dans le système éducatif a beaucoup changé. *Foreign Languages* (langues étrangères), terme d'usage a été remplacé par *Ethnic Languages* (langues ethniques), puis *Community Languages* (langues communautaires) car le gouvernement s'est rendu compte qu'il ne convenait pas à la réalité australienne dans le sens où, parlées à l'intérieur du pays, ces langues n'étaient pas si « étrangères ». Ce changement de terme, que j'ai également mentionné au chapitre 4, correspond à l'avènement de la politique multiculturaliste au début des années 70 et à une certaine légitimation des langues des immigrés sur le territoire australien.

En 1996, le terme LOTE, *Languages other than English* (langues autres que l'anglais) fut adopté mais s'inscrivait dans une dimension ethnocentrique dans la mesure où il marquait une différence entre l'anglais, langue de la majorité, et les autres langues. De plus, cette terminologie, d'une part, sous-entendait que les langues aborigènes étaient placées au même plan que les langues des immigrés et, d'autre part, posait la question de quel anglais (l'anglais australien ou l'anglais aborigène par exemple). En 2007, *Languages Education* (langues) était de rigueur. Il faut noter également que l'enseignement de l'anglais *English as a Second Language* (ESL) (anglais langue seconde) a changé et s'appelle désormais *English as an additional language* (EAL) (anglais langue additionnelle). Ces initiatives montrent qu'un intérêt est porté pour favoriser le statut et la place des langues dans le système éducatif australien et que, d'un point de vue plus individuel, la biographie langagière des enfants est prise en compte, notamment pour le cas de l'EAL dans le sens où ils peuvent parler plusieurs langues et que l'anglais constitue une langue additionnelle et pas forcément la *langue seconde*.

Il existe ainsi un souci constant de terminologie pour désigner les langues dans le milieu scolaire et pour trouver un terme correspondant à la réalité linguistique du pays et à la politique multiculturelle mise en place. Cette situation pourrait également s'expliquer dans la mesure où l'anglais est *de facto* en Australie, comme l'explique Lo Bianco :

Although English has no *de jure* status as national or official language it does occupy all major domains of public life. With such *de facto* dominance, the unassailed position English commands has greatly contributed to reversing the historical pattern of restrictive languages planning in education⁸⁶ (1997 : 107).

L'enseignement des langues à l'école est présenté comme une des priorités de la politique linguistique australienne. De ce fait, la politique linguistique éducative s'inscrit dans la même démarche implicite que la politique linguistique nationale, ce qui fragilise le statut et la place des langues dans le cursus scolaire. La sélection des langues à enseigner répond à plusieurs critères mais est principalement motivée par les choix économiques du pays. A la fois pragmatique et symbolique, l'enseignement des langues est officiellement soutenu par le gouvernement dans un contexte de politique multiculturelle mais l'avenir des langues au sein du système éducatif est fragile. Cependant, cette situation pose la question de ce que représente vraiment le multiculturalisme pour les autorités australiennes. En effet, le maintien des langues est finalement peut-être considéré comme une affaire privée, c'est-à-dire réservé à la sphère familiale car l'anglais reste la langue de l'enseignement. Afficher des orientations multiculturelles ne signifie pas qu'il existe une gestion de la diversité linguistique dans les institutions.

En Louisiane comme en Australie, la politique linguistique est essentiellement axée sur l'enseignement des langues et plus particulièrement du français dans l'Etat louisianais. Alors que la politique éducative louisianaise semble relever d'enjeux politiques notamment en raison d'accords signés avec la France, le Québec et la Belgique, l'enseignement des langues en Australie s'oriente davantage dans une démarche économique et symbolique. Les tendances de ces politiques éducatives s'expliquent, en partie, par des éléments contextuels

⁸⁶ Même si l'anglais n'a pas de statut *de jure* en tant que langue nationale ou officielle, il occupe tous les grands domaines de la vie publique. Avec cette domination *de facto* la position incontestée de l'anglais a fortement contribué à inverser la tendance historique sur l'aménagement restrictif de l'enseignement des langues.

différents (facteurs historiques et sociolinguistiques). Toutefois, la question est de savoir s'il existe une adéquation entre les politiques linguistiques éducatives mises en place et les pratiques mises en œuvre pour l'enseignement des langues dans les milieux scolaires et si ces pratiques correspondent à la demande dans sa globalité.

Dans cette partie, il s'est agi de donner des éléments représentatifs des deux terrains où se sont déroulés mes travaux de recherche, dans un premier temps, en retraçant leurs histoires sociolinguistiques et de politique linguistique et, dans un deuxième temps, en détaillant le fonctionnement de leur politique linguistique éducative respective. Ces éléments permettent de cerner dans quels contextes le français s'enseigne et s'apprend dans les milieux éducatifs louisianais et australiens.

Toutefois, il faut noter que les textes de loi des politiques linguistiques éducatives de la Louisiane et de l'Australie donnent peu d'indications en matière didactique. Par exemple, pour le cas de la Louisiane, l'absence de mention de la nature du français à enseigner surprend. En effet, comme je l'ai mentionné au chapitre 4, il existe différentes variétés de français en présence sur le territoire louisianais mais aucune précision n'est apportée sur celle(s) à transmettre dans le cadre de l'enseignement du français dans les écoles. Comment interpréter cette attitude de « non-intervention » ?

De même, l'Australie revendique une politique multiculturelle basée en particulier sur l'enseignement des langues, or la législation reste très vague en matière d'orientations didactiques pour les langues dans le cursus scolaire. Peu d'actions sont finalement visibles dans les écoles pour améliorer la place des langues dans le système éducatif. Cette situation présente un paradoxe entre l'affirmation de son appartenance à une politique acceptant diverses langues et cultures et le désir réel de les préserver et soulève le problème de ce qu'est le multiculturalisme pour le gouvernement australien.

Ces quelques remarques font émerger les questions suivantes : les politiques linguistiques éducatives mises en place en Louisiane et en Australie s'accordent-elles avec les représentations qu'ont les principaux acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans les écoles ? Existe-t-il une adéquation entre les choix des politiques linguistiques éducatives et les pratiques réelles des enseignants ? Par exemple, pour le cas de la Louisiane,

Chapitre 5. Des politiques linguistiques éducatives

l'enseignement du français est dispensé de façon quotidienne par des enseignants francophones qualifiés mais cet enseignement répond-il à la demande locale ?

Je propose maintenant d'analyser en détail les modalités de l'enseignement du français dans ces contextes différenciés en m'intéressant plus particulièrement à la problématique de la contextualisation de l'enseignement du français, c'est-à-dire de savoir si, comment et pourquoi le français s'enseigne ou non de manière contextualisée.

Troisième partie

Enseignement du français : contextualisé ou universel ?

Chapitre 6. Statuts et enjeux de l'enseignement du français en Louisiane et en Australie Occidentale

Dans ce chapitre, les terrains louisianais et ouest australien sont traités séparément afin de définir le statut et les enjeux que recouvre l'enseignement du français dans ces deux environnements. Une grande partie est consacrée à la Louisiane, terrain « premier », dont le passé et l'attachement avec la France densifient les questionnements quant à la place du français et aux orientations didactiques mises en œuvre en matière d'enseignement du français au sein du système éducatif.

En gardant à l'esprit le paysage linguistique de la Louisiane dont je viens de peindre les différentes caractéristiques au chapitre 4, le questionnement principal de cette partie se concentre sur les caractéristiques du français tel qu'il est enseigné aux enfants louisianais. Dans un premier temps, de manière globale, la question est de savoir comment le français est perçu par les acteurs concernés et quel type de français est enseigné dans les écoles louisianaises. Je m'interrogerai ensuite, dans une optique didactique, sur les incidences éventuelles de ces choix et sur les répercussions que peuvent provoquer ces tendances au-delà du cadre scolaire.

6.1 Quel(s) français pour l'enseignement du français en Louisiane?

Un éclaircissement terminologique ne semble pas inutile avant de poursuivre la réflexion autour des caractéristiques de l'enseignement du français en Louisiane. Je comparerai ci-après les terminologies françaises et anglaises en usage pour désigner l'enseignement du français et de l'anglais comme langues étrangères. Ce rapprochement est d'autant plus intéressant dans le contexte louisianais qu'il s'agit d'un enseignement majoritairement organisé par des francophones dans un lieu anglophone.

A première vue, il semblerait qu'une plus grande variété d'appellations soit utilisée pour l'enseignement de l'anglais à des « non natifs ». Les Anglo-saxons acceptant, entre autres

expressions, les terminologies suivantes : EFL (*English as a Foreign Language*), ESL (*English as a Second Language*), ESOL (*English for Speakers of other languages*), EAL (*English as a Additional Language*), EIL (*English as a International Language*), ELF (*English as a Lingua Franca*), ESD (*English as a second dialect*). Chaque dénomination paraît correspondre à une situation particulière de l'enseignement/apprentissage de l'anglais en fonction de différents critères précis tels que, par exemple, le caractère anglophone ou non des pays et régions concernés. Du côté de l'enseignement/apprentissage du français aux étrangers, deux principaux termes (si on exclut le français langue maternelle) seraient admis : le français langue étrangère (FLE) et le français langue seconde (FLS) comme nous l'avons vu au chapitre 1. Le FOS (Français sur objectifs spécifiques), le FLP (Français langue professionnelle) et le FLI (Français langue d'insertion) sont également des appellations en usage pour désigner la spécificité du français enseigné mais restent cependant plus marginalisées ou du moins appliquées à des groupes plus restreints.

Le contraste entre la diversité des terminologies anglophones et le peu de variétés des appellations françaises fait émerger, dans mon étude, une certaine ambiguïté sur la nature de l'enseignement du français dans les classes élémentaires de Louisiane et préalablement sur les caractéristiques du français enseigné. Du fait de l'environnement louisianais et de la diversité du français louisianais, des questions surgissent : quelle dénomination a-t-on attribuée à l'enseignement du français dans les écoles élémentaires? Comment cet enseignement est-il perçu du point de vue des différents décideurs concernés et des apprenants ? Les catégorisations FLE et FLS correspondent-elles à ce type d'enseignement ?

6.1.1 Entre FLS et FLE : quelles sont les caractéristiques de l'enseignement du français dans les écoles louisianaises?

Le CODOFIL, principal promoteur de l'enseignement/apprentissage du français en Louisiane, utilise la dénomination « langue seconde » pour désigner l'enseignement du français. Dans ses publications (par exemple, *Le petit guide d'information sur la Louisiane francophone* (annexe.7, DOC.1) et sur son site Internet, l'appellation FLS est clairement mise en avant :

NB : en Louisiane, il vaut mieux parler de français langue seconde, puisque même s'il est loin d'être parlé par la majorité des Louisianais, le français n'est pas ici une langue « étrangère ».

French Immersion USA, [en ligne], [consulté le 26/06/09], disponible sur

<http://www.frenchimmersionusa.org/recrutementlouisiane/articles.php?lng=fr&pg=60>

La position du CODOFIL est explicite et déjà, à la création de l'organisme, il était net que le français n'était pas considéré comme une langue étrangère puisque Domengeaux déclarait en 1972 : « French is a native tongue in Louisiana and is not at all a foreign language⁸⁷ » (Domengeaux, 1972 : 4).

Toutefois, l'usage de l'expression langue seconde du CODOFIL reste ambigu : que sous-entend l'adjectif second(e)? Comme mentionné supra (chapitre 1) la notion de FLS recouvre toute une série d'acceptions selon les pays et les individus (auteurs et acteurs sociaux). Par exemple, d'après P. Martinez « Il est clair qu'on gagne beaucoup à appeler langue seconde tout système acquis chronologiquement après la langue première » (1999 : 3). La plupart du temps, le qualificatif second employé dans le contexte éducatif louisianais (par exemple à Lafourche, on parle de *Second Language French program*⁸⁸) signifie qui vient après, c'est-à-dire que l'enseignement/apprentissage concerne une nouvelle langue, sous-entendue une langue autre que l'anglais. S'il s'agit bien là d'une classification chronologique, peut-être conviendrait-il, d'utiliser le terme *additional* (additionnel) éliminant ainsi toute ambiguïté ? A moins que le terme second(e) soit dans son acception « codofilienne » porteur d'une autre dimension, beaucoup plus axée sur le statut perçu comme privilégié du français dans l'environnement anglophone que représente la Louisiane. Il est intéressant de noter qu'au Québec - qui entretient également un contact immédiat avec le monde anglo-saxon -, langue seconde peut être synonyme de seconde langue et que langue seconde s'emploierait comme langue étrangère au sens de langue non première (Cuq, 1991).

L'expression *second language* est également utilisée par le *Louisiana Department of Education* (désormais LDOE) en référence à l'enseignement du français nommé *Second Language Learning*⁸⁹. Cependant, alors que le CODOFIL reste fidèle à une seule et unique

⁸⁷ Le français est une langue natale en Louisiane et n'est point du tout une langue étrangère.

⁸⁸ Programme de français langue seconde

⁸⁹ Apprentissage d'une langue seconde

terminologie, en parcourant le site du LDOE, on peut lire les locutions diverses suivantes : *World Languages*⁹⁰, *Foreign language*⁹¹ ou bien *FLES Program (Foreign Languages in the Elementary School)*⁹² laissant supposer que le français est une langue étrangère comme une autre. Comment interpréter cette variété terminologique ? Elle semble traduire une sorte d'hésitation ou de gêne quant à la dénomination du programme de français dans les écoles louisianaises. Ce flottement perceptible ne s'accorde pas, à mon avis, à ce que recouvre le terme second employé par le CODOFIL qui dévoile sa position explicitement affichée quant au statut du français dans le système éducatif de Louisiane et dont l'usage unique du terme traduit une certitude indiscutable.

Cuq fait remarquer que dans le monde anglophone, même si le EFL (*English as a foreign language*) et le ESL (*English as a second language*) se distinguent, il existerait « une tendance à utiliser ESL comme équivalent et concurrent d'*English as a second language* (EFL) (1992 : 7). » Deux orientations, plutôt d'ordre sociolinguistique, définissent l'anglais comme langue seconde :

- ❖ - quand il détient un statut spécial, par exemple celui de langue officielle dans une région ou un Etat ou bien des fonctions sociales dans une communauté.
- ❖ - quand des minorités de langue étrangère vivent dans des régions où l'anglais est langue maternelle de la majorité (*Idem*).

D'un point de vue didactique, la séparation entre EFL et ESL apparaît moins évidente et la reconnaissance d'une didactique spécialisée du ESL ne semble pas aller de soi : « il n'y a pas lieu de définir un champ didactique séparé de celui d'*English as a foreign language* (EFL), car les activités d'apprentissage et d'enseignement d'une langue seconde ne seraient pas clairement identifiables par rapport à celles d'une langue étrangère » (Cuq, 1992 : 7). Ces inclinations anglophones semblent être transférées dans le contexte louisianais et expliqueraient d'une certaine façon la variété des dénominations utilisées pour définir le français dans une dimension didactique. Il s'agit ici d'un point de vue anglophone, alors que

⁹⁰ Langues du monde

⁹¹ Langue étrangère

⁹² Programme de langues étrangères à l'école élémentaire

l'orientation du CODOFIL s'aligne davantage sur une perception française de la notion de FLS qui souligne clairement un choix politique plutôt que didactique.

Le curriculum pour l'enseignement des langues (le français, l'espagnol et l'allemand) en Louisiane créé par le Département d'éducation, s'intitule *Louisiana Foreign Language Content Standards Curriculum*⁹³ (annexe.7, DOC.7). Ici encore, on remarque l'emploi de l'adjectif foreign (étranger) qui, d'une part, confère au français un certain degré de xénité et, d'autre part, le met au même plan que les autres langues étrangères étudiées en Louisiane.

Pour résumer, au niveau du Département de l'éducation, institution gouvernementale, aucune mention spéciale n'est conférée au français dans le sens où une diversité de termes lui est adjointe. Cette imprécision sous-entendrait-elle qu'il détient le même statut qu'une autre langue étrangère ? Cette perception du français comme langue étrangère serait-elle volontaire et s'inscrirait-elle dans une idéologie politique préférant ne pas prendre parti en qualifiant le français de *langue seconde*, *langue du monde* ou *langue étrangère* ?

A mon sens, présenter le français ainsi traduit une confirmation de la suprématie de l'anglais - langue de l'enseignement. Devant l'ambiguïté du statut officiel de ces deux langues en présence, puisque l'anglais et le français sont langues officielles *de facto* en Louisiane, faire du français une langue étrangère ressortirait d'une posture de politique linguistique promouvant l'anglais comme langue dominante. Ce serait aussi, d'une certaine manière, masquer l'héritage linguistique et culturel en (re)niant la dimension historique et identitaire que porte le français local dans l'Etat de Louisiane. Peut-être est-ce également rappeler qu'en dépit des circonstances historiques, la Louisiane reste un Etat américain et que, selon l'idéologie américaine, il ne doit pas être isolé du reste de la Fédération, puisque la langue du pays reste le ciment identitaire et unificateur ? D'un point de vue symbolique, c'est l'identité américaine qui est en jeu ici.

La question est de savoir quels sont les critères qui font que le français est envisagé, d'un certain point de vue, comme une langue étrangère par le Département de l'éducation. Il est difficile de déterminer si le français est une langue étrangère ou non en Louisiane car il reste la langue maternelle d'une infime partie de la population, relativement âgée, et les circonstances de sa survie font qu'il est en danger et qu'il risque de disparaître avec ses

⁹³ Curriculum des contenus pour l'enseignement des langues étrangères en Louisiane.

derniers locuteurs. Widmer affirme que « Le statut normatif de la langue maternelle définit en creux celui de la langue étrangère, étrangère au pays et à nous-mêmes » (1983 : 89), dans ce sens, au niveau de l'Etat, cette attitude révélerait que le vernaculaire dominant (FC) serait envisagé comme en voie de perdition puisqu'il est parlé par un petit nombre décroissant de locuteurs. En le remplaçant par un FS à l'école, ce français peut être considéré effectivement comme étranger, car il est importé des pays francophones.

Toutefois, selon Dabène, une langue peut être considérée comme langue étrangère même si elle est « [...] pratiquée comme langue maternelle, sur le territoire considéré, par une fraction non négligeable de la population » (1994 : 32). Etant donné le statut particulier de cette langue, la question qui se pose est de savoir si ce type de langue peut être enseigné de la même façon que d'autres langues étrangères dans les écoles. Le problème reviendrait une fois encore à la question de la prise en compte ou non des variétés locales et du statut que les enfants, leurs parents et les décideurs locaux lui accordent.

Le texte de loi référant à l'enseignement du français dans les écoles publiques louisianaises emploie l'expression *French instruction* (enseignement du français) pour définir l'enseignement/apprentissage du français et montrerait, de ce fait, un manque de positionnement. En effet, l'absence de tout qualificatif exprimerait-elle une certaine volonté de rester ambigu quand au statut du français en Louisiane ?

Pour résumer, selon les institutions éducatives en charge de l'enseignement des langues et du français en particulier, diverses dénominations sont attribuées à l'enseignement du français, pressenti par les uns comme une langue seconde et par les autres comme une langue étrangère. Cette dichotomie laisse entrevoir des perceptions différentes de cet enseignement et des positions divergentes dénonçant des conflits au sein des instances et, d'une certaine façon, fragilisant le programme dans le sens où, sur le terrain, les pratiques diffèrent des appellations officiellement choisies.

Pourquoi le CODOFIL est-il la seule instance politique à désigner l'enseignement du français dans les écoles louisianaises comme *langue seconde* ? Ce terme semble être légitimé dans le sens où le français est présent sur le territoire louisianais depuis son implantation au XVII^e siècle, et ce, en dépit de l'américanisation de la Louisiane et des épreuves endurées par le français au cours de son histoire dans l'Etat louisianais. A mon sens, l'utilisation du terme *second* par le CODOFIL est une posture stratégique pour justifier, d'une certaine manière, un

statut particulier pour le français et son enseignement en Louisiane afin de le faire accepter dans les écoles et par la population locale et de le valoriser par rapport aux langues qui ne seraient qu'« étrangères ». Les enjeux seraient-ils les mêmes si l'organisme qualifiait le français de *langue étrangère* ?

Pour tenter de répondre à cette question, il apparaît nécessaire de faire un retour sur le statut des français en Louisiane, variétés décrites précédemment au chapitre 4.

En s'appuyant sur la « théorie des trois cercles » de B.B Kachru (1985) permettant de se représenter l'expansion d'une langue, la Louisiane serait située, selon Cuq, au même titre que le Val d'Aoste dans le cercle intérieur⁹⁴ où le français est envisagé comme « langue maternelle d'une petite partie de la population » (1991 : 39). En effet, si le français est resté la langue maternelle d'une partie importante de la population louisianaise jusqu'à la Guerre de Sécession, il est aujourd'hui la langue maternelle d'une petite fraction de Louisianais âgés en moyenne de 60 à 70 ans. Dans le sens où sa transmission ne s'opère guère au sein de la sphère privée, on peut émettre l'hypothèse que, dans quelques décennies, la situation changera numériquement car les derniers locuteurs de français louisianais disparaîtront et emporteront leur langue avec eux.

A l'heure actuelle, peut-on parler d'environnement « francophone » ou « partiellement francophone » ? Le français ne semble pas être la langue première des enfants interrogés dans le cadre de cette thèse, cependant il est présent, pour certains, dans la sphère familiale à divers degrés. Dans le cadre scolaire, il est rarement véhicule de l'enseignement et ne se présente pas comme langue de promotion sociale, mais plutôt comme « gardien » de la culture cadienne.

Comment pourrait-on alors catégoriser le français en Louisiane ? L'anglais est devenu progressivement la langue première de tous les Louisianais, notamment par le fait que les personnes d'origine cadienne ou créole n'ont pas transmis le FL à leurs enfants, en tout cas, pas en tant que langue première. D'après le discours de certains apprenants d'école primaire et secondaire, il semblerait que leurs grands-parents parlent français avec eux ou du moins,

⁹⁴ Le cercle médian correspondrait à celui où le français est considéré comme langue seconde et le cercle extérieur à celui où le français est considéré comme langue étrangère.

qu'un désir de transmettre la langue soit présent. Voici quelques extraits de témoignages relevés dans les questionnaires concernant l'usage du français⁹⁵ à la maison :

My dad sometimes speaks French. I try to teach him a little and he teaches me.⁹⁶

My grand-ma, she sometimes speaks French to me to teach some words I don't know.⁹⁷

Yes with my grand-parents. We review parts of the body, I like it.⁹⁸

(annexe.1, Q.APPLA6-12)

On pourrait se demander si la présence du français dans les écoles et le fait de continuer à le considérer de manière volontaire comme langue « seconde » contribueraient à un changement d'attitude et à cette envie de partager le patrimoine familial. D'une manière générale, il s'agit de la question de la transmission d'une langue minoritaire qui a « sauté » une génération et que l'on veut de nouveau préserver dans la sphère privée.

Pour résumer cette situation hétérogène mais fluctuante, aujourd'hui, le français est la langue première d'une infime partie de la population et la langue seconde d'une autre partie tout aussi minime. J'ajouterai que pour certains Louisianais, les contacts avec le FL sont rares et que leurs relations sont plutôt passives, dans ce sens, la notion de *français langue seconde* pour qualifier ce qu'est la langue française pour eux serait-elle plus appropriée ? Petit à petit, face à l'omniprésence de l'anglais, le français devient d'une certaine façon une langue étrangère. Du point de vue des habitants de la Louisiane, il est clair que pour beaucoup - selon les impressions vécues lors de mon séjour sur place - le français enseigné aux enfants est d'autant plus une langue étrangère que c'est un « français d'ailleurs » différent du FC, ou peut-être également parce que le français ne porte plus, ou très peu, d'enjeux identitaires....

Sur le terrain, les résultats d'enquête montrent que la majorité des acteurs sociaux, des apprenants et de leurs parents considèrent la langue française comme une langue étrangère comme une autre. En effet, malgré le contexte local, le responsable des écoles élémentaires de la paroisse de Lafourche catégorise le français comme une langue étrangère :

⁹⁵ Je n'ai pas précisé quelle variété de français volontairement pour voir si les locuteurs donneraient des précisions sur le français louisianais parlé.

⁹⁶ Mon père me parle parfois en français. J'essaie de lui apprendre un peu et il m'en apprend aussi.

⁹⁷ Ma grand-mère, elle me parle quelquefois en français pour m'apprendre des mots que je ne connais pas.

⁹⁸ Oui avec mes grands-parents on révise les parties du corps, j'aime bien.

E: Do you think it's important for the children to learn French?

V: Yes, I do but I don't have the same reason as everybody else. I think it's important to have a second language, Spanish, French or Chinese as it's the new big one who is pop in now all over the place⁹⁹ (E.VOIR), (annexe.3, E.VOIR).

Du point de vue des apprenants et de leurs parents, ce critère de diversité revient dans les enquêtes (entretiens semi-directifs pour les uns et questionnaires pour les autres). Les apprenants des écoles primaires interrogés pensent que : « It's important because it is a different language », « to talk with other people who don't know English but speak French », « because you need to know something more than English »¹⁰⁰ (Q.APPELEMLA).

Outre ces témoignages directs, le manque d'intérêt ressenti pour le français, de façon générale, pourrait également traduire le peu d'attachement des apprenants envers le français.

Dans quel sens le français est-il représenté comme une langue étrangère par ces apprenants ? Pour certains, le français est une langue familière parce qu'ils la côtoient, même de façon passive, au contact de leurs parents et grands-parents. Les réponses apportées aux questionnaires montrent en effet que certains apprenants entendent parler français dans leur entourage privé. Peut-être retrouve-t-on ici la dichotomie FS/FC qui induit une certaine confusion entre la langue enseignée, le français « venu d'ailleurs » (le FS) et la langue locale parlée (le FC) par certains membres de la communauté cadienne ?

Le français de l'école est parfois perçu non pas comme une langue à proprement parler étrangère mais comme une langue différente du FC, comme le montrent ces témoignages d'apprenants de classes élémentaires et secondaires :

Yes, Grand-ma speaks French but not the same French we learn in school.¹⁰¹

My grand- parents speak French but it's Cajun French, so sometimes I don't quite understand.¹⁰²

(Q.APPELEMLA et Q.APPLA6-12).

⁹⁹ E : Est-ce que vous pensez que c'est important pour les enfants d'apprendre le français ?

V : Oui mais pas pour la même raison que tout le monde. Je pense que c'est important d'avoir une seconde langue, espagnol, français ou bien chinois étant donné que c'est la nouvelle langue qui est maintenant partout.

¹⁰⁰ « C'est important parce que c'est une langue différente », « pour parler avec des gens qui ne connaissent pas l'anglais mais qui parlent français », « parce que tu as besoin de connaître autre chose que l'anglais ».

¹⁰¹ Oui ma grand-mère parle français mais ce n'est pas le même français que nous apprenons à l'école.

¹⁰² Mes grands-parents parlent français mais c'est du français cajun alors parfois je ne comprends pas.

Dans ce sens, la question serait de savoir si le FS est une langue étrangère en Louisiane ou pas ? Quels seraient les degrés de xénité (Weinrich, 1989) du FS en Louisiane ? Dabène (1994) distingue plusieurs distances permettant de définir le degré d'étrangeté qui fait qu'une langue peut être plus ou moins étrangère. Dans le cas du FS en Louisiane, la première distance pertinente serait la distance matérielle. L'éloignement géographique et surtout l'absence de séjours linguistiques dans les pays où le français est parlé ne permettent pas d'entretenir suffisamment de liens pour attiser la curiosité et la motivation des apprenants. J'ai remarqué que les apprenants avaient très peu de représentations de la France. Je pense que, d'une manière générale, aux USA, la population est centrée sur elle-même et qu'une certaine indifférence à ce qui peut se passer, voire exister, au-delà des frontières nord-américaines persiste dans les mentalités. Le système éducatif se positionne dans une attitude centraliste, se gardant d'encourager les élèves à l'éveil ni à l'ouverture sur d'autres cultures. Les apprenants sont donc très peu curieux de la culture de leur enseignant de français, qu'il soit d'ailleurs francophone ou français de France. Par conséquent, la distance culturelle est plus accentuée car la culture de façon générale (mode de vie, idéologies, religions, relations humaines, etc.) est difficile à transmettre, puisque les apprenants ne sont pas forcément réceptifs ou prêts à accepter une autre culture que la leur. Certains d'entre eux vivent dans un environnement relativement étanche à la langue française à la maison et paradoxalement à l'école. L'attitude hermétique, voire de résistance de certains chefs d'établissements et de professeurs des écoles face à l'enseignement du français semble les influencer. Les représentations négatives du français sont retransmises - inconsciemment ou pas - chez les apprenants qui refusent alors l'ouverture à l'autre.

Dans mon cas, cette distance entretient une relation interdépendante avec la distance psychologique : comme peu d'efforts sont produits pour la compréhension de la culture de l'autre, les dispositions à étudier la langue ne semblent pas toujours satisfaisantes. Il existe davantage une ambiance de résistance qu'une réelle envie d'apprendre la langue française. Concernant la distance linguistique, dans les enquêtes réalisées, le français est perçu très majoritairement comme une langue « difficile » à apprendre par rapport à leur langue maternelle, ce qui entraîne des réactions négatives face à l'apprentissage du français. Pour résumer, en fonction des critères que je viens de mentionner, relevant des attitudes des apprenants, le FS est perçu très majoritairement comme une langue étrangère.

Par ailleurs, il est important de signaler que, suite à la Guerre de Sécession et jusqu'à la Seconde guerre mondiale, les relations entre la Louisiane et la France furent rompues; par conséquent, la majorité des locuteurs du FL n'avaient jamais entendu de FS avant l'arrivée des coopérants francophones venus enseigner le français (Brown, 2005). En ce qui concerne les contacts avec le FS, ce n'est qu'un contact institutionnel dans le sens où il y a très peu d'exposition informelle. Certes, l'univers médiatique pourrait jouer un rôle mais il existe très peu de publications en français. La notion de français langue étrangère dans le contexte louisianais renvoie ainsi à des situations diverses et dépend de la relation ou des contacts que les apprenants ont avec le français et du type de français côtoyé.

Dans les extraits cités plus haut, le français est considéré par les enfants comme une langue étrangère et non pas comme une composante intégrante de leur culture ou de leur histoire. Cette perception de la langue française comme dénuée de ses racines locales fait écho aux propos des parents qui, eux, soulignent les avantages de l'apprentissage et de l'utilisation d'une langue étrangère : *useful et handy*¹⁰³ (la question étant: *Do you think it's important for your children to learn a foreign language at school ?*)¹⁰⁴ (annexe.1, Q.PARLA). Une « valeur marchande » (L.J. Calvet, 1999b : 11) est conférée au français et non pas une valeur identitaire. Ce sentiment se renforce chez les lycéens et les étudiants universitaires qui pensent que le français va leur servir à quelque chose dans l'avenir, notamment pour leurs études et pour voyager (selon les réponses formulées dans les questionnaires). Pour ce maître de conférence en poste à l'université de Lafourche : « [si les étudiants] veulent apprendre le français c'est pour l'utiliser dans le travail, ce n'est pas à cause de l'héritage ou du grand-père » (annexe3, E.DEN) (annexe.3, E.DEN). En effet, dans les propos recueillis, très peu de témoins font le lien avec l'héritage linguistique de la Louisiane. Pourquoi n'évoquent-ils pas le FC ? Comment interpréter cette attitude fortement présente dans les observables ? Pensez-ils que le français enseigné dans les écoles ne correspond pas au français local, à *leur* français et par conséquent, ne lui accorde pas de valeur identitaire mais une valeur plutôt pratique ?

Dans le même temps, il serait bon de se poser la question de savoir ce qui se passe dans les classes de français car, me semble-t-il, les représentations qu'ont les apprenants de la langue

¹⁰³ Utile et pratique

¹⁰⁴ Pensez-vous que c'est important pour vos enfants d'apprendre une langue étrangère à l'école ?

française sont certainement influencées par la façon dont le français leur est enseigné, voire considéré dans leurs écoles.

Si l'emploi du terme FLS est courant dans les discours du CODOFIL, sur le terrain et dans les faits, peu d'éléments correspondent, semble-t-il, à cette dénomination. Au contraire, il apparaît que le français est perçu différemment par les enseignants et que les pratiques mises en œuvre tendraient plutôt vers une autre approche didactique.

Selon mes observables et mon expérience sur le terrain, plusieurs indices révèlent que l'enseignement/apprentissage du français en Louisiane s'intègre plutôt, dans les pratiques, au domaine du FLE. Dans un premier temps, les qualifications requises pour obtenir un poste d'enseignant de français en Louisiane sont les suivantes :

Posséder un diplôme en didactique du français langue étrangère et justifier de trois ans d'expérience dans l'enseignement.

CODOFIL, [en ligne], [consulté le 01/07/09], disponible sur <http://www.CODOFIL.org/francais/enseignants.html>

Les résultats de questionnaires distribués aux enseignants de la paroisse de Lafourche démontrent que leurs qualifications, même variées, restent dans le domaine des langues (enseignement du français ou de l'anglais en tant que langue étrangère) et que tous les enseignants de nationalité française détiennent un diplôme de FLE et une expérience plus ou moins longue dans l'enseignement du FLE, l'un des objectifs généraux du CODOFIL étant de « permettre aux diplômés de FLE de parfaire leur expérience d'enseignant en français langue étrangère ». French Immersion USA [en ligne], [consulté le 26/06/09], disponible sur <http://www.frenchimmersionusa.org/recrutementlouisiane/> >

Outre la formation des enseignants requise pour enseigner le français dans les écoles louisianaises, les supports pédagogiques proposés s'orientent également vers le domaine du français comme langue étrangère. En début de chaque année scolaire, le guide *Louisiana Foreign Language Content Standards* publié par le Département de l'éducation louisianais et distribué aux enseignants, propose des objectifs et des parcours méthodologiques pour l'enseignement des langues étrangères en Louisiane. Le français partage le même *curriculum*

que les deux autres langues étrangères enseignées en Louisiane : l'espagnol et l'allemand. Il n'existe donc pas de programme particulier, ni d'objectifs spécifiques pour l'enseignement du français.

Dans la paroisse où ont eu lieu les enquêtes, la commission scolaire avait sélectionné en 2005 deux manuels de français : *Alex, Zoé et Cie 1 et 2* (CLE International, Paris) et *Acti-vie* (Nelson Education, Ontario). Ces choix rejoignent l'idée de flou, mentionnée plus haut, autour du français enseigné dans les écoles louisianaises puisque *Alex, Zoé et Cie* (annexe.6, M.1) est un manuel de FLE et *Acti-vie*, un manuel de FLS au sens canadien du terme. Qu'est-ce qui justifie l'utilisation de manuels français et canadiens dans les écoles élémentaires dans le contexte louisianais ?

E : About the teaching books...how did you choose the methods *Alex, Zoé et Cie* and *Acti-vie*?

V : We have the choice from a list very seven years. I think the material is good [...]¹⁰⁵.

(E.VOIR)

Il aurait été intéressant de savoir qui avait choisi ces méthodes et selon quels critères de sélection mais, comme le montre cet extrait, le responsable des langues de la commission scolaire de Lafourche ne répond pas vraiment à la question. Pourquoi ne dit-il pas que le matériel pédagogique est proposé par les pays financeurs du programme d'enseignement du français et comment interpréter ce manque de précision ?

Acti-vie est une méthode audio-visuelle publiée à Toronto au Canada conçue pour des «*second language learners -English speakers*»¹⁰⁶ (Bernard, 1997 : page de garde), fortement diffusée dans les écoles élémentaires (annexe.6, M.2). L'utilisation d'un manuel de français langue seconde permettrait-elle un rapprochement avec l'environnement canadien ou bien suggérerait-elle que le français en Louisiane aurait le même statut qu'au Canada ? A travers l'usage de cette méthode, la prise en compte et l'introduction d'une variété du français dans les classes de français s'oppose, d'une certaine façon, à l'emploi du français « standard » dans le manuel de FLE *Alex, Zoé et Compagnie*.

¹⁰⁵ E : Concernant les manuels, comment avez-vous choisi les méthodes *Alex, Zoé et Cie* and *Acti-vie*?

V : Nous avons le choix à partir d'une liste qui change tous les sept ans. Je pense que le matériel est bon [...].

¹⁰⁶ Des apprenants de langue seconde- natifs anglais.

Alex, Zoé et Compagnie est un manuel pour enfants écrit dans sa totalité dans un français « standard » mettant en scène des personnages issus des Contes de Perrault. D'un point de vue linguistique, ce manuel ne contient aucune autre variété de français, étant construit dans une visée universaliste. Du point de vue culturel, les principaux objectifs sont basés sur l'idée « d'ouvrir l'esprit des élèves aux réalités de la culture et de la civilisation française et leur faire prendre conscience de la relativité des usages [et de] leur faire découvrir ou redécouvrir l'imaginaire des Contes de Charles Perrault» (Samson b, 2001 : 2).

J'ai utilisé le manuel *Alex, Zoé et Cie* avec mes apprenants de premier, deuxième et troisième grades en l'adaptant en fonction des tranches d'âge. L'absence de la langue des apprenants dans le manuel a d'abord suscité la « panique » mais c'est surtout l'emploi de l'écriture cursive dans le cahier d'activité qui a posé des problèmes de lecture et d'identification des mots (les enfants de mon école élémentaire apprenaient à lire et à écrire en majuscules d'imprimerie). Outre ces petits handicaps « techniques », il m'a semblé repérer un certain décalage au niveau culturel quant aux anecdotes relatives aux Contes de Perrault mises en scène. Pour expliciter mes propos, je décrirai une petite expérience menée au sein de mes classes. J'ai travaillé sur l'histoire du *Petit Chaperon rouge* racontée dans deux contextes différents : dans un premier temps, nous avons étudié le conte dans le manuel de classe *Alex, Zoé et Compagnie* et, dans un deuxième temps, à partir d'un livre de littérature pour la jeunesse cadienne : *Petite Rouge, a Cajun twist to an old tale*¹⁰⁷ (annexe.6, M.3). Dans *Alex, Zoé et Cie*, le mythe du Petit Chaperon rouge est introduit par la chanson « J'aime la galette » illustrée avec une galette des Rois s'en allant gaiement dans les bois où un loup affamé l'attend puis, à travers une bande dessinée où l'héroïne *Zoé* s'en va portant un panier de provisions à sa grand-mère qui habite dans la forêt. Dans *Petite Rouge, Clotilde*, dont le papa est pêcheur de crevettes (métier traditionnel cadien), apporte un plat typique cadien (*a shrimp étouffée*¹⁰⁸) à sa grand-mère malade. En traversant les bayous, elle croise l'alligator *Taille taille* etc. Le texte est écrit en anglais dans lequel sont insérés des mots cadiens : « Mais, ça c'est tris! I'll go veillee, too! said gros menteur. « You take dat way, I'll take dis way and we'll see who gets dere first. Dépêche-toi!¹⁰⁹ » (Hebert Collins, 1997 : 13) Les illustrations représentent les bayous, les maisons, la faune et la flore typiquement louisianaises (pélican, raton-laveur, cyprès,

¹⁰⁷ Sheila Hebert Collins, Pelican Publishing Company, Gretna 1997

¹⁰⁸ Ragoût de crevettes

¹⁰⁹ Mais c'est triste ça, je vais la veiller aussi dit le gros menteur. Toi, tu prends ce chemin, moi je prendrais celui-là et on verra qui arrive le premier. Dépêche-toi.

moustache espagnole...). A travers la lecture de ces deux contes, la réaction des enfants fut nette : l'histoire contée dans le contexte louisianais suscita un intérêt sans conteste. Les apprenants réagirent soit en montrant du doigt les dessins soit en affirmant avoir reconnu des mots familiers. Comparativement, la version française du manuel de FLE fit émerger une certaine perplexité et peu d'apprenants firent le lien entre le conte et la galette des Rois. Sans oublier l'absence de mots cadiens, rendant l'histoire plus lointaine. Cette expérience renouvelée avec des livres comme *Clovis Crawfish*¹¹⁰ (annexe.6, M.8) a montré à quel point les apprenants, plongés dans un univers connu, pouvaient s'identifier en tant que locuteurs d'un français familier. Inversement, les histoires *Alex, Zoé et Cie* paraissaient parfois trop en décalage avec ce type de public issu de ce contexte particulier.

Alex, Zoé et Cie est toutefois un outil intéressant pour la découverte de la culture française (par exemple, la semaine d'un enfant français, la fête du 14 juillet...) mais peut-être, du fait du contexte louisianais, serait-il bon de réduire le caractère « étrange » du français en utilisant plus de documents où le FC est introduit et contenant des repères culturels, ce qui permettrait davantage de contextualiser l'enseignement/apprentissage du français et de tisser un lien entre la langue apprise à l'école et celle parlée dans l'environnement extra-scolaire.

Il faut noter qu'à la mise en place du programme du CODOFIL, le manuel *Frère Jacques 1* (annexe.6, M.4), conçu par le BELC en 1967, avait été introduit dans les classes de français. Ainsi, dès le début du programme, un support « étranger » basé sur un français « standard » conçu à partir du *Français Fondamental* était d'ores et déjà utilisé et fourni par la France, pour l'apprentissage du français dans les écoles de Louisiane. La nature de ce document et sa provenance expliquent, d'une certaine façon, pourquoi le programme n'a pas reçu, à l'époque, un accueil favorable dans certaines paroisses cadiennes.

Des orientations et des pistes sont ainsi données par les instances éducatives afin que le français soit enseigné comme une langue étrangère. Nommé FLS par le CODOFIL, l'enseignement du français en Louisiane est considéré comme un enseignement d'une langue étrangère comme une autre par les destinataires de cet apprentissage. De même, les choix didactiques appliqués semblent être majoritairement adaptés à un jeune public dans un contexte de FLE universaliste. Cette situation montre qu'un nouvel écart se fait jour entre la

¹¹⁰ *Clovis l'écrevisse*. Cette collection est un classique de la littérature cadienne pour la jeunesse.

perception de l'enseignement du français par le CODOFIL et les intéressés et les actions mises en œuvre sur le terrain.

Dans ce sens, l'enseignement du français se positionnerait dans un « entre-deux », oscillant entre le FLS et le FLE, sans pouvoir rentrer dans telle ou telle catégorie. Cette position instable provient probablement du fait que le statut du français, à l'heure actuelle, est mouvant puisqu'il est la langue première de certains locuteurs, langue seconde pour d'autres et langue étrangère pour d'autres encore. Cette diversité ne semble pas permettre la conception d'outils didactiques adaptés à la demande locale dans la mesure où ils sont généralement pré-construits et standardisés. Or, on pourrait tout à fait imaginer des formes modulaires de matériaux pédagogiques, avec des objectifs et contenus différents selon les différents âges, lieux, etc.

Outre cet aspect terminologique de l'enseignement du français en Louisiane, la création du CODOFIL et la mise en place de l'enseignement du français dans les écoles de Louisiane posèrent la question de la langue à enseigner. En effet, la diversité du phénomène francophone en Louisiane a soulevé le questionnement de la variété à enseigner : parmi les trois variétés en présence, quel(s) français a (ont) été choisi(s) pour l'enseignement du français langue seconde dans les écoles louisianaises ? Quels enjeux ont motivé le choix des décideurs locaux à la fin des années 60 et qu'en est-il maintenant ? D'un point de vue didactique, quelles sont les perspectives mises en œuvre par rapport à la/aux variété(s) enseignée(s) ?

6.1.2 Le français standard comme choix initial

Les objectifs du CODOFIL, définis dans *l'Exposé officiel du conseil* en 1970, divergeaient entre la volonté, d'une part, de préserver et de revaloriser l'héritage culturel par la réintroduction du français dans les écoles et, d'autre part, de permettre à la Louisiane d'entrer sur la scène de la francophonie internationale. Devant ce dilemme et malgré la diversité des parlers louisianais présents, le choix du français standard (FS) fut préféré aux variétés du FL. James Domengeaux, l'initiateur du CODOFIL, déclara « On ne peut enseigner rien d'autre que le français standard si vous voulez sauver cette langue » (discours reporté par Henry,

1993 : 32). Ainsi, lors de la mise en place du programme d'enseignement, l'idée d'enseigner le FC - ou une autre variété du français louisianais - fut écartée.

Early in the Louisiana French experiment, question concerning the possibility of teaching Cajun French brought a standard response from CODOFIL spokes-persons : « Why should we perpetuate illiteracy in the classroom by teaching Cajun French? It's an oral language. It doesn't have a grammar. It doesn't have a written form »¹¹¹ (Ancelet, 1988: 347).

De ce fait, dès le début, l'objectif était double, il était ainsi illusoire de vouloir faire ensuite un choix unique et homogène quant à l'enseignement/apprentissage du français. Cette idéologie relève, semble-t-il, de la glottophagie que L.J. Calvet définit comme un « processus inhérent à toute domination coloniale » (1997 : 155) en précisant que les pays colonisés exportèrent ce modèle d'abord hexagonal. Les propos de Domengeaux s'inscrivaient dans un discours colonial porté sur la langue des populations minoritaires. Dans ce contexte, les langues des minorités francophones de Louisiane étaient considérées comme des *sous-langues*, incapables de répondre aux besoins linguistiques des Louisianais, s'inscrivant aussi peut-être dans une volonté de réalisme.

Historiquement, le français des colons français a longtemps constitué la « norme sociale » en Louisiane, de la période coloniale jusqu'à la chute de la société des plantations provoquée par la Guerre de Sécession. Langue d'une puissance coloniale prestigieuse (Brown, 2005) et de la Nouvelle Orléans, ce français, pourvu d'une littérature, s'érigea contre les autres variétés en présence associées à une certaine arriération. Plusieurs éléments firent que ce français fut considéré comme la « norme » à cette époque : d'abord les contacts directs entre les colons et la France permirent à l'élite francophone louisianaise de garder un lien intime avec le français « standard », ou du moins de France. Dans ce sens, il « n'est nullement surprenant que la langue des auteurs louisianais de l'époque ne se distingue guère de celle de leurs homologues de l'Hexagone » (Picone et Valdman, 2005 : 149). Cette situation conduisit à une certaine uniformité du français colonial dans le sens où, selon Picone et Valdman « la notion d'un français colonial, perçu

¹¹¹ Tôt dans le mouvement de la Louisiane française, la question concernant la possibilité d'enseigner le français cadien souleva une réponse standard des porte-parole du CODOFIL: « Pourquoi devrait-on perpétuer l'illettrisme dans la classe en enseignant le français cadien? C'est une langue orale. Elle n'a pas de grammaire. Elle n'a pas de forme écrite. »

comme proche du FR¹¹², [supposait] l'existence durant la période coloniale de conditions écolinguistiques favorables à une certaine homogénéité linguistique.» (1995 : 145).

Hormis le fait que ce français était celui des colons, cette uniformité linguistique et ce rapprochement avec le français de France conférèrent un statut de prestige au français colonial de Louisiane, perçu comme la langue de référence jusqu'à la Guerre de Sécession.

Le problème soulevé ici renvoie à un certain attachement aux représentations de la variation fortement liée aux diverses populations qui peuplèrent la Louisiane et donc au passé. Le paramètre principal semblant influencer quant aux représentations des différentes variétés du français louisianais est le facteur social. Alors que le français colonial (aujourd'hui appelé le *français de la Nouvelle-Orléans*) est associé aux colons et donc à une classe élevée de la société francophone louisianaise, le FC et le créole louisianais représentent des couches de la société historiquement perçues comme inférieures : les Cadiens étaient (et certains le sont toujours) des pêcheurs ou des trappeurs et les Créoles de couleur étaient, en général, des esclaves. Malgré le temps, les étiquettes de ces catégories sociales sont les mêmes pour certains Louisianais. Ces populations, à travers leurs parlars respectifs, semblent être toujours imbriquées dans une hiérarchie stratificatoire appartenant au passé. J'ai constaté lors de mon séjour en Louisiane que certains discours et certaines attitudes allaient dans ce sens. Un autre point lié au premier serait le facteur rural *versus* urbain : les Cadiens et les esclaves résidaient dans les bayous ou dans les plantations situées loin des villes.

La différenciation linguistique entre le français colonial et les autres variétés du français s'est faite selon un mode lié à la colonisation s'opérant en deux stades, comme je viens de le mentionner *supra*, selon une dimension sociale puis une dimension géographique (L-J Calvet b : 2002). De ce fait, « La langue dominante est associée aux formes les plus « modernes » d'économie [...] et la langue dominée aux formes « archaïques » de production [...] » (*Idem*: 109), ce qui illustre assez bien la relation antinomique entre le français colonial et les autres variétés du FL.

En transférant le schéma des couples antithétiques définis par L-J Calvet dans le contexte de la Louisiane, on aboutirait à une situation glottophagique où le français colonial en tant

¹¹² Français de référence.

que langue dominante coïncide avec les activités économiques et à la ville, tandis que les autres variétés dominées correspondent au monde agricole et rural.

«Industrie/commerce	Agriculture
Ville	Campagne
Langue dominante	Langue dominée» (<i>Ibidem</i>)

De ce fait, il existait un rapport de supériorité/infériorité entre les variétés du français, représentatif d'une différenciation sociale et géographique. Cette idéologie a refait surface lorsque la question de la nature du français à enseigner à l'école se posa à la fin des années 60 avec la réintroduction de l'enseignement du français dans les écoles primaires louisianaises. Les divergences sociolinguistiques coloniales resurgirent entre le français colonial qui serait le plus proche du FS et le FC et le créole louisianais, formes plus éloignées. Par extension, la langue des colons associée à la langue standard fut choisie dans le sens où elle était considérée comme nécessaire à l'introduction au monde moderne, voire à la « civilisation », contrairement aux variétés du FL. De plus, se rapprocher de la langue des colons, c'est se rapprocher du pouvoir. En effet, dans l'histoire des colonies, le contact avec la langue du colonisateur était, en général, réservé aux élites et aux personnes proches du pouvoir (Calvet, 2002b et Morsly, 2010).

Mais que signifiait pour Domengeaux le « français standard » ? Que reflète ce concept ? Qu'est-ce qui est mis en avant derrière l'utilisation de cette terminologie ? D'après les propres termes de Domengeaux, le FS serait, par opposition au FC, une langue écrite dotée d'une grammaire. Ce point de vue exclut ainsi toute considération d'une pénétration à l'école des parlers louisianais dont la principale caractéristique résiderait dans l'oralité. Selon le discours du créateur du CODOFIL, la référence à l'écrit aurait légitimé le choix du FS au détriment des autres variétés orales. En dépit du paysage linguistique varié de la Louisiane, l'homogénéité symbolisée à travers un français standardisé est privilégiée. Encore faudrait-il se poser la question de savoir ce qu'est une langue « standard ».

Selon le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, le FS se définit comme une langue qui :

S'impose au point d'être employée couramment, comme le meilleur moyen de communication par des gens susceptibles d'utiliser d'autres formes ou dialectes. C'est d'une manière générale

une langue écrite. Elle est diffusée par l'école, par la radio et utilisée dans les relations officielles. [...] Elle est généralement normalisée et soumise à des institutions qui la régissent (1994 : 440).

Dans *La grammaire d'aujourd'hui*, Arrivé, Gadet, Galmiche, définissent le FS ainsi

Le français décrit par les grammaires est la variété normalisée, dite *standard*, ce qui signifie qu'elle est reconnue comme « correcte », elle est enseignée à l'école, et est soumise au contrôle d'institutions comme l'Académie française (1986 : 629).

Girard et Lyche vont plus loin en déclarant que « le FS est la langue qu'on attribue aux Parisiens éduqués dans un registre soigné »¹¹³ en soulignant toutefois les faiblesses de cette définition dont les critères seraient à éclaircir.

Knecht définit la langue standard comme « toute forme de langue qui fonctionne comme norme de référence, parce que reconnue dans une communauté linguistique en tant qu'étalon de correction » (1997 : 194). De cette façon, le concept de standard s'allierait à celui de « norme ». L'utilisation du terme de *norme* est relativement jeune dans l'histoire de la linguistique et a fait son apparition dans les dictionnaires après la Deuxième Guerre mondiale, même si la pratique normative existait depuis longtemps. Je reviendrai sur ce terme plus en détail *infra* dans cette partie. Cependant, « les langues standard, les normes, sont construites [...] à partir d'un matériau de départ qui est un espace de variations. » (Billiez et Robillard, 2003, 10). Dans ce sens, une langue standard est une variété qui a réussi. De plus,

aucune langue ne se présente comme un ensemble unique de règles. Toutes connaissent de multiples variétés ou lectes, dont la diversité est masquée par des étiquettes au singulier (LE français, LE turc etc.) » (Moreau, 1997 : 283).

Il persiste autour de la langue standard, normée et unique, une sorte de mythe qui attire. Toutefois, si la norme reste une utopie, elle possède cependant un certain pouvoir puisqu'elle influence l'attitude des décideurs concernés en matière de politique linguistique qui peuvent s'en servir comme d'un instrument politique. De plus, le poids

¹¹³ « Norme, variation et enseignement du FLE », [en ligne], [consulté le 02/01/07], disponible sur <<http://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/FRA1103/h04/undervisningsmateriale/FRA1103-norme.html>>.

des représentations partagées par les individus tend à façonner une certaine idéologie de la norme. D'un point de vue historique, l'idéologie de la norme en France est ancienne et témoigne de l'attachement du peuple français à une certaine pureté. Je reviendrai sur ce point au chapitre 8.

Parce que les variétés du FL n'étaient pas codifiées, le CODOFIL prônait un français langue d'apprentissage reconnu, « pur » et considéré implicitement comme LA norme. Il faut cependant signaler que les textes officiels de 1970 du CODOFIL préconisaient la préservation d'un héritage, alors pourquoi choisir le FS ? Cette attitude paradoxale semble s'inscrire à la fois dans une tradition de l'histoire du français en Louisiane, basée sur un discours colonial et sur les représentations des décideurs locaux du standard et de la variation. Toutefois, comme je l'ai mentionné *supra*, étant donné la rupture des contacts de la Louisiane avec la France jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, la plupart des locuteurs des variétés du FL n'avaient jamais entendu de français de France avant l'arrivée d'enseignants français. Dans ce sens, ce français représentait avant tout « une norme idéalisée et non pas une influence et une présence quotidiennes réelles » (Brown, 2005 : 398).

Dès la conception du nouveau programme d'enseignement du français dans les établissements scolaires louisianais, malgré la diversité du contexte louisianais, le FS est majoritairement choisi pour l'enseignement du français. Outre la représentation du « standard » fantasmé, d'autres facteurs externes et internes poussèrent, semble-t-il, les dirigeants à choisir le FS. Quels éléments motivèrent la prééminence du FS et, par conséquent, l'exclusion des variétés locales ?

Sentiment d'appartenance à la communauté francophone

Les représentations et les rapports des locuteurs avec le FS, selon qu'ils sont francophones ou pas ou qu'ils sont français ou pas, semblent influencer leur jugement de valeur. Domengeaux lui-même parlait une variété du FL et sa position d'avocat à Lafayette laisse supposer que cette variété n'était certainement pas celle des Cadiens des bayous. Vouloir se rapprocher de

ce qu'il devait juger comme étant la « norme » suggère qu'il désirait sortir du cadre local en permettant à la Louisiane d'accéder à la « francophonie »¹¹⁴ et d'être reconnue par le monde. Partager la même langue normée entraîne un sentiment commun d'appartenance à un même groupe. La norme aurait, dans ce sens, un effet unificateur : « Une forme est valorisée par rapport aux autres, parce qu'elle est l'apanage des groupes sociaux dominants parmi lesquels se trouvent les locuteurs légitimes » (Gadet, 1989 : 15). La fonction véhiculaire du FS par opposition à ce que L.J. Calvet appelle la fonction grégaire (1999a) du FL a permis de délimiter la frontière derrière laquelle le CODOFIL se situa. Le risque, en optant pour une variante du français, aurait pu être d'être exclu de la « grande famille francophone ». Le FS était-il perçu comme la clé pour l'ouverture vers l'extérieur ? A mon sens, choisir le FS était affirmer son appartenance à ce que L.J. Calvet nomme le « club des grandes langues » (2002a : 143). En effet, le français est, entre autres, l'une des six langues officielles de l'ONU (Organisation des Nations Unies) et remplit certaines fonctions (fonctions unificatrice, séparatrice, participative et fonctions de cadre de référence et de prestige que De Robillard (1997) regroupe en trois catégories : une fonction d'unification, de séparation identificatrice et de prestige). Ainsi, pour le CODOFIL, le standard se caractérise comme une langue commune aux francophones, se distinguant des autres variétés locales et jouissant d'un prestige reconnu.

Enjeux politiques et économiques

L'une des ambitions du CODOFIL aurait été donc de renforcer les relations internationales de la Louisiane avec le monde francophone par l'intermédiaire de l'éducation, le but du programme étant « Le bilinguisme reconquis par l'enseignement et le français relié, rallié à la francophonie » (Henry, 1993:30). La fonction participative du FS est mise en avant et permettrait ainsi aux Louisianais de s'ouvrir sur le monde francophone : « Louisianians want French because they want to communicate with two-thirds of the world. [...] They want their State to be the corridor to 40 foreign countries whose official language is that language »¹¹⁵ (Domengeaux, 1972 : 3).

¹¹⁴ Ce terme est à utiliser avec précaution car même si l'idée existait déjà, le concept de francophonie ne s'est développé aux niveaux institutionnel et international qu'en 1970 avec la création de l'OIF, c'est-à-dire deux ans après la mise en place du CODOFIL.

¹¹⁵ Les Louisianais veulent le français parce qu'ils veulent communiquer avec les deux tiers du monde. [...] Ils veulent que leur Etat soit le moyen d'accès aux 40 pays étrangers dont la langue officielle est cette langue.

La situation du Québec - voisin francophone de l'Amérique du Nord - qui s'affirmait « nation francophone » (Deniau, 1988:50) depuis 1960 et le climat d'extension mondiale de la francophonie officielle, en pleine floraison, ont certainement favorisé les ambitions de Domengeaux. Dans *l'Exposé officiel du CODOFIL*, est clairement décrite la volonté de la Louisiane de se rapprocher de la francophonie internationale :

The Council seeks at all times to foster relationships with Canada as well as with France and other French-speaking areas of the world. [...] The Council hopes to place Louisiana back on the map of the French-speaking world¹¹⁶ (R.Rodgers, 1970 : 2 et 3).

De leur côté, la France, la Belgique et le Québec, qui ont largement soutenu Domengeaux dès l'élaboration du programme, auraient été concernés par la préservation du français en Louisiane. Selon Ancelet et Lafleur (2005), les intérêts de la France se seraient orientés dans un souci néo-colonial, ceux de la Belgique dans le désir d'une expansion pédagogique et ceux du Québec dans l'idée de renforcer la présence du français en Amérique du Nord. Le rôle et les interventions de la France dans ce programme d'enseignement interrogent. A mon sens, la France désirait « garder un pied » à la fois en Louisiane dans une perspective néocoloniale et aux Etats-Unis dans une perspective francophone, en faisant de l'Etat louisianais une sorte de bouclier francophone dans l'univers américain.

La langue apparaît comme un « bonus » permettant aux Louisianais d'enrichir leur personnalité : « Louisianians want French because it will give them much more personality and a greater scope of being »¹¹⁷ (Domengeaux, 1972 : 4). Ce discours dénote l'envie de se rapprocher du pays fondateur de la Louisiane, qui donnerait un statut, une certaine reconnaissance à la Louisiane au cœur de l'Amérique anglophone. En sus des enjeux politiques, le choix du FS aurait été légitimé par des raisons économiques. Même si Domengeaux déclarait que « Louisiana does not need French to survive. [...] Louisianians don't need it to make a living. », ¹¹⁸ des visées d'ordre économique étaient évoquées dans l'Exposé officiel du Conseil, basées sur l'éducation et le tourisme en vue de

¹¹⁶ Le Conseil recherche constamment l'occasion d'augmenter ses relations avec le Canada aussi bien qu'avec la France et les autres régions francophones du monde. [...] Le Conseil espère remettre la Louisiane sur la carte du monde francophone.

¹¹⁷ Les Louisianais veulent le français parce qu'il leur donnera beaucoup plus de personnalité et une plus grande étendue personnelle.

¹¹⁸ La Louisiane n'a pas besoin du français pour survivre. [...] les Louisianais n'en ont pas besoin pour gagner leur vie.

création d'emplois à l'étranger. A ce propos, l'un des slogans utilisés à la création du CODOFIL ne vantait-il pas les bienfaits économiques de l'apprentissage du FS ? : « Parler français c'est de l'argent en poche ». En retenant le FS, Domengeaux prétendait ouvrir une porte économique sur les Etats-Unis aux autres pays francophones : « The rest of the French-speaking world wants French in Louisiana because the State will be, yes will be, their corridor into North America and into the United States »¹¹⁹ (1972 : 5).

L'investissement de Domengeaux dans la création du CODOFIL et ses choix explicites relatifs aux caractéristiques du français à enseigner suscitent une question quant à l'identité de ce personnage. Qui était-il et pourquoi ce fort engagement de sa part pour la cause francophone en Louisiane ? Un éclaircissement sur les origines et le parcours de Domengeaux permettrait probablement de mieux comprendre sa position dans l'enjeu de l'enseignement du français en Louisiane.

Domengeaux (1907/1988) était avocat et homme politique d'origine cadienne, issu d'une famille bourgeoise. Principalement connu pour sa carrière politique, il n'aurait manifesté aucun intérêt au français de Louisiane durant ses fonctions et ce, malgré une histoire familiale francophone. Deux de ses ancêtres auraient participé à la vie politique louisianaise (un fut le premier gouverneur de Louisiane d'origine acadienne et le second, le fondateur de Vermillionville, l'actuelle ville de Lafayette) (Henry, 1993). Il exprima sa prise de conscience pour la francophonie louisianaise alors qu'il vivait dans une semi-retraite. Un texte écrit par Rodgers en 1965, professeur canadien de sciences politiques en poste à Lafayette, décrivant la situation délicate du français en Louisiane et proposant des initiatives pour renforcer le français dans cet État, attira son attention. Domengeaux aurait-il saisi cette opportunité pour revenir sur le devant de la scène politique alors qu'il atteignait le crépuscule de sa carrière ? Je pense que l'origine canadienne de Rodgers aurait poussé Domengeaux, étant Louisianais, à prendre les rênes du mouvement francophone à sa place. Ses origines cadiennes le légitimaient ainsi dans son investissement pour la cause francophone, même s'il n'y avait jamais témoigné d'intérêt auparavant. Son désir de redonner une place au français *via* l'enseignement dans les écoles aurait été possible par sa formation de juriste et son influence

¹¹⁹ Le reste du monde francophone veut le français en Louisiane parce que cet Etat sera, oui il le sera, leur couloir vers l'Amérique du Nord et vers les Etats-Unis.

politique qui apportèrent les éléments nécessaires à la mise en place d'un tel organisme. Ses relations d'amitiés politiques et le soutien du sénateur Mouton pourraient expliquer ainsi la naissance du CODOFIL et la suprématie de Domengeaux qui demeura président de l'organisme de 1968 jusqu'à sa mort en 1988. Son ambition aurait visé, de ce fait, à servir une élite plus qu'à valoriser un peuple peu lettré aux origines rurales.

Les origines de Domengeaux permettent d'éclaircir sa position envers la langue choisie pour l'enseignement. Cependant, Henry précise que Domengeaux ne lisait ni n'écrivait le français et qu'« il entretenait une relation ambiguë avec la culture louisianaise » (1993 : 46). Ses intentions n'auraient été apparemment que politiques, ce qui explique l'absence de considération des minorités francophones louisianaises.

Absence de moyens matériels

Un troisième facteur plus intrinsèque semble avoir orienté la position du CODOFIL en faveur du FS. Malgré les souhaits d'appartenir au groupe international francophone et les enjeux politico-économiques envisagés par le CODOFIL, la réalité sur le terrain était bien différente. Dès la genèse de l'organisme, deux problèmes majeurs émergèrent : le manque de moyens financiers et l'absence quasi totale de maîtres louisianais capables d'enseigner le/en français.

L'aide financière gouvernementale et nationale accordée à l'organisme naissant ne suffisait pas. Pour obtenir d'autres financements, Domengeaux se tourna vers la France. A l'été 1972, il rencontra lors d'une visite dans l'Hexagone le Président français Pompidou qui, séduit par le projet CODOFIL, engagea la France à soutenir le programme. Domengeaux rapporta cette entrevue :

He was openly interested in the drama of a population, having kept its language, its customs, and traditions for two centuries that was now having more and more difficulties. Being a good listener, he quickly understood what we wanted to do at CODOFIL because he shared our

views and ambitions: he declared himself ready to support our action with indispensable credits and exchanges to carry out the task ¹²⁰ (discours reporté par Natsis, 1999: 328).

Domengeaux savait à quelle porte frapper puisque Pompidou était favorable non seulement à la francophonie qu'il percevait ainsi : « [...] les peuples d'expression française se sentent, par delà les intérêts économiques ou même politiques, unis par un lien spécial qui est intellectuel et aussi sentimental » (Deniau, 1998 : 18) mais aussi à une politique de diffusion du français. Le *Haut comité pour la défense et l'expansion de la langue française* (remanié plus tard pour devenir l'actuelle Délégation générale à la langue française et aux langues de France) fut créé en 1966 lorsqu'il était le Premier ministre de De Gaulle. Pompidou, agrégé de Lettres et auteur de quelques ouvrages, enseigna aux classes supérieures à l'Ecole Coloniale au lycée Henri IV, ce qui expliquerait en quelque sorte son goût et son intérêt pour la langue française et sa diffusion dans le monde francophone.

Plus tard, en 1976, Domengeaux s'arrangea pour faire venir Valéry Giscard d'Estaing en visite à Lafayette. On constate nettement la volonté de rapprocher la Louisiane de la France, qui très vite (septembre 1972) tint ses promesses de soutien en envoyant les premiers enseignants coopérants. Ainsi, avec l'appui officiel de la France, l'action du CODOFIL semblait légitimer non seulement la présence d'enseignants français, mais aussi l'emploi du FS dans les classes. Dans ce cas, il aurait été difficile pour le CODOFIL d'imposer une variété louisianaise et de solliciter, dans le même temps, l'aide de ces trois pays. Toutefois, le FL aurait pu être considéré, même partiellement, dans le programme. L'absence de débat autour de la question, d'une part, d'un point de vue de politique linguistique et, d'autre part, d'un point de vue politique éducative, interroge sur la prise en compte et l'organisation de la diversité linguistique au sens large et sur la vision de ce qu'est une variété. Cette situation fait également écho à la gestion des langues « régionales » en France et de leur enseignement dans les établissements publics (voir chapitre 5).

¹²⁰ Il était ouvertement intéressé par la tragédie d'une population, le maintien de sa langue, de ses coutumes, et de ses traditions pendant deux siècles qui avait maintenant de plus en plus de difficultés. Sachant écouter, il a compris rapidement ce que nous voulions faire au CODOFIL parce qu'il partageait nos points de vue et nos ambitions : il s'est déclaré lui-même prêt à soutenir notre action avec les crédits et échanges indispensables pour réaliser cette tâche.

Aujourd'hui encore, le programme dépend de la France et des gouvernements du Québec et de la Belgique, qui fournissent la majorité des ressources pédagogiques et économiques du programme CODOFIL. Cette situation qui est, de mon point de vue, une situation de dépendance envers les pays financeurs ne permet pas une contextualisation de l'enseignement du français dans les écoles louisianaises. Je reviendrai sur ce point au chapitre 8.

Un autre problème d'ordre matériel ou plutôt d'échelle humaine aggrava le problème de la langue à enseigner. La pénurie d'enseignants louisianais était – et est toujours – un souci : très peu de maîtres louisianais sont capables d'enseigner le FL. Dans un premier temps, il existe très peu de locuteurs de FL et, dans un second temps, très peu d'entre eux sont capables de lire ou d'écrire les différentes variétés du FL et/ou ne possèdent pas de qualification, ce qu'explique le responsable de la Commission scolaire de la paroisse de Lafourche :

E: The French teachers are from France, Belgium, Canada, Africa... Why Cajun people are not employed as French teachers?

V: Because there are very few of them who speak that. It's disappeared, I mean I am an example of that: my mum grew up speaking French and all of her family spoke French but public school, years ago, tried to stop people to speak French and she was at that generation, she didn't teach us, my 2 sisters and myself, how to speak French. I think for two reasons: she didn't want us to go through at school that she did and the adults could communicate each other in front of us and we didn't know what they were saying. It's why you have a few Cajun speakers nowadays [...] And the people who do speak Cajun French, they didn't go to college, they didn't get a formal education, so they can't teach in a school. They can be a special guest, guest speaker but they can not come everyday and teach¹²¹ (E.VOIR).

¹²¹ E: Les professeurs de français sont de France, Belgique, Canada, Afrique... Pourquoi les Cadiens ne sont-ils pas employés en tant que professeurs de français ?

V: Parce que très peu d'entre eux le parlent. Ça disparaît, je veux dire, j'en suis un exemple : ma mère a grandi en parlant le français et l'ensemble de sa famille parlait le français, mais l'école publique, il y a des années, a essayé d'empêcher les gens de parler français et elle était de cette génération, elle ne nous a pas appris, mes deux sœurs et moi-même, à parler français. Je pense pour deux raisons : elle ne voulait pas que nous revivions ce qu'elle a subi à l'école et les adultes pouvaient communiquer entre eux devant nous sans que nous sachions ce qu'ils disaient. C'est la raison pour laquelle vous avez quelques locuteurs cadiens aujourd'hui [...]. Et les gens qui parlent cajun, ils ne sont pas allés à l'université, ils ne sont pas allés à l'école, donc ils ne peuvent pas enseigner dans une école. Ils peuvent être un invité spécial, un conférencier invité mais ils ne peuvent pas venir tous les jours et enseigner.

Selon Lafleur, enseignante et coordinatrice des études cadiennes à l'université de Bâton Rouge, l'insuffisance des locuteurs s'accompagne d'un manque de conviction de la part de ces derniers :

E: Pourquoi n'y a-t-il pas d'enseignants cajun qui enseignent le français dans les écoles ? Je suis à Lafourche et je n'en connais qu'un.

A: Il y en a, mais ils sont assez rares, ou bien ils ne sont pas toujours convaincus que le FC a une place dans l'enseignement (discours informel rapporté).

Les populations cadiennes et créoles de Louisiane n'ayant pas de culture de l'enseignement, leurs langues se transmettaient uniquement de façon orale par le biais des savoir-faire et non pas par l'intermédiaire de l'école qu'ils fréquentaient peu. Malgré ce phénomène, comme je l'ai évoqué au chapitre 5, le CODOFIL a tenté de former des enseignants louisianais dans les années 1970, les objectifs étant l'acquisition d'une aisance dans la langue et la familiarisation avec des techniques pédagogiques afin de remplacer les enseignants étrangers. Cette expérience fut vouée à l'échec, dans le sens où le français apparaissait comme une matière surajoutée et non pas intégrée, essentielle à une formation de base du maître louisianais » (Smith-Thibodeaux, 1977 : 88).

Le choix du FS pour l'enseignement du français en Louisiane relève donc de plusieurs facteurs essentiellement politiques dans le but de donner une place à l'Etat louisianais dans le monde francophone. Toutefois, d'autres éléments contextuels sont également à considérer : le fait que cet enseignement ait lieu, d'une part, dans une dimension plus large aux Etats-Unis et, d'autre part, à l'école. Dans ce sens, la question est de savoir si la diversité linguistique est prise en compte dans le système éducatif américain. Dans le contexte louisianais teinté d'une certaine variété linguistique, comment l'école gère-t-elle l'hétérogénéité ?

6.1.3 Le rôle de l'école

Aux Etats-Unis, la langue nationale s'est construite à partir de l'anglais, langue des premiers colons et s'est imposée comme la langue des *Pères fondateurs*. Elle constitue le lien entre tous les habitants en garantissant la cohésion nationale. L'idéologie d'une *langue nationale comme ciment de l'union nationale* s'étend également au sein de l'éducation scolaire et ce, depuis la

fondation des Etats-Unis d'Amérique. Montagutelli écrit que selon Benjamin Rush, un des Pères fondateurs du pays, « établir un grand système d'éducation [permettrait] de préserver notre moralité, nos manières et notre gouvernement de la contamination des vices européens. [...] L'Etat tout entier se trouvera unifié par un système d'éducation unique » (2000: 41-42). Ainsi, dès la constitution des Etats-Unis, l'école s'est vue conférer un rôle unificateur à travers l'apprentissage de l'anglais. Pour contrer toute hétérogénéité, fut créé un système éducatif unique dont l'anglais était et est encore la colonne vertébrale de l'enseignement. Concernant la mise en place de l'éducation bilingue dans les années 60, il faut noter qu'à l'origine l'idée n'était pas

[d'] encourager le bilinguisme, la langue maternelle ne devant servir que dans une phase transitoire, ne devant excéder trois ans, le but principal étant la maîtrise de l'anglais, condition d'une insertion réussie, d'abord dans la communauté scolaire, puis dans la communauté nationale. (Le Bars, 2000 : 13)

A travers ces lignes, est clairement mise en avant la stratégie selon laquelle la langue d'origine des enfants sert de tremplin pour accéder à l'anglais, ce que Fishman & Lovas nomme « Transitionnal Bilingualism » (1970 : 217) dans lequel la langue première est utilisée pour faciliter le passage à la langue d'enseignement. L'éducation bilingue aux Etats-unis fait encore débat aujourd'hui dans le sens où elle est perçue, notamment par les Républicains, comme une menace pour l'anglais.

Le suprématie de l'anglais en tant qu'unique langue d'enseignement et comme seule langue « tout court » de l'école est régulièrement revendiquée :

La responsabilité du gouvernement fédéral doit être de contribuer à assurer que les autorités scolaires locales parviennent à enseigner l'anglais aux élèves qui ne le parlent pas. Nous devons avoir une seule langue. Aux Etats-Unis, cette langue, c'est l'anglais.

(Extrait du discours du secrétaire de l'Education William J. Bennett, 1985 reporté par Montagutelli, 2000: 256)

Cette idéologie s'est concrétisée avec le projet *No child left behind* (Aucun enfant au bord du chemin) qui accorde une place plus importante à l'enseignement de l'anglais dans les

programmes scolaires avec un objectif prioritaire : la maîtrise de la langue. Cette réforme de l'enseignement, signée en 2001 par George W. Bush, fut mise en place suite au texte *Nation at Risk* (1983) qui donnait des chiffres alarmants quant au taux d'illettrisme grandissant des adultes et des enfants de moins de 17 ans (et notamment les enfants issus de minorité ethnique). Ce rapport cherchait à sensibiliser les Américains sur les problèmes de l'éducation et dans une perspective plus mondiale, sur l'intérêt des Etats-Unis à améliorer leur système éducatif face à une concurrence internationale en mouvement. *No Child left behind* (désormais NCLB) est un programme national ayant pour but l'amélioration de l'enseignement primaire et secondaire qui propose aux écoles, dont les résultats sont jugés médiocres, la mise en œuvre de tutorat. Des ressources fédérales sont ainsi apportées en aide aux écoles des Etats en demande et des fonds sont alloués pour la formation continue des enseignants, l'emploi de personnel qualifié en plus des instituteurs et l'achat de matériel pédagogique. Les enfants « en difficulté » bénéficient d'heures de soutien pendant la journée d'école, principalement basées sur la lecture : « A key component of *No Child Left Behind* is a new national initiative called Reading First that aims to help every child learn to read »¹²².

(Center for the Assessment & Evaluation of Student Learning, [en ligne], [consulté le 02/03/ 10], disponible sur < http://www.caesl.org/toolkit/handouts/NCLB_handout.pdf>)

Pour qu' « aucun enfant ne soit laissé pour compte », l'apprentissage de l'anglais par la lecture est renforcé dans les écoles primaires et secondaires de tous les Etats. De ce fait, l'objectif de la maîtrise de l'anglais est multiple : elle suppose la réussite scolaire des enfants, confirme la suprématie de l'anglais et assure une certaine cohésion nationale puisque la langue est considérée comme ciment de la nation. Selon un ancien secrétaire républicain à la recherche sur l'éducation :

[si les enfants] n'assimilent pas un ensemble commun de connaissances et de valeurs, un ensemble de coutumes et de pratiques partagées par tous, il ne restera que bien peu de choses pour nous empêcher de nous détruire en tant que nation (discours reporté par Montagutelli, 2000 : 257).

¹²² Un élément clé de *No Child Left Behind* est une nouvelle initiative nationale appelée « Lire d'abord » dont le but est d'aider chaque enfant à apprendre à lire.

En désirant conserver une unité nationale, par l'intermédiaire de l'anglais langue de l'enseignement, le système éducatif laisse ainsi peu de place aux langues des élèves. Pourtant, les Etats-Unis d'Amérique se caractérisent par la diversité de leur population, et d'après le recensement de 2000, 82,1 % de la population totale déclarait parler anglais à la maison et 17,8 % une autre langue¹²³. Ces constats posent la question de la considération des langues autres que l'anglais dans le cadre scolaire. La prééminence de l'anglais dans les écoles, renforcée par la réforme d'enseignement NCLB, exclut la prise en compte des locuteurs d'autres langues. D'ailleurs, d'après mon expérience dans une école primaire de Louisiane, les élèves dont la langue d'origine n'était pas l'anglais étaient prioritairement pris en charge dans les programmes de tutorat. Contrairement au système éducatif français qui a mis en place des structures d'accueil pour les enfants primo-arrivants (les classes d'initiation (CLIN) par exemple), le système américain intègre directement les enfants d'immigrés dans les classes dites classiques, l'objectif central étant, en quelque sorte, d'évincer la langue d'origine de ces enfants à l'école en imposant la supériorité de l'anglais, langue légitime, et en prétextant une intégration rapide. Ce rejet de l'hétérogénéité symbolisée par la non-reconnaissance d'autres langues que l'anglais révèle une conception idéologique basée sur l'unicité d'une langue d'usage à l'école, considérée comme la norme. Dans ce sens, Zarate fait remarquer que le rôle de l'enseignant de langue étrangère est ambivalent :

Dans les cas où le système éducatif vise à l'assimilation des principes de l'appartenance nationale, l'enseignant de langue étrangère occupe une place paradoxale. Tel un cheval de Troie, il doit promouvoir l'enseignement d'une langue et d'une culture étrangères alors que le système dans lequel il travaille est orienté vers la promotion de l'identité nationale locale (2007 : 11).

Le Bars rappelle également que la maîtrise de l'anglais permet une américanisation réussie et l'accès à l'*American Dream* et qu'au contraire, ne pas parler anglais exclut de la communauté et éloigne de ce rêve américain (Le Bars, 2001). Renforcer l'enseignement de l'anglais dans les écoles accentue donc le sentiment de partage des valeurs américaines. C'est également un moyen de repousser l'avancée de l'espagnol perçue comme dangereuse pour l'avenir de la Nation américaine.

¹²³ L'aménagement linguistique dans le monde, [en ligne], [consulté le 02/03/10], disponible sur <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/usa_1situat-generale.htm>

Face à la diversité, l'anglais est prôné comme unique langue de l'enseignement et par extension, il existerait une tendance en faveur d'un monolinguisme triomphant dans le sens où, aux Etats-Unis, « monolinguisme anglais et *américanitude* sont intimement liés » (Le Bars, 2001: 30).

Cette situation de déni face à la diversité linguistique au sein du système éducatif n'est pas un cas isolé. En France, l'école se montre également hermétique à la pluralité linguistique et culturelle des élèves. Historiquement, l'école détenait un rôle central dans la francisation des enfants dans les écoles françaises, ayant pour mission la construction et l'affirmation de la cohésion nationale en prenant appui sur les idéaux républicains. Malgré un monde en mutation, l'école française aujourd'hui a peine à faire face à la diversité (représentée entre autres par les langues des migrants et les langues de France) qu'elle a tendance à « bouder » au nom de l'intégration dans la société française (Castellotti, à paraître). Par extension, les travaux de Laroussi sur le français comme idiome d'enseignement à Mayotte¹²⁴ mettent en évidence que l'enseignement dans les écoles calqué sur celui de la métropole aurait tendance à stigmatiser les langues et les cultures mahoraises (2010).

Au regard des variétés du français, ces langues restent réprochées « au motif que ces dernières troubleraient l'accès à une maîtrise « parfaite » de la langue considérée comme standard transmise à l'école » (*Idem*). Cette idéologie fondée sur le « monolinguisme, solidement ancrée dans la tradition de l'enseignement républicain » (Bertucci & Corblin, 2004: 5) va de pair avec « une conception homogénéisante et unifiante de l'ensemble des phénomènes langagiers, ignorant la plupart des manifestations de variations (ou de variabilité) [...] » (Castellotti, à paraître).

Ce point de vue rejoint tout à fait, dans un premier temps, la perception d'une langue unique et normée dans les écoles américaines et, dans un deuxième temps, le rejet des variétés du français louisianais dans les classes de français. On peut y entrevoir le même schéma entre le rôle de l'école fondée sur l'uniformité, la valeur symbolique d'une langue normée, entraînant, par conséquent, le rejet de l'hétérogénéité.

¹²⁴ Mayotte étant un territoire français, l'administration et l'organisation pédagogique sont conformes aux instructions et aux programmes officiels appliqués en métropole.

Cette hégémonie linguistique pose la question de l'homogénéisation dans l'enseignement : faut-il homogénéiser à tout prix pour enseigner ? Pourquoi les portes de l'école sont-elles fermées aux variations ? Pour le cas de la France, des propositions ont été faites, notamment par Prudent avec la mise en place « d'une pédagogie de la variation » (2005) et par Castellotti (*Idem*) qui suggère de « renverser la logique de l'éducation linguistique à l'école » en deux temps :

- partir de la diversité des usages en français, langue majeure de l'éducation, pour aboutir à la construction des normes et à une réflexion sur cette construction, d'un point de vue historique et social ;
- s'appuyer sur une mise en perspective de ses fonctions, rôles et usages par rapport aux autres langues présentes, à différents titres (langues familiales, langues régionales, langues « étrangères » enseignées à l'école, etc.).

Toutefois, ces orientations sont-elles transposables pour l'enseignement du FLE ? Comment articuler la norme et les variétés dans un contexte d'enseignement/apprentissage du FLE ?

Par extension, on pourrait mettre en relation cette situation avec l'enseignement du corse dans le système éducatif public de la Corse. La langue corse est composée de variétés dialectales régionales (par exemple, l'ajaccien, le bastiais, le cortenais, le sartenais...) reconnues selon trois zones : le nord et le nord-est, le nord-ouest et le centre puis le sud (Ettori, 1975) et représente de ce fait une certaine pluralité linguistique. Toutefois, cette diversité n'empêche pas le corse de bénéficier d'un enseignement dans les écoles corses. Le manuel d'orthographe et d'orthopédie *Intricciate è cambiarine* utilisé pour l'enseignement de l'écrit, précisait dans sa préface : « Nous appelons langue corse, la somme de tous les parlers, distingués entre eux par de minces variantes, qui sont utilisés sur le territoire de l'île de Corse » (Di Meglio, 2003 : 520).

En effet, défini comme une langue polynomique¹²⁵ le corse fit son entrée dans le système éducatif public à partir des années 70 : dans un premier temps, les langues, la littérature et la civilisation corses furent admises dans quelques établissements supérieurs de la métropole (Aix, Nice et Paris III) et, dans un second temps, des classes de corse furent dispensées par des bénévoles dans des lycées de l'île et en France continentale autour de l'association *Scola corsa* (Di Meglio, 2003). C'est également à cette période qu'apparurent les premières méthodes d'apprentissage du corse. Progressivement, cet enseignement s'est élargi dans les autres établissements scolaires et aujourd'hui, selon les données du rectorat de l'Académie de Corse datant de 2000/2001, 77 % des élèves du primaire et 36 % de ceux du secondaire sont concernés par l'apprentissage du corse (*Idem*).

La question de la nature du corse à enseigner s'est posée et fut influencée par l'image de la langue française comme langue normée. Toutefois, cette conception d'une langue à privilégier s'est vue dépassée par une perception différente de la langue à transmettre, c'est-à-dire l'acceptation de « la diversité dialectale [...] pour l'enseignement du corse [...] dont le but recherché est de donner aux élèves la pratique d'un dialecte et quelques notions des autres » (Ettori, 1975 : 107).

Le cas de l'enseignement du corse dans les écoles de l'île démontre que l'enseignement des variétés est concevable et réalisable dans le système scolaire. Dans une dimension plus large, cet exemple soulève le problème du refus ou plutôt de la difficulté à gérer l'hétérogénéité de la langue par les instances éducatives.

Pourquoi dans le contexte louisianais, persiste-t-on à enseigner un seul français et de préférence le français dit standard en dépit d'un environnement linguistique riche ? Face à la pluralité, l'école tend à homogénéiser l'enseignement du français en calquant, d'une part, en quelque sorte sur la politique éducative au plan national qui fait de l'anglais, la langue unique d'enseignement et, d'autre part, sur l'apprentissage du français en général. La question désormais est de savoir qui enseigne ce FS dans les écoles louisianaises.

¹²⁵ Le concept de langue polynomique a été proposé la première fois en 1983 par J.B. Marcellesi qui le définit comme des « langues dont l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique et non de la simple ossification d'une norme unique, et dont l'existence est fondée sur la décision massive de ceux qui la parlent de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues » (2003 : 253).

6.1.4 Un *gumbo* de français

Face à l'absence d'enseignants natifs et grâce au support des gouvernements de la France, du Québec et de la Belgique, l'enseignement du français dans les écoles s'est organisé avec l'importation d'enseignants issus de ces pays respectifs, qu'Ancelet nomma non sans ironie *stopgap*¹²⁶ (1988, 346). Face aux critiques lancées par la communauté académique cadienne qui s'insurgea devant l'arrivée massive de ces enseignants, Domengeaux rétorqua «But they can speak better than any damn Louisianian [...]»¹²⁷ (discours reporté par Ancelet, 1988 : 349). Le ton de ce discours laisse percevoir un mépris explicite traduisant des représentations négatives des locuteurs du français local.

Au cours des années, de multiples nationalités sont venues apporter leur contribution à l'enseignement du français en Louisiane, principalement sous l'impulsion de Richard Guidry, membre du CODOFIL, qui diversifia le corps enseignant venu de l'étranger notamment en provenance des Provinces maritimes du Canada, de Guadeloupe et de quelques pays africains. Son idée était de montrer aux Louisianais que la diversité est une réalité légitime de la francophonie, toutefois ces enseignants ne représentent pas vraiment cette diversité à travers leurs enseignements. Je reviendrai sur ce point *infra*.

A l'heure actuelle, le manque d'enseignants louisianais perdure. Lors de mes enquêtes, j'ai éprouvé beaucoup de difficulté à entrer en contact avec des enseignants louisianais et ce pour deux raisons : soit parce que je n'en trouvais pas, soit parce qu'ils refusaient de participer à mes enquêtes, certainement par peur d'être jugés sur leur compétence linguistique et sur leur savoir-faire pédagogique, puisque j'étais moi-même enseignante de FLE et Française de souche.

En 2005, 12 pays et régions francophones étaient représentés : la France, la Belgique, le Québec, le Niger, le Mali, la province du Nouveau-Brunswick, le Burkina Faso, le Sénégal, la Côte d'Ivoire, le Bénin, la Tunisie et l'Algérie. Cet éventail d'enseignants francophones pose, une fois de plus, la question de la langue : le français étant la langue maternelle ou seconde de la plupart de ces enseignants, qu'est-ce que ce FS revendique ? Le français parlé

¹²⁶ Bouche-trou

¹²⁷ Mais ils peuvent mieux parler que n'importe quel fichu Louisianais.

en France diffère de celui utilisé dans l'espace francophone, en Europe ou à l'échelle mondiale. Certains éléments lexicaux et phonétiques varient assez fortement d'un pays francophone à un autre. Dans l'extrait qui suit, un enseignant donne son point de vue sur le français qu'il croit enseigner : « Moi je fais le français de France que je connais avec les saluts parce que maintenant en France on dit plus bonjour on dit salut. Le français québécois je connais pas donc je laisse ça à X ou à Y »¹²⁸ (E.GER) (annexe.3, E.GER). Pourtant, si on considère seulement le territoire hexagonal, le français, d'une part et d'autre du pays, est enclin à des variations. Les fluctuations d'une langue ne s'arrêtent jamais et de ce fait la standardisation ne cesse de changer, répondant à des besoins sociaux, politiques et économiques. « [...] plus une langue s'étend diatopiquement, plus elle s'éloigne de son foyer primaire, [...] sans pour autant créer de rupture avec la source, avec le lieu d'émergence » (Laroussi & Babault, 2001 : 31). Dans notre contexte, étant donné la variété des français en présence à l'intérieur du corps enseignant, il est difficile de parler d'unité, il n'existe pas un FS mais des français et les apprenants apprennent un français, celui de leur enseignant. Dans cette optique, il s'agit là d'un fantasme et le seul français qu'ils n'apprennent pas c'est le FC. Dans ce sens, il apparaît que le français « du dedans » est préféré au français « du dehors » avec, paradoxalement, la présence d'une multitude de variétés périphériques dans les classes de français, considéré comme un FS.

La volonté d'enseigner le FS et la présence d'enseignants de français appartenant au monde francophone (mais autre que louisianais) n'ont pas permis de prendre en considération les variétés du FL. Cette situation rejoint la problématique de la gestion de la diversité linguistique précédemment évoquée. La question est de savoir pourquoi les variétés du FL ont été évincées du programme CODOFIL lors de son établissement.

¹²⁸ X et Y sont des enseignants québécois.

6.1.5 Stigmatisation des variétés du FL

L'attitude normative du CODOFIL, son désir d'appartenance à la communauté francophone, l'aide des gouvernements étrangers impliquant la venue d'enseignants étrangers et le manque d'enseignants natifs n'ont pas permis la revalorisation des variétés locales en présence. Ces parlers se sont vus au contraire, une fois de plus, stigmatisés. Il faut noter les très rares évocations accordées aux variétés du FL dans les textes de Domengeaux : « [Les Louisianais] savent que les différentes formes du français en Louisiane font partie de cette diversité qui donne saveur et piquant au français international de base » (1972 : 6) et dans *l'Exposé officiel du conseil* : « The State is a living laboratory for the student of French dialects in the Americas »¹²⁹(R. Rodgers, 1970 : 2).

Ces discours sont intéressants car ils contredisent la réalité : ils mettent en avant les points positifs des variétés du français louisianais, cependant, dans une perspective pratique, ce ne sont pas ces variétés qui sont utilisées pour l'enseignement du français dans les écoles. Elles ne sont pas prises en considération, pire, elles sont totalement refoulées. On verra *infra* que Domengeaux utilise des termes très péjoratifs en désignant la variété cadienne. Cette attitude rappelle une enquête menée par Castellotti et Robillard (2001) autour des représentations des variétés du français en France. Les auteurs font remarquer que les témoins évoquent des aspects positifs à propos des variétés dans une situation de compétence passive alors qu'au contraire leur utilisation fait émerger des représentations négatives. Dans le cas de la réintroduction du français dans les écoles louisianaises, cette réaction reprend d'une certaine manière le même schéma : on a valorisé les variétés louisianaises dans les textes de loi mais, une fois qu'il s'est agi sur le terrain d'organiser l'enseignement/apprentissage du français, il n'était pas question d'y introduire les variétés parce qu' « on préfère une certaine forme d' « innocuité » sociale, de prudence, de neutralité, qui devient la priorité [...] » (*Idem* : 405).

A travers les discours et les textes du CODOFIL, il semblerait que le choix du FS paraissait évident parmi les variétés présentes sur le territoire louisianais. La réhabilitation du français dans les écoles a posé la question du français à enseigner : certaines variétés sont apparues

¹²⁹ L'Etat est un laboratoire vivant pour celui qui veut étudier les variantes du français en Louisiane.

nuisibles à l'image de la Louisiane, dans un premier temps, dans une dimension francophone et, dans un deuxième temps, dans une perspective mondiale. La présence du « standard » dans ce trio a provoqué un rejet des autres variétés considérées en quelque sorte comme des impostures. Dès qu'il y a un « standard », les autres variétés sont dévaluées, parce qu'il occupe une position publique dans les activités élaborées jouissant de prestige social, culturel et politique (Gadet, 2003), ce qui est corroboré ailleurs. Ainsi, dans ses travaux sur les pratiques bilingues en classe de français en Algérie, Morsly émet l'hypothèse que l'alternance codique n'est acceptée par les enseignants de français que si elle se produit entre deux langues standards :

Le fait que l'autre partenaire du français soit l'arabe *classique* - variété scolaire et prestigieuse - et non le dialectal ou le zénète explique peut-être cette tolérance [...] du recours à l'autre langue (Morsly, 2004 : 69).

Dans ce sens, dans le contexte américain, étant donné que le français et l'anglais sont deux langues ayant un statut international, le français ne serait-il pas le seul à résister face à l'anglais ?

Le programme vante donc les mérites d'une Louisiane bilingue sans accorder aucune attention à l'environnement culturel régional et en ne faisant aucune référence aux cultures cadienne et créole. Le FS revendiqué se constitue comme un marqueur de différenciation et son exclusivité « refoule » les autres variétés locales.

En effet, le FL n'aurait pas été perçu comme une langue vernaculaire d'un peuple francophone mais comme « une variante mineure du bon français parlé aux Amériques » (Henry, 1993 : 31). Pourtant, aucune langue n'obéit à un ensemble unique de règles. La variation linguistique révèle le caractère multiple d'une langue et la possibilité qu'elle a de dire la même chose de différentes manières, sous l'influence de divers facteurs.

Toute communauté linguistique use de plusieurs variétés linguistiques et selon Labov :

Il serait faux de concevoir la communauté linguistique comme un ensemble de locuteurs employant les mêmes formes. On la décrit mieux comme étant un groupe qui partage les mêmes normes quant à la langue (1976 : 228).

L'enseignement du FC aurait été jugé inutile pour les générations à venir et aurait isolé la Louisiane du reste de la francophonie : « La déviance orthographique [du FC] était perçue comme nuisible à l'ouverture de la Louisiane vers le monde francophone » (Ancelet et Lafleur, 2005 : 417). Les termes *déviance* et *nuisible* utilisés par les auteurs marquent bien l'idée qu'un éloignement de la norme aurait été dangereux pour la réintroduction du français dans le cadre éducatif. Ce rejet de la variation s'inscrit dans la pensée que le « standard » s'oriente vers « l'uniformité et l'intolérance de la variété optionnelle dans la langue » (Brown, 2005 : 394). De plus, Il apparaît que Domengeaux craignait de reproduire, en proposant une éventuelle introduction du FC dans les écoles, le phénomène occasionné au Québec. « Par [la] crainte [de Domengeaux] de voir se développer en Louisiane l'équivalent de la querelle du jocal qui éclatait à l'époque au Québec. Il déclarait qu'il voulait réaliser en Louisiane une évolution, non pas une révolution linguistique [...] » (Ancelet et Lafleur, 2005 : 416-417). Cette idée aurait été influencée par son contact avec Léo Leblanc, un Acadien bilingue envoyé par le gouvernement québécois, de 1968 à 1972, afin d'élaborer les stratégies et les politiques de CODOFIL alors organisme naissant : « He also worked closely with Chairman Domengeaux to steer away from activities which might appear to endorse the Quebec separatist movement in the eyes of state and government officials »¹³⁰ (Ancelet, 1988 : 355). En effet dès 1969, le gouvernement québécois ouvrit un bureau à Lafayette, ce qui correspond à la période où le mouvement de réforme se préparait au Québec (*Idem*). La Révolution tranquille (1960-1966) s'est manifestée par une série de réformes et surtout par un désir collectif de construction d'une nouvelle identité nationale québécoise. En matière linguistique, on assista à une rupture avec l'idée de « français-héritage », le français québécois fut alors revendiqué en tant que variété du français (Corbeil, 1979) et les Québécois s'affirmèrent fiers de leur langue. Le français fut par la suite proclamé langue officielle du Québec en 1974, cette loi fut confirmée dans la *Charte de la langue française* de 1977 (Maurais, 1993). Ces événements voisins auraient ainsi renforcé la position négative de Domengeaux envers le FC, de peur de voir le même schéma se réaliser en Louisiane.

¹³⁰ Il a également travaillé étroitement avec le Président Domengeaux afin de s'éloigner d'activités qui semblaient émaner du mouvement séparatiste québécois aux yeux des officiels de l'Etat et du gouvernement.

L'histoire du FC et son statut de langue uniquement orale le fragilisèrent dans ce contexte. Finalement, le but n'était pas de valoriser le parler rural des Cadiens, mais plutôt un français d'élite. Natsis reporte un extrait d'un discours d'un ancien député louisianais, Hébert, dénonçant un certain clivage entre les différents locuteurs du français : «When he [Domengeaux] undertook this campaign, people who spoke the French language were looked upon as ignorant by the other members of their own ethnic group »¹³¹ (1999 : 328). L'ambition de Domengeaux ne résidait pas, semble-t-il, dans l'idée de refaire vivre les variétés locales du français louisianaise en présence mais de régénérer la langue française en Louisiane. Il désirait une renaissance du français, voire plutôt une réincarnation du français, un nouveau français lavé de ses variétés basses. « He preferred to build Louisiana's program on the acquisition of French as a regenerated second language »¹³² (Ancelet, 1988 : 346).

Dans ce contexte, ce n'est pas seulement les dialectes FC et CL qui sont bannis mais leurs locuteurs, autrement dit les communautés cadienne et créole. En refusant ces deux langues, le CODOFIL niait l'existence de ces peuples francophones longtemps rejetés par la société louisianaise. Leur pauvreté et leur niveau éducatif faible conféraient aux Cadiens et aux Créoles Noirs une image qui ne pouvait pas être représentative de la Louisiane aux yeux du créateur du CODOFIL. Comme pour se justifier, Domengeaux déclara : « We don't teach English redneck¹³³. This is even worse than redneck English. This isn't even redneck French »¹³⁴ (discours reporté par Ancelet, 1988 : 349). Cette phrase met de nouveau à jour et de manière explicite le mépris de Domengeaux envers la variété cadienne. Il désigne l'anglais parlé par les Américains de classe moyenne pour faire référence au FC. L'anglais *redneck* est à l'« anglais standard » ce que le FC serait au FS. On dénote l'utilisation d'un vocabulaire très péjoratif, par exemple, en réponse au manuel phonétique du FC de Faulk, il affirma que son texte n'était qu'un « *bunch of chicken scratches that would be taught students sounds understood only by a goose or a donkey* »¹³⁵ (*Ibidem*). L'usage de ces termes, relevant d'un

¹³¹ Quand il [Domengeaux] entreprit sa campagne, les gens qui parlaient la langue française étaient considérés comme des ignorants par les autres membres de leur propre groupe ethnique.

¹³² Il a préféré construire le programme de Louisiane sur l'acquisition du français comme une langue seconde régénérée.

¹³³ Cou rouge : connotation très péjorative pour désigner les Américains moyens du Sud.

¹³⁴ On n'enseigne pas l'anglais redneck. C'est encore pire que l'anglais redneck. Ce n'est même pas du français redneck.

¹³⁵ Un ramassis de pattes de mouches qui enseignerait aux étudiants des sons uniquement compréhensibles par des oies ou des ânes.

champ lexical animalier, est tout à fait révélateur et montre à quel point un idiome peut être stigmatisé (ou au contraire valorisé), non pas par des phénomènes linguistiques mais par les fonctions sociales qu'il remplit et les caractéristiques de ses locuteurs (Gadet, 2003). Comme mentionné *supra*, le FC peine à se débarrasser de son image de langue rurale et le CL, d'une certaine façon, de langue associée à l'esclavage. Le statut social des locuteurs est, de ce point de vue, un facteur déterminant à la sélection de la variété pour l'enseignement de la langue.

Replacée dans son contexte historique, l'attitude du CODOFIL à sa création face à la variation semblait contradictoire. Elle allait à contresens de la politique d'assimilation offerte aux groupes minoritaires aux États-Unis à la même époque et de la tendance en faveur des langues régionales en France. En même temps, sur une échelle plus large, Domengeaux aurait peut-être été séduit par la politique de défense, de diffusion et d'expansion de la langue française que menait la France entre 1960 et 1968 (Coste, 1984) illustrée par les diverses actions de la *Direction générale des Relations culturelles à l'étranger*, et ce notamment dans le domaine de l'enseignement du français (comme la création du *Français Fondamental*).

D'un point de vue pédagogique, puisque la question du choix de la langue concernait la langue à enseigner dans les écoles, il faut noter qu'aucune considération ou même allusion n'ont été portées sur les besoins et motivations des apprenants. Dans le contexte louisianais, de quel français les élèves avaient-ils besoin ? A l'époque de l'élaboration du CODOFIL, il semble qu'il ne s'agissait pas de répondre aux besoins des apprenants et de définir des objectifs d'apprentissage mais plutôt de s'accorder avec une francophonie de diffusion en promouvant le français dans les écoles. Cette situation pose une nouvelle fois le problème de la contextualisation de l'enseignement du français dans les écoles de Louisiane que j'analyserai en détail au chapitre 7.

La sélection du FS, entraînant le rejet des autres variétés du FL, suscita la réaction d'un réseau de militants cadiens porteurs d'une conception différente de la langue et de la culture. Déjà stigmatisé par le processus d'anglicisation, le FL subit une seconde stigmatisation, cette fois-ci par rapport au FS et à l'irruption d'enseignants de français étrangers. Ridiculisés par la société anglophone parce qu'ils ne parlaient pas ou « mal » l'anglais, les Cadiens, comme je l'ai évoqué au chapitre 4, se défendent de parler un « mauvais français », un « *français cassé* » selon leurs propres expressions. Une vive opposition se fit jour entre les partisans de l'apprentissage du FS et ceux qui n'admettaient que le FC. La politique adoptée fut donc impopulaire auprès des

Cadiens qui voyaient le français enseigné comme une langue étrangère ne permettant pas aux enfants de communiquer avec eux ou avec leurs grands-parents. Pierre Thibaud, un coopérant français qui enseigna dans la paroisse d'Évangéline de 1972 et 1974, témoigna de son expérience :

Je me suis rendu compte que le contenu de cette méthode « très français pour le français » ne correspondait que très peu à ce qu'attendaient de moi élèves et parents. Les Cajuns attendaient que je favorise le dialogue entre générations cajuns alors que je leur proposais un français standard qui pouvait certes les intéresser ou les amuser, mais en aucun cas favoriser la pratique de la langue dans les familles (discours reporté par Gold, 1980 : 40).

À ses débuts, le programme CODOFIL fut rejeté dans les paroisses fortement acadiennes (Lafourche, Évangéline, Jefferson Davis) mais fut comparativement mieux accepté dans les paroisses anglophones où la question de la langue ne se posait pas de la même façon. Les responsables scolaires du Nord furent les premiers et les plus enthousiastes à demander des enseignants français dans les écoles.

Cependant, la grande majorité des écoles prises en considération se trouvaient dans les régions cadiennes. Domengeaux remarqua lui-même la résistance au programme naissant :

As Domengeaux always noted, there was indeed more support for the teaching of French in North Louisiana than in Cajun country where the cultural and social stigma attached to the language had to be eliminated before any form of French would be welcomed in the elementary classroom¹³⁶ (discours reporté par Ancelet, 1988 : 347).

Encore aujourd'hui, 40 ans après la mise en place du programme, des parents d'origine cadienne réagissent face à l'utilisation du FS dans les classes et plusieurs voix ont dénoncé, dans mes enquêtes, la nature du français enseigné à leurs enfants : « My parents and grand-parents and relatives spoke French. I would rather if Cajun French was taught. I know the

¹³⁶ Comme Domengeaux l'a toujours souligné, il y a bien plus de soutien pour l'enseignement du français en Louisiane du Nord que dans les pays cadiens, où la culture et la stigmatisation sociale attachée à la langue ont dû être éliminées avant même que toute forme de langue française ne soit acceptée dans la classe au primaire.

French classes in school are close but not coming from my child's culture »¹³⁷ (annexe.1, Q.PARLA). Un enseignant de français québécois raconte son expérience face à l'expression d'une certaine tension envers les enseignants de français :

Mais grâce à la venue de ces profs de français, j'ai senti, parce que j'ai quand même discuté avec les gens d'ici, les Cadiens, c'est l'arrogance des Français, j'ai remarqué à ce niveau qu'il y avait une certaine fierté de la part de ces gens de troisième âge comme on dit au Québec parce que c'est eux qui parlent français on dirait qu'ils réalisent que voilà des gens qui arrivent et qui parlent français avec qui on peut communiquer en français parce que j'ai remarqué qu'il y avait un petit complexe tout ça. Ils disent non non c'est pas du français mais si c'est du français c'est un français différent et on arrive à communiquer mais quand même (E.BRU), (annexe.3, E.BRU).

Recevoir un enseignement du FS par des enseignants non-louisianais est encore parfois perçu comme une invasion par certains membres de la communauté cadienne. Cette situation, considérée comme une bonne intention de la part du CODOFIL, a cependant des allures d'assimilation linguistique. La position du Conseil est délicate dans le sens où elle entraîne une dépendance totale de l'assistance internationale et provoque une certaine indignation de la part d'une partie de la communauté cadienne. Toutefois, il semblerait que certaines modalités auraient été proposées aux enseignants afin de dispenser un enseignement du français plus contextualisé.

6.1.6 Du FLE à de la sauce *cajun*

L'un des buts affirmés du CODOFIL était, à la base, de défendre la cause du français dans l'Etat de Louisiane en le réintroduisant dans le système éducatif. Or, en choisissant le FS comme langue d'enseignement, l'organisme provoqua une vive réaction face à la présence du FS symbolisée par le recrutement d'enseignants de divers pays francophones. Sous une certaine pression, le CODOFIL et ce, très tôt dans le programme, accepta l'insertion du FC

¹³⁷ Mes parents, mes grands-parents et ma famille parlaient le français. Je préférerais que le français cadien soit enseigné. Je sais que les classes de français à l'école sont proches mais ne sont pas la culture de mon enfant.

dans les classes de français. Devant l'absence d'enseignants qualifiés et locuteurs du FC, la question est de savoir comment l'organisme a pu mettre en œuvre cette pratique. Quels sont les arguments avancés pour encourager les « brigades internationales » à introduire cette variété du FL dans leur classe ? Le font-ils et comment ? Quelles sont les ressources proposées ? Comment cette situation est-elle perçue par les apprenants ?

Réhabilitation du français cadien dans le système scolaire

La ré-introduction de l'enseignement du français, en 1968, créa de vives polémiques sur la question de la langue à enseigner, particulièrement, de la part d'un groupe activiste universitaire, *Les Cajuns*. Un large débat sur « l'enseignement de la langue problématique » (Henry, 1993 : 36) s'engagea alors. On constate, très tôt dans le mouvement du renouveau francophone, devant l'arrivée massive des brigades internationales, une tendance à la *Louisianification* de l'enseignement du français, résultant de quelques rapports d'experts tels que Valdman et Lobelle (Ancelet, 1988). La publication de l'ouvrage de Faulk intitulé *Cajun French I* est probablement l'évènement qui permit l'entrée du FC dans les classes de français. Le *Board of Elementary and Secondary Education* de Louisiane accepta en 1978 ce manuel scolaire constitué d'une liste de mots et d'expressions cadiennes transcrites en phonétique anglaise. Même s'il a suscité de nombreuses critiques (particulièrement de la part du CODOFIL, Domengeaux qualifia ce manuel de *fraud* (Ancelet, 1998), mais aussi de la communauté académique cadienne) parce qu'il pose comme « standard » le cadien de la paroisse de Vermillion (paroisse de l'auteur), cette méthode a « [...] provided a catalyst for a debate about the French educational program's need to consider the Louisiana context »¹³⁸ (Ancelet, 1988 : 350) en sous-entendant que le CODOFIL était anti-cadien. En réaction à cette accusation et pour modifier l'image négative qu'il diffusait, le CODOFIL s'engagea à soutenir diverses manifestations culturelles cadiennes (le Festival de musique cadienne (*the Cajun Music Festival*) et le Théâtre Cadien). La controverse provoquée par l'ouvrage de Faulk ne fut cependant pas l'unique action mise en œuvre à cette époque pour montrer que le FC n'était pas seulement un parler en voie de disparition. Un groupe de Cadiens lettrés commença à écrire en FC, répondant ainsi aux attaques de Domengeaux envers la variété

¹³⁸ [...] provoqué un catalyseur pour un débat sur le besoin pour le programme éducatif français de prendre en compte le contexte de la Louisiane.

cadienne. En 1977, un groupe amateur « Nous autres » présenta une pièce de théâtre basée sur le conte populaire cadien *Jean l'Ours et la Fille du Roi*, permettant l'accès à une forme de littérature orale. Outre les pièces de théâtre, une littérature se développa et pour la première fois, un livre, *Lâche pas la patate*, fut publié au Québec sur les Cadiens et en cadien par Revon Reed, ancien instituteur louisianais. En ce qui concerne l'enseignement, les choses bougèrent aussi. Le *Second Language Specialist program*, initiative du CODOFIL et du Département de l'éducation, fut mis sur pied pour permettre aux enseignants locuteurs de FL, de souche cadienne et créole, d'intégrer leur parler dans leurs classes, afin de remplacer les « imported teachers »¹³⁹ (Ancelet, 1988: 351). Un autre exemple récent de l'intervention du CODOFIL en matière d'enseignement fut son opération *Parrain-Marraine*, lancée en 1994 afin de réhabiliter le français local. Ce projet consistait à demander à des locuteurs cadiens d'enseigner bénévolement leur langue dans les écoles. Malgré cette initiative, de nombreux Cadiens refusèrent de rentrer dans un cadre scolaire qui leur rappelait de mauvais souvenirs.

Dès les années 80, une alternative locale est proposée au programme CODOFIL et des méthodes basées sur l'apprentissage oral du FC sont publiées¹⁴⁰. Les manuels de Guidry, *Les Jeunes Louisianais* (1981) et *La Famille Richard* (1983) et surtout celui de Gelhay *Notre Langue Louisianaise* (1985) (annexe.6, M.5) ont connu un certain succès. Le point majeur développé dans la préface de cet ouvrage, écrite par Marcantel, est le suivant : « A Louisiana child must feel that his use of French is totally normal. [...] Links must be created with French-speaking members of the family and of the community »¹⁴¹ (Gelhay, 1985: 2). Ce livre, destiné à des enfants débutants de l'école primaire, prône une approche communicative de l'enseignement du français et chaque module entraîne les apprenants dans des situations de communication diverses de la vie courante (module 6 : Tu vas au cinéma ? module 15 : Une journée avec Pierre). Ce qui est intéressant dans cet ouvrage, c'est le lien permanent avec l'héritage français qui est récurrent aux niveaux linguistique et culturel. En effet, la méthode plonge les apprenants dans leur propre univers : les divers protagonistes sont Louisianais, les cartes géographiques utilisées et les villes mentionnées sont celles de la Louisiane et les supports graphiques représentent des paysages locaux, on

¹³⁹ Enseignants importés

¹⁴⁰ Pendant des années, Frère Jacques élaboré par le BELC, fut utilisé dans les classes de français en Louisiane.

trouve par exemple des dessins illustrant la flore louisianaise (comme la moustache espagnole qui pend d'un cyprès ou un champ de canne à sucre) ou des photos (du *Superdome* et du *parc Jackson* à la Nouvelle-Orléans). Cette perspective culturelle est renforcée par l'aspect linguistique et comme le clarifie la préface : « The language presented is basically international French with local Louisiana words and expressions clearly identified »¹⁴² (Gelhay, 1985 : 2). Des mots cadiens sont insérés dans les options à la fin de chaque module. Ces options sont en anglais et mettent en relief les différences entre le « français international » et le FL : « Sometimes, Louisiana French uses old French words which are not used in the international French of today : le manteau/le capot, l'auto/ le char »¹⁴³ (*Idem*: 30). De nombreuses activités accompagnent ces explications, par exemple, les apprenants doivent relier les mots de vocabulaire correspondant en « français international », en FL puis en anglais. Ces options ne sont pas seulement une richesse linguistique, elles consolident la dimension culturelle et historique de la Louisiane. On trouve, par exemple, à l'option du module 7, un court texte en anglais qui raconte la découverte de la Louisiane par Robert Cavelier de La Salle ou bien, au module 20, un texte sur les médias francophones louisianais.

Il faut noter que le FL utilisé dans ce manuel ne concerne qu'une seule variété du français de Louisiane et qu'aucune autre variété n'est citée. Si le cadien est à l'honneur, qu'en est-il du français colonial et du créole louisianais ? Pourquoi les auteurs de cette méthode d'apprentissage du français ont-ils choisi ce vernaculaire plutôt que les autres ? Certes, comme nous l'avons vu précédemment, le cadien est la variété du FL la plus parlée en Louisiane et la préface reste vague en mentionnant - peut-être volontairement - *Louisiana French*¹⁴⁴ et non pas *Cajun*¹⁴⁵. Cependant, l'objectif principal de ce livre n'est-il pas de faire en sorte qu'« un enfant de Louisiane [doit] sentir que l'utilité du français est totalement normale » ? (Gelhay, 1985 : préface).

¹⁴¹ Un enfant louisianais doit sentir que l'usage de la langue française est totalement normal. [...] Des liens doivent être créés entre les membres des familles parlant français et la communauté.

¹⁴² La langue présentée est en fait du français international avec des mots locaux louisianais et des expressions clairement signalés.

¹⁴³ Parfois, le français louisianais utilise de vieux mots français qui ne sont pas utilisés dans le français international d'aujourd'hui.

¹⁴⁴ Français louisianais

¹⁴⁵ Cadien

Ce type de méthodes publiées dans les années 80 grâce au CODOFIL, à la Délégation du Québec, au Consulat de France et au *Louisiana State Department of Education* n'a pas survécu dans le programme de français. Guidry m'expliqua, lors d'une entrevue, que le manque de moyens financiers et le refus des éditeurs acadiens du Canada de publier ces textes ne permettent plus la production d'ouvrages basés sur l'apprentissage du FC :

On n'a jamais eu les moyens de vraiment produire, tout le matériel que j'ai produit, je l'ai fait par mes propres moyens et j'ai demandé au Canada à des éditeurs acadiens si je pouvais publier mes textes dans un format plus moderne et attrayant pour les jeunes. Ils ont simplement dit « *non, on peut pas* ». Grande déception. Ils veulent enseigner et diffuser du français international. C'est juste une question d'attitude. En plus, l'argent est pas là, il n'y a pas d'argent. (E.GUID), (annexe.3, E.GUID)

Toutefois, ce discours pose, entre autres, la question de la nécessité d'utiliser un manuel pour enseigner une langue. En effet, les enseignants ont-ils vraiment besoin d'un manuel pour intégrer le FC dans leurs classes ? Le problème soulevé ici ne relèverait-il pas plutôt d'une certaine visibilité du FC que rendrait possible la publication d'un ouvrage ?

De son côté, le CODOFIL encourage vivement les enseignants à introduire le FC dans leur enseignement. L'introduction du FC dans les classes relève de l'initiative de Guidry, appelé le « gros cadien » qui, jusqu'à sa mort, plaida ardemment en faveur de l'insertion du FC dans les programmes de français. Employé par le Département de l'éducation en tant que responsable du programme d'enseignement du français dans la région de l'Acadiana, à la fin des années 70, il proposa une introduction systématique au FC en tant que composante essentielle du programme d'orientation et de formation dispensé aux enseignants étrangers à leur arrivée en Louisiane. Outre les manuels qu'il a conçus (dont j'ai donné un aperçu *supra*) il créa également du matériel d'enseignement et distribua des listes de vocabulaire explicitant l'exemple d'une articulation entre l'enseignement du FS et le FC. De ce fait, tout en conservant le FS dans les classes, Guidry proposait un enseignement contextualisé avec l'introduction du FC.

Les enseignants sont aujourd'hui fermement priés de donner une place au FC et de respecter la langue et la culture locales dans leur enseignement. Selon Guidry, l'insertion du FC dans les classes est « nécessaire » :

Nos mots expriment notre réalité donc ils ont le droit d'exister comme tous les autres mots français, belges, etc. C'est pour ça que, pendant les ateliers, j'essaie de donner ce matériel. [...] Parce que si tu veux leur faire comprendre que c'est leur héritage, il faut que tu introduises des mots qu'utilisent leurs grands-parents et leurs parents. C'est plus que juste linguistique, c'est psychologique, c'est mental, c'est bâtir l'amour propre d'un peuple. (E.GUID)

L'idée d'une prise en compte du patrimoine est mise en avant : à travers la langue - et plus particulièrement le vocabulaire -, Guidry espère faire rejaillir le sentiment d'appartenance à un héritage commun, celui du FC. La langue vernaculaire locale serait substantielle pour construire la réalité louisianaise. Cependant, ce discours revendicatif exprime une prise de position politique dans la mesure où Guidry demande le droit au FC d'exister, suggérant une reconnaissance à la fois sociale et juridique. A mon sens et d'après mon expérience, le témoignage et les actions de Guidry s'inscrivent également dans une dimension très personnelle et affective. Figure emblématique de la langue cadienne, cet homme s'est battu quasiment seul pour l'introduction du FC dans les écoles et la question serait de savoir si cette volonté était vraiment partagée par la population et les acteurs concernés...

E: The French teachers are told to integrate some Cajun words in their teaching. Do you think it's a good idea? Why?

V: Yes, I do because we do have some young kids whose grand- parents are still alive and still speak French even if they are getting old. By incorporating a few Cajun words during French class we accomplish two things: it keeps a bit of heritage going on with the kids and it helps them to do some communication with their grand-parents in a foreign language. Having a piece of Cajun part in there is good¹⁴⁶ (E.VOIR).

¹⁴⁶ E : On demande aux enseignants de français d'intégrer des mots cadiens dans leur enseignement. Pensez-vous que ce soit une bonne idée ? Pourquoi ?

V : Oui, parce que nous avons de jeunes enfants dont les grands-parents sont encore en vie et qui parlent encore français même s'ils vieillissent. En insérant des mots cadiens dans la classe de français on accomplit deux choses : ça conserve un peu le patrimoine des enfants et ça leur permet de communiquer avec leurs grands-parents en langue étrangère. C'est bon d'avoir un peu de cadien là-dedans.

Ce point de vue à propos de l'introduction du cadien en classe de français est intéressant dans la mesure où il soulève une contradiction trahissant la vision de ce que peut représenter le cadien pour le responsable des langues de la commission de la paroisse Lafourche. En effet, alors que cette personne affirme être en accord avec l'introduction du cadien en classe de français dans le but de préserver le patrimoine, elle emploie l'expression *foreign language* venant contrecarrer sa perception de la langue cadienne. Comment peut-elle exprimer l'idée de maintenir une tradition en la considérant comme étrangère ?

Ma connaissance du terrain et les entrevues menées avec ces deux personnes me permettent de percevoir des idéologies différentes. Guidry défend une introduction du FC qu'il juge nécessaire dans les classes dans une perspective identitaire. Etant lui-même cadien et très fier de ses origines, cet activiste s'est toujours positionné en faveur de la cause cadienne et de la défense du FL. Les propos du responsable de la commission scolaire appartiennent davantage au « politiquement correct ». Au cours de l'entretien, il me dit que l'important n'est pas d'apprendre le français ou le chinois mais d'apprendre une langue étrangère sans considérer le contexte louisianais. Puis, lorsque j'évoque la question du cadien, son discours change et il se place en faveur de la conservation du FC en justifiant la préservation d'un patrimoine. Ces deux attitudes semblent illustrer une sorte de clivage entre une réelle volonté de maintenir le FC et un discours « politiquement correct » sans toutefois se préoccuper de la situation dans les classes de français. D'ailleurs, sur le terrain, les décideurs administratifs des écoles ne paraissent pas, d'après mon expérience, se préoccuper des caractéristiques du français enseigné.

Malgré l'inexistence de manuel pour l'enseignement du FC, soulevée *supra* par Guidry, il existe quelques ressources afin d'aider les enseignants de français à intégrer le FC dans leurs classes de français.

Ressources à disposition

Le CODOFIL organise deux formations continues chaque année durant lesquelles plusieurs ateliers sont consacrés au FC ou à l'histoire cadienne, visant pour les enseignants étrangers : des astuces pour introduire du vocabulaire cadien et des aspects culturels de la vie cadienne, par exemple : *L'alphabet cadien*, *Racines francophones en Louisiane. Idées d'excursions et d'activités pour professeurs de français* ou bien *Bonjour l'histoire ! Histoire cadienne pour et par les enfants*.

Guidry a proposé « *Le français en Louisiane : la ligne du temps* », un diaporama présentant les grandes lignes de l'histoire de la Louisiane pour les enseignants étrangers arrivant en Louisiane et ignorant en général l'environnement culturel louisianais. Il a également créé un abécédaire *L'alphabet Cadien* : chaque lettre de l'alphabet correspond à un mot cadien et à sa définition. Ces termes illustrés appartiennent à la réalité actuelle de la Louisiane et concernent majoritairement la faune et la flore louisianaises ou des termes météorologiques. Ainsi, on trouve à la lettre C, le mot Cypre, Zinzin pour le Z... Des exemples d'activités pour deviner les mots sont également donnés avec le CD de cet alphabet cadien comme le jeu des 20 questions ou des questions à choix multiples (annexe.6, M.6).

Quelques activités créées par des enseignants sont disponibles sur le site <http://www.frenchimmersionusa.org> proposant des ressources pour l'introduction du FC (annexe.6, M.7). On y trouve surtout des comptines, chants ou contes contemporains (comme les textes de Guidry). D'après mes enquêtes, ce site est encore très peu utilisé par les enseignants, probablement par manque de diffusion de l'information.

Le site du LDOE présente également des activités en lien avec la culture cadienne, une des idéologies fondamentales du Département d'éducation étant de contextualiser l'apprentissage des langues : « These standards have been designed to be representative of the background and needs of Louisiana students »¹⁴⁷ (Louisiana Department of Education, 1997 : 13). Des activités accompagnées de fiches pédagogiques pour le français et l'espagnol sont en ligne, dotées d'un texte soulignant l'importance d'un enseignement contextualisé :

¹⁴⁷ Ces référentiels ont été définis pour être représentatifs de l'héritage et des besoins des élèves de Louisiane.

Created and refined by Louisiana foreign language educators, these materials are essentially contextualized thematic lessons situated within the backdrop of real-life situations that students would likely encounter in French and Spanish speaking countries. These lessons draw upon best pedagogical practices and are standards-based, requiring students to perform specific tasks within a given situation.¹⁴⁸

Louisiana Department of Education, Standards, Assessments, And Accountability, [en ligne], [consulté le 11/03/09], disponible sur < <http://www.doe.state.la.us/lde/saa/1417.html> >

Les exemples cités ci-dessus montrent qu'il existe une certaine volonté de mettre en place un matériau pédagogique pour l'enseignement du FC. Toutefois, d'après mes enquêtes de terrain, ces documents sont peu connus des enseignants, certainement à cause d'un manque de vulgarisation de ces ressources.

Outre cet aspect matériel de l'enseignement du FC, je me suis intéressée à la question de savoir si les enseignants introduisent le FC ou non dans leurs classes de français et comment ils le font et surtout, au préalable, s'ils se sentent concernés par cet enseignement de la variété.

Attitudes du corps enseignant étranger

Les pratiques des enseignants fluctuent en fonction des représentations qu'ils se font de la variété cadienne et de choix personnels et affectifs favorisant ou non l'introduction du FC dans leurs classes de français. En conséquence, j'ai répertorié une variété d'attitudes induisant des pratiques différentes quant à l'enseignement du FC.

Dans un premier temps, je m'intéresserai aux enseignants qui ne font pas le lien avec le cadien. D'après mes enquêtes, à travers des discussions informelles et mon expérience en tant qu'enseignante, il semblerait que peu d'enseignants insèrent le FC dans leur programme d'enseignement. Quatre principales raisons furent mises en avant dans les discours des enseignants.

¹⁴⁸ Créé et affiné par les enseignants de langue de Louisiane, ces matériaux sont essentiellement des leçons thématiques contextualisées situées en toile de fond de situations de la vie réelle que les étudiants pourraient tout à fait rencontrer dans des pays francophones et hispanophones. Ces leçons tirent parti des meilleures pratiques pédagogiques et sont basées les référentiels, invitant les étudiants à exécuter des tâches spécifiques dans une situation donnée.

La principale cause avancée par les enseignants est qu'ils n'ont pas la compétence linguistique pour introduire le FC dans leurs classes. La méconnaissance de la variété cadienne est un obstacle majeur pour les enseignants de français, voici un témoignage parmi d'autres : « Non, ça ne m'arrive pas, je n'ai jamais fait de lien entre le français et le cajun, pourquoi ? Parce que je ne connais pas le cajun ».

Les enseignants se sentent ainsi démunis devant la tâche que le CODOFIL leur demande d'accomplir et mettent en avant le problème d'introduire du FC sans maîtrise de cette variété. Cette méconnaissance s'accompagne d'un manque de matériel pédagogique constituant un deuxième obstacle à l'enseignement du FC : « Le problème c'est que parfois, il y a des mots que moi-même je ne sais pas prononcer donc c'est un peu difficile mais s'il y avait un document mieux fait, j'aimerais ça » (E.LINE).

Les motifs de l'impossibilité de « faire du cadien » avancés dans les entretiens se confondent avec une bonne volonté affirmée de la part de certains enseignants. A mon sens et d'après mon expérience, le discours général s'inscrit dans une tendance « politiquement correcte » (attitude que j'ai précédemment évoquée *supra*). Les enseignants ont envie d'avoir un rôle dans le maintien du FC dans les écoles louisianaises parce que, à mon avis, leur vision de la Louisiane s'accorde avec la tradition cadienne dans sa globalité et ils veulent participer à la « cause cadienne ». Certains y voient une mission et pensent qu'ils peuvent changer les choses de ce point de vue. Toutefois, même si le désir est exprimé, les enjeux ne semblent pas aussi importants à leurs yeux dans le sens où ils font finalement peu d'efforts pour intégrer le FC dans leurs classes.

D'autres enseignants évoquent une indifférence explicite vis-à-vis du FC. Les représentations qu'ont les enseignants de la variété locale et l'affectif sont des facteurs décisifs. Cet enseignant souligne l'impossibilité de communiquer avec la population cadienne : « Les Cajuns, quand ils parlent on ne comprend pas et quand on leur parle ils ne comprennent pas » (E.GER)

A mon sens, derrière cette représentation de la variété cadienne, se cache l'idée que le français « standard » reste la norme légitime, explicitant, en quelque sorte, sa supériorité. Cet enseignant est français et, comme tous ses compatriotes, il a probablement suivi sa scolarité en France où les variétés sont longtemps restées sur le seuil de la porte de l'école, voire

complètement à l'extérieur. De ce fait, pour les enseignants de français, « l'idée que le français qu'ils enseignent n'est qu'une variété parmi d'autres leur est étrangère tant est forte la conviction que le français de l'école constitue la norme et plus subjectivement l'idéal à atteindre » (Bertucci & David, 2003 : 6).

Outre des aspects linguistiques et sociolinguistiques, les enseignants n'introduisant pas le FC dans leurs cours avancent d'autres raisons : dans un premier temps, le manque de matériel sous-entendant la création de ses propres instruments de travail et donc de recherches sur la langue, ce qui demanderait du temps et de la motivation. Dans un second temps, les enseignants de français ont, en général, un emploi du temps chargé et doivent s'adapter à leur nouvel environnement, à leur nouvelle école dont les règles sont propres au système éducatif louisianais, ils doivent aussi remplir des formalités pour leur établissement en anglais et préparer leurs leçons. Certains enseignants possèdent peu de matériel FLE et, par conséquent, consacrent du temps à l'élaboration d'outils FLE. Enseigner le FC avec le français apparaît une surcharge de travail indésirable pour les enseignants.

Les arguments cités ci-dessus proviennent des discours des enseignants et posent la question de savoir si certains enseignants (notamment ceux qui disent se sentir concernés par ce qu'ils se représentent comme « la cause cadienne ») ne se cachent pas derrière une série d'arguments pour se déculpabiliser ou, pour les autres, pour montrer le peu d'intérêt qu'ils voient dans l'idée d'introduire la variété cadienne dans leurs classes. En effet, que signifient réellement ces raisons exprimées et perçues comme des obstacles ? Pourquoi ces enseignants ne disent-ils pas simplement qu'ils ne sont pas intéressés par l'enseignement du FC ?

Comme je viens de le mentionner, d'après mes enquêtes, le FC serait rarement employé dans les classes. Toutefois, il existe un petit nombre d'enseignants déclarant introduire la variété dans leur enseignement. Qu'est-ce qui fait qu'ils s'y attachent et comment le font-ils ?

Les enseignants de français se prenant au jeu d'enseigner le FC semblent avoir un point commun : ils enseignent en général dans le « pays cadien », c'est-à-dire dans des écoles situées tout au Sud de la paroisse de Lafourche où vit la majorité des Cadiens.

E : Est-ce que tu fais le lien avec le cajun dans tes cours ?

S : Non. L'an dernier à Galliano je le faisais parce que c'était très réel, c'était actuel et journalier pour les enfants mais pas ici. (E.ANN) (annexe.3, E.ANN)

La proximité des zones où le FC est toujours parlé encouragerait donc les enseignants à faire un trait d'union entre le FS et la variété cadienne, avec l'introduction de mots cadiens correspondant à une réalité quotidienne, grâce aux contacts des grands-parents, « gardiens » de la langue.

La motivation est un second critère à l'insertion du FC dans les classes de français. En effet, les formations facultatives sur le FC proposées par le CODOFIL donnent des idées aux enseignants ayant de l'imagination et une certaine envie de faire le lien entre le « français livresque » et la réalité locale. Même si, dans les classes, il est difficile d'observer les moments consacrés à l'introduction du FC, d'après le discours des enseignants sur leurs pratiques et mon vécu sur le terrain, le FC semblerait être intégré dans les classes de trois façons différentes, toutes basées sur l'introduction du vocabulaire cadien :

- par l'insertion de mots liés à la météo ou à la faune des bayous (*il mouille, un ouaouaron*) dans le cours en fonction du thème abordé mais cela reste occasionnel et largement « folklorisant ».

E : Fais-tu un lien avec le cajun dans ton cours ?

J : Parfois, style, cocodril au lieu d'alligator ou il pleut, ça mouille. Tu vois, coucou dans Alex et Zoé et coucou en cajun, c'est pas pareil, alors je leur dis que coucou c'est salut et pas fou. (E.SUSI) (annexe.3, E.SUSI)

E : Fais-tu un lien avec le cajun dans ton cours ? Si oui comment ?

Z : Non, la seule chose que j'avais un animal en plastique l'an dernier, c'est l'armadie en français cajun, j'avais plusieurs animaux dont un Armadio et donc je disais en français cajun parce que c'est dans un français-cajun que j'ai trouvé la traduction était l'armadie alors je leur disais ce mot là c'est du français cajun. Donc je leur ai appris ce mot-là en leur disant à chaque fois que c'était du mot cajun donc l'armadie. (E.ZAK) (annexe.3, E.ZAK)

- par le biais de la littérature enfantine cadienne, par exemple les aventures de *Clovis Crawfish*, un classique de la littérature pour la jeunesse cadienne, dont j'ai parlé *supra*, ou bien *Cendrillon : a Cajun Cinderella* ou *Petite Rouge, a cajun twist to an old tale*. Ce sont des histoires populaires connues des enfants, réécrites dans le contexte typique louisianais en anglais avec des mots cadiens. Le livre-objet et la féerie des histoires plaisent aux enfants et grâce aux images, ils sont plongés dans un univers qu'ils connaissent et leur curiosité est éveillée par un vocabulaire parfois connu ou qui leur rappelle quelque chose.

- par la traduction, ce qui permet de faire des liens entre les deux langues : « Je leur dit « le Cajun dit il mouille et en français on dit il pleut » (E.BEN).

Pour résumer, dans les pratiques de classe, le schéma est le suivant : l'enseignement du FS est introduit dans une optique principalement communicative, à l'aide notamment de manuels relevant de la pédagogie du FLE et une insertion de la langue cadienne par le lexique, venant ainsi colorer d'une teinte locale l'enseignement d'origine. Il s'agit, semble-t-il, d'une démarche communicative où la norme de référence est privilégiée. Les contacts de langues entre le FC et le FS sont limités et irréguliers et le passage entre le FS et le FC est uniquement produit par les enseignants, initiateurs du changement de langue. Les apprenants ne font que de rares remarques, comme le témoigne ici cet enseignant : « Les enfants réagissent parfois et disent oui j'ai déjà entendu ça chez ma grand-mère » (E.BEN). De même, une question émerge : quel FC enseigner ? Etant donné la diversité des variantes du FC selon les régions du Sud et les communautés, comment définir celle à enseigner ? Cette situation relève d'un problème classique lorsqu'une langue est à choisir parmi d'autres, comme ce fut le cas à la création du programme CODOFIL avec le FS.

Malgré les tentatives de sensibilisation proposées aux enseignants, le bilan semble plutôt mitigé. La méconnaissance de la variété locale, le manque de matériel, les représentations envers le FC et l'absence de motivation sont des éléments déterminants exprimés par les enseignants qui finalement ne se prêtent pas ou rarement « au jeu ». Certains déclarent qu'ils sont en Louisiane pour faire du « FLE précoce » - ce pour quoi ils ont été recrutés, à leur connaissance - non pas pour réintroduire une forme de français considérée en voie de disparition. De manière générale, l'impression se dégage que les enseignants « jouent au cadien » plutôt qu'ils ne contribuent à une réelle introduction au parler vernaculaire et selon

les réponses données aux questionnaires et aux entretiens, la sensibilisation au FC s'effrite peu à peu à l'école secondaire et au lycée pour complètement disparaître des classes de français à l'université.

Face à cette position problématique, une question vient à l'esprit: pourquoi faire venir des enseignants d'ailleurs plutôt que former les enseignants locaux ? Serait-ce un coût trop élevé pour l'Etat qui n'envisage probablement pas cette formation comme une priorité ? Un sentiment pessimiste est exprimé par ce maître de conférences exerçant à l'université de Thibodaux : « Le cajun est une langue qui est en train de mourir... parce qu'on n'a pas de maîtresses cajun dans nos écoles [...] » (E.DEN). Toutefois, est-ce vraiment l'absence d'enseignants locuteurs qui constitue un obstacle à la transmission du parler vernaculaire ? Ce phénomène, plutôt ancien puisqu'au lancement du programme l'absence d'enseignants louisianais était déjà d'actualité, en dit long, d'une part, sur la réalité de la « vie » du FC et, d'autre part, sur la réelle volonté politique de le maintenir.

Savoir ce qui fait ou ce qui ne fait pas que les enseignants se sentent concernés par la « cause cadienne » aurait été intéressant. En ce qui concerne mes enquêtes, les résultats ne permettent pas de tirer des conclusions ou de mettre à jour des critères suffisamment pertinents pour donner des éléments sur ce point. Ancelet et surtout Gold ont évoqué les divers sentiments que les « brigades internationales » pouvaient avoir envers le FC et ont montré que leur choix est lié à leur propre conscience sociolinguistique plus ou moins attentive à la minorisation. Il apparaît que pendant la période de revendication cadienne, des enseignants de français ont montré un intérêt particulier pour cette culture, en participant notamment à des activités culturelles. Par exemple, un enseignant belge aurait grandement participé à la création de la troupe théâtrale « Nous autres » (Ancelet, 1988). Gold évoque les attitudes différentes des enseignants français, québécois et belges envers le FC d'après des enquêtes de terrain dans son ouvrage *The role of France, Québec and Belgium in the revival of french in Louisiana schools*. Il en conclut que les enseignants d'origine belge semblaient avoir plus de réticences que les autres enseignants face à cette variété du français. Il explique ce comportement ainsi:

That is an outlook that regards Cajun French, like the Wallon dialect at home, as a pleasant and treasured anachronism that has no role in a modern bilingual state. [...] Some teachers

likened the situation of Cajun dialect and Louisiana English to that of the Wallon dialect and French in Belgium, but others went as far as comparing the situation of all Cajuns with that of all the Wallon French in Belgium [...] ¹⁴⁹ (Gold, 1980: 21).

A l'inverse, les Québécois se voyaient comme des « Linguistics missionaries » ¹⁵⁰ et « were the most troubled about language and identity loss among Cajuns [...] » ¹⁵¹ (Gold, 1980: 19). Quant aux Français, « [they] made a real effort to bring the Cajun milieu in to their teaching, something they felt that they had to do on a very individual basis [...] » ¹⁵². (*Idem* : 23). Une enseignante, parlant elle-même une variété de français et ayant subi des humiliations, paraissait s'identifier à ce qu'avaient vécu et subi les Cadiens : « [...] An Alsatian girl who speaks her own regional dialect [...] shared with the Cajuns her past sense of shame and bewilderment of school » ¹⁵³ (*Ibidem*).

Les représentations et attitudes envers l'introduction du FC dans les classes de français de la part des décideurs et des enseignants sont diverses et sont motivées selon des paramètres variés. Il importe également de se demander comment les destinataires de cet apprentissage perçoivent l'apprentissage du FC et quels sont les critères mis en avant par ces apprenants.

Points de vue des apprenants envers la variété

Au primaire, comme je l'ai précédemment évoqué, du côté des apprenants, les références à la variété cadienne se font très rares, les élèves étant probablement trop jeunes pour comprendre l'enjeu et surtout faire la différence entre le FS et le FC. Seuls les enfants ayant un contact

¹⁴⁹ C'est un point de vue qui regarde le français cadien comme le dialecte wallon à la maison, comme un anachronisme charmant et précieux qui n'a pas de rôle dans un Etat moderne bilingue. [...] Certains enseignants comparent la situation du dialecte cadien et l'anglais en Louisiane avec le dialecte wallon et le français en Belgique, mais d'autres sont allées plus loin en comparant la situation des tous les Cadiens avec tous les Wallons français en Belgique [...].

¹⁵⁰ Des missionnaires linguistiques.

¹⁵¹ Ils étaient les plus touchés par la perte de la langue et de l'identité chez les Cadiens [...].

¹⁵² Ils ont souvent fait un effort réel pour apporter l'univers cadien dans leur enseignement, c'est quelque chose qu'ils sentaient devoir faire sur des bases très personnelles [...].

¹⁵³ Une jeune fille alsacienne qui parle son propre dialecte régional partageait avec les Cadiens son sentiment de honte passé et sa peur de l'école.

avec le FC dans la sphère privée aiment le dire.

E : Est-ce que tu fais le lien avec le cajun dans tes cours ?

M : Parfois parce que j'ai des élèves qui sont Cajuns donc ils me disent « oh ma grand-mère me dit ça *tête-dure* et donc j'essaie d'expliquer. Je leur ai expliqué d'où venait la culture cajun. (E.MOH) (annexe.3, E.MOH).

Des enquêtes réalisées dans une école secondaire et un lycée¹⁵⁴ d'une zone rurale de la paroisse de Lafourche mettent en avant un indice sociolinguistique intéressant dans l'analyse des attitudes linguistiques des apprenants. Dans mon échantillon, une grande majorité des élèves interrogés déclare avoir des membres de la famille (essentiellement les grands-parents), Cadiens ou locuteurs du FC¹⁵⁵. Ces apprenants semblent plus enthousiastes quant à l'intérêt d'apprendre le français (« it's a very interesting language »¹⁵⁶, « it's fun language »¹⁵⁷) ils soulignent leur attachement à un héritage linguistique personnel (« it makes me feel I'm closer to my grand- parents¹⁵⁸ », « to learn the language like other people in my family »)¹⁵⁹ et leur appartenance à une culture (« to preserve the Cajun culture alive »¹⁶⁰ et « because my dad side of the family is French so it's a bit of my culture »)¹⁶¹ (Q.CODOFIL et Q.APPLA6-12) . Cependant, la majorité de ces apprenants déclare ne communiquer ni en FC ni en FS avec les membres de leur famille : « My grand-parents speak between them, I don't speak with them »¹⁶² (*Ibidem*). Cette situation semble très courante et s'illustre ainsi : les grands-parents utilisent le FC entre eux comme un code commode pour se dire des choses dans le but de n'être pas compris des autres, notamment des enfants et petits-enfants : « They speak French when they don't want me to know what they are saying »¹⁶³ (*Ibidem*).

¹⁵⁴ Seule une distribution de questionnaires fut possible.

¹⁵⁵ Je n'ai aucune donnée précise sur ces affirmations (variétés réellement maîtrisées et niveau de compétence de ces personnes)

¹⁵⁶ C'est une langue très intéressante.

¹⁵⁷ C'est une langue marrante.

¹⁵⁸ Ça me fait me sentir plus proche de mes grands-parents.

¹⁵⁹ Apprendre la langue comme les autres membres de ma famille.

¹⁶⁰ Pour garder la culture cadienne en vie.

¹⁶¹ Parce que le côté paternel de ma famille est français donc c'est un peu ma culture.

¹⁶² Mes grands-parents parlent entre eux, je ne parle pas avec eux.

¹⁶³ Ils parlent français quand ils ne veulent pas que je comprenne ce qu'ils disent.

Ce phénomène ne permet donc pas de transmettre la langue qui, non seulement est réservée à la sphère privée, mais de surcroît est limitée à un nombre restreint de locuteurs. Paradoxalement, malgré les déclarations faites à propos de leur lien avec le FC, ces informateurs, même s'ils déclarent aimer le français (à l'école), affirment, contre toute attente, qu'ils ne seraient pas déçus si le français n'existait plus à l'école (la question étant *If tomorrow there would be no more French at School, would you be disappointed?*)¹⁶⁴ (E.ENFLA). J'ai pensé que ce critère apporterait des éléments différents quant à l'apprentissage du français, or ce n'est pas le cas. Dans ce sens, pourquoi mettent-ils en avant leur attachement à la langue et affirment-ils ensuite qu'ils seront peu affectés de ne plus l'apprendre à l'école ? L'opposition entre le FS et le FC c'est-à-dire entre le français de l'école et le français de la maison est mise à jour : « Yes but it's not the same French we learn at school »¹⁶⁵, « My grand-ma speaks Cajun French but it's very different from the French I learn »¹⁶⁶ (Q.APPLA6-12).

Cela voudrait-il dire que le FC a gardé une image de langue sans valeur ou au contraire, est-ce que le FS qui est stigmatisé, considéré comme une langue « qui vient d'ailleurs », n'étant pas envisagé comme une langue locale ou familiale ? Est-ce que la langue est perçue comme inaccessible puisque dans les foyers, les locuteurs refusent de la parler devant les enfants ? Le FC est-il appréhendé comme la langue des grands-parents ou réservé aux membres plus âgés de la famille ? L'indifférence pourrait expliquer les attitudes des apprenants qui, finalement, ne se sentent pas ou très peu concernés malgré les réponses aux questionnaires.

Alors que de nombreux informateurs (parents d'élèves, institutrices américaines, étudiants d'université) ont répondu affirmativement, dans le questionnaire, à la question suivante *Do you think French language and culture are still relevant in Louisiana?*¹⁶⁷, dans les questionnaires et les entretiens, beaucoup disent que le FC est en voie de disparition : « It's an

¹⁶⁴ S'il n'y avait plus de français à l'école demain, seriez-vous déçu(e) ?

¹⁶⁵ Oui mais ce n'est pas le même français que nous apprenons à l'école.

¹⁶⁶ Ma grand-mère parle français cadien mais c'est différent du français que j'apprends.

¹⁶⁷ Pensez-vous que la langue et la culture françaises ont toujours un sens en Louisiane ?

integral part of the Cajun people's background which is currently disappearing »¹⁶⁸(annexe.1, Q.ETUDUNILA) .

E: Do you think Cajun French is dying?

S: I think so, yeah... I don't see how things can...I mean, hopefully, the effort to learn to the kids in school things like that yes but I don't think that will be like Cajun French, it's going to go away... it would be French which is better than nothing which is okay but they lost a part of the heir. Some French is better than none, I think but yes the Cajun French will be gone. I hope it stays there, it's sad but there are things which are worse, it's a matter of prospect¹⁶⁹ (E.SEAN) (annexe.3, E.SEAN).

Toutefois, la question n'était peut-être pas assez pertinente dans le sens où la culture cadienne, contrairement à la langue, est largement présente dans le Sud de la Louisiane. Un tourisme culturel est promu par l'intermédiaire des spécialités culinaires et de la musique cadienne. Dans ce sens, ces résultats sont à considérer avec précaution, car tout dépend de l'interprétation des informateurs quant à la question posée.

6.1.7 Conclusions

Les slogans utilisés (« L'Ecole a le devoir d'enseigner le français » et « Demandez le français à l'Ecole, c'est votre droit ») par le CODOFIL à ses débuts mettaient en avant la réintroduction du français *via* l'école puisque l'école l'avait rejeté, l'école se devait de le restaurer et c'est ce qui arriva, apparemment du moins. Mais les modalités de l'enseignement du français dans le système éducatif eurent des conséquences dépassant le cadre scolaire. Tout en gardant le FS comme langue cible de l'enseignement, le système scolaire a fait connaître et

¹⁶⁸ C'est une partie intégrante de la culture du peuple Cajun qui disparaît actuellement.

¹⁶⁹ E : Penses-tu que le français cadien est en train de s'éteindre ?

S : Je pense oui... je ne vois pas comment les choses peuvent... je veux dire, j'espère, l'effort d'enseigner aux enfants des choses comme ça oui mais je ne pense pas que ce sera comme du français cadien, ça va disparaître... ce sera du français ce qui est mieux que rien, ce qui est bien mais ils ont perdu leur héritage. Un peu de français c'est mieux que rien, je pense mais oui le français cadien va disparaître. J'espère que ça se maintiendra, c'est triste mais il y a des choses pires, c'est une question de point de vue.

reconnaître le parler vernaculaire cadien traditionnellement méprisé. Le fait même de faire entrer officiellement le cadien à l'école a permis la légitimation et la valorisation de la langue cadienne. Toutefois, cette situation est, à mon avis, seulement vécue comme une victoire par un groupe de militants et d'intellectuels Cadiens. D'après mon expérience sur le terrain, l'école n'est pas considérée par la population cadienne comme un lieu de transmission de la langue et du patrimoine, cette institution ayant banni et interdit le FC dans les écoles pendant la première moitié du 19^e siècle. Les Cadiens ont donc toujours exprimé un certain ressentiment envers le cadre scolaire. La revalorisation du FC ne serait donc que l'affaire d'un petit nombre de personnes.

L'introduction du FC dans les écoles s'est également accompagnée du problème de son écriture. La grande partie des travaux réalisés sur le FC s'est toujours présentée sous forme de listes de vocabulaire et d'expressions utilisées dans diverses paroisses jusqu'à la parution de l'ouvrage de Faulk en 1978. Plus tard, en 1991, le Comité de Français Louisianais, créé par le CODOFIL, s'engageait à formuler une politique d'aménagement du FC et à proposer des normes orthographiques (Henry, 1993). Il existe ici une contradiction : toutes ces actions pour la codification du FC n'auraient pu être envisageables sans le CODOFIL, considéré auparavant comme le fossoyeur de la culture cadienne. Actuellement, en collaboration avec une équipe de chercheurs louisianais, l'université d'Indiana travaille à l'élaboration d'un dictionnaire du cadien qui présentera un inventaire de ressources lexicales de cette variété. Ce projet répond plus à un désir de préserver les écrits littéraires basés sur la tradition orale qu'à faciliter son utilisation à l'école. Une nouvelle fois, les bénéficiaires de l'élaboration d'une norme du FC ne seront pas les Cadiens (qui n'écrivent ni ne lisent le FC et qui n'en voient probablement pas l'utilité) mais un groupe d'écrivains intellectuels aspirant, pour leurs propres intérêts littéraires, à la mise en place de normes formelles. L'introduction du FC dans les écoles ne serait qu'un tremplin ou un prétexte à la normalisation du français cadien. Toutefois, l'action de l'école ne suffit pas. Il faudrait, à mon sens, la mise en place d'une politique linguistique plus large qui ne prendrait pas seulement en compte le domaine éducatif. La question est de savoir si l'usage du FC est vraiment voulu par l'Etat, étant donné le peu d'entreprises mises en œuvre pour favoriser le maintien du FC.

L'enseignement/apprentissage du français dans les écoles louisianaises dépend de décideurs dont les objectifs divergent entre le désir d'une ouverture de la Louisiane sur la scène

internationale, la préservation d'un héritage culturel, la revendication d'une identité et la revitalisation du parler vernaculaire cadien. Cette situation croisée présente une contradiction entre la volonté d'un apprentissage du français dit standard avec le recrutement massif d'enseignants étrangers et l'idée de maintenir une des variétés du français louisianais, le FC, par le biais de l'école. Pourtant, le manque d'enseignants louisianais qualifiés et de matériel pédagogique et la méconnaissance de la variété par les enseignants semblent freiner ce projet dont les militants vantent l'enjeu pour la préservation d'une certaine identité cadienne. Cette position révèle l'existence de tensions et d'une divergence d'opinions sur le français à enseigner dans les écoles. Cependant, lorsque l'on sort du cadre scolaire, cet enseignement a permis la légitimation et la valorisation du FC, historiquement stigmatisé, et a entraîné le projet de sa standardisation. L'impression se dégage toutefois que ces phénomènes semblent ne concerner qu'une petite partie de la communauté cadienne : les intellectuels et les militants cadiens.

Une contradiction persiste donc entre la dimension identitaire et communicative du cadien et la dimension de diffusion du FS. L'école met en place une certaine dichotomie entre le FS et le FC, dévoilant des intentions qui ne sont pas neutres du point de vue des politiques. Les tensions entre langue dominante et langue dominée prennent leur point d'appui sur les relations de domination entre groupes sociaux. Dans l'histoire coloniale en général, la langue dominante est celle de ceux détenant le pouvoir et la langue dominée celle des peuples asservis : « S'affirme sous ce nom unique l'unité de la langue de la métropole comme symbole d'un pouvoir central- celui de la puissance colonisatrice- et d'une unification imaginaire [...] » (Tabouret- Keller, 2010 : 8). Dans notre contexte, un schéma similaire est amorcé : le FS domine largement le paysage didactique. Toutefois, il n'a pas complètement gagné la bataille et le FC est parvenu au fil des années à pénétrer, même à moindre degré, dans les classes de français. L'examen de mon corpus montre toutefois le peu d'intérêt que les apprenants attachent au parler vernaculaire cadien.

Dans ce sens, cette approche répond-elle vraiment à un enjeu identitaire ou a-t-elle plutôt une fonction patrimoniale voire muséale ? Ne pas former d'enseignants locaux en matière d'enseignement du français et faire venir, à la place, les enseignants de l'étranger pourrait être une stratégie politique pour ne pas faire détrôner le FS des classes de français. Dans ce cas, la liberté est donnée aux enseignants d'insérer ou non du FC, ce qui déresponsabilise les décideurs de la politique éducative et linguistique. La présence du FC relève ainsi d'une

fonction symbolique puisqu'aucune pédagogie adaptée à la réalité n'est préconisée et que l'enseignement du français reste fondé sur une démarche normative. Dans l'ensemble, il s'agit davantage d'un enjeu politique, voire politicien plus qu'identitaire (j'ai déjà évoqué l'idée d'une identité louisianaise au chapitre 4).

Il faut également préciser que seul l'héritage cadien est mis en avant, excluant une autre proportion de la population d'expression française de la Louisiane, notamment les gens de couleur. Des trois variétés du FL, le FC est mis sur le devant de la scène, ce qui a tendance à masquer la diversité régionale et à donner une image d'homogénéité à la Louisiane. De plus, on pourrait se demander dans quelle mesure cette centration sur le cadien contribue à créer une sorte de réserve cadienne allant à contresens d'une certaine modernité.

Le statut de l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles louisianaises, comme dans la société américaine et louisianaise, n'est pas clairement défini et s'illustre à travers une certaine diversité, motivée par des promoteurs du français dont la perception de la langue française est différente. Toutefois, il apparaît que l'enseignement du français en Louisiane repose sur un enjeu essentiellement politique où, finalement, les besoins des apprenants ne sont pas pris en compte.

Cette partie a permis de dégager les caractéristiques de l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles louisianaises et d'en soulever les divers enjeux. Je propose ci-après de m'intéresser au contexte australien en partant de l'hypothèse que le français s'enseigne et s'apprend, entre autres, selon des modalités différentes du contexte louisianais.

6.2. Enseignement du français en Australie Occidentale : quel enseignement pour quels enjeux ?

Dans cette partie, l'enseignement du français en Australie est envisagé dans un cadre plus large, concernant à la fois les établissements scolaires tels que les écoles élémentaires, collèges et lycées, les universités et les institutions privées comme l'Alliance française. Cette différence s'explique par le fait qu'en Louisiane, j'enseignais à temps plein dans une école élémentaire, alors qu'en Australie, j'enseignais dans des structures éducatives variées.

Les éléments qui ressortent de mes enquêtes menées en Australie s'orientent davantage sur le point de vue de l'apprentissage, c'est-à-dire des sujets qui décident d'apprendre le français. Dans ce sens, dans quelle mesure les enjeux liés à l'apprentissage du français sont-ils différents des enjeux relevés dans le contexte louisianais ?

De manière générale, le français semble détenir un statut privilégié dans les milieux éducatifs en Australie. Face à la diversité des langues étrangères proposées par le système éducatif (voir chapitre 5), pourquoi la langue française est-elle aussi prisée ? Quelles raisons motivent les Australiens à apprendre le français et pour quoi faire ?

6.2.1 Une relative attraction pour le français

Quand je suis arrivée en Australie, j'ai été frappée par l'attraction de la population australienne pour la langue française. Mon expérience en tant qu'enseignante de français dans deux Alliances françaises australiennes, mais aussi mes contacts avec les Australiens me permettent de dire qu'il existe sur ce continent un attrait certain pour la France. On peut être surpris, dans un premier temps, de cette inclination envers la langue française et penser que la distance géographique séparant les deux pays (plus de 15 000 kilomètres) n'est pas un facteur motivant pour apprendre le français, dans le sens où les voyages dans le pays dont on apprend la langue peuvent se faire rares. Et comme le fait remarquer Dabène (1994: 35), « en contexte extra-européen, le séjour dans le pays européen dont on enseigne la langue revêt une importance capitale [...] ». Toutefois, qui ne rêve pas d'un pays lointain que l'on aime à

imaginer exotique et différent ? La distance, dans ce cas, peut se présenter comme un facteur d'attraction, pouvant combler une envie d'exotisme.

Cette attraction pour le français peut être difficilement mise en relation, à mon avis, avec la présence de Français en Australie. En effet, le recensement australien de 2006 enregistrait 43 219 personnes nées en France vivant en Australie, soit 0,22 % de la population australienne. Ce chiffre n'inclut pas les enfants de ces Français, eux-mêmes nés en Australie. Si l'on compare avec d'autres pays européens comme l'Italie, la France est un pays dont la migration vers l'Australie est maigre. La population d'origine française est donc peu représentée aujourd'hui en Australie. Toutefois, il faut noter que la présence française remonterait aux premières années de l'établissement des Anglais sur le continent australien. Deux Français se trouvèrent dans les premières flottes et, au XVIII^{ème} siècle, des explorateurs français débarquèrent en Australie Occidentale où ils laissèrent le long de la côte plus de 250 noms tels que *Point Picquet* ou *Cape Peron* (Marchant, 2004). Plus tard, à partir de 1850, 500 à 600 Français arrivèrent en Australie, séduits par la découverte de l'or et poussés par les événements politiques en France (comme la Révolution de Paris). La deuxième ruée vers l'or, la guerre Franco-prussienne et la Commune provoquèrent une nouvelle vague d'immigration plus importante et en 1891 l'Australie comptait près de 4 500 Français. S'ensuivit un déclin jusqu'aux deux Guerres mondiales puis l'immigration française reprit. Divers facteurs auraient contribué à l'acheminement des Français en Australie : la prise en charge des frais du voyage par l'Australie, l'attrait économique du pays puis les conditions de vie difficiles en France après la guerre, la décolonisation puis la crise de 1968.

Ainsi, d'un point de vue historique, les Français sont présents en Australie depuis longtemps mais, d'un point de vue numérique, ils ne représentent qu'une partie infime de la population étrangère vivant dans le pays.

Selon les statistiques officielles et en fonction de mes propres observations, il me paraît clair que le français est une langue bénéficiant d'un statut à part en Australie. En regroupant des éléments bibliographiques, des résultats d'enquête et des réflexions tirées de mon expérience, je tenterai de comprendre pourquoi le français est une langue très prisée parmi les autres langues étrangères proposées, non seulement dans le système éducatif (scolaire et universitaire) australien mais aussi dans les Alliances françaises australiennes d'Australie Occidentale.

- Dans le système scolaire

Dans un premier temps, le fait même de faire partie du classement des langues prioritaires dans l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif australien (voir chapitre 5) confère au français une place privilégiée si on considère le nombre de langues en présence sur le territoire australien. Selon le compte rendu de la mission effectuée en Australie par une délégation du groupe sénatorial France-Australie en mars 2000¹⁷⁰, il y aurait 3 500 enseignants de français en Australie et 185 000 apprenants tous secteurs et niveaux confondus. On restera cependant prudent sur ces données, du fait du manque de précision des sources de ce document. De plus, il est extrêmement difficile de dénombrer exactement combien d'apprenants suivent des cours de français dans le système scolaire australien. Les seules statistiques fiables sont celles répertoriées dans les classes des années 11 et 12 du secondaire (équivalentes aux années de première et terminale en France) dont les examens finaux comportent des épreuves en langues étrangères. En fonction des différents Etats et Territoires australiens, les informations sur les langues offertes à l'examen final en année 12 varient : par exemple en Australie Occidentale, le *Curriculum Council* éclaire sur le nombre de candidats par langue étrangère alors que l'Etat de Victoria renseigne sur le nombre d'écoles proposant une épreuve dans telle ou telle langue. Ainsi, en ce qui concerne le français, en Australie Occidentale, en 2006, 342 candidats ont passé une épreuve de langue française, ce qui situe le français en première position devant l'italien (262 candidats), le japonais (218 candidats) et l'indonésien (120 candidats)¹⁷¹. Dans l'Etat de Victoria, 105 écoles proposaient un examen en français en 2005, conférant au français la deuxième place après l'indonésien (127 écoles), avant le japonais (98 écoles) et l'italien (82 écoles)¹⁷². Malgré ces critères de classement différents selon les deux Etats, ces chiffres montrent que le français est une langue prisée parmi les langues offertes par les écoles secondaires lors de l'examen final des lycéens¹⁷³.

¹⁷⁰ L'Australie, une ambition mondiale, [en ligne], [consulté le 05/12/06], disponible sur <http://www.senat.fr/ga/ga-031/ga-0312.html>.

¹⁷¹ 2006 Tertiary Entrance Examinations & Year 12 Fact Sheet, Curriculum Council, Western Australia

¹⁷² 2006 Tertiary Entrance Examinations & Year 12 Fact Sheet, Curriculum Council, Victoria

¹⁷³ Dans les deux Etats cités, huit langues étrangères sont intégrées dans les épreuves de l'examen final. Classés par ordre de popularité, en Australie Occidentale : français, italien, japonais, indonésien, allemand, malais, chinois, grec. A Victoria, indonésien, français, italien, japonais, allemand, chinois, grec et vietnamien.

- A l'université

En Australie Occidentale, le français est enseigné dans les quatre universités de la ville mais l'*University of Western Australia* (désormais UWA) comptabilise le nombre le plus important d'étudiants suivant des études de français. Par exemple, au premier semestre 2007, 300 à 350 étudiants faisaient du français dont à peu près 150 débutants. Ces étudiants se caractérisent par une certaine diversité : ils ne sont pas tous spécialistes, certains d'entre eux préparent des diplômes en droit ou en médecine. Selon la chef du Département des études françaises de UWA, le français est la langue européenne¹⁷⁴ majoritairement choisie à l'université pour les raisons suivantes : les étudiants veulent apprendre le français parce qu'ils n'ont pas pu l'apprendre avant¹⁷⁵ ou parce que le prestige de la langue française reste un attrait pour eux. De plus, la faculté de médecine, par exemple, exige que les étudiants suivent une matière en Lettres et en général, face à l'offre proposée, le français arrive en tête.

Les résultats des questionnaires distribués à certaines classes de français dans la même université dévoilent des raisons supplémentaires : de nombreux étudiants avaient étudié le français au lycée ou dans des classes antérieures et désiraient poursuivre leur apprentissage de la langue française : « I wanted to keep my French and not to lose the language »¹⁷⁶, « Started in year 8 and loved doing it so when I come to Uni I took the opportunity to continue »¹⁷⁷ (annexe.2, Q.ETUDUNIOZ). Par exemple sur une classe de 19 étudiants, neuf d'entre eux avaient déjà fait du français (certains indiquaient qu'ils en avaient fait pendant dix ans). A la question *Why did you choose to learn French in college?*¹⁷⁸, de nouveaux éléments apparaissent : les étudiants pensent que le français va leur être utile pour le travail : « I think it will be useful in the career I want to do »¹⁷⁹, « More opportunities to work. I study medicine and it's useful for Médecins sans frontières¹⁸⁰ » (*Idem*). Et ils expriment une certaine attraction

¹⁷⁴ Les autres langues européennes étant l'allemand et l'italien.

¹⁷⁵ Au lycée, les élèves doivent choisir six matières et ce système affecte en général les langues étrangères qui ne sont pas considérées comme prioritaires.

¹⁷⁶ Je voulais garder mon français et ne pas perdre la langue.

¹⁷⁷ J'ai commencé en année 8 et j'adorais alors quand je suis allée à l'université j'ai profité de l'occasion pour continuer.

¹⁷⁸ Pourquoi avez-vous choisi d'apprendre le français à l'université?

¹⁷⁹ Je pense que ce sera utile pour la profession que je veux faire.

¹⁸⁰ Cela donne plus d'opportunités pour le travail. Je fais médecine et c'est utile pour Médecins sans frontières.

pour le français d'un point de vue linguistique : «It sounds nice »¹⁸¹ et culturel « I like French films, comics, want to read Proust one day »¹⁸² (*Idem*).

- Dans les Alliances françaises¹⁸³

L'intérêt pour la langue française en Australie se manifeste nettement dans les Alliances françaises d'Australie avec des effectifs de fréquentation ayant atteint des records en 2007 grâce, notamment, à la Coupe du monde de Rugby en France qui a attiré de nombreux Australiens en France et donc dans les classes de français.

En effet, le directeur de l'Alliance française de Perth¹⁸⁴, lors d'un entretien, s'est félicité d'enregistrer la 600^{ème} inscription aux cours réguliers de l'Alliance qualifiant cet événement de « moment historique ». Ce bilan très positif du premier semestre 2007 s'expliquerait selon lui par le fait que :

L'État va très bien, que l'économie est florissante et que les gens ont de l'argent, ils voyagent, ils vont en France et donc ils apprennent le français (E.AFP) (annexe E.AFP)

Ce témoignage montre que le dynamisme économique de l'Etat de 2007 encourageait les Australiens à venir apprendre, pendant leur temps libre et en général après leur journée de travail, le français. Toutefois, une question émerge : pourquoi le français ? S'ils ont de l'argent pour voyager, pourquoi choisir la France ? Que recherchent ces personnes en s'inscrivant à l'Alliance française ? S'agit-il d'une demande de français d'un point de vue linguistique ou plutôt d'un désir d'une certaine proximité avec la France ? Je reviendrai sur cette question du sens de l'apprentissage du français au chapitre 8.

Les écoles de langue à Perth plus ou moins équivalentes à l'Alliance française comme le *Goethe Institute*, l'*Italo-australian Welfare and Cultural Center* (IAWCC) ou la *Japanese*

¹⁸¹ C'est beau.

¹⁸² J'ai les films français et les B.D., je veux lire Proust un jour.

¹⁸³ Le réseau des Alliance françaises en Australie s'est constitué tôt : la première à ouvrir ces portes fut celle de Melbourne en 1889, soit six ans après celle de Paris (Nettelbeck, 1990). Aujourd'hui, selon la Fédération des Alliances françaises en Australie, il y aurait 31 associations dont cinq proposant des cours de français.

Language School n'atteignaient pas la popularité de l'Alliance française. Pourtant, ces instances éducatives étaient situées dans le centre-ville de Perth contrairement à l'Alliance française, localisée dans un quartier relativement plus isolé. Toutefois, ce manque de visibilité ne constituait en aucun cas un frein à la fréquentation de l'établissement qui, pour reprendre les mots du directeur, « a le vent en poupe » (E.AFP). Selon le *Bilan des statistiques 2007* (annexe.7, DOC.11) réalisé par Frédéric Says, stagiaire à l'Alliance française, à la question *How did you first hear about the Alliance française?*¹⁸⁵, la grande majorité des apprenants aurait répondu le « bouche à oreille » (*word of mouth*), ce qui sous-entendrait que la réputation de l'Alliance (la qualité des cours et peut-être du matériel, l'accueil, etc.) se répandait de façon informelle, attirant de nouveaux apprenants. Le sondage réalisé dévoile que les apprenants de l'Alliance française de Perth auraient choisi d'apprendre le français par intérêt personnel (52 %), pour les voyages (31 %) puis pour le caractère social et l'obligation professionnelle (7 % pour les critères)¹⁸⁶. Pour le directeur, l'intérêt pour la France est avant tout « l'attrait touristique de la France » et le nombre d'inscriptions se justifierait par le fait que le France soit « [...] premier pays touristique du monde » (E.AFP).

La diversité des cours proposés à l'Alliance s'accordait avec une demande variée. Au premier trimestre 2007, l'Alliance proposait 44 classes de français pour adultes de divers niveaux avec une majorité de cours pour « débutants » et « élémentaires ». Ce chiffre, et surtout le fait que beaucoup de classes soient ouvertes aux débutants, met en avant une certaine demande et un net désir de la population locale d'apprendre ou de réapprendre le français. La variété de l'offre proposée correspondait à une clientèle diverse : tous les niveaux de compétence sont représentés, les enseignements concernent aussi bien les enfants (avec un *play group* dont la moyenne d'âge est de 2 ans) que les adolescents (avec des classes de préparation à l'examen de français pour l'année 12) et les adultes, tous âges confondus. L'enseignement/apprentissage du français dans le cadre de l'Alliance française touche ainsi une clientèle hétérogène, suggérant que le français est une langue appréciée par un éventail de personnes ayant l'envie ou le besoin d'acquérir une compétence en français.

¹⁸⁴ Fondée en 1911.

¹⁸⁵ Comment avez-vous entendu parler pour la première fois de l'Alliance Française?

¹⁸⁶ La question posée étant *Why did you enrol in French lessons ?* (Pourquoi vous êtes-vous inscrit à des classes de français ?).

Toutefois, malgré un nombre important d'apprenants, très peu d'entre eux sont candidats aux épreuves du DELF et du DALF. Le directeur qualifie les rares inscriptions à ces examens de « démarche marginale » en Australie :

[...] c'est intéressant parce que justement ces Australiens qui viennent apprendre le français essentiellement pour le tourisme ne veulent pas entendre parler d'examens, d'évaluations ni de tests ni de diplômes, ça les stresse, ils ne viennent pas là pour ça, ils préfèrent boire un petit verre de vin rouge, venir là et parler français et les examens c'est le dernier de leur souci, chaque année on doit passer peut-être une vingtaine d'unités de DELF donc c'est ridicule donc c'est très peu parce qu'ils n'en ont pas besoin, ils n'ont pas envie ils n'ont pas besoin de justifier leur niveau (E.AFP).

Au cours de mon expérience d'enseignante de FLE et ayant travaillé à l'Alliance de Perth et dans d'autres Alliances de pays différents (Hongrie et Ecosse), j'ai en effet remarqué que ce type d'apprenants n'est pas forcément intéressé par l'aspect linguistique dans les cours de français. La question est de savoir pourquoi ces personnes apprennent le français. Est-ce pour acquérir une certaine compétence en français ou bien pour passer un bon moment dans un cadre agréable « à la française » et faire une pause « vin rouge et fromage » ? Une de mes apprenantes m'a confié, lors de nos récréations de dégustation, que lorsqu'elle franchissait le seuil de l'Alliance, elle se sentait projetée dans un nouvel univers. Je développerai ce point au chapitre 8. Ce sentiment fort et cet amour pour le français et surtout pour la France sont communs à de nombreux apprenants qui aiment flâner dans l'Alliance, rester discuter avec les professeurs ou participer activement aux activités culturelles proposées. De même, j'ai remarqué un plus grand enthousiasme des personnes interrogées lors des entretiens individuels menés au cours de mon séjour à Perth et j'ai été surprise de constater que certaines personnes rencontrées en Australie éprouvaient un réel plaisir à parler de leur relation et de leur expérience avec la langue française :

Je suis envoûtée par la France sa sa langue euh sa culture, son histoire et son peuple. Le français m'immerge dans un autre monde où mon esprit et mon âme comment dire ?... sont bercés. J'éprouve un bonheur indicible quand j'écoute certaines chansons françaises. Je me délecte de cette langue mélodieuse, harmonieuse et chaleureuse. J'ai découvert un bijou et un trésor précieux que je ne laisserai jamais échapper (E.DIA).

Cette apprenante de l'Alliance française s'est livrée sans complexe. Le vocabulaire employé dans son discours dévoile une fascination étonnante pour tout ce qui est en lien avec le français et relève, en quelque sorte, d'une longue histoire d'amour.

La question du français à enseigner (que j'ai développée dans la partie de ce même chapitre consacrée à la Louisiane) n'a jamais été soulevée lors de mes enquêtes en Australie. Cette situation interroge, dans le sens où, même si le contexte australien diffère du contexte louisianais selon ce point de vue (étant donné qu'il n'existe aucune variété de français locale), l'absence de considération de l'enseignement d'une variété du français parle d'elle-même. En effet, d'après mon expérience d'enseignante en Australie Occidentale, le français enseigné n'est pas questionné car il est pensé « standard »¹⁸⁷. Pourtant, les enseignants de français en Australie viennent d'horizons très variés : Australie, France, Ile de la Réunion, Ile Maurice etc. et parlent une ou des variétés du français (par extension, cette problématique rejoint la question des enseignants natifs et non-natifs que j'évoquerai au chapitre 8). Cette attitude s'expliquerait, en partie, par une certaine idéologie de la langue standard dans sa globalité. En effet, comme je l'ai mentionné au chapitre 4, « l'anglais d'Angleterre » (la langue des colons) a longtemps été perçu, en Australie, comme LA langue standard contrairement à l'anglais australien, considéré comme la langue des forçats. Ainsi, dans ce contexte historique, la question des variétés en général et dans l'enseignement des langues ne représente pas un élément important pour les politiques linguistiques et pour les politiques linguistiques éducatives.

Dans les trois types de structures éducatives cités ci-dessus, on constate un certain engouement pour le français en Australie. Cet intérêt pourrait s'expliquer par le fait que la langue française détient, à l'échelle mondiale, des critères d'appréciation favorisant son apprentissage :

- ❖ - critère économique : si la langue permet ou non un accès au monde du travail,
- ❖ - critère social : la langue est porteuse d'une reconnaissance ou d'une ascension sociale,

¹⁸⁷ Le cas du français n'est pas isolé, le problème reste le même pour les autres langues enseignées.

- ❖ - critère culturel : la langue possède un « indice de prestige », une certaine richesse culturelle (littérature, passé historique éclatant ou ancien)...
 - ❖ - critère épistémique : la langue constitue un objet de savoir,
 - ❖ - critère affectif : certaines langues entraînent à leur égard des préjugés négatifs et positifs provenant de l'histoire, de leur place sur la scène internationale etc.
- (Dabène, 1997 : 21).

Toutefois, dans le contexte australien, la question est de savoir en considérant, entre autres, la distance géographique séparant la France de l'Australie, pourquoi le français, parmi les autres langues enseignées et en présence, jouit d'un prestige particulier. Et dans quelle mesure la proximité des pays de l'Asie de l'Est et du Sud Est et les enjeux économiques grandissants existant entre l'Australie et la Chine et le Japon peuvent-ils constituer une menace pour le français ?

6.2.2 Les langues asiatiques : une réelle concurrence pour le français ?

En contexte scolaire et universitaire, les langues européennes - et notamment le français - semblent de plus en plus menacées par les langues asiatiques, principalement choisies pour des raisons pragmatiques. En effet, il existerait une sorte de tension entre les langues européennes et les langues asiatiques. Selon Noélène Bloomfield, chargée de recherches à UWA, le japonais se présente comme le premier danger pour le français :

Il y a une quinzaine d'années, il y a eu des accords avec le Japon, je crois avec le gouvernement indonésien aussi, on a donné beaucoup d'argent aux écoles pour encourager le japonais à l'école surtout, peut-être même il y a vingt ans, je ne me souviens pas et le français a tout de suite été mis en concurrence avec le japonais surtout et un peu plus tard avec l'indonésien (E.NOEL).

La proximité géographique représente en effet un élément important puisque l'Australie est « proche » de l'Asie et parce qu'elle a des intérêts économiques importants avec certains pays asiatiques. Par exemple, l'investissement de l'Australie en Asie représente 60 % de son investissement global, le Japon et la Corée du Sud étant respectivement les premier et troisième partenaires économiques de l'Australie. Il faut noter également qu'environ 10 % de

la population australienne vient d'Asie (Department of Education, Science and Training, 2002). Les langues asiatiques sembleraient ainsi répondre davantage à des aspects géopolitiques et économiques. En effet, un attrait plus vaste pour les langues asiatiques se manifeste auprès des responsables de l'enseignement des langues de diverses institutions. Les personnes en charge de l'organisation des langues de l'*Association of Independant Schools of Western Australia* (AISWA) et du *Department of Education and Training* (DET) pensent qu'il existe un intérêt signifiant voire logique à orienter les apprenants à apprendre des langues asiatiques :

I think it's incredibly important for Australia to get to know our Asian neighbours, I think we should learn their languages more, I really do I think we are part of Asia euh let's not forget Europe, you know but I think we can do better. [...] Making sure that learning Indonesian, we should get better teaching at Chinese¹⁸⁸ (E.AISWA) (annexe E.AISWA).

[...] I mean, if you look at it logically the languages that the children should do must be Chinese, Indonesian and Japanese, they are our nearest neighbours, they are our trading partners¹⁸⁹ (E.DEPT) (annexe E.DEPT).

Afin de faciliter l'introduction et l'enseignement des langues asiatiques dans les écoles a été créé le NALSAS (*National Asian Languages and Studies in Australian schools*) par le gouvernement australien en 1994.

The NALSAS Strategy has supported Asian languages and studies in all school systems throughout the nation, in order to improve Australia's capacity and preparedness to interact internationally, in particular with Asian countries. Four languages were targeted under the Strategy: Chinese, Indonesian, Japanese and

¹⁸⁸ Je pense que c'est incroyablement important pour l'Australie d'apprendre à mieux connaître nos voisins asiatiques, je pense que l'on devrait apprendre plus leurs langues, je pense vraiment que l'on fait partie de l'Asie euh n'oublions pas l'Europe tu sais mais je pense que l'on pourrait faire mieux. [...] Faire en sorte que l'indonésien soit appris, on devrait faire mieux dans l'enseignement du chinois.

¹⁸⁹ [...] Je veux dire, si tu regardes ça de façon logique les langues que les enfants devraient faire sont le chinois, l'indonésien et le japonais ils sont nos plus proches voisins, ils sont nos principaux partenaires économiques.

Korean¹⁹⁰ (NALSAS, [en ligne], [consulté le 09/05/08], disponible sur
< <http://www.curriculum.edu.au.nalsas> >).

La création de cet organisme dévoile ainsi une volonté politique explicite de la part de l'Australie de se rapprocher de l'Asie dans sa globalité en introduisant les langues dans son système éducatif. Par ailleurs, depuis la mise en place de ce programme, le *Department of Education, Science and Training* (DEST) note une nette augmentation de l'apprentissage des quatre langues soutenues par le projet de 1994 à 2000¹⁹¹.

Toutefois, ces sources constatant un accroissement du nombre d'apprenants de japonais et d'indonésien, les points de vue de certains décideurs locaux et les arguments avancés (voisins géographiques, enjeux politico-économiques, etc.) ne s'accordent pas toujours avec les discours de certains apprenants sur le choix de la langue à étudier. Dans l'un des questionnaires distribués à UWA, un étudiant explique que : « We are more Europeans than Asian. It's just obvious to learn French for us »¹⁹² (Q.ETUDUNIOZ).

Dans l'extrait qui suit, cette étudiante de français affirme que les Australiens devraient apprendre une langue asiatique alors qu'elle-même apprend le français :

E: And what do you think about other languages like Indonesian, Chinese or Japanese?

S: I think Australians must learn at least one of language of an Asian country, Indonesian or Japanese. Japon is a bit far away, Indonesian has been for sure the closest to Australia, I think it's probably more relevant than French or Italian because it's closer.

E: So why do you not learn Indonesian?

¹⁹⁰ La Stratégie NALSAS a encouragé les langues et les études asiatiques dans tous les systèmes scolaires de la nation dans le but d'améliorer la capacité et l'état de préparation de l'Australie à interagir internationalement, en particulier avec les pays asiatiques. Quatre langues sont ciblées sous cette stratégie : chinois, indonésien, japonais et coréen.

¹⁹¹ Le japonais arrive en tête de peloton avec l'indonésien, leurs effectifs ayant doublé loin devant le chinois et le coréen qui reste, malgré une légère augmentation la langue asiatique la moins apprise selon l'Executive Summary of the Review of the Australian Government Languages Other Than English Programme (LOTE) Report, [en ligne], [consulté le 09/05/08], disponible sur

< http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/lote_programme_review/>

¹⁹² Nous sommes plus européens qu'asiatiques. C'est évident pour nous d'apprendre le français.

S: No no I don't want to learn Indonesian, for me French is more romantic than Indonesian or....¹⁹³ (E.SOP) (annexe E.SOP).

Cette position trahit une certaine ambivalence entre une langue qu'il serait « logique » d'apprendre pour des raisons pragmatiques et une langue que l'on a envie d'apprendre pour le plaisir, voire par « rapprochement culturel ». Je reviendrai sur ce point au chapitre 8. Le témoignage de cet enseignant de français en poste depuis presque 30 ans à l'Alliance française de Perth résume assez bien, à mon sens, la situation :

le japonais est le grand concurrent du français, je crois que le japonais c'est pour le commerce et le français c'est pour la culture et le plaisir. Je crois également que le français c'est quand même la deuxième langue du monde c'est la deuxième langue internationale. L'indonésien c'est zéro si tu veux (E.JEAN) (annexe E.JEAN).

La question est de savoir sur quels critères se base cet enseignant pour affirmer que le français a cette « place » de deuxième langue internationale. Peut-être voulait-il souligner que, par rapport à l'indonésien, le français a une visibilité plus internationale ?

La répartition des rôles conférés aux langues est intéressante : d'une part, il existerait une langue utile (le japonais) et une langue pour le loisir (le français) se situant sur un même statut d'égalité et, d'autre part, une langue de statut international, face à une autre n'ayant qu'une visibilité « locale ».

Le fait d'être attiré par telle ou telle langue repose, en général, sur les représentations sociales¹⁹⁴ qu'ont les individus sur les langues et sur les locuteurs de ces langues. Par exemple, d'après des discussions informelles avec des enseignants de français, des apprenants

¹⁹³ E : Et que pensez-vous d'autres langues comme l'indonésien, le chinois ou le japonais ?

S : Je pense que les Australiens doivent apprendre au moins une langue d'un pays asiatique, indonésien ou japonais. Le Japon est un peu loin, l'Indonésie est pour sur la plus proche de l'Australie, je pense que c'est probablement plus utile que le français ou l'italien parce que c'est plus près.

E : Alors pourquoi n'apprenez-vous pas l'indonésien ?

S : Non, non je ne veux pas apprendre l'indonésien, pour moi le français est plus romantique que l'indonésien ou...

¹⁹⁴ Je comprends « représentations sociales » comme une « famille de concepts - idéologie, vision du monde, idée-force, mythe, utopie - qui se réfèrent tous à une élaboration théorique censée refléter les rapports sociaux tout en contribuant à les édifier » (Moscovici, 1961 : 300).

ou bien des personnes non concernées par l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'indonésien et le chinois sont des langues « moches » qui « ne servent à rien ». A mon sens, l'image peu valorisée qu'ont les Australiens de l'Asie dans sa globalité, de ses langues et de ses habitants est à mettre en lien avec l'histoire du pays, sa politique protectionniste WAP (voir chapitre 4) et surtout la peur d'une « invasion » asiatique. Historiquement, les Chinois ont été les premiers habitants d'Asie à avoir franchi le sol australien en 1803 puis au milieu du 19^{ème} siècle avec les ruées vers l'or. Très tôt, l'immigration chinoise fut considérée comme une menace pour l'économie et l'unité culturelle de la colonie. « Le péril jaune » (Piquet, 2004:69) fut la principale cause de lois strictes sur l'immigration jusque dans les années 70 (voir chapitre 4). L'image des Chinois (main-d'œuvre bon marché et perçus comme des envahisseurs) ne s'est pas complètement effacée de la mémoire du pays. Les Japonais ont également subi un rejet à une période de leur histoire, notamment après la Guerre du pacifique, lors de la Seconde Guerre mondiale qui a entraîné un profond mépris et un certain racisme envers les Japonais. Piquet relate une anecdote qui montre à quel point la population nipponne était haïe et proscrite du pays :

L'entrée sur le territoire national [était refusée] aux épouses ou fiancées japonaises des soldats australiens qui participaient à l'occupation du Japon vaincu [...], on ne devait pas laisser ces femmes polluer les rivages australiens (2004 : 143).

Les Japonais ont ainsi été longtemps stigmatisés par la population australienne. Cette situation a entraîné un certain dédain pour la langue japonaise. A l'heure actuelle, malgré un rapprochement d'ordre économique entre le Japon et l'Australie, il existe toujours une certaine réticence envers la population japonaise et par extension envers la langue nipponne. Cette attitude est comparable à certaines réactions de refus d'apprendre l'allemand en France, notamment après la Seconde Guerre mondiale, ce qui prouve la relation étroite existant entre l'histoire et l'enseignement des langues. Porcher rappelle que les jugements des individus sont ainsi ancrés dans une perception sociale et historique et que « nous sommes tous des héritiers, en somme, mais de successeurs singuliers en ce que nous ignorons ce que nous avons reçu en partage » (1997 : 14).

Malgré une volonté du gouvernement australien de favoriser l'apprentissage d'une langue asiatique dans le cursus scolaire pour des raisons économiques et une augmentation du nombre d'apprenants de japonais et d'indonésien, les langues asiatiques ne constituent pas, à

mon avis, de grande menace pour le français. Cette situation est principalement due à certaines représentations sociales des populations asiatiques qui perdurent comme un spectre de l'histoire et qui se répercutent ainsi sur leurs langues. Au contraire, le français semble attirer de nombreux apprenants. Pourquoi cette attirance pour le français et quelles images en ont-ils ?

6.2.3 Quelles images du français ?

Les discours des informateurs australiens dévoilent une certaine admiration pour le français reposant sur une image très valorisée de la langue française. En effet, d'après le responsable des langues de *Catholic Education Office* (CEO) « French is viewed by many as a sophisticated, European language that is desirable to learn »¹⁹⁵(C.CEO) (annexe C.CEO). Et contrairement à certaines langues comme l'italien ou le grec, le français n'est pas perçu par les Australiens comme une « langue d'immigrés ». Selon la population australienne, les Français viennent s'installer en Australie pour des raisons autres qu'économiques ou politiques et ne sont donc pas comme les Italiens ou les Grecs qui ont fui leur pays (dictature de Mussolini 1922/1943 en Italie et le coup d'Etat de 1967 en Grèce). Le fait qu'ils n'apparaissent pas comme « des réfugiés politiques » leur confère un statut différent, plus valorisé. De plus, numériquement, les Français sont très peu représentés sur le continent australien, ce qui, à mon sens, éloigne toute sensation d'être « envahi » par cette population. Pour cette enseignante de français, il est évident que ce facteur joue de façon importante dans le choix du français :

Les Italiens sont ressentis comme des réfugiés économiques au moment où ils sont venus comme les Grecs etc. tandis que les Français ne sont pas ressentis, surtout de nos jours, comme des réfugiés économiques et les autres sont revenus pour différentes raisons en Australie parce que c'était difficile dans leur pays etc. donc ils gardent une image et ça se répercute sur la langue (E.EVE) (annexe E.EVE).

¹⁹⁵ Le français est vu par beaucoup comme une langue européenne sophistiquée qu'il est souhaitable d'apprendre.

Dans ce sens, il apparaît clair que « le statut d'une langue a un effet direct sur les attentes et les attitudes des apprenants, et par conséquent sur leurs conduites d'apprentissage » (Dabène, 1997 : 22).

Du point de vue des apprenants, d'autres raisons justifient le choix du français. Dans le lycée où ont lieu mes enquêtes, deux langues étrangères sont proposées : le français comptabilisant 250 apprenants et le japonais n'en comptant que 30. L'écrasante majorité du français dans cette école s'explique, selon les questionnaires distribués aux apprenants et à leurs parents, à des images très positives de la langue française :

Le français est « facile » à apprendre (contrairement au japonais) :

I thought it would be easier to learn than Japanese. Also I've always been exposed to more French culture than Japanese culture ¹⁹⁶.

I had to choose between French and Japanese and I thought French would be more useful in my life cos I love Europe and would prefer to work there or travel to France than Japan ¹⁹⁷(Q.APPOZ9-12).

Le français est utile, notamment, pour les voyages et pour l'avenir professionnel.

« It's a good skill to have », « It's a useful language and it's good for traveling »¹⁹⁸ (*Idem*).

Le français est présent sur les cinq continents :

« It's spoken in many countries » et « It's widely spoken »¹⁹⁹(*Idem*).

Le français est une « belle langue » :

« I love the way it sounds » et « I found it's a pleasant language »²⁰⁰(*Idem*).

¹⁹⁶ J'ai pensé que ce serait plus facile à apprendre que le japonais. Et j'ai toujours été plus exposé à la culture française qu'à la culture japonaise.

¹⁹⁷ J'ai eu à choisir entre le français et le japonais et j'ai pensé que le français serait plus utile dans ma vie parce que j'adore l'Europe et je préférerais travailler là-bas ou voyager en France qu'au Japon.

¹⁹⁸ C'est un bon savoir-faire à posséder. C'est une langue utile et c'est bon pour voyager.

¹⁹⁹ C'est parlé dans de nombreux pays. C'est beaucoup parlé.

²⁰⁰ J'adore la façon dont ça sonne. J'ai trouvé que c'était une langue agréable.

Facile à apprendre, utile, parlée à travers le monde, « belle », la langue française semble également reposer sur un choix d'ordre familial. En effet, outre les résultats des questionnaires auprès des parents qui montrent que ces derniers ont quasiment tous appris le français (sans ou avec une autre langue) pendant leur cursus scolaire, le responsable des langues du DEST pense que la popularité du français dans les écoles s'expliquerait par une certaine tradition familiale :

It depends on what the eldest brothers and sisters did, on the reputation of the teacher, on what the parents have done sometimes [...] why do kids choose French? Cos it's the most popular language, I am sure it's because the parents have done it, somehow, they see it more cultured [...] ²⁰¹ (E.DEPT).

L'image/les images qu'ont les apprenants de la langue cible en général (de ses locuteurs et du pays dans lequel elle est parlée) joue(nt) un rôle essentiel sur leur comportement face à cette langue. En effet, l'image de telle ou telle langue dans une société, la façon dont elle est perçue, représentée ou valorisée dans l'esprit non seulement des apprenants, des parents mais aussi des enseignants et des acteurs sociaux, forge une image chez l'apprenant qui sera fortement dépendante des représentations qu'il construit de son apprentissage de la langue de ce pays (Castellotti & Moore, 2002). Cependant, un élément historique est en outre à prendre en compte dans cette attirance pour le français en Australie : le français relève d'une longue tradition britannique.

6.2.4 L'enseignement du français en Australie : une longue tradition britannique

La longévité de l'enseignement du français dans le système éducatif australien due à une longue tradition britannique est un critère important pouvant expliquer le fait que le français détienne un statut particulier. En effet, le début de l'enseignement du français appartiendrait à l'histoire de la première colonie. Selon Bloomfield, la fille d'un gouverneur écossais en poste à Port Jackson (Sydney aujourd'hui) aurait établi la première école de la colonie et le français

²⁰¹ Ça dépend de ce qu'ont fait les grands frères et sœurs, de la réputation de l'enseignant, de ce qu'ont fait les parents parfois [...] pourquoi les gamins choisissent le français ? Parce que c'est la langue la plus populaire, je suis sûre que c'est parce que les parents en ont fait, quelque part ils la voient comme étant plus cultivée [...].

était compris dans l'instruction. Dans ce sens, le français fut la première langue étrangère enseignée en Australie.

Les colons (à forte majorité écossaise) ayant appris le français en Grande-Bretagne auraient ainsi continué d'enseigner le français dans leur nouvelle colonie. Cette tradition s'est perpétuée jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, puisque l'Australie était essentiellement peuplée de Britanniques. Avec la Guerre froide et l'arrivée d'immigrés, l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif s'est largement diversifié.

Les Britanniques sont, en quelque sorte, un support pour la langue française, car depuis que le Grande-Bretagne a rejoint l'Union Européenne en 1973, l'étude du français est devenue obligatoire pour les élèves d'Angleterre, d'Ecosse et du Pays de Galle. Cette initiative se répercute donc de façon positive sur l'apprentissage du français en Australie, car les apprenants britanniques immigrants continuent leur apprentissage dans les écoles australiennes (Nisbet & Blackman, 1984).

A l'Alliance française de Perth, le principal critère de la clientèle est son origine britannique, ce qui expliquerait l'importante fréquentation des cours par la population locale, comme le précise le directeur :

[...] on a beaucoup de gens d'origine anglaise ou alors d'origine britannique il y en a énormément, ça représente certainement 50 % de nos effectifs donc ils ont eu une autre exposition à la langue française dans leur jeunesse (E.AFP).

Dans un entretien individuel, j'ai interrogé une apprenante de l'Alliance française sur l'intérêt du français en Australie en prenant en compte la proximité des pays asiatiques environnants par opposition à l'éloignement géographique de la France. Malgré ce point, mon interlocutrice a replacé le français dans son contexte européen et a rappelé les relations historiques entre la France et l'Angleterre :

E : Mais la France est quand même très loin de l'Australie. Comment peut-on expliquer cet intérêt pour le français ?

D: Parce que d'abord Europe is attractive to Australians we go there, when we were young we all went back to England because of our roots it was there, not so such now and England was the mother country but once you were in England, it is such a

little place and the big world was Europe so we went there and France stands up as an interesting country I think.²⁰²

E: Vous pensez que c'est la culture, l'histoire, la beauté de la langue peut-être....

D: Mind you, they like Italy too you see and between England and France, it has always been this quiet war I mean for a long long time England thinks England is better than France, France thinks is better than England, there is a big connection in the history, think about it more than with Italy or Spain, the wars with Napoleon, I think it might be the reason at school we hear about Napoleon etc but not about Italians or Spanish²⁰³(E.DIA).

Au Royaume Uni, le français a longtemps maintenu son monopole de première langue étrangère. Malgré les changements de la société, les deux Guerres mondiales, le développement des transports et de la communication, le français est resté tout au long du XIXème siècle la langue étrangère la plus enseignée et, à partir de la moitié du siècle, fut introduit dans le *curriculum* des écoles secondaires (Phillips & Stencel, 1983). A cause de la prédominance du français, les quatre autres langues proposées (dans l'ordre décroissant de popularité : l'allemand, l'espagnol, l'italien et le russe) ont acquis un statut permanent de « minority languages »²⁰⁴ (*Idem* : 6). L'éloignement géographique des autres langues et l'ignorance de leur histoire et de leur culture ont formé les conséquences d'une négligence totale envers ces langues par les acteurs sociaux. De plus, la tendance valorisait l'aspect culturel et éducatif d'une langue et moins son aspect commercial :

[...] at the turn of the century emphasis was very much on the educational and cultural value of languages rather than on their commercial or practical value²⁰⁵.
(Phillips & Stencel, 1983 :8)

²⁰² L'Europe est attirante pour les Australiens, on y va, quand on était jeunes, on retournait tous en Angleterre à cause de nos racines, moins maintenant et l'Angleterre était la terre d'origine mais une fois que tu étais en Angleterre, c'est un si petit endroit et le grand monde était l'Europe alors on est allés là-bas et la France se distingue comme un pays intéressant je pense.

²⁰³ Remarquez, ils aiment aussi l'Italie tu vois et entre l'Angleterre et la France il y a toujours eu cette guerre sous-jacente je veux dire depuis très très longtemps l'Angleterre pense qu'elle est mieux que la France et la France pense qu'elle est mieux que l'Angleterre il y a un grand lien historique si tu y penses plus qu'avec l'Italie ou l'Espagne, les guerres avec Napoléon, je pense que ça pourrait être la raison pour laquelle à l'école on entend parler de Napoléon etc. mais pas des Italiens ou des Espagnols.

²⁰⁴ Langues minoritaires.

²⁰⁵ Au tournant du siècle, on insistait bien plus sur la valeur éducative et culturelle des langues plutôt que sur leur valeur pratique ou commerciale.

Le lien historique entre l'Australie et l'Angleterre représente un élément majeur dans l'histoire de l'enseignement du français en Australie, d'une part, parce que le français fut la première langue étrangère enseignée dans l'ancienne colonie et, d'autre part, parce que la tradition britannique semble se perpétuer encore aujourd'hui.

Le français jouit d'une certaine popularité en Australie, attestée par la variété des publics destinataires de son enseignement, présents aussi bien dans les établissements scolaires et universitaires que dans les instituts privés. Cette situation a tendance à surprendre dans le sens où, étant donné la proximité de pays tels que le Japon ou la Chine jouant un rôle économique en Australie, l'apprentissage du japonais ou du chinois serait plus légitime. En outre, pourquoi apprendre le français dans un contexte - anglophone - aussi éloigné de la métropole ?

Il s'est agi, dans ce sous-chapitre de comprendre pourquoi la langue française est aussi prisée dans ce pays malgré la diversité des langues offertes sur le marché des langues et malgré une population française très peu représentée. Cette attraction s'expliquerait par une multitude de facteurs liés, entre autres, aux représentations du français. En effet, les personnes interrogées confèrent au français une image de langue de prestige, à la fois belle et utile. Toutefois, la langue française est aussi enseignée depuis très longtemps dans le système éducatif australien et répond à une tradition européenne, ce qui fait, en quelque sorte, du français une langue de proximité.

Ce chapitre a permis de dégager un certain nombre d'éléments en lien avec les statuts de l'enseignement du français et de son apprentissage en Louisiane et en Australie Occidentale. Ces critères ont fait émerger divers enjeux selon les deux contextes étudiés :

- en Louisiane, l'enjeu est essentiellement politique et se situe au niveau de l'enseignement dans le sens où les décisions prises relèvent du choix de la langue à enseigner, du recrutement des enseignants de français, de l'élaboration du programme d'enseignement, etc.

Dans un premier temps, le problème de la dénomination de l'enseignement du français qui, selon les organismes gouvernementaux ou éducatifs concernés, est appelé FLE ou FLS, met à jour deux conceptions divergentes de l'enseignement du français situées entre l'envie de préserver un héritage linguistique et culturel et une ouverture sur le monde.

Dans un deuxième temps, face aux variétés du FL, l'enseignement du FS s'est posé comme évident selon une volonté politique de placer la Louisiane sur la scène internationale de la francophonie.

Ces choix relevant d'enjeux politiques n'ont pas pris en compte le point de vue des apprenants et de leurs parents.

- en Australie Occidentale, il n'existe pas d'enjeu politique visible mais plutôt des choix liés à des situations de groupe ou individuels. Dans ce sens, contrairement à la Louisiane, les choses se situent au niveau de l'apprentissage, c'est-à-dire au niveau des sujets qui décident d'apprendre le français. Les apprenants australiens s'engagent dans l'apprentissage pour des raisons relevant de situations individuelles (pour le plaisir), de groupe (pour un voyage scolaire), familiales (pour communiquer avec un membre de la famille), etc.

Ancré dans une certaine tradition liée à l'histoire du pays, l'apprentissage du français est stimulé et nourri par certaines images de la langue française (le français est une langue utile, belle, plus facile à apprendre que le japonais, etc.).

Dans ce sens, les problématiques soulevées pour le cas de la Louisiane ne sont pas les mêmes. En effet, le français ne s'enseigne pas de la même façon car les choix pour l'apprendre sont différents. Toutefois, cette situation renvoie au problème du sens de l'apprentissage du français au sens large : pourquoi apprend-on le français en Louisiane et en Australie? Dans quels buts et pour quoi faire? La question est de savoir si ce paramètre, essentiel à tout apprentissage, est pris en compte ou non par l'offre en matière d'apprentissage du français. Je reviendrai sur ce point au chapitre 8.

Il paraît opportun, à ce stade et pour compléter l'étude, d'analyser les modalités d'enseignement du français dans ces contextes présentant des caractéristiques distinctes concernant le statut du français au sein des systèmes éducatifs et relevant divers enjeux. Ainsi, en partant du fait que ces éléments contextuels sont différents, dans quelle mesure est-il possible de différencier, de rapprocher et/ou de contraster les démarches d'enseignement du français en Louisiane et en Australie Occidentale? En d'autres termes, comment le français s'enseigne-t-il dans les deux contextes étudiés? Qu'est-ce qui les oppose et/ou les rapproche partiellement à la fois au niveau des représentations de la classe de français qu'ont les acteurs concernés et en matière d'orientations didactiques?

Chapitre 7. Place du français et démarches d'enseignement²⁰⁶

Traditionnellement c'est une option un peu comme, je ne sais pas, faire de la planche à voile (E.EVE).

Dans les deux chapitres précédents, je me suis intéressée aux statuts du français et à ses enjeux dans une perspective d'enseignement/apprentissage, sur le terrain louisianais, dans un premier temps et, dans un deuxième temps, sur le terrain australien. L'intérêt pour le français s'inscrit donc dans des dimensions divergentes, marquées, entre autres, par des paramètres historiques différents et répondant à des enjeux essentiellement politiques pour la Louisiane et plus généraux pour l'Australie.

Alors que j'avais traité distinctement la Louisiane et l'Australie Occidentale, je combinerai maintenant ces deux terrains, afin de mettre en avant ce qui les rapproche et ce qui les sépare en matière d'enseignement du français. Je m'attacherai essentiellement à analyser les démarches didactiques mises en œuvre dans le système éducatif dans le sens où mes enquêtes de terrain se sont déroulées principalement dans la sphère scolaire.

7.1. Le français : une discipline comme les autres ?

D'après mon vécu en Australie, les langues étrangères semblent perçues comme une discipline relevant de peu d'intérêt pour une partie de la population. Ce phénomène paraît fortement lié au statut optionnel des langues étrangères dans le système scolaire qui lui confère, de ce fait, une image de « discipline secondaire ».

²⁰⁶ Le point de vue envisagé dans ce chapitre se situe au niveau de l'enseignement et s'explique par le fait qu'étant moi-même enseignante de français, ma réflexion s'est largement orientée dans cette direction.

We have Maths, Sciences, Social studies and English is the fourth, they call that the four courses area and everything else is not very important. Languages are just an extra, it's not serious²⁰⁷ (E.AISWA).

En Australie, le français détient une position privilégiée au sein des langues étrangères présentes dans la diversité linguistique australienne (voir chapitre 6). Malgré cette caractéristique valorisante, la langue française n'en reste pas moins une langue étrangère et son enseignement dans les structures scolaires n'échappe pas au second plan réservé à l'enseignement des langues en général. Selon Baggioni, l'enseignement des langues étrangères en Australie est placé « sur le même plan que la décoration du gâteau ou la sténographie » (1987: 64).

7.1.1 Statut du français dans les milieux scolaires

Les discours recueillis par les enseignants de français en Australie Occidentale mettent en avant une certaine marginalisation de leur enseignement due au caractère optionnel des langues face aux enseignements obligatoires (comme l'anglais, les mathématiques...).

[...] Je pense que c'est considéré comme un enseignement mineur parce que d'abord c'est une option et effectivement on peut faire ça et on peut faire autre chose [...] oui je pense que dans l'esprit des enfants remarque c'est un peu pareil quand j'étais au lycée en France il y avait des matières considérées comme importantes et des matières considérées comme peu ou pas importantes et dans les matières que l'on considérait peu importantes en général on avait envie de rigoler en plus de ça une classe de français qui est en fin de journée c'est la dernière classe de la journée ils en ont ras-le-bol [...] donc si tu veux c'est un peu une classe de détente et c'est pour cette raison que l'enseignement en année 8, 9 et 10 est fait de manière aussi ludique (E.ECU) (annexe E.ECU).

La question serait de savoir en quoi le statut facultatif du français en fait une matière secondaire. D'autant plus si l'on prend en compte la diversité linguistique revendiquée par

²⁰⁷ Nous avons les maths, les sciences, les sciences sociales et l'anglais est le quatrième, ils appellent ça le domaine des quatre cours tout le reste n'est pas très important. Les langues sont juste un plus, ce n'est pas sérieux.

certaines instances politiques australiennes (chapitre 4). Un certain paradoxe est souligné par Clyne : « despite our multiculturalism, languages are the cinderellas of the school curriculum.»²⁰⁸ (2005: 22) et selon cette enseignante, le programme concernant les langues étrangères dans le système scolaire souffre d'un manque d'appui et d'une mauvaise gestion de la part de la politique éducative du gouvernement :

Ici, la politique des langues est pratiquement inexistante, elle a été forte pendant les années 2000 parce qu'il y a eu une forte volonté au niveau fédéral de développer l'enseignement des langues étrangères à partir de l'éducation primaire, cette volonté est pratiquement inexistante. [...] Ça s'est complètement cassé la figure (E.JOS) (annexe E.JOS).

Pour rebondir face à ce constat, quelles solutions apporter ? Qu'est-ce qui pourrait faire des langues une discipline reconnue et légitime dans la sphère scolaire ? Pour cette autre enseignante de français, l'arrivée du nouveau Premier Ministre au pouvoir, Kevin Rudd, devrait changer les choses en matière de politique linguistique éducative :

J : Maintenant qu'on a changé de gouvernement et qu'on est passé à un gouvernement travailliste et que Kevin Rudd est pro-langue parce que lui-même parle chinois, enfin le mandarin, je pense que ça va changer les choses. J'espère que les prochaines années seront plus positives pour nous.

E : Qu'est-ce qui pourrait faire pour que ça soit plus positif ?

J : Ben déjà les rendre obligatoires sans même discuter ou avoir à justifier le fait qu'apprendre des langues étrangères c'est aussi important qu'apprendre sa propre langue et apprendre les maths ou les sciences. C'est tout (E.JOS).

Selon ce maître de conférences de l'université d'Edith Cowan University (ECU), rendre l'enseignement des langues étrangères obligatoire dans les écoles apparaît comme la solution salvatrice du programme linguistique scolaire.

Il y a un problème euh et la seule solution c'est de rendre les langues obligatoires ça c'est ma solution, tout le reste est bricolage, on peut bricoler tout ce qu'on veut ce sera toujours une tâche difficile pour les profs (E.ECU).

²⁰⁸ Malgré notre multiculturalisme, les langues sont les *Cendrillon* du programme scolaire.

D'un point de vue plus local, une seconde problématique émerge : les politiques éducatives de Louisiane et d'Australie Occidentale sont façonnées sur des systèmes éducatifs décentralisés. Par conséquent, cette organisation donne une certaine liberté aux responsables des écoles, qui, en fonction de leurs représentations des langues étrangères, accordent plus ou moins de place à leur enseignement dans les programmes scolaires.

Aux Etats-Unis, « l'école est un patchwork de districts scolaires » (R. Calvet, 2006 : 130), de ce fait, en Louisiane, le Département de l'éducation et le CODOFIL n'exercent aucune autorité sur les commissions scolaires locales. Chaque superviseur d'école décide des heures consacrées à l'enseignement du français. De cette façon, les apprenants d'une même paroisse n'ont pas le même volume horaire pour l'apprentissage du français, les cours variant de 30 minutes à une heure quotidienne selon les établissements d'enseignement. Au sein de l'école même, le français n'est pas toujours perçu comme prioritaire en dépit de son caractère intensif, dans le sens où il est quotidien et possède, pour certains Louisianais, une valeur identitaire. L'attitude des directeurs des écoles envers le français est un élément capital, porteur de lourdes conséquences pour le sort des langues étrangères : si le directeur est favorable à l'enseignement du français, celui-ci sera valorisé au sein de l'école et sera reconnu comme une discipline comme une autre. Au contraire, si le directeur ne soutient pas cet enseignement, il ne sera pas valorisé et ne bénéficiera d'aucun prestige. Ce comportement se répercutera alors de façon naturelle sur les enseignants louisianais, les élèves et leurs parents et se traduira soit par une indifférence pour le français, soit au contraire par un certain intérêt. D'après mon expérience sur le terrain, ce comportement envers la langue enseignée était très net, dans mon école, les enseignants de français devaient « se battre » pour faire reconnaître leur enseignement et dans une autre école élémentaire, j'ai constaté, lors d'une visite dans le cadre de mes enquêtes de terrain, que le français était mis en avant et soutenu par l'administration.

En Australie Occidentale, la situation est la même : la place de l'enseignement des langues au sein des programmes ainsi que son volume horaire sont déterminés par les responsables des établissements. L'acquisition d'une langue étrangère n'est pas toujours jugée indispensable par certains décideurs locaux, comme en témoigne cette enseignante française : « J'ai l'impression qu'en Australie les langues ne sont pas très très poussées » (E.ISA) (annexe E.ISA). Cette position paraît inquiétante car, si les responsables des écoles eux-mêmes ne sont

pas convaincus de l'importance de l'apprentissage des langues étrangères à l'école et, dans une dimension plus large dans un monde en pleine mutation caractérisé par la diversité, ils ne soutiendront pas le programme dans leur établissement. Cette situation semble toutefois, aléatoire :

E : Est-ce que le français est soutenu dans ton école ?

I : Disons que l'administration n'est pas très à la hauteur. Mais ça dépend des écoles car j'ai fait un stage dans une école indépendante et ça s'est très bien passé c'était vraiment chouette (E.ISA).

La situation en Australie Occidentale diffère cependant de celle de la Louisiane sur plusieurs points : d'une part, l'apprentissage du français est coordonné dans l'Etat louisianais par le CODOFIL, chargé, entre autres, de recruter le personnel et, d'autre part, le choix est limité à une seule langue. Dans cette mesure, les directeurs des écoles ont finalement peu à faire concernant l'enseignement de la langue étrangère.

En revanche, en Australie, les directeurs des écoles doivent non seulement choisir la ou les langue(s) à enseigner dans leur école mais aussi trouver eux-mêmes des enseignants de langue. La démarche est donc différente. Dans ce sens, la question est de savoir comment s'opère le choix de la ou des langues de la part des responsables en Australie.

Dans un premier temps, on peut émettre l'hypothèse que la personne suivra sa sensibilité face à telle ou telle langue et que les représentations vont jouer un rôle dans la sélection établie. L'affection pour une langue ou au contraire son aversion, probablement due à une expérience personnelle passée, influera sur le choix des langues, ce qui reste très subjectif. Dans un deuxième temps, la personne responsable devra sélectionner dans la variété des langues proposées pour l'enseignement des langues en Australie. Toutefois, la conjoncture actuelle représentée par la pénurie d'enseignants de langues étrangères limite les choix. Par exemple, dans l'agglomération de Perth, il existe beaucoup d'enseignants d'italien, de français et de japonais, en revanche, il est nettement plus difficile de trouver des enseignants qualifiés en arabe ou en chinois. Cette situation amoindrit, par conséquent, l'offre en matière de langues étrangères.

Le point capital de cette situation repose essentiellement sur la liberté laissée aux dirigeants des écoles, ce qui pose parfois problème selon la responsable des langues de l'AIWSA :

E : Est-ce que c'est un problème en Australie d'amener les gens à l'apprentissage d'une langue étrangère ?

C : It's really significant and the people that you have to change are the principals, the teachers of course, they are incredibly enthusiastic, there was not been a history of languages learning here in Western Australia really and also the way the languages were more like an academic tradition. Our parents are very negative about...²⁰⁹ (E.AISWA).

Les attitudes envers les langues dans le système éducatif semblent se contredire avec le cadre « multilingue » revendiqué par l'Australie (chapitre 4). Malgré la présence d'une pluralité de langues sur le territoire australien et la politique éducative et linguistique mise en œuvre, les décideurs locaux paraissent se positionner davantage en faveur du monolinguisme et de l'acquisition de l'anglais pour tous qui se présenterait finalement comme la priorité.

Ces comportements ont tendance à fragiliser le programme de l'enseignement des langues dans les établissements scolaires, dépendant de décisions de la part des responsables concernés. Pourquoi ces acteurs de l'éducation encouragent-ils de façon très aléatoire les langues ou y renoncent-ils dans certains cas ?

D : Les enseignements à distance sont en train de se développer à merveille parce que les principaux ne veulent pas assumer c'est-à-dire s'ils peuvent décourager l'enseignement des langues, s'il n'y a qu'un tout petit groupe d'effectifs et au lieu même de combiner les classes en années 11 et 12, ils décident dans pas mal de cas de supprimer les langues et donc ceux qui ont le courage de faire de la formation à distance entrent directement à SIDE et je trouve que c'est à la fois un bien et un mal parce que c'est trop facile pour les principaux d'abandonner une langue.

E : Pourquoi ils veulent abandonner ?

D : Ce n'est pas dans leur intérêt. Il y a des coûts effectivement, s'il y a une classe de faibles effectifs et c'est curieux mais c'est assez courant que les chiffres pour SIDE sont exceptionnels et c'est pour moi ça exprime une sorte de malaise dans le système parce que ça ne devrait pas augmenter à ce point-là surtout en ville, à la campagne on comprendrait dans

²⁰⁹ C'est vraiment significatif et les personnes que vous devez changer sont les directeurs, les professeurs naturellement, ils sont incroyablement enthousiastes, il n'y a pas vraiment eu d'histoire en matière d'enseignement des langues ici en Australie Occidentale et aussi les langues étaient plus considérées comme une tradition scolaire. Nos parents sont très négatifs à ce sujet.

certains cas on comprendrait mais dans ce qu'on appelle la *metropolitan area*²¹⁰, il n'y a pas d'excuse [...] (E.ECU).

Est-ce par manque d'intérêt ou par paresse (organisation, demande de budget...) que les proviseurs des écoles se tournent vers l'enseignement à distance pour l'enseignement des langues étrangères ? L'organisme gouvernemental SIDE²¹¹ compte 2000 élèves répartis en Australie Occidentale et la moitié d'entre eux suit un programme de LOTE, ce qui est considérable. Le département de langue de SIDE a le vent en poupe mais cette situation a tendance à marginaliser de nouveau les langues dans le système éducatif : d'une part, elles sont une option et, d'autre part, elles ne sont pas enseignées sur place comme les autres disciplines. Cette situation peut constituer, pour les apprenants, un critère dévalorisant l'apprentissage d'une langue étrangère.

Toutefois, un enseignement en ligne simultané plaît aux apprenants parce qu'il est différent et ludique, j'ai remarqué l'enthousiasme des apprenants lors de mes observations. Outre le point de vue des apprenants, pourquoi choisir un enseignement à distance ? La charge d'un enseignement de langue est peut-être considérée encombrante et onéreuse, difficile à mettre en place ou perçue sans intérêt. En offrant un enseignement à distance, l'école peut proposer une option aux apprenants désireux d'apprendre une langue étrangère à moindres frais. D'un point de vue plus pragmatique, le manque d'enseignants de langue et l'étendue géographique de l'Etat font que les jeunes enseignants diplômés dans l'enseignement des langues ont plutôt tendance à rester dans l'agglomération de Perth et refusent de vivre et de travailler dans le bush. En observant des classes en téléconférence à SIDE, j'ai été agréablement surprise par l'organisation et le bon fonctionnement des séances. Outre la qualité du matériel utilisé (ordinateur, Webcam, projecteur, livret pédagogique...), les cours paraissaient répondre à la demande des apprenants qui, non seulement prenaient du plaisir à apprendre mais présentaient une compétence linguistique que j'ai jugée satisfaisante en français (par rapport à ce que j'avais observé jusqu'alors dans d'autres écoles). L'enseignement à distance est-il la solution pour sauver l'enseignement des langues en Australie ? En tout cas, il permet à des apprenants de poursuivre leur apprentissage d'une langue étrangère malgré leur isolement et l'absence d'attention portée aux langues par certains directeurs d'écoles.

²¹⁰ Zone métropolitaine

En Louisiane comme en Australie Occidentale, le peu d'intérêt général ressenti pour les langues étrangères, et notamment le français, ne valorise pas leur place dans les établissements scolaires. Cette situation repose sur le fait que, d'une part, le principe des systèmes éducatifs décentralisés donne une trop grande liberté aux dirigeants locaux en général (ce qui ne favorise pas la gestion des programmes de langues étrangères dans les écoles) et, d'autre part, les représentations des responsables envers les langues restent un paramètre décisif quant à la place des langues dans les structures scolaires.

7.1.2 Visibilité et matériel pour le français

En Louisiane, le cours de français correspond au *planning time*²¹² des enseignants américains. Les créneaux de français permettant aux instituteurs d'avoir une période de préparation pendant la journée, semblent conférer au français une valeur d'utilité administrative, voire de substitut. D'après mon expérience et les discours informels des enseignants de français, cette situation dévalorise la langue enseignée. Il n'est pas rare non plus que la classe de français soit « amputée » ou bien supprimée par quelques activités périscolaires (visite des pompiers, conseils de discipline, journée de récompense) que doivent animer ou superviser les enseignants de français. Cette situation déplorée par les enseignants provoque des questionnements de la part de ces derniers : si les responsables des écoles acceptent cette conjoncture, est-ce parce qu'ils sont indifférents au sort réservé au français dans leurs écoles ?

Dans le livret scolaire²¹³ de la paroisse louisianaise de Lafourche, distribué aux élèves et aux parents en début d'année académique, la place réservée à l'enseignement du français est révélatrice du peu d'intérêt qui lui est accordé. Après une longue description des règles (code de conduite des élèves, principe de notation, organisation des transports, nutrition, etc.) s'appliquant à toutes les écoles primaires et secondaires de la paroisse, figure à l'avant-

²¹¹ SIDE: Schools of Isolated and Distance Education

²¹² Temps de préparation

²¹³ Lafourche Parish Public Schools, educating you about our education system parent and student handbook 2005-2006

dernière page, un petit encadré de huit lignes qui résume le *Second language French program*²¹⁴ (annexe.7, DOC.5).

D'une certaine manière, ce manque de visibilité rejoint la composition marginale des emplois du temps des cours de langue. Les classes de français du lycée de Perth, dans lequel ont eu lieu les enquêtes, sont quasiment toutes placées très tôt le matin ou très tard dans l'emploi du temps des apprenants. Cette situation n'est pas propre à l'Australie, en France le créneau horaire de l'enseignement de la troisième langue, par exemple, au lycée est en général placé tard le soir ou très tôt le matin, voire le samedi. De même, des réunions (pour des voyages ou des projets scolaires) ou des répétitions de l'orchestre de l'école sont souvent organisées pendant le temps réservé au français.

[...] et puis même le principal quelquefois fait des emplois du temps très difficiles qui fait que les étudiants pourraient faire du français mais qui ne le font pas parce que l'emploi du temps est biscornu (E.JEAN).

Ces aspects, qui peuvent paraître des détails anodins, ne facilitent pas l'accès à l'apprentissage du français, et par extension des langues étrangères, dans la mesure où les apprenants s'absentent régulièrement et de façon légitime de la classe de français, laissant impuissante l'enseignante qui paraît se battre, en vain, contre l'administration.

Manque de visibilité et emplois du temps peu attractifs du point de vue des apprenants sont des points révélateurs du peu d'importance accordé aux langues par les responsables des établissements scolaires. Deux autres paramètres viennent renforcer l'idée que les langues ne sont pas valorisées dans la sphère éducative : la pauvreté du matériel pédagogique et les mauvaises conditions de travail mises en avant par les enseignants de français.

En effet, dans les systèmes éducatifs louisianais et australien, le matériel pédagogique mis à disposition des enseignants est parfois jugé insuffisant par ces derniers. En Louisiane, c'est la commission scolaire de la paroisse qui décide et achète le matériel pour l'enseignement du français. Dans la paroisse de Lafourche, le superviseur de la commission scolaire se charge

²¹⁴ Le programme de français langue seconde

lui-même de la répartition du budget²¹⁵ destiné à l'enseignement du français. De façon générale, les enseignants sont satisfaits de ce système et les achats varient entre du matériel pédagogique (exercices d'activités, posters), des animaux et des fruits en plastiques, des CD de chansons françaises et du matériel scolaire pour l'art plastique comme des crayons de couleur, de la colle... Le superviseur garde également de l'argent pour d'éventuels projets, comme l'achat d'un instrument de musique. Chaque école verse également en début d'année une somme variable à ses enseignants de français. Toutefois, si le matériel pour le français ne fait pas partie des priorités de l'école ou du directeur, il n'y aura pas d'achat d'équipement pédagogique, de plus les moyens financiers de l'Etat mis à la disposition des commissions scolaires sont souvent très limités. Dans ce sens, certains enseignants ne disposent d'aucun matériel didactique dans leurs écoles et doivent créer leur propre matériel ou utiliser des documents authentiques.

Cette situation est similaire en Australie Occidentale, le manque de matériel faisant défaut, S, enseignante de français, crée elle-même des fiches d'activités et « pioche ici et là ». Cependant, les enseignants ne sont pas les seuls à souligner les manques de moyens. Certains parents ont également constaté, outre un volume horaire jugé insuffisant, une certaine pénurie de ressources pédagogiques : « A greater allocation of time and resources is essential to effectively immerse primary school children in learning another language not 40 minutes a week »²¹⁶ (Q.PAROZ).

Un autre problème évoqué en Louisiane et en Australie est l'absence de salle de classe pour les enseignants de français. Selon les écoles, certains d'entre eux ne disposent pas tous d'une salle de classe ou bien doivent parfois partager une salle avec d'autres enseignants. Si les enseignants n'ont pas de salle de classe, ils sont « itinérants » et emmènent leurs outils de travail dans chaque cours : « au début, c'était la galère parce que parfois, j'oublie des trucs. J'ai un grand sac style Ikea et je transporte tout, les manuels etc. Au début, c'est frustrant il faut t'habituer à tout » (E.SUSI). Outre cet aspect peu pratique revendiqué, le manque de classe est perçu comme un inconvénient pour diverses raisons :

²¹⁵ 250 dollars américains sont versés aux nouveaux enseignants et 75 dollars aux enseignants déjà en poste.

²¹⁶ Une plus grande allocation de temps et de ressources est essentielle pour immerger efficacement les enfants au niveau primaire dans l'apprentissage d'une autre langue et pas 40 minutes par semaine.

C'est un inconvénient terrible et ça fait partie des choses qui font que je ne vais pas rester l'an prochain parce que trimbalier une grosse boîte et avoir des documents pour chaque niveau. Tu ne peux pas afficher des mots dans la classe. C'est dur aussi pour la discipline (E.ANN)

Dans l'école de Perth où ont eu lieu mes observations, l'enseignante était « itinérante » et partageait, avec l'enseignante de psychologie, un espace entouré d'un paravent dans un coin de l'école où elle pouvait déposer ses affaires personnelles et ses documents pédagogiques. Elle déplore cette situation : « It's a shame that I can't have my classroom. Language classes are too big, too many kids and it's only once a week, it can't work. We need small class : 15 pupils better 10 to practice oral »²¹⁷ (discours informel rapporté).

A mon sens, l'absence de salle de classe affecte également l'intérêt des apprenants pour l'apprentissage du français en milieu institutionnel. En effet, j'ai remarqué que mes apprenants étaient très sensibles à la décoration de ma salle de classe que je francisais au maximum en inscrivant, par exemple, les règles de l'école en français ou en collant des mots sur les objets de la classe. A chaque saison et en fonction des thèmes abordés, la classe de français était redécorée. En créant une atmosphère différente, les apprenants ont le sentiment d'être physiquement transportés dans un nouvel univers, celui du français.

Pour résumer, les politiques éducatives mises en œuvre en matière d'enseignement des langues étrangères, d'un point de vue national et local, influencent fortement la place réservée aux langues dans les systèmes éducatifs. Le choix des responsables d'établissement est également un facteur important quant à la place des langues au sein de l'école et aux moyens matériels qui leur sont alloués.

Ces constats mettent en avant plusieurs contradictions :

- dans le contexte louisianais, la situation contraste entre la lutte du CODOFIL pour la préservation de la langue française et un manque de valorisation du français sur le terrain scolaire.
- dans le contexte australien, la toile de fond du « multiculturalisme » mis en avant ne s'accorde pas avec le peu d'intérêt présenté par les décideurs locaux.

²¹⁷ C'est dommage que je n'aie pas ma salle de classe. Les classes de langue sont trop grandes, il y a trop d'enfants et c'est seulement une fois par semaine, ça ne peut pas marcher. Nous avons besoin de petites classes : quinze élèves voire dix pour pratiquer l'oral.

Dans ces deux cas, il existe une discordance entre les discours et les pratiques. Pourquoi les textes officiels ne s'accordent-ils pas avec la réalité ? Auraient-ils juste une fonction emblématique ? La prise en compte des langues étrangères par les politiques éducatives locales interroge : pourquoi l'enseignement d'une langue n'est-il pas considéré comme une matière importante dans le cursus scolaire ? En quoi cette situation influence-t-elle les apprenants sur le regard qu'ils portent sur la langue et sur son apprentissage ?

7.1.3 Quelle(s) motivation(s) pour le français ?

Les représentations de la population envers les langues et leur enseignement sont des facteurs importants dans le processus de l'apprentissage d'une langue. D'après les impressions et les discours recueillis auprès des enseignants de français en Louisiane et en Australie, les apprenants semblent très peu motivés dans leur apprentissage du français :

Les enfants sont indifférents, totalement indifférents à ce que vous leur apportez. En plus, ils vont te dire que la langue qu'ils parlent c'est l'anglais et que c'est la langue la plus recherchée du monde, la langue universelle, c'est là la difficulté (E.BEN).

Il faut être réaliste les gosses ne veulent pas faire de français, ils sont efforcés ils font du français parce qu'ils doivent le faire et ils n'en ont rien à faire du français. [...] Les Australiens typiques dans mes classes ils me disent que c'est nul ça ne sert à rien ils me disent qu'ils ne s'en serviront jamais (E.ISA).

En effet, en observant différentes classes de français dans un établissement scolaire australien où l'enseignement de la langue était obligatoire (en années 8, 9 et 10) avant de devenir une option (en années 11 et 12), j'ai noté que les comportements de nombreux apprenants exprimaient un manque d'intérêt voire un sentiment de rejet envers les langues étrangères. Pendant le cours, un certain nombre de lycéens ne suivaient pas la progression du cours dispensé ou faisaient autre chose : ils finissaient un exercice de mathématiques, discutaient avec leurs voisins, écoutaient leur *iPod* malgré les efforts de l'enseignante pour attirer leur attention. Les attitudes de ces apprenants dévoilaient une absence certaine de motivation pour le français.

J'ai, moi-même en tant qu'enseignante, expérimenté cette situation sur ces deux terrains. Les apprenants louisianais de 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} grades exprimaient généralement beaucoup plus d'enthousiasme que les 4^{ème} et 5^{ème} grades. Une rupture était perceptible et les apprenants semblaient devenir complètement « hermétiques » à l'enseignement de français proposé après trois années consécutives. Les enquêtes réalisées au sein de la classe présentent un retour positif de la part des apprenants de 4^{ème} et 5^{ème} grades qui ne coïncide pas avec la réalité : les enquêtés ont répondu favorablement à la question *Do you like French ?*²¹⁸ (E.ENFLA) alors qu'au quotidien, leurs comportements exprimaient l'ennui, l'indifférence, voire le mépris. Il importe toutefois de garder à l'esprit ma position, dans la mesure où j'interroge mes propres apprenants et, à mon sens, les attitudes témoignent davantage de la véracité de l'image qu'ils ont de l'apprentissage de la langue que leurs discours probablement formulés ainsi pour me faire plaisir.

Dans l'apprentissage d'une langue, la notion de motivation me semble importante « pour rendre compte des facteurs énergétiques qui déclenchent les conduites [...] » Dans son sens le plus général, la motivation peut être définie comme « un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but » (Galisson & Coste, 1976 : 360). Dans les cas mentionnés plus haut, on constate que peu de « forces » entraînent les apprenants à parvenir à l'acquisition du français.

La motivation posséderait deux aspects :

- un aspect intrinsèque : l'apprenant est motivé par des facteurs personnels comme le plaisir d'apprendre ou bien l'admiration pour les locuteurs de la langue enseignée. Lambert et Gardner (1959) parlent alors de motivation intégrative qui entraînerait de meilleurs résultats dans l'apprentissage de la langue étrangère.
- un aspect extrinsèque dans lequel l'apprenant est motivé par une récompense, une note ou la reconnaissance de son enseignant ou de ses parents. Les deux auteurs parlent dans ce cas de motivation instrumentale dans le sens où l'acquisition de la langue étrangère est motivée par des raisons pratiques. Cette catégorie de motivation se veut relativement

²¹⁸ Est-ce que tu aimes le français ?

fragile dans le sens où elle est influencée par un élément extérieur à la personnalité de l'apprenant.

La motivation, qui joue un rôle fondamental dans l'apprentissage d'une langue, peut être permanente et/ou provisoire et c'est à l'enseignant que revient le rôle de la créer ou de la maintenir. Toutefois, comment peut-il percevoir dans un premier temps, les facteurs liés à la motivation de ses apprenants ? La motivation chez les enfants est un procédé complexe composé de divers paramètres tels que :

the *age* at which the student begins to learn the foreign language and the impact of the maturation stages on the continuation of the foreign language course at school;

the student's linguistic and cultural background and the status of the mother tongue;

the student's attitude to school in general, his and his parents' and the community's attitude to native speakers of the language and/or their country;

the parents' educational background;

the prestige of the language both locally and internationally,

the *need* for learning the language and the aspects of that language which are needed most²¹⁹ (Kharma, 1977 : 103).

Dans un environnement scolaire, ces critères s'accompagnent d'autres éléments à prendre en compte :

One has also to look into the nature of the educational system in general, the place of the foreign language in that system and the objectives of teaching it. In the foreign language teaching situation, in particular, it is also important to take into account the student's first experience with the language, the type and calibre of the teachers, the teachers' attitude to the

²¹⁹ l'âge auquel l'apprenant commence l'apprentissage de la langue étrangère et l'impact des niveaux de maturation sur la suite de l'étude des langues à l'école; l'environnement linguistique et culturel de l'apprenant et le statut de la langue maternelle; l'attitude de l'apprenant vis-à-vis de l'école en général, son attitude, celle de ses parents et l'attitude de la communauté vis-à-vis des locuteurs de la langue apprise et/ou de leur pays; le niveau éducatif de ses parents, le prestige de la langue tant localement qu'au niveau international; le besoin d'apprendre cette langue et les aspects de cette langue qui sont les plus nécessaires.

teaching profession in general and to foreign language teaching in particular, the relationship between teacher and student, and the school's attitude to the language (*Ibidem*)²²⁰.

Chez les enfants, la motivation est fortement influencée par les personnes de leur environnement quotidien. Dans un premier temps, les attitudes de leur enseignant principal ou les enseignants des disciplines non linguistiques, « attitudes non seulement vis-à-vis de la langue étrangère ou de ses locuteurs, mais également relatives à sa capacité à acquérir la langue étrangère » (*Idem* : 142) vont jouer un rôle à la fois sur la motivation des enfants et sur leurs attitudes face à la langue enseignée/apprise. Voici quelques extraits illustrant des propos à tendance négative face aux langues étrangères dans le contexte australien :

[...] De toute façon, je ne sais pas si les langues ont une mauvaise réputation et ça dépend de beaucoup de choses, ça dépend du principal en général c'est pas seulement les élèves qui considèrent le français comme une matière mineure c'est aussi les collègues qui le considèrent comme une matière mineure si tu veux ils considèrent que c'est plus normal pour eux de donner des devoirs que toi parce que leur matière est plus importante [...] il y a cette impression que certaines matières sont plus importantes que d'autres et le français ne fait pas partie de ces matières. Je veux dire les langues en général (E.JEAN).

E : Est-ce que vous pensez que l'enseignement des langues est considéré comme un enseignement mineur en Australie?

J : Euh oui. Pourquoi ? Parce que quelques profs pensent que les enfants ont besoin de...learn their own language first before french language²²¹ (annexe.4, E.MEL).

En Louisiane, certaines enseignantes américaines déclarent également que l'enseignement du français n'est pas important :

We should be putting all of our time and resources into teaching elementary students basic

²²⁰ Il faut également examiner le système scolaire dans son ensemble, la place de la langue étrangère dans le système et les objectifs de son enseignement. Dans la situation d'enseignement d'une langue étrangère, en particulier, il est également important de tenir compte de la façon dont l'apprenant a abordé la langue au début, le type et la personnalité des enseignants, l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de la profession d'enseignant en général et de la profession d'enseignant de langue en particulier, la relation entre enseignant et apprenant, et l'attitude de l'école vis-à-vis de la langue.

²²¹ [...] apprendre d'abord leur propre langue avant le français.

skills. French can wait to be taught in the higher grades²²².

Little children need art and music, not French²²³ (annexe.2, Q.ENSOZ).

D'une manière générale, les enseignants des autres matières ne sont pas convaincus de l'utilité de l'apprentissage du français (ou d'une autre langue étrangère) par les élèves. Cette attitude proviendrait-elle de leur propre expérience des langues dans leur parcours scolaire ? Gardent-ils une image négative de cet enseignement ? Le problème repose-t-il sur la façon dont ils perçoivent, en général, la classe de langue ?

En Louisiane, la classe de langue a tendance à être perçue par les enseignants de disciplines non-linguistiques comme une période durant laquelle les apprenants s'amusez plutôt qu'ils n'apprennent quelque chose. Cette idée reçue est discutable : ce n'est pas parce que les apprenants s'amusez qu'ils n'apprennent rien. J'ai remarqué lors de mon séjour en Louisiane qu'en général, les institutrices américaines s'intéressaient peu, voire pas du tout à leurs collègues francophones et qu'il existait peu d'échanges entre les enseignants locaux et étrangers. Certains enseignants autochtones percevaient les enseignants de français comme des intrus qui dérangent la routine quotidienne de la classe. A mon sens, les institutrices américaines se sentaient en insécurité face à des enseignants étrangers recrutés pour enseigner ce qu'elles-mêmes ne pouvaient enseigner. Dans le cas inverse, on pourrait se demander si les enseignants de français auraient été prêts à travailler avec leurs collègues américains.

Cette situation paraît analogue en Australie, comme l'explique cette enseignante formatrice à l'université UWA : « Les enseignants de langue dans les écoles le disent assez souvent, ils sont un peu marginalisés » (E.EVE). Une enseignante australienne, itinérante au niveau élémentaire, me dit que les autres enseignantes ne lui parlaient pas et ne faisaient pas d'efforts pour, par exemple, ranger la classe ou lui laissaient peu de place pour poser ses affaires quand elle arrivait dans la classe pour enseigner.

Outre l'attitude des enseignants, celle des parents envers la langue enseignée (et dans une dimension plus large envers les langues étrangères et leur utilité) et celle de ses locuteurs et la

²²² On devrait consacrer plus de temps et plus de ressources dans l'enseignement de contenus de bases aux élèves de cours élémentaire. Le français peut attendre d'être enseigné dans les classes supérieures.

²²³ Les petits ont besoin de faire de l'art et de la musique, pas de français.

posture positive quant à l'aptitude à l'acquisition de cette langue sont des vecteurs essentiels à la motivation et à la réussite de l'enfant dans l'apprentissage d'une langue étrangère (O'Neil, 1993). En effet, comment un enfant peut-il être motivé dans son apprentissage du français lorsqu'un de ses parents affirme les propos suivants ? :

If children WANT to learn another language then give them the option in High School. My children have been doing French for 5 years and still can't string together a basic sentence in French. I don't see that they will have any benefit of learning another language. There are far more important things to be taught, eg, how to cope with today's stressful situations, how to budget money. THERE IS MUCH MORE IMPORTANT IN TODAY'S WORLD THAN FRENCH!!!²²⁴ (Q.PAROZ).

L'expression négative des représentations de cette personne face au français n'encourage pas son enfant dans son apprentissage de la langue, dans le sens où il en déplore l'utilité à l'école au profit d'autres aspects de la vie courante qu'il juge prioritaires dans le cursus scolaire. Ce parent adopte ici un *rôle passif* c'est-à-dire qu'il lui communique des attitudes négatives vis-à-vis des locuteurs de la langue cible ou bien vis-à-vis de l'intérêt de l'apprentissage de cette langue (Schumann, 1975). Dans ce sens, comment l'enfant peut-il adopter une attitude positive quant à son apprentissage de la langue ? D'autant plus que, chez les enfants, les attentes culturelles plus marquantes viennent des parents (*Ibidem*).

Pour le superviseur de la commission scolaire de la paroisse de Lafourche, le manque d'intérêt face au français est avant tout un problème de communication : « I think schools need to do a better job of communicating the message to the parents. The teachers and the French teachers have to do a better job of communication »²²⁵ (E.VOIR). Une meilleure publicité du français dans les écoles et auprès des parents serait-elle la clé pour éveiller l'attention des intéressés et les stimuler dans leur apprentissage ?

²²⁴ Si les enfants VEULENT apprendre une autre langue alors donnez-leur le choix au lycée. Mes enfants font du français depuis 5 années et ne peuvent toujours pas ficeler une phrase de base en français. Je ne vois pas quel avantage ils auront à apprendre une autre langue. Il y a des choses bien plus importantes à enseigner, par exemple, comment faire face aux situations stressantes d'aujourd'hui, comment gérer l'argent. IL Y A BEAUCOUP PLUS IMPORTANT DANS LE MONDE D'AUJOURD'HUI QUE LE FRANÇAIS !!!"

²²⁵ Je pense que les écoles ont besoin de faire un meilleur effort de communication pour faire passer le message aux parents. Les enseignants et les enseignants de français doivent faire un effort supplémentaire de communication.

A l'intérieur du cadre scolaire et au quotidien, les attitudes négatives perçues envers le français se manifestent de diverses manières. Ces dernières peuvent paraître parfois anodines mais sont inacceptables du point de vue des enseignants de français. Celles-ci se traduisent, par exemple, par une salle de classe sans meuble donnée à une enseignante de français : « Le problème était qu'au début j'avais une salle et pas les trois autres profs et que dans cette salle, il n'y avait ni chaise ni table, juste un tapis par terre et ce n'était pas possible » (E.GER) ou bien l'irruption dans la classe d'une enseignante de tutorat qui arrive de façon impromptue sans s'excuser :

Tu commences ton cours et au bout d'un quart d'heure de cours, après la routine, tu commences donc à vraiment travailler et tu as la porte qui s'ouvre et tu as cette grosse dame qui crie alors excuse-moi, premièrement tu es un prof donc tu frappes à la porte parce qu'il y a un cours qui a commencé puis deuxième chose un quart d'heure après le début du cours et je ne vois pas pourquoi et puis elle les garde 20 minutes donc les gamins partent, tu continues ton cours et puis en général 10 à 15 minutes avant la fin du cours là la porte s'ouvre et les quatre gamins débarquent complètement excités dans ta classe et ils fichent le bordel et ça ça me gonfle (E.GER).

D'après les propos recueillis auprès des enseignants de français, un sentiment d'humiliation émerge dans le sens où ils n'ont pas toujours l'impression d'être considérés comme de « vrais » enseignants : « C'est très frustrant en tant que personne d'être rien. On me juge sur ce que je fais et pas sur ce que je suis (E.ANN). Cette situation n'est pas nouvelle : Henry a écrit dans un article datant de 1993 que les enseignants « sont considérés comme des auxiliaires » (1993 : 34). Avant mon arrivée dans mon école, les enseignants de français étaient de *duty*²²⁶ le midi à la cantine et devaient surveiller les enfants pendant leur repas. Mais les enseignants en poste à cette époque se sont plaints d'être utilisés à faire autre chose que du français et, notamment, à surveiller la cantine, chose qu'ils considéraient dégradante. Ces conduites à l'égard des enseignants de français n'ont pas favorisé leur intégration dans les écoles ni leur acception et leur respect auprès des apprenants. Un jour à la sortie de l'école, une enseignante de français, bouleversée, m'a rapporté les propos d'un de ses élèves qui lui avait dit qu'elle n'était pas une « vraie prof » (*true teacher*). Ainsi aux yeux de cet apprenant, un enseignant de français est « différent » des autres enseignants. La question est de savoir si

c'est le fait d'être étrangère, de parler une autre langue que l'anglais ou bien d'enseigner le français (et donc une langue considérée comme étrangère) qui confère à cette enseignante un caractère « erroné ».

Pour résumer, les attitudes des enseignants d'une discipline autre que linguistique et des parents autour de la langue enseignée, de ses locuteurs et de la capacité à apprendre cette langue sont des vecteurs prépondérants pour la motivation des enfants quant à leur apprentissage de la langue enseignée. Les exemples cités *supra* montrent comment, dans les deux contextes étudiés, les enseignants de français et l'apprentissage du français dans son ensemble sont perçus indépendamment des représentations de la langue cible et de son utilité. Cette situation repose également, à mon sens, sur la façon dont est perçu l'enseignement du français par les enseignants de français eux-mêmes et l'administration dans les écoles élémentaires.

7.2. Deux perceptions de l'enseignement du français

7.2.1 Le français et les programmes de tutorat

Dans les deux terrains étudiés, l'enseignement du français est souvent supplanté, faute de temps, par d'autres enseignements. Selon les enseignants de français, cette situation aurait tendance à perturber le déroulement des classes, la continuité de l'enseignement et, par conséquent, égratigne l'image peu valorisée de l'enseignement de la langue étrangère. Ce schéma est moins pertinent en Australie qu'en Louisiane où des programmes intensifs de tutorat d'anglais sont mis en place.

Dans les écoles louisianaises, malgré la loi de 1983 (voir chapitre 5), tous les enfants n'ont pas l'occasion de suivre les cours de français proposés dans leur établissement. En fonction de la politique éducative locale, le français n'est enseigné qu'aux *academically-able students*²²⁷,

²²⁶ Service

²²⁷ Etudiants académiquement capables, Lafourche Parish Schools, Elementary Foreign Associate French Teachers, August 13, 2004.

c'est-à-dire aux apprenants considérés comme ayant un « bon » niveau scolaire. A la place et au même créneau horaire que le français, les autres élèves suivent, par exemple, une classe de *Reading Recovery*²²⁸, programme d'apprentissage de la lecture destiné aux élèves en difficulté, dirigé par un enseignant spécialisé, à raison de 30 minutes par jour pendant 12 à 20 semaines. Ce programme, créé par Marie Clay dans les années 1970, a été introduit en 1984 dans les écoles américaines et connaît depuis un vif succès. D'autres enseignements de soutien (*Speech, Horizons, Special Aids, etc.*) se placent également en concurrence face au français, limitant le nombre d'apprenants dans la langue enseignée. D'un certain point de vue, ces types de tutorat confèrent une image paradoxale à l'enseignement du français : perçu comme élitiste ou étant peu valorisant, passant ainsi du premier ou second plan.

Un autre schéma possible est la rotation entre neuf semaines de français et neuf semaines de *remediation* ou *enrichment* (tutorat pour les « faibles » et renforcement pour les « forts ») ou bien un semestre de français et un semestre de tutorat. Dans certaines écoles, les élèves supposés suivre les cours de français sont mutés régulièrement dans des programmes de renforcement de l'apprentissage et de la maîtrise de l'anglais. Dans ce sens, toutes les écoles ne respectent pas la loi du NCLB qui stipule que les langues étrangères font partie du cursus de base au même titre que l'anglais, les sciences, l'éducation civique, l'économie, les arts, l'histoire et la géographie (voir annexe.7, DOC.6). Comment cette situation est-elle perçue par les acteurs de l'enseignement du français ? Si les témoignages des enfants sont marqués par l'absence de toute considération au sujet de ce jonglage entre le tutorat et le français, les propos des enseignants de français sont empreints d'un sentiment très négatif à l'égard de cette démarche qui leur est imposée dans leurs écoles. Le principal argument avancé contre ce système étant l'impossibilité d'une continuité dans l'apprentissage : « [...] le gamin qui va en *Reading recovery* ou je ne sais pas quoi voilà ce qu'il fait en une heure : il fait 10 minutes de français, 20 minutes de *Reading recovery* et 10 minutes de français et je ne vois pas l'intérêt » (E.GER).

Les « aller-retour » des apprenants dans les classes de français sont déplorés par les enseignants de français dans un souci d'organisation :

J'ai un problème avec une classe deuxième grade : ils arrivent cinq minutes avant la fin du cours mais ça ne me dérange pas qu'ils aillent en *Speech* ou *Reading* ce qui me dérange c'est

²²⁸ <http://www.readingrecovery.org>

qu'on les renvoie dans ma classe cinq minutes avant la fin de mon cours donc ce n'est pas évident à gérer qu'est-ce que je fais avec les enfants moi pendant cinq minutes alors que les autres sont occupés à faire autre chose ? (E.MAG).

Les propos des enseignants dévoilent un certain découragement et mettent en avant le sentiment que leur matière n'est pas valorisée, considérée par l'administration, selon les mots d'un témoin, « comme un fourre-tout ».

Si j'avais le même groupe toute l'année même avec un élève ce serait O.K. mais dans des conditions pareilles, à quoi bon ? [...] C'est quand t'as plus le même groupe que c'est n'importe quoi et là je baisse les bras [...]. Et autre chose aussi, ces enseignantes parfois ne prennent pas leurs enfants donc tu arrives un matin à huit heures 25 en pensant qu'il y aura 10 enfants dans ta classe et tu te retrouves avec 30 enfants dont 20 qui n'ont jamais fait de français et si tu dis quelque chose ils te disent que tu n'es pas leur prof et en plus ils font le bazar alors ces gamins on en fait quoi ? [...] Parce que ces enfants on les a en général deux semaines à cause des tests. Mais c'est un cours de français et ces enfants ne font pas français et on ne peut pas les intégrer. Et même si tu es le meilleur prof du monde, tu ne peux pas les intégrer (E.ANN).

D'une manière générale, les programmes de renforcement de l'anglais ont tendance à être perçus comme les concurrents voire les « rivaux » de l'enseignement des langues vivantes dans les écoles américaines. Les enseignants de français ont la sensation qu'un certain laisser-faire est toléré, personne ne trouvant dérangeant, de leur point de vue, que ce système entraîne une certaine discontinuité dans l'enseignement du français. Cette situation soulève, à mon sens, un certain décalage entre deux points de vue :

- celui des enseignants, attachés à leur matière qu'ils considèrent comme importante et que, selon eux, l'administration ose « transgresser » en autorisant la perturbation du bon déroulement de la classe due aux va-et-vient des apprenants,
- et celui de l'administration dont la priorité n'est pas l'enseignement du français.

De même, d'après mon expérience sur le terrain, les enseignants s'étonnent que certains élèves ne fassent pas de français, toutefois, la question est de savoir si ces enfants ont tous besoin d'apprendre le français et, dans une dimension plus large, une langue étrangère? Il paraît évident aux enseignants de français que tous les enfants louisianais apprennent le français

alors que l'administration, d'une manière générale, privilégie le tutorat afin d'améliorer la compétence en anglais de ces derniers. Dans cette perspective, les enjeux ne sont donc pas les mêmes. Les enseignants de français ne semblent pas avoir conscience que, dans le contexte dans lequel ils enseignent, la langue étrangère « est réduite à n'être qu'un objet pédagogique dont l'apprentissage est sans enjeux pratiques immédiats, à la différence du savoir lire/écrire/compter perçu comme urgent et nécessaire » (Mallet, 1991 : 14).

Les enseignants interrogés se plaignent de cette situation jugée dévalorisante pour le français et pour leur statut d'enseignant au sein des écoles en se demandant pourquoi les créneaux réservés à l'enseignement des langues étrangères sont, la plupart du temps, remplacés ou réduits pour laisser place à d'autres programmes. Ils pensent que les autres enseignements sont considérés comme plus importants que la langue française et critiquent le principe mis en œuvre en affirmant qu'il rend le déroulement et la progression de l'enseignement du français chaotiques et décousus. Cependant, à mon avis, le problème soulevé va plus loin : cette « injustice » faite au français revendiquée par les enseignants de français représente avant toute chose leur attachement à la langue et à son enseignement, qui se voit remis en cause, en quelque sorte, par un système dont les besoins sont autres. Selon les enseignants de français, le français ne devrait pas être placé sur le même plan que les programmes de tutorat ou être considéré comme une matière subalterne. Ce n'est pas tant le souci d'organisation des contenus des cours de français qui est mis en avant ici mais l'exclusivité de l'enseignement du français. Les enseignants de français adoptent une attitude militante et prônent un enseignement du français absolu et valorisé. Je reviendrai sur ce point au chapitre 8.

En Australie Occidentale, on retrouve un schéma partiellement comparable. Les classes de ESL ou de musique rivalisent, d'une certaine manière, avec l'enseignement du français dans les écoles élémentaires. Les apprenants non-anglophones nouvellement arrivés en Australie sont intégrés dans le cursus scolaire australien en suivant des classes de ESL. Ces classes ont lieu pendant le créneau réservé au français, ce qui veut dire que ces apprenants n'ont pas, dans un premier temps, la possibilité d'apprendre une langue étrangère, la priorité étant la maîtrise de la langue du pays d'accueil. Toutefois, si l'enseignant(e) de ESL est absent(e), les apprenants de ESL sont parachutés dans la classe de français. Dans ce cas, d'après mon expérience sur le terrain, l'enseignant de français les ignore, ne les intègre pas dans son cours et ces élèves lisent, dessinent, bref ne semblent pas exister au sein de la classe de français. Comme en Louisiane, le cours de français est « perturbé » par les va-et-vient des élèves :

« Some kids are pulled from the class to do music or activities which have more priority for them. It's not fair »²²⁹ (discours informel rapporté).

Le français « partage » ainsi le terrain scolaire avec des enseignements basés sur le perfectionnement de l'anglais, ce qui tend à provoquer, selon certains enseignants de français, une certaine discontinuité de la classe de langue. De ce fait, deux perceptions de l'enseignement du français sont envisagées et font émerger un conflit entre les enseignants de français désireux de valoriser leur enseignement et l'administration pour qui le français n'est pas une priorité.

7.2.2 Pour une transversalité de l'enseignement du français

Le décalage évoqué *supra* se prolonge d'une certaine façon dans les modalités d'enseignement du français préconisées, d'une part, par l'administration et, d'autre part, par celles des enseignants de français. En Louisiane, il semblerait que deux conceptions différentes de l'approche de l'enseignement du français soient revendiquées et que les orientations didactiques mises en œuvre aient peine à s'articuler.

Cette situation viendrait en partie du fait que les enseignants de français ont un statut particulier dans les écoles louisianaises et qu'ils sont considérés comme *extra staff*²³⁰. Dans ce sens, les enseignants sont « utilisés » en fonction des besoins de l'école : les superviseurs des écoles ont le droit de demander aux enseignants de français d'organiser des activités d'éducation physique, de travaux manuels ou de musique pendant les créneaux réservés à l'enseignement du français. Cet aspect de l'enseignement est largement critiqué par les enseignants de français qui jugent cette situation, une fois de plus, dévalorisante pour le français et pour leur statut d'enseignant de français :

Peut-être qu'on se sert un peu trop de nous, style nous faire devenir prof de sport car c'est tout à fait normal qu'un prof de français fasse du sport... quand je vais dehors, quand on me dit de

²²⁹ Certains enfants sont sortis de la classe pour faire de la musique ou des activités qui ont plus de priorité pour eux. Ce n'est pas juste.

²³⁰ Personnel en plus

faire de l'échauffement et tout, moi je ne sais pas faire ça, d'ailleurs je m'habille en jupe pour ne pas à avoir le faire. Non, on se sert trop de nous, c'est un peu la poubelle (E.SUSI).

Du point de vue de l'administration, l'idée est d'intégrer le français à d'autres matières. Le superviseur de *Elementary School Instruction* de la paroisse de Lafourche semble satisfait de ce système mis en place de façon systématique dans les écoles :

Thanks to our French teachers creativity, we do what we call "Content based", which means you teach French and you use this time to incorporate Arts and Physical Education cos the regular teacher doesn't do that". I let the teachers do whatever they want, I didn't tell them nothing just when you go outside, do it in French, instructions in French.²³¹ (E.VOIR)

La transversalité de l'enseignement du français est clairement annoncée dans les livrets distribués aux parents en début d'année scolaire décrivant la politique générale des écoles primaires et secondaires de la paroisse : « The [French] program is an integrated method of teaching French through Arts and PE but also reinforces the aspects of science, social studies and math »²³² (annexe.7, DOC.5).

Etant donné le contexte louisianais et l'image du français- historiquement déchu du système scolaire dont l'usage était perçu comme inutile -, on pourrait se demander si l'idée n'était pas de mieux faire accepter le programme de français aux parents en le présentant comme du CLIL (*Content and language integrated learning*), c'est-à-dire comme un enseignement d'une discipline non linguistique (DNL) par une langue étrangère. Ceci soulève un autre point : le français a-t-il besoin d'avoir une valeur utilitaire pour être admis par la société au sens large ? D'après ce que j'ai entendu de façon informelle lorsque j'étais en Louisiane, à une certaine période, les directeurs des paroisses doutèrent de l'intérêt du français dans leurs écoles. Pour ne pas voir le français disparaître et pour le préserver, il aurait été décidé, d'après l'idée d'un coordinateur de langue étrangère (*Foreign Language Coordinator*), que les enseignants de français pourraient inclure le sport, la musique ou les arts plastiques dans leur classe. Cette

²³¹ Grâce à la créativité de nos enseignants de français nous faisons ce que nous appelons les contenus de base ce qui signifie que tu enseignes le français et tu utilises ce temps pour intégrer les arts et l'éducation sportive parce que l'enseignant régulier ne le fait pas. Je laisse les enseignants faire ce qu'ils veulent, je ne leur dis rien quand vous allez dehors, faites-le en français, consignes en français.

²³² Le programme de français est une méthode d'enseignement du français à travers les arts et l'éducation physique mais aussi renforcent des aspects de sciences, études sociales et maths.

alternative a plu aux proviseurs et cette proposition, qui fut d'abord présentée comme un choix donné aux enseignants, est désormais une obligation. Ce système rappelle les principes de l'enseignement bilingue défini ainsi par Gajo : « utilisation, totale ou partielle, d'une ou de plusieurs DNL pour la L2. L'intérêt de cette définition tient à la préposition pour, qui signale non seulement l'espace laissé à la langue, mais aussi le bénéfice qu'elle tire de la DNL » (2006 : 76).

Dans cette optique, le français n'est pas qu'un cours de langue classique mais il est intégré à d'autres matières non linguistiques. Ce principe rejoint le programme européen EMILE (Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) basé sur un double objectif : « d'une part, [...] acquérir des connaissances dans des contenus spécifiques du programme d'études et, d'autre part, [...] développer des compétences linguistiques dans une langue autre que celle utilisée habituellement comme langue d'instruction. » (Eurydice, 2006 : 22). L'enseignement de type EMILE, communément nommé éducation bilingue, fut diffusé dans les écoles en Europe dans les années 90 mais était déjà offert dans les grandes villes et les régions linguistiques particulières (régions frontalières comme le Luxembourg) dans le but de faire des élèves des enfants bilingues. (Emilanges, [en ligne], [consulté le 23/03/10], disponible sur < <http://www.emilanguages.education.fr/>>).

L'enseignement du français suggéré par les directeurs d'école et le CODOFIL ressemblerait ainsi à l'enseignement EMILE qui tend à se développer à l'échelle européenne dans une perspective d'ouverture au « plurilinguisme » et pour donner une fonctionnalité aux apprentissages scolaires de langues vivantes.

Dans le contexte louisianais, les perspectives didactiques dans les classes de français s'orientent ainsi vers une volonté d'établir un enseignement d'une langue étrangère basé sur la pratique, en associant le dire et le faire. Cette combinaison ne peut qu'être bénéfique pour l'enseignement des langues dans le sens où elle :

représente un contexte stimulant et complexe dont l'authenticité est évidente. La langue n'est pas enseignée ou apprise pour elle-même, mais elle sert de langue de travail dans les cours. Des situations artificielles que l'enseignement linguistique est souvent obligé de simuler peuvent être abandonnées en faveur de différents genres d'usage linguistique dans les matières (spécifiques) (FESeC, 2004 : 9).

Plus généralement, dans l'environnement scolaire, l'intégration du français à une DNL constituerait-elle l'avenir de l'enseignement du français ? Pour le jeune public, les raisons habituellement envisagées pour apprendre le français ne semblent pas faire sens (par exemple, aller un jour en France ou utiliser le français pour son travail). L'apprentissage du français pourrait être ancré dans un savoir-faire et proposer des activités à faire en français dans le sens où la langue pour elle-même est un concept trop abstrait pour les enfants.

Malgré les encouragements de la part du CODOFIL et des directeurs des écoles pour intégrer une DNL à la classe de français, le point de vue des enseignants de français est tout autre. Le choix d'un apprentissage d'une DNL avec et à travers une langue étrangère se heurte à un enseignement du français comme matière séparée préconisée par les enseignants de français. Dans les contextes louisianais et australien, d'après leurs discours, les enseignants de français pensent que leur rôle est avant tout de transmettre une compétence langagière intrinsèque à leurs apprenants.

En Louisiane, faire de la gymnastique en français, par exemple, est perçu comme dévalorisant pour un enseignant de français qualifié et expérimenté. Les enseignants de français, à qui on demande la prise en charge de disciplines ne faisant pas partie du cursus scolaire louisianais, se rebellent parce que cette démarche pédagogique s'éloigne de leur conception de l'enseignement d'une langue étrangère. Ils ont l'impression d'être transformés en enseignants d'arts plastiques, de musique ou d'éducation physique de façon quotidienne ou hebdomadaire et reportent sur ces disciplines la représentation dévalorisante qu'ils subissent eux-mêmes :

E : Et est-ce que tu fais une activité particulière dans la semaine avec les enfants, du sport... ?

Z : J'essaie de les emmener dehors et en général c'est souvent le vendredi le vendredi c'est une journée un peu plus détente donc je fais plus mes activités dessin et sortie enfin jeux à l'extérieur le vendredi mais dans la semaine aussi on peut faire ce genre d'activités un jeu dehors mais en général je réserve surtout le vendredi pour une journée un peu plus détente.

E : Et est-ce qu'on te demande de faire ça dans ton école ?

Z : Oui, on est censé faire du PE²³³ et on est censé leur faire 5-10 minutes de PE par jour en fait sur une activité de 45 minutes (E.ZAK).

²³³ PE: Physical Education, éducation physique

Il faut noter que cet aspect de l'enseignement du français n'est absolument pas mentionné lors des recrutements ou lors de la formation d'arrivée des enseignants en Louisiane. Ce qui semble provoquer chez les enseignants une réaction d'autant plus forte dans le sens où ils ont le sentiment d'avoir été trompés parce que ce qui est leur demandé représente autre chose que de l'enseignement précoce du français tel qu'ils le conçoivent *a priori*.

Toutefois, la question est de savoir si cette attitude ne repose pas sur le fait que les enseignants de français ont une représentation de l'enseignement précoce d'une langue en décalage avec la réalité causée, probablement, par un manque de formation. Les enseignants recrutés par le CODOFIL ont tous de l'expérience dans l'enseignement du français langue étrangère à un public adulte, voire adolescent mais pas forcément aux enfants. Finalement, dans le cas de la Louisiane, le conflit pressenti entre un enseignement du français transversal désiré et donc encouragé par l'administration et un enseignement isolé de la langue par les enseignants pose la problématique de comment enseigner une langue étrangère à des enfants.

Communément appelé en France « enseignement précoce », (alors qu'on utilise les appellations plus neutres FLES (*Foreign Languages in Elementary School*) aux Etats-Unis et TEYL (*Teaching English to Young Languages*) en Angleterre), la question serait de savoir ce que « précoce » signifie. D'après O'Neil, l'enseignement précoce est une définition institutionnelle employée « pour parler de tout enseignement qui a lieu avant l'entrée en classe de 6ème » (1993 : 12). L'auteur fait remarquer que l'enseignement des langues étrangères aux enfants, contrairement à l'enseignement des langues dans le secondaire, n'a pas de tradition et qu'il représente à l'heure actuelle un milieu en mouvance possédant un réservoir de recherches afin de trouver des solutions adaptées au public et aux conditions de cet enseignement. Dans l'espace scolaire, la langue étrangère conserve un statut relativement précaire et parfois marginalisé.

Dans les contextes étudiés, le problème reposerait peut-être sur un manque de réflexion sur les démarches à mettre en œuvre et sur les méthodes supposées répondre aux caractéristiques de la personnalité enfantine par les enseignants de FLE. Or,

avant de mettre en place une démarche pour cet apprentissage précoce, il est nécessaire de connaître quels sont les fondements psycholinguistiques du langage et les principales caractéristiques du développement de l'enfant, en confrontant les grandes théories du développement avec les recherches et les points de vue récents (Allès-Jardel, 1991 : 50).

Malgré la tendance négative générale ressentie face à l'intégration du français à une DNL, certains enseignants de français semblent avoir trouvé un bon compromis en combinant français et matière non linguistique comme en témoignent ces extraits d'entretiens :

E : Tu fais beaucoup de maths avec les enfants ?

G : Oui oui parce que c'est bien, il faut que le français s'intègre le plus possible. Et ils s'en foutent du français il faut être clair, donc si ça peut s'intégrer à travers les maths. [...] comme on doit intégrer les autres matières, je fais des maths ou des sciences. Par exemple, s'ils font le système solaire, je le fais aussi en français. On est obligé d'intégrer d'autres matières et ils doivent faire de la lecture en anglais bien sûr. Théoriquement, cela a l'air parfait mais ce n'est pas toujours facile (E.GER)

Comme je l'ai évoqué *supra*, ce système d'intégration du français à des DNL ne reçoit pas l'unanimité auprès des enseignants de français dans le sens où, selon les discours recueillis à ce sujet, la situation conférerait à la classe de français une image négative, puisqu'on y fait « un peu de tout » et que cela ne semble pas vraiment structuré. Cette situation soulève également le problème de définition du statut des enseignants de français, en effet comment les enseignants s'identifient-ils ? D'après leur propos, ils souffrent de ne pas être reconnus comme « un vrai enseignant de français » et donc implicitement, comme un enseignant d'une seule discipline, ce qui est contradictoire avec les principes mêmes de l'enseignement en primaire, reposant essentiellement sur la polyvalence et la transversalité des apprentissages. Quant au CODOFIL, sa position reste ambiguë à ce sujet et il serait intéressant de questionner la part de l'organisme dans le choix des orientations didactiques choisies dans le sens où il préconise, sur le terrain, un enseignement de type EMILE mais s'attache au recrutement d'enseignants qualifiés et ayant de l'expérience exclusivement dans l'enseignement du FLE (et pas nécessairement avec des enfants).

Du point de vue des apprenants, d'après leurs discours, la classe de français est largement associée à une période constituée d'activités sportives, artistiques ou musicales. Voici quelques réponses à des entretiens individuels, la question posée étant *What do you like the most in the French class?*²³⁴ :

²³⁴ Qu'est-ce que tu aimes le plus en cours de français?

F: The game with the ball²³⁵ (il mime le jeu de la tomate).

R: Games outside cos we don't have to stay inside²³⁶.

H: Play music with Mister Bani²³⁷ (E.ENFLA).

Les références aux activités sportives et artistiques reviennent également plus loin lors des entretiens lorsque je pose la question *What would you like to do in the French class that you never do?*²³⁸

A: Play Rugby²³⁹.

L: Go and play outside everyday²⁴⁰.

D: Make something different, snow flake or birthday cards²⁴¹. (*Idem*)

Dans ce sens, pour ces enfants, le cours de français se définit de façon plurielle et non pas comme un enseignement unique de la langue et de la culture françaises. Contrairement aux représentations des enseignants de français de ce que devrait être la classe de français, c'est-à-dire isolée du reste des contenus scolaires et construite dans une optique de l'acquisition d'une compétence langagière et conçue pour que le français soit enseigné seul, sans autre matière, les apprenants ont une image plus diversifiée de la classe de langue. Peut-être faudrait-il redéfinir la classe de français en prenant en compte cette variété largement mise en avant par les enfants ?

Dans ce sens, le terme *French class*²⁴² correspond-il à la réalité de la classe? Cette terminologie ne cloisonnerait-elle pas l'enseignement/apprentissage du français qui, malgré les réticences des enseignants de français, se caractérise par la variété de son contenu ? Les résultats des questionnaires distribués aux enseignants en poste dans la paroisse de Lafourche

²³⁵ Le jeu avec le ballon.

²³⁶ Les jeux dehors parce qu'on n'est pas obligés de rester à l'intérieur.

²³⁷ Faire de la musique avec Monsieur Bani.

²³⁸ Qu'est-ce que tu aimerais faire en cours de français que vous ne faites jamais?

²³⁹ Jouer au rugby.

²⁴⁰ Aller dehors et jouer tous les jours.

²⁴¹ Faire quelque chose de différent, des flocons de neige ou des cartes d'anniversaire.

²⁴² Classe de français

dévoilent que l'art plastique et l'éducation physique sont pratiqués par 20 enseignants sur 25, la musique par dix et la danse et l'expression corporelle, les sciences, l'informatique, les mathématiques et les sciences sociales et le *gym brain*²⁴³ sont également intégrés dans les cours de langue française.

Ainsi, l'enseignement du français dans la sphère scolaire rejoint de ce fait les principes de l'enseignement EMILE : le français est intégré dans des DNL. Dans ce sens, la langue est valorisée puisqu'elle n'est pas enseignée pour la langue mais pour faire quelque chose, dans cette optique : « la fonction et les objectifs se résument à une dimension utilitaire » (Gajo, 2006: 76). Cette orientation didactique pourrait rendre service au français sur deux points :

- d'une part, utiliser le français pour le « faire » (faire des activités en français) permettrait une certaine revalorisation
- d'autre part, cette position constituerait une stratégie pour le maintenir au sein du cursus scolaire en y assurant son avenir.

L'administration et les apprenants ont des positions favorables à ce système d'apprentissage du français. Il resterait à convaincre les enseignants de FLE qui s'affichent contre, affirmant une dévalorisation de leur statut et donc de l'enseignement du français, du fait d'un malentendu initial sur les objectifs de cet enseignement et sur les caractéristiques du public et de l'environnement.

Dans une dimension globale, en Louisiane comme en Australie Occidentale, deux conceptions de l'enseignement du français s'opposent : un enseignement de la langue française exclusif par les enseignants de français et un enseignement où le français est inséré dans une DNL. Cette situation confère au français une place marginale dans la sphère scolaire où il n'est pas toujours valorisé par l'administration et le personnel enseignant une DNL. D'une manière générale, qu'est-ce qui fait que l'apprentissage du français suscite peu d'intérêt dans les deux contextes étudiés ?

²⁴³ Gymnastique du cerveau

7.3. Un désintérêt pour le français ?

Il s'agit dans cette partie d'analyser les éléments qui pourraient expliquer, d'une certaine façon, cette tendance peu favorable à l'apprentissage du français et, d'une manière plus globale, à l'enseignement des langues étrangères dans les systèmes éducatifs louisianais et australiens.

7.3.1 Vecteur historique, absence de choix et distance géographique

Dans une perspective globale, on pourrait se demander si les attitudes envers l'apprentissage des langues étrangères sont liées au fait que, traditionnellement, l'enseignement d'une langue étrangère est un phénomène récent, introduit tard dans les systèmes éducatifs²⁴⁴ (et encore plus tardivement dans l'enseignement primaire, à la fin du XX^e siècle). Sa place a connu et connaît toujours une certaine instabilité dépendante des orientations des politiques. De ce fait, la configuration de l'enseignement des langues étrangères et son statut dans les établissements scolaires se veulent fluctuants selon divers paramètres : obligation ou non d'apprendre une langue étrangère, choix des langues, horaires, moyens alloués, etc.

Pour les apprenants louisianais, le choix de la langue à apprendre lors de leur parcours scolaire ne se pose pas : le français est la langue majoritairement enseignée dans toutes les écoles et collèges publics louisianais.²⁴⁵ Dans les questionnaires distribués aux apprenants du niveau collège, la quasi-totalité des élèves dit ne pas avoir choisi d'apprendre la langue française. Cette absence de choix peut être déterminante sur leur comportement et un sentiment de lassitude jaillit de façon évidente chez certains apprenants louisianais. Dans les questionnaires et les entretiens individuels, de nombreux informateurs disent vouloir apprendre l'espagnol :

E : Would you like learning other languages ?

²⁴⁴ Historiquement, les langues ont été les « parents pauvres » de l'enseignement au XIX^e en France, rendu obligatoire en 1838 (O'Neil, 1993: 15).

²⁴⁵ L'espagnol est présent dans quelques écoles privées.

K: Yes Spanish because it's sounds good²⁴⁶ (E.ENFLA).

E : Would you like learning other languages ?

T : Yes Spanish because I watched this show called Dora the explorer and I want to speak Spanish²⁴⁷ (*Idem*).

Cela s'explique par le fait qu'aux Etats-Unis, l'espagnol est la deuxième langue parlée après l'anglais américain avec 20 millions d'hispanophones²⁴⁸. Certains apprenants sont en contact régulier avec cette langue, ce qui permet une certaine familiarité et ce qui accentue le désir de la parler : « [...] my dad works with Mexicans so to talk with them and the food is good »²⁴⁹ et « My friend speaks Spanish and I don't know it »²⁵⁰ (E.ENFLA). En outre, la Louisiane accueille de plus en plus de minorités hispanophones, cette situation est favorisée par sa proximité avec le Mexique mais aussi celle du Texas et de la Floride, deux des cinq Etats regroupant les trois quarts de la population hispanique des Etats-Unis²⁵¹. Dans ce sens, l'espagnol se présente comme une langue de proximité pour certains apprenants, n'étant pas vraiment une « langue étrangère » pour eux, en tout cas peut-être moins que le français (je reviendrai sur ce point au chapitre 8). En effet, j'ai remarqué que beaucoup de mes élèves ne considéraient pas le français comme une langue de proximité. N'ayant ni conscience ni connaissance des variétés du français gravitant dans leur environnement, ils ne font pas le lien avec le français qui reste, pour eux, une langue étrangère (voir chapitre 6) :

E: In your opinion what is the purpose of learning French?

T: French? Why I learn French? Because it give some something to do²⁵² (E.ENFLA).

²⁴⁶ E : Aimerais-tu apprendre une autre langue ?

K : Oui l'espagnol parce que ça sonne bien.

²⁴⁷ E : Aimerais-tu apprendre une autre langue ?

T : oui espagnol parce que j'ai regardé ce programme appelé Dora l'exploratrice et je veux parler espagnol.

²⁴⁸ L'aménagement linguistique dans le monde, [en ligne], [consulté le 02/03/10], disponible sur <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/usa_1situat-generale.htm>

²⁴⁹ [...] mon père travaille avec des Mexicains alors pour parler avec eux et la cuisine est bonne.

²⁵⁰ Ma copine parle espagnol mais pas moi.

²⁵¹ Ibidem

²⁵² E D'après toi quel est le but d'apprendre le français ?

T : Français ? Pourquoi j'apprends le français ? Parce que ça donne quelque chose à faire.

La distance géographique nous séparant du pays dont on apprend la langue est un élément important dans l'idée que l'on se fait de l'étranger (Dabène, 1994). Si les séjours ou les échanges linguistiques sont inexistantes, les apprenants ressentiront moins d'attrait vers la langue qu'ils apprennent. Très peu d'apprenants louisianais sont allés en France ou dans un pays francophone. En général, ils ont une vague idée de ce à quoi peuvent ressembler la France et les Français. J'ai réalisé un petit questionnaire sur la France²⁵³ (Q.APPELEMLA) pour mes élèves de niveau élémentaire (du 2^{ème} au 5^{ème} grade), afin de savoir comment ils imaginaient l'Hexagone et ses habitants. De nombreuses questions sont restées sans réponse car ils ne parvenaient pas à se les représenter. *Eiffel Tower*²⁵⁴, *snow*²⁵⁵ et *towers*²⁵⁶ sont les mots les plus cités pour décrire la France. Les apprenants plus âgés l'imaginaient loin, voire inaccessible, comme cet étudiant d'université, dont l'éloignement géographique et la situation des Etats-Unis semblent être, selon lui, de réels handicaps à l'apprentissage de la langue française :

E : Do you think the fact that France is quite far away doesn't help people to learn French?

S : Absolutely, I think it makes the difference you know. I think it's an USA thing. They don't really look outside the borders so...I can't see myself outside from USA. Yes, it's a big reason. The USA is very insular, that was always like that, it's history, we always had this big isolation. That's why Spanish is quite popular with Mexico²⁵⁷ (E.SEAN).

L'inaccessibilité se révèle un facteur peu motivant pour ces apprenants qui suivront des cours de français au moins pendant cinq années sans le moindre contact avec un pays francophone.

²⁵³ Les questions étaient les suivantes :

Comment te sens-tu en classe de français ?

D'après toi, à quoi ressemble la France ?

D'après toi, à quoi ressemblent les Français ?

Peux-tu citer des villes françaises ?

Qu'est-ce que tu aimerais savoir dire en français ?

Quelles choses penses-tu voir en France ?

Peux-tu nommer des monuments célèbres de France ?

Connais-tu des personnalités françaises célèbres ?

²⁵⁴ La Tour Eiffel

²⁵⁵ La neige

²⁵⁶ Les tours

²⁵⁷ E : Est-ce que tu penses que le fait que la France soit loin n'aide pas les gens à apprendre le français ?

S : Absolument, je pense que c'est ce qui fait la différence tu sais. Je pense que c'est un truc des Etats-Unis. Ils ne regardent pas vraiment au-delà des frontières alors je ne me vois pas moi-même en dehors des Etats-Unis. Oui, c'est une raison majeure. Les Etats-Unis sont très insulaires, cela a toujours été comme ça, c'est l'histoire, nous avons toujours eu cet isolement. C'est pourquoi l'espagnol est assez en vogue avec le Mexique.

Les enseignants de français, d'après leur expérience antérieure et leur vécu, ont conscience que cette lacune constitue un barrage pour leurs élèves louisianais. Dans le bilan d'une table ronde organisée par Bani Ningbinnin à Bâton Rouge en octobre 2006 (annexe.7, DOC.8), les enseignants ont mentionné, entre autres, que « multiplier les contacts avec des écoles francophones pour des échanges inter-écoles voire des jumelages entre les villes ou écoles louisianaises avec celles d'autres pays ayant le français en partage » permettrait une plus forte motivation et une meilleure participation des apprenants, ce qui sous-entend l'existence d'un besoin ressenti. Toutefois, certains enseignants doutent eux-mêmes que leurs élèves aillent un jour en France, comme le déclare cette enseignante :

Carolina elle me l'a dit clairement, c'est difficile j'ai dit oui mais peut-être qu'un jour tu voudras aller en Europe ma chérie... c'est trop loin et ils n'ont pas été élevés dans l'idée que l'étranger est riche [...] (E.ANN).

Malgré ce pessimisme, certains apprenants pensent pouvoir aller en France un jour, ce qui est un facteur motivant, pour eux, dans l'apprentissage de la langue.

E: In your opinion, what is the purpose of learning French ?

J: Like that I can speak French if I go to France for the vacation²⁵⁸ (E.ENFLA).

E: Why do you think you learn French?

L: You can learn a different language and then you could go to France and then you know to speak that way.

E: Would you like to go to France?

L: Yes

E: Why?

L: I want to see the Eiffel Tower²⁵⁹ (*Idem*).

²⁵⁸ E : D'après toi, quel est le but d'apprendre le français ?

J : Comme ça je peux parler français si je vais en France pour les vacances.

²⁵⁹E : D'après toi, pourquoi apprends-tu le français ?

L : Tu peux apprendre une langue différente et après tu pourrais aller en France et puis tu sais parler de cette façon.

E : Tu aimerais aller en France ?

L : Oui.

À ma connaissance, aucun de mes informateurs américains n'est jamais allé en France ou dans un pays francophone (principalement pour des raisons économiques) contrairement à de nombreux Australiens qui ont déjà visité une fois, voire plus, la France. L'analyse des questionnaires distribués à des lycéens montre que la plupart d'entre eux sont déjà allés dans un pays francophone (par exemple, sur une classe de 16 apprenants, 15 déclarent avoir visité un pays francophone (majoritairement la France puis la Suisse, le Canada, Madagascar et la Réunion)).

Cet élève de 5ème grade (10 ans) parle de son expérience en France :

E : Have you been to France?

A : Yes last summer.

E : Did you like it ?

A : Yes specially croissants²⁶⁰ (discours informel rapporté)

En outre, des échanges scolaires entre les lycées de la côte ouest australienne et de ceux de la Réunion sont très fréquents. Les apprenants de français sont encouragés à effectuer au moins un voyage linguistique lors de leur cursus scolaire dans un pays francophone. Et d'une manière générale, les Australiens voyagent beaucoup et la perspective de partir en France n'est pas considérée comme quelque chose d'irréalisable. Paradoxalement, à première vue, il semblerait que le français soit plus « familier » pour les Australiens que les Louisianais. Je reviendrai sur ce point plus en détail au chapitre 8.

L'absence de choix dans l'apprentissage de la langue étrangère et la distance géographique sont des éléments contextuels à prendre en considération dans une situation d'apprentissage d'une langue. Malgré un éloignement géographique plus grand et des liens *a priori* moins forts et moins « étroits » avec la langue française, les enfants australiens semblent avoir une possibilité de contact plus large avec le français que leurs camarades louisianais. Toutefois, le paramètre du sens de l'apprentissage est également à prendre en compte (je reviendrai sur ce

E : Pourquoi ?

L : Je veux voir la Tour Eiffel.

²⁶⁰ E : Es-tu déjà allé en France ?

A : Oui l'été dernier.

E : Ça t'a plu ?

A : Oui surtout les croissants.

point au chapitre 8). Dans les contextes étudiés, une question émerge : dans quelle mesure l'environnement anglophone dans lequel vivent les apprenants joue-t-il un rôle dans le processus d'apprentissage du français ?

7.3.2 Suprématie de l'anglais

Les Etats-Unis et l'Australie sont deux pays où l'anglais joue un rôle d'unificateur national et où les attitudes envers les langues étrangères sont plutôt mitigées. L'idée que les langues étrangères ne sont pas vraiment nécessaires et utiles, persiste dans les mentalités. La représentation de la population sur la prédominance de « l'anglais d'abord » dans leur région et dans leur pays, puis au-delà de ses frontières à un niveau mondial, demeure. On entend souvent cette phrase - et pas seulement en Louisiane, aux États-Unis ou en Australie mais aussi dans d'autres pays anglophones du monde entier - : « Pourquoi apprendre une autre langue puisque tout le monde parle anglais ? ». Historiquement, ces deux pays se sont construits à partir de phénomènes migratoires variés mais le fait que l'anglais, seul, se soit imposé comme instrument d'une unité nationale pose la question de la gestion de la diversité linguistique.

De nombreux informateurs - louisianais ou australiens - expriment une certaine primauté de la langue anglaise.

E: Do you think it's important to learn French?

F: No because you **don't need it to** live in the United States

E: Do you think it's important to learn French?

G: A bit because people **don't have to** learn it²⁶¹ (Q.APPAL6-12).

La négation et les verbes de besoin et de nécessité (en noir) expriment l'absence d'obligation.

²⁶¹ E : Est-ce que tu penses que c'est important d'apprendre le français ?

F : Non parce que tu n'en as pas besoin pour vivre aux États-Unis.

E : Est-ce que tu penses que c'est important d'apprendre le français ?

Pour ces apprenants, le français (ou une langue étrangère) n'aurait donc pas de finalité. Cette situation pose la question suivante : l'apprentissage d'une langue doit-il obligatoirement servir à quelque chose ? Ne peut-on pas apprendre une langue pour son plaisir ou pour sa culture générale ?

Dans nos enquêtes, une autre hypothèse émerge, notamment selon les parents des apprenants : l'apprentissage d'une autre langue pourrait retarder l'apprentissage de l'anglais. L'argument de « l'anglais d'abord » est un élément qui revient à plusieurs reprises dans les questionnaires et entretiens menés en Louisiane comme en Australie: « Sometimes, my grand-ma thinks that before learning French, I must learn English, how to speak good English »²⁶² (E.ENFLA). Souvent, la perception de maîtriser l'anglais ou/et les bases requises dans l'éducation avant d'apprendre une langue étrangère est mise en avant et semble légitime. Les témoignages de parents australiens ci-après s'inscrivent dans l'idée que l'enseignement des langues peut attendre, n'étant pas une priorité : « I think more emphasis should be put on the literacy and numeracy »²⁶³

I would prefer my child do more English or Maths work as opposed to a language other than the English language. I believe we need to prioritize on their literacy and writing skills. A language should be an option for children. From my experience and what I see as a parent in a year 3 classroom, there are so many students (particularly boys) struggling to read and write. This should be the main focus before entering down the track of other languages ²⁶⁴ (Q.PAROZ).

Cette situation présente l'idée qu'il existerait une certaine hiérarchisation dans l'apprentissage des langues à acquérir et que les enfants monolingues (ou non) devraient maîtriser d'abord l'anglais avant une langue étrangère, ce qui correspond à une forme de rejet d'un certain « plurilinguisme ». Or, dans le contexte multilingue australien, de nombreux apprenants parlent déjà une langue autre que l'anglais dans la sphère privée. Et même si des cours d'ESL

G : Un peu parce que les gens n'ont pas à l'apprendre.

²⁶² Parfois, ma grand-mère pense qu'avant d'apprendre le français, je dois apprendre l'anglais, comment bien parler anglais.

²⁶³ Je pense que plus d'efforts devraient être mis sur l'alphabétisation et le calcul.

²⁶⁴ Je préférerais que mon enfant fasse plus d'anglais ou de maths contrairement à une langue autre que l'anglais. Je crois que nous devons donner la priorité à la lecture et à l'écriture. Une langue devrait être une option pour les enfants. D'après mon expérience et de ce que je vois en tant que parent dans une salle de classe d'année 3, il y a tellement d'étudiants (en particulier des garçons) qui éprouvent des difficultés pour lire et écrire. Ceci devrait être le souci principal avant de s'occuper d'autres langues.

sont organisés pour les nouveaux arrivants, les langues de certains apprenants sont parfois enseignées dans les écoles, ce qui permet aux locuteurs concernés le maintien de leur langue. L'idéologie de « l'anglais d'abord » est donc difficilement envisageable dans une situation comme celle-ci.

Pourquoi ce désir, malgré les environnements linguistiques variés en présence, de mettre les langues étrangères « de côté » pour accéder à l'apprentissage et à la maîtrise de l'anglais avant tout ? Cette mentalité n'est pas nouvelle et historiquement, en Australie, les nouveaux arrivants étaient encouragés à abandonner leur(s) langue(s) au profit de l'anglais, sous prétexte d'une intégration plus rapide dans le nouveau pays d'accueil. Toutefois, comme mentionné chapitre 4, l'idée était davantage orientée vers la préservation d'une Australie monolingue et unie que vers le désir de faciliter l'installation des nouveaux venus. On a l'impression que, que ce qui est possible sur le plan culturel, c'est-à-dire garder une certaine diversité ne l'est pas sur le plan linguistique.

Aux États-Unis, l'anglais a un rôle de ciment et l'idée de conserver une Amérique homogène demeure (Le Bars, 2001). La situation se recoupe avec l'Australie dans le sens où le schéma est le suivant : un pays multiculturel a peur de diluer son essence nationale. Tout ceci relève d'une certaine idéologie : en refusant d'apprendre une langue étrangère, on préserve son identité. La société américaine entretient un certain ethnocentrisme qui ne favorise pas l'ouverture sur autrui. L'attitude peu favorable face au français dans certaines écoles louisianaises pourrait-elle avoir un lien avec l'idée que le français constituerait potentiellement une menace comme l'est perçu l'espagnol, omniprésent dans les écoles, les rues et les médias de l'Etat voisin du Texas (mais pas au même titre ni avec la même ampleur) ?

Outre l'absence de choix et la distance géographique mentionnées précédemment, la prédominance de l'anglais dans les contextes louisianais et australiens est un facteur important exerçant un certain poids sur la perception des apprenants à l'égard des langues étrangères en général et de leur apprentissage.. Ces paramètres sont-ils les seules raisons du peu d'intérêt pour le français ? Existe-t-il des éléments plus intrinsèques pouvant expliquer ce phénomène ?

7.3.3 Organisation de l'enseignement du français dans des systèmes éducatifs louisianais et australiens : quelques problèmes

Dans les systèmes éducatifs louisianais et de l'ouest australien, les propos recueillis font émerger certains dysfonctionnements de l'enseignement du français qui semblent perturber le bon déroulement des programmes mis en place. Cette situation confère une fois encore, une image peu valorisante à cet enseignement et entraîne une certaine démotivation de la part des apprenants.

Structure et continuité de l'enseignement

L'un des problèmes majeurs liés à la situation de l'enseignement du français dans les écoles louisianaises repose sur l'absence d'un curriculum au niveau local. Comme je l'ai mentionné *supra* le *Louisiana Foreign Language Content Standards* élaboré par le LDOE est très peu consulté par les enseignants qui ne savent pas comment l'utiliser. Du point de vue du superviseur de la Commission scolaire de Lafourche, cette absence de *curriculum* local est une bonne chose :

We don't have a local one and I don't want a local one to be honest with you because if we have a local curriculum, there won't be all those creativities (PE, chess, music). I see too many good things that the French teachers are doing with kids to take the chance that we put some docs together can stop it²⁶⁵ (E.VOIR).

Toutefois, ce n'est pas ce que pense la majorité des enseignants interrogés sur la question :

Il y a plusieurs programmes au niveau de la même paroisse ou école. Il est laissé un trop grand choix aux enseignants d'adopter le programme d'enseignement qui leur convient le mieux (E.BEN).

En effet les enseignants, arrivés vierges de connaissance du contexte louisianais, ne reçoivent

²⁶⁵ Nous n'avons pas de local et je n'en veux pas pour être honnête avec vous parce que si nous avons un programme local, il n'y aura plus ces créativités (éducation physique, jeux d'échecs, musique). Je vois trop de bonnes choses que les enseignants de français font avec les enfants pour prendre le risque de regrouper des documents ensemble qui peuvent arrêter ça.

aucune directive et « se perdent » dans l'élaboration d'objectifs qu'ils se donnent eux-mêmes à atteindre. La question est de savoir comment ils déterminent leurs objectifs et à partir de quoi. Prennent-ils en compte le contexte - que, finalement, ils ne connaissent pas ou très peu - dans lequel ils enseigneront le français? Ces enseignants travaillent dans un certain flou sans savoir quelle direction prendre. En général, ils ne savent pas non plus ce que les apprenants savent, ce qu'ils ont appris et ce qu'ils veulent apprendre, dans ce sens, par quoi commencer ?

Il n'existe pas d'uniformisation des programmes de français, non seulement dans les paroisses de l'Etat mais, également à l'intérieur même d'une paroisse, voire au sein d'une même école. Cette situation est jugée inacceptable selon les enseignants de français « Tu ne peux pas atteindre tes objectifs. Il n'y a pas de suivi, pas de curriculum. On ne se rencontre pas entre profs non plus » (E.LINE). Toutefois, la question est de savoir pourquoi ils ne se réunissent pas entre eux pour construire quelque chose. Au lieu de cela, ils établissent les contenus de leur programme individuellement, par rapport à leur expérience passée ou bien par rapport aux manuels mis à leur disposition dans les écoles. Cette situation semble décourager cette enseignante :

Je n'ai aucun moyen de travailler correctement [...]. Par exemple, pour la semaine prochaine, je ne savais pas quoi faire, j'ai ouvert mon bouquin j'ai vu qu'il y avait des choses à faire sur les moyens de transport pour les petits alors c'est ce que je vais faire. Mais ça n'a strictement rien à faire avec ce que j'ai fait cette semaine, il n'y a pas de continuité du tout (E.ANN).

Cette situation fait émerger un manque général d'autonomie et d'initiative professionnelles de la part des enseignants de français et leur confère un rôle « d'exécutant ».

Les enseignants se lancent ainsi dans une élaboration floue de leur programme, réparti sur l'année, mensuellement ou hebdomadairement qui souffrira probablement des aléas du déroulement de la vie scolaire (rotation avec les différents tutorats, classe de français amputée par d'autres activités scolaires...). Le problème évoqué par les enseignants quand il y a rotation du cours de français (certains apprenants changent d'enseignant de français toutes les 6 semaines), est celui des redites : les apprenants se voient dispenser les mêmes contenus plusieurs fois durant la même année académique. Cela démotive les apprenants, n'ayant pas l'impression d'apprendre quelque chose de nouveau.

En Australie, d'après mon expérience passée dans diverses écoles élémentaires, le schéma est le même : une certaine liberté pédagogique est donnée aux enseignants de français pour l'élaboration de leur programme et des contenus. Toutefois, cette liberté n'est pas perçue comme un avantage par les enseignants qui se sentent parfois perdus. Personne ne vérifie ce que les enseignants font dans leurs classes. Un enseignant est libre d'enseigner, par exemple, les 12 mois de l'année et les jours de la semaine durant toute l'année académique, aucun membre de l'administration de l'école n'en saura rien.

[Les enseignants de français] piochent un peu partout. Certains profs n'ont pas tous une méthode pédagogique et du coup l'enseignement est dispersé et c'est difficile pour les élèves [...] on leur apprend des choses en vrac et ils retiennent ce qu'ils peuvent (E.ASSIST) (annexe E.ASSIST).

Les enfants auraient besoin, il me semble, de structuration dans leur apprentissage, que ce soit en langue étrangère ou dans les autres disciplines. Sans élaboration et organisation des contenus, l'enseignement est désarticulé et aucun lien ne peut être établi dans l'esprit des apprenants. Un enseignant de Louisiane m'a confié un jour avoir été choqué par l'attitude de ses apprenants de 1er grade qui, avant de quitter la classe de français, ont jeté dans la corbeille la fiche d'activité qu'ils venaient de faire. Je trouve cette image très symbolique et explicite : pour eux, c'est une feuille volante qui n'a pas de lien avec ce qui a été enseigné la veille et/ou ce qui sera enseigné le lendemain, c'est quelque chose d'isolé et d'éphémère. Si la cohérence entre les contenus de l'enseignement n'est pas perceptible pour les apprenants, les enjeux de l'apprentissage sont quasiment inexistantes.

L'absence de programme commun et le manque de cohésion entre les enseignants font qu'aucune progression n'est visible et par conséquent les apprenants ont probablement l'impression de « faire du surplace », ce qui entraîne démotivation et amenuisement de l'intérêt pour la langue. Sans programme élaboré, ni progression définie, l'apprenant n'a pas de représentation claire et concrète de ce qu'il va apprendre et du but à atteindre. Toutefois, « tout apprentissage est un itinéraire : il est nécessaire pour voyager, de savoir constamment d'où l'on est parti, où l'on se trouve et où l'on va » (Porcher, 1995 : 49).

Un autre élément important du dysfonctionnement de l'enseignement du français sur les terrains concernés est l'absence de continuité au long du parcours. Si le français est obligatoire à l'école élémentaire louisianaise, au minimum pendant cinq ans, (dans certaines écoles, les enfants commencent l'apprentissage du français en kindergarden, dernière section de maternelle) et se veut un enseignement intensif, il n'en est pas de même au *Middle School* (école secondaire) et au *High School* (lycée). Effectivement, à l'école secondaire qui s'étend du 6^{ème} au 8^{ème} grade, le français devient une matière *elective*²⁶⁶. Dans l'établissement secondaire où ont eu lieu mes enquêtes, le français partage le terrain sous forme de rotation avec trois autres options obligatoires : la musique, l'art et l'agriculture. Les élèves de 6^{ème} grade changent d'option toutes les neuf semaines et au 7^{ème} grade, les options sont prolongées à 12 semaines. Avec ce système de rotation, l'enseignement du français se réduit ainsi à 55 minutes tous les deux jours pendant neuf semaines. On passe donc d'un enseignement obligatoire intensif à un enseignement optionnel moins fréquent et saccadé. De plus, les enseignants de l'école secondaire doivent intégrer d'autres matières comme des mathématiques ou des sciences et de la lecture en anglais. Au lycée (du 9^{ème} au 12^{ème} grade), les élèves ont le choix de poursuivre leur apprentissage du français, de l'abandonner ou bien de choisir une autre langue étrangère. Selon cet enseignant :

Certains vont choisir espagnol parce qu'ils disent que ça va leur servir plus... pour aller au Mexique. Sur une classe, un tiers vont rien faire, un tiers vont faire français et un tiers espagnol. A Central Thibodaux High, il y a deux profs de langue : français et espagnol et c'est cinquante cinquante au niveau des effectifs (E.LEA) (annexe.3, E.LEA).

Toutefois, les langues étrangères, même optionnelles, ont un rôle ayant leur importance dans l'avenir professionnel des apprenants : les lycéens sont obligés de suivre deux ans d'enseignement de la même langue étrangère ou de chimie pour pouvoir s'inscrire à l'Université. Par conséquent, il y a un regain d'intérêt pour les langues au lycée et, notamment pour le français, dans le but d'aller à l'université et de tenter d'obtenir une bourse de TOPS (*Tuition opportunity program for students*)²⁶⁷.

²⁶⁶ Optionnelle

²⁶⁷ Programme d'opportunité de cours pour étudiants.

L'analyse des manuels utilisés à l'école secondaire et au lycée (*Bon voyage*²⁶⁸ et *French Discovery*²⁶⁹), montre que les apprenants de 6^{ème} et de 9^{ème} grades sont considérés comme débutants et réapprennent les bases de la langue comme s'ils n'avaient jamais appris le français auparavant. Dans ce sens, il n'existe aucune prise en compte des acquis des apprenants ni du fait qu'ils aient suivi un apprentissage du français à l'école élémentaire et/ou au secondaire.

L'enseignante de lycée dit « recommencer à zéro », pourtant elle sait que les apprenants ont fait du français à l'école secondaire :

De mon expérience, les élèves qui ont eu déjà des cours de français et il y en a pas mal à Raceland et à Lockport et ils ont un avantage les deux premières semaines peut-être parce qu'il y a l'alphabet parce que je pense que ça été vu souvent beaucoup et les chiffres [...] (E.LEA).

A l'université, face à la diversité de la provenance des étudiants, le principe se réitère : les étudiants commencent leurs unités de français en classe de débutants ce qui crée une hétérogénéité plus visible dans les classes. L'enseignante interrogée²⁷⁰ précise que les cours de débutants sont en général des cours de « faux-débutants » mais s'étonne qu'ils ne soient pas plus « forts » et qu'ils ne puissent pas mener une conversation. Elle se demande :

Pourquoi les étudiants ne sortent pas de l'école avec un meilleur niveau de français par rapport au programme CODOFIL ? [...] il y a un problème d'organisation et de structure dans l'enseignement du français et les décideurs n'ont pas conscience de l'importance d'apprendre une langue étrangère (E.ROB) (annexe.3, E.ROB).

Un étudiant de l'université opère un retour sur son expérience et regrette cette discontinuité :

I just think that if the School Board and staff are going to make the commitment to teach the kids, it must be the all, through all the school time but should not just to be, you know

²⁶⁸ Glencoe/McGraw-Hill, 2002, USA

²⁶⁹ Valette, D.C. Heath & Company, 1994, USA

²⁷⁰ Elle n'est pas louisianaise.

exposing them in Elementary school, like they did with me, just stop you know. They just let it up and go. If you want to start it, you need to finish it²⁷¹ (E.SEAN).

Dans le curriculum *Louisiana Foreign Language Content Standards*, l'absence d'articulation est considérée, de façon explicite, comme étant la principale raison du manque de motivation des apprenants : « The lack of articulation in traditional second language programs has prohibited many students from making this natural progression in their language learning experiences »²⁷² (LDOE, 1997: 3). Ainsi, le Département d'éducation déplore ce phénomène mais, malgré cette prise de conscience, ne prend aucune mesure pour améliorer la situation :

This leads to the start-stop phenomenon where students are learning and relearning such fundamentals as colors, numbers, days of the week, months of the year, introductions and greetings, etc., at every level of the process. It is not surprising that students become weary of language study, or worse, believe that have thoroughly mastered the language because they have been presented little or no new material in six years (LDOE, 1997: 4)²⁷³.

De ce fait, tous les acteurs concernés par l'enseignement/apprentissage du français reconnaissent que ce fonctionnement pose un problème pour les apprenants dans leur apprentissage du français mais rien n'est envisagé pour le résoudre.

Pourquoi n'existe-t-il pas de continuité ni de suivi pédagogique dans le parcours scolaire des apprenants en matière d'enseignement du français en Louisiane ? Comment expliquer cette incohérence ? Le programme de français en Louisiane commence en quelque sorte « sur les chapeaux de roues » au primaire notamment, par sa fréquence, puis semble se fissurer petit à petit avec le temps. Les différentes ruptures au long de la scolarité craquent, en quelque sorte, l'apprentissage qui se résume aux mêmes bribes de contenus. Ce phénomène fait penser

²⁷¹ Je pense juste que si la commission scolaire et le personnel s'engagent à enseigner [le français] aux enfants, ce doit être tout pendant toute la scolarité et ça ne devrait pas juste tu sais les exposer à l'école élémentaire comme ils ont fait avec moi et puis arrêter. Ils laissent tomber. Si tu veux commencer il faut aller jusqu'au bout.

²⁷² Le manque d'articulation dans le programme traditionnel des langues a empêché les étudiants de faire cette progression naturelle dans leurs expériences de l'apprentissage des langues.

²⁷³ Cela conduit au phénomène départ-arrêt où les étudiants apprennent et réapprennent les bases comme les couleurs, les nombres, les jours de la semaine, les mois de l'année, se présenter et se saluer etc., à chaque niveau du processus. Ce n'est pas surprenant que les étudiants deviennent fatigués de l'étude d'une langue, ou, pire, croient qu'ils ont atteint la maîtrise de la langue parce qu'on leur a présenté très peu ou pas de nouveaux matériaux en six ans.

à Sisyphe²⁷⁴, personnage mythologique, dans le sens où on enseigne aux apprenants les mêmes bases du français inlassablement. Cette situation ne met pas en avant seulement un problème d'ordre technique ou didactique mais un problème à la fois politique et idéologique.

En Australie, d'après mes observations, il existe le même problème de discontinuité dans l'enseignement des langues étrangères. Dans un premier temps, les apprenants sont souvent amenés à changer de langue par manque d'enseignant : par exemple, si un élève apprend l'italien pendant une année et que l'enseignant d'italien ne renouvelle pas son contrat dans son école pour une raison ou pour une autre et qu'un enseignant de chinois est recruté à sa place, cet apprenant devra apprendre le chinois. Il existe également le cas où l'apprenant change d'école et doit commencer l'apprentissage d'une langue différente de celle apprise auparavant. Cette situation est perçue comme un problème, selon cette enseignante de français de niveau élémentaire et de son assistante :

E : Et donc vous pensez que les enfants vont continuer le français en années 8, 9 voire 10 ??

M : Oui quelques-uns and some²⁷⁵ quelques enfants continuent le français mais les autres peut-être vont apprendre une autre langue peut-être le japonais ou peut-être italien mais la plupart auront fini avec le français.

Y: xxxxxxx if parents move as well, some kids have one year of Italian then one year of Indonesian etc, they are a bit lost sometimes, it's confusing²⁷⁶ (E.MEL).

En outre, dans une même école, les apprenants sont parfois exposés à plusieurs langues au cours de l'année académique. La question se pose de savoir si la diversité des langues proposées se présente comme une ouverture sur le « plurilinguisme » ou si elle est ressentie comme un obstacle pour les apprenants, due à une trop grande distribution des langues, comme l'explique cette maître de conférences :

C'est ce qu'on appelle ici un *Dog breakfast*²⁷⁷ ça veut dire qu'on leur donne un petit peu de tout par exemple dans un semestre vous faites l'indonésien, l'autre semestre on fait un peu de

²⁷⁴ Sisyphe fut condamné par les Dieux à pousser un rocher sur une colline, une fois arrivé au sommet, le rocher retombe et Sisyphe doit recommencer sans fin.

²⁷⁵ Et certains

²⁷⁶ xxxx si les parents déménagent aussi, certains enfants ont un an d'italien puis un an d'indonésien etc., ils sont un peu perdus parfois, c'est déstabilisant.

²⁷⁷ Un petit-déjeuner pour chien.

japonais et l'année d'après peut-être que vous ferez du français donc il n'y a pas toujours de continuité donc on ne peut pas développer la compétence linguistique de cette façon (E.EVE).

Comme en Louisiane, le passage de l'école élémentaire au collège et au lycée se traduit dans l'enseignement des langues étrangères par une rupture. Si les apprenants choisissent le français qu'ils ont commencé à apprendre au primaire, ils étudieront les mêmes contenus, aucune considération de leur apprentissage passé n'étant prise en compte :

E : Est-ce que vous pensez que c'est une bonne idée de commencer le français et puis après faire de l'italien, du japonais ?

M : Pour moi, je pense que c'est pas bon mais some people it's good to try different languages. Parce qu'il n'y a pas forcément de continuité parfois the kids will learn French in Primary School then stop and will start again in High School from the beginning²⁷⁸ (E.MEL).

Dans les deux contextes étudiés, un dysfonctionnement au niveau de la structure du programme du français, provoquant un certain rejet de la langue enseignée, est mis en avant. Malgré le fait que le problème soit reconnu, aucune mesure n'est prise pour améliorer cette situation présentant un handicap dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère. Ce phénomène, à première vue technique, est à la fois politique et idéologique et dévoile certaines prises de position face à l'enseignement des langues étrangères en général.

Un autre facteur semble accentuer le peu d'intérêt accordé au français : un certain manque d'évaluation.

Absence d'évaluation et de notation

En Louisiane, contrairement à certains établissements d'Australie Occidentale, le français est le seul enseignement n'ayant aucun système de notation au niveau primaire. Quelle conséquence cette situation entraîne-t-elle chez les apprenants et chez les enseignants ?

D'après les discours des enseignants de français, devant l'absence de notation, les apprenants auraient tendance à considérer le français comme un jeu :

Z : Euh les enfants eux ne voient pas le français comme une activité très sérieuse parce que on n'a pas de contrôle derrière par rapport au travail que nous faisons et ils n'ont pas de compte à rendre enfin je veux dire de résultats à obtenir et euh ils voient plus dans le cours de français un cours récréatif [...]

E : Ça te gêne qu'il n'y ait pas d'évaluation ?

Z : Le côté positif c'est que ça nous fait du travail en moins de ne pas préparer l'examen mais le côté négatif c'est que le français n'a pas tellement d'impact pour les enfants, ils voient plus de l'amusement dans le cours de français donc je pense que je préférerais qu'il y ait des évaluations pour avoir des cours qui ont plus d'impact sur les enfants (E.ZAK).

Ce discours traduit, une nouvelle fois, un manque d'initiative professionnelle, dans le sens où rien n'empêche cette enseignante de mettre en place elle-même d'autres modalités d'évaluation. Il n'existe pas de tests réalisés en français, toutefois l'administration des écoles primaires louisianaises oblige les enseignants de français à octroyer une note de français (en général S pour *satisfactory*²⁷⁹) sur les bulletins de notes de tous leurs apprenants. Cette situation vécue comme sournoise est jugée révoltante par les enseignants, qui, frustrés, ont le sentiment de faire partie d'une mascarade :

Je ne fais plus de FLE FLE et c'est parce que t'as l'impression que pour l'école tu sois là au moment où ils ont besoin de toi pour prendre la relève pour que les gamins restent tranquilles voilà. Mais en même temps, tu es obligé de justifier avec un *lesson plan*²⁸⁰ ce que tu fais tous les jours et en faisant un cours de français. Quand ils passent, ils doivent voir que tu fais un cours de français. Il n'y a pas de note mais tu es obligé de donner S, satisfaisant pour tout le monde (E.ADE) (annexe.3, E.ADE).

²⁷⁸ Pour certains c'est bien d'essayer d'autres langues. Les enfants apprendront le français à l'école primaire puis vont arrêter puis vont recommencer au lycée depuis le début.

²⁷⁹ Satisfaisant

²⁸⁰ Plan de la leçon

Face à cette situation, l'enseignement semble perdre sa crédibilité par un système de notation obligatoire en faveur des apprenants, sans évaluation au préalable. Même si l'évaluation est « un aspect incontournable de la construction d'un cours » (Courtillon, 2003: 43) et même si elle fait partie des principaux constituants de la pédagogie du FLE, elle ne se traduit pas toujours par une notation. Dans ce sens, les enseignants pourraient évaluer leurs apprenants sans pour autant donner une note à leurs apprenants. Par exemple, poser une question à un apprenant (comment tu t'appelles ?) ou bien donner une directive (distribue les crayons) permet d'évaluer le degré d'atteinte de l'objectif produit. Il faut cependant qu'il y ait une « apparence minimale » d'évaluation pour les apprenants. Cette absence de notation semble poser problème et entraîner une impression de légèreté de l'enseignement du FLE dans ces écoles. Un enseignant déclare :

Les notes auraient pu compter parce que pour eux, ça pourrait faciliter le prof au niveau de sa discipline et psychologiquement l'enfant s'il sait qu'il va avoir un test ça va le forcer à être plus attentif. Ça n'a pas favorisé le cours de français à ce niveau-là (E.BRU).

Le monde éducatif est régi, en règle générale, par un système de note attribuée au résultat d'une épreuve et, dans les mentalités, cette note confère du « sérieux » à la discipline en question. Dans ce sens, cette situation suggère implicitement que le français n'est pas perçu comme un « enseignement sérieux » puisqu'il n'inclut pas l'attribution d'une note. Toutefois, faut-il vraiment qu'un enseignement entraîne un système de notation pour gagner ses lettres de noblesse ?

Le statut optionnel de l'enseignement du français (particulièrement dans le cas de l'Australie), son manque de soutien, la suprématie de l'anglais et l'absence de continuité ne semblent pas permettre au français de trouver une place légitime dans les établissements scolaires louisianais et australiens. Plusieurs acteurs louisianais concernés expriment un sentiment d'échec, par exemple, cet étudiant universitaire parle de son expérience: « It was a high school class, they didn't try to teach us anything, it's because it has to be there I think that it's

something they have to offer »²⁸¹ (E.SEAN) Dans un article²⁸² d'un journal quotidien de la paroisse de Lafourche, une enseignante à la retraite écrit que le programme de français « isn't going anywhere » et « the way it is done in the elementary schools, the students aren't learning anything²⁸³ » (relevé de mes notes). Un second témoignage d'une enseignante américaine renforce l'idée que les cours de français dispensés ne sont pas efficaces: « The students who have had French for 3 to 4 years cannot speak it like they should because it involves more play than education »²⁸⁴ (Q.ENSOZ).

Le superviseur de la Commission scolaire de Lafourche pense que le manque du soutien au français résulte du manque de résultat :

The way I see that: parents respect something when they see results, so if our French teachers expect parents to respect what they are doing, they must have some kids going home speaking some French²⁸⁵ (E.VOIR).

Ces témoignages issus du terrain louisianais dévoilent l'absence de résultat de l'apprentissage du français. L'efficacité « se mesure au degré d'atteinte des objectifs visés » (Cuq, 2003 : 80) toutefois, il existe bien des objectifs mais ils sont contradictoires et/ou implicites. La question est de savoir quels sont les éléments qui font qu'un apprentissage est efficace ou pas. N'y a-t-il pas ici une confusion entre inefficacité et inadaptation ? Le problème soulevé résiderait peut-être davantage dans l'inadéquation entre l'offre et la demande et le manque d'analyse des besoins.

Ces critères et les différents discours recueillis montrent que le français est dévalorisé et apparaît finalement comme une discipline mineure, malgré la présence d'enseignants natifs, qualifiés et expérimentés. De ce fait, cette situation montre que le problème est avant tout

²⁸¹ C'était une classe de lycée, ils n'essayaient pas de nous apprendre quoi que ce soit, c'est parce qu'il faut qu'il y en ait une, je pense que c'est quelque chose qu'ils sont obligés de proposer.

²⁸² Local school system needs to undergo drastic changes, Daily Comet, 25 avril 2006

²⁸³ Le programme de français ne va nulle part. De la façon dont c'est fait dans les écoles élémentaires, les étudiants n'apprennent rien.

²⁸⁴ Les étudiants qui ont fait du français pendant 3 à 4 ans ne peuvent pas le parler comme ils le devraient parce que cela implique plus de jeu que d'enseignement.

²⁸⁵ Je vois ça de cette manière : les parents respectent quelque chose quand ils voient des résultats, alors si nos enseignants de français attendent du respect des parents vis-à-vis de ce qu'ils font, ils doivent avoir des enfants qui rentrent à la maison et qui parlent français.

politique et idéologique et qu'il n'est pas technique ou pas « seulement » didactique.

Les dysfonctionnements du programme (le manque, entre autres, d'objectifs prédéfinis et d'un curriculum local, d'un système d'évaluation et de notation) constituent de réels handicaps pour la reconnaissance de l'apprentissage de la langue française en primaire. Le français, malgré sa place dans l'histoire louisianaise, n'a donc pas, dans ces conditions, de position privilégiée dans les écoles.

En Australie, ce sont davantage les parents, contrairement aux Etats-Unis où une certaine indifférence subsiste de leur part, qui évoquent la « crise » touchant l'enseignement des langues en général :

Once a week and for such a short period is not enough for a child to learn a language in a large class. It is never in the school reports which is disappointing and never talked about by the school or teachers at any parent meeting we have been to. This should be addressed. No curriculum plan brought home. A real shame²⁸⁶ (Q.PAROZ).

I learnt French and German in school and have not used either beyond my school years, and it was not because they were European languages. It is my belief VERY FEW actually go on to use a second language in their careers²⁸⁷ (*Idem*).

Ces extraits font émerger le sentiment que l'enseignement/apprentissage des langues est inefficace et dévoilent un conflit de représentations de l'usage des langues étrangères dans le système éducatif. Malgré le fait que l'Australie revendique son adhésion à un certain multiculturalisme, idéologie-clé depuis les années 70 (Leuwens, 1998), cette situation - qui n'est pas nouvelle - confère au pays une dimension monolingue :

²⁸⁶ Une fois par semaine et sur une si courte période ce n'est pas assez pour un enfant pour apprendre une langue dans une grande classe. Ce n'est jamais dans les bulletins ce qui est décevant et, ce n'est jamais évoqué par l'école ou par les enseignants à la réunion des parents où nous sommes allés. On devrait en parler. Aucun programme n'est ramené à la maison. C'est vraiment dommage.

²⁸⁷ J'ai appris le français et l'allemand à l'école et ne les ai pas utilisés après l'école et ce n'était pas parce c'étaient des langues européennes. Je pense que TRÈS PEU continue réellement à utiliser une deuxième langue dans leurs carrières.

The decline in language teaching generally in Australia can be traced to a remarkable decision of Australian Universities and Colleges, a decision that makes Australia unique in the world in turning out people who have had about 18 years of education and yet still remain monolingual²⁸⁸ (Grassby, 1984: 4).

Les éléments décrits *supra* dévoilent des attitudes négatives envers les langues en Louisiane et en Australie. La question est de savoir si la mauvaise image conférée aux langues est la cause de la fragilité du programme ou bien si les dysfonctionnements du programme confèrent une image stérile aux langues ? Existe-t-il vraiment, entre ces deux éléments, une relation de cause à effet ou bien un mouvement de va-et-vient constant qui dépendrait des représentations et des actions sociales ? Il faut d'ailleurs noter que les représentations des acteurs sociaux concernés envers l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères se confrontent. En effet, les perceptions des uns et des autres soulèvent des désaccords mis en avant dans les modalités d'enseignement et les pratiques de classe. Toutefois, il apparaît que les problèmes en lien avec l'enseignement/apprentissage du français reposent, en partie, sur des aspects politiques et idéologiques.

Ce phénomène d'ensemble me paraît assez contradictoire dans les deux contextes étudiés dans le sens où l'Australie et les Etats-Unis sont des terres d'immigration où circulent un grand nombre de langues autres que l'anglais. Par extension, cette situation pose le problème de la gestion de la diversité linguistique dans ces deux pays.

L'enseignement du français en Louisiane et en Australie Occidentale repose sur des modalités parfois semblables. En effet, malgré des contextes et un rapport au français différents, des similitudes sont perceptibles, comme, entre autres, une volonté d'intégrer le français à une DNL s'opposant à un désir d'en faire un enseignement exclusif de la langue. Du point de vue de l'apprentissage, le français s'apprend selon des démarches basées sur les principes du FLE (enseignants qualifiés, manuels de FLE universalistes) et est envisagé comme « standard ».

D'une manière plus générale, cette situation traduit une certaine universalité dans les orientations didactiques choisies pour l'enseignement du français hors de France, posant ainsi le problème de sa contextualisation en dépit de la présence d'éléments contextuels distincts.

²⁸⁸ Le déclin de l'enseignement des langues en Australie renvoie à une décision remarquable des universités et facultés australiennes, une décision qui fait de l'Australie le seul pays au monde à refuser des gens qui ont étudié pendant presque 18 ans et qui pourtant restent encore monolingues.

En effet, ce constat pose, entre autres, la question du pourquoi de cet enseignement, orienté vers une tendance universelle et interroge sur les degrés et les facteurs de contextualisation existant dans l'enseignement du français. A partir des deux cas étudiés dans cette thèse, il s'agira dans le chapitre suivant, d'une part, de déceler les principaux obstacles pouvant « freiner » un enseignement contextualisé du français et d'autre part, de mettre à jour les problèmes éventuels que pourraient entraîner une ou des formes de contextualisation de cet enseignement.

Chapitre 8. Vers un enseignement du français contextualisé ?

Le questionnement global de départ de cette recherche était de savoir si l'enseignement du français hors de France est construit toujours et uniquement dans une perspective universelle ou s'il peut être contextualisé. Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à cette question majeure, deux terrains de recherche, où le rapport au français s'est constitué de façon très différente, furent choisis :

- la Louisiane, dans le sens où elle entretient avec la France des relations historiques et linguistiques, mais aussi de dépendance à travers l'enseignement de la langue dans les écoles (financé en partie par la France) et où coexistent actuellement dans les relations sociales plusieurs variétés de français,
- l'Australie qui, au contraire, possède peu de liens avec la France et où le français n'a, *a priori*, qu'un statut de « langue étrangère ».

A partir de ces deux contextes distincts qui semblaient *a priori* présenter des caractéristiques très différentes, les questions suivantes furent soulevées : comment est envisagé l'enseignement du français principalement en milieu scolaire ? Quelles sont les perspectives didactiques mises en œuvre et en quoi sont-elles différentes ou identiques et sur quels aspects ?

Mes enquêtes dans diverses structures éducatives montrent que, malgré la variété des contextes d'un point de vue sociolinguistique, les orientations didactiques mises en œuvre variaient peu. Cette situation confère ainsi un visage relativement homogène au FLE, semblant être pensé et conçu comme universel par la France et par les principaux acteurs de sa diffusion. Les résultats des recherches menées en Louisiane dévoilent que les orientations didactiques choisies pour l'enseignement du français dans les écoles élémentaires proviennent

en partie du champ du FLE, notamment, avec le recrutement d'enseignants formés en langue étrangère et des supports conçus dans une optique méthodologique du FLE. De ce fait, comme je l'ai mis au chapitre 6, un certain décalage se fait jour entre l'« environnement » où a lieu cet enseignement et la « nature » de cet enseignement, le français étant enseigné très majoritairement comme une langue complètement étrangère dans un contexte où son statut s'avère beaucoup plus complexe.

Cette manière d'enseigner le français n'est pas envisagée de façon clairement différente dans les classes primaires et secondaires d'Australie Occidentale, où les choix didactiques relèvent également du champ du FLE. Dans un sens, du fait de son éloignement avec la France, selon des aspects géopolitiques et historiques, la situation en Australie justifierait davantage cette orientation dans l'enseignement du français.

Toutefois le français paraît plus « familier », d'une certaine façon, pour les Australiens que pour les Louisianais dans la mesure où les premiers voyagent plus en France ou dans des pays francophones que les seconds. Cette situation ne s'expliquerait pas seulement par des raisons économiques (l'Australie Occidentale bénéficie actuellement d'un boom économique, procurant un train de vie confortable à ses habitants contrairement à la Louisiane, considérée comme l'Etat le plus pauvre des Etats-Unis), mais aussi par le fait que, dans les établissements scolaires australiens, de nombreux échanges scolaires sont mis en place pour permettre aux apprenants de français d'effectuer des voyages linguistiques dans des pays francophones à la fois « proches » comme La Réunion ou la Polynésie française, ou plus lointains comme la France ou la Suisse. En Louisiane, peu ou aucun échange scolaire n'existe avec des écoles francophones, du moins dans le cadre de l'enseignement du FLE, car les modalités d'enseignement du français pour les classes d'immersion sont différentes. Cependant, il est fort possible que des échanges épistolaires aient été mis en œuvre par des instituteurs francophones en poste en Louisiane avec leurs écoles respectives. Certes, le Canada, la France et la Belgique octroient chaque année des bourses pour les étudiants de français mais cela reste marginal et reste destiné uniquement aux étudiants universitaires ou aux enseignants louisianais de français. Malgré l'ampleur du programme d'enseignement du français établi dans cet Etat d'Amérique du Nord et surtout malgré la présence d'enseignants de français francophones relevant d'une grande diversité, on constate qu'aucun effort n'est fait pour l'organisation de voyages scolaires dans une autre région francophone ni pour la mise en place d'un système de correspondance (électronique ou non) entre les apprenants louisianais et

d'autres élèves francophones. Dans ce sens, pour les jeunes Louisianais, les possibilités de contact avec des locuteurs francophones - autres que leurs enseignants de français - sont inexistantes. Cette situation pourrait expliquer en partie pourquoi les apprenants louisianais éprouvent des difficultés à se représenter la France et les Français : les résultats d'enquêtes auprès de mes apprenants louisianais présentés au chapitre 7 ont mis à jour le flou existant autour des représentations de la France et de ses habitants. Comparativement, l'espagnol se caractérise davantage comme une langue de proximité que le français pour les jeunes Louisianais, ce qui paraît évident dans le sens où le français n'a pas le même statut que l'espagnol, deuxième langue du pays, dans le contexte américain et en Louisiane même. Il existe également un programme télévisé d'initiation à l'espagnol *Dora the Explorer* (Dora l'exploratrice) qui promeut cette langue et qui connaît un succès grandissant auprès du jeune public américain. Ces divers éléments font de l'espagnol une langue étrangère plus accessible - et dans le même temps, moins étrangère - que le français en Louisiane, en dépit des variétés locales du français existant sur le territoire. De ce fait, les apprenants australiens paraissent avoir des rapports plus étroits avec le français que les apprenants louisianais pour qui, paradoxalement, l'apprentissage du français relèverait davantage du FLE. Je reviendrai sur ces points *infra*.

A première vue, l'étude de ces deux contextes révèle que l'enseignement du français en tant que langue étrangère tend vers une certaine homogénéité dans le sens où il est proche en Louisiane de celui dispensé en Australie. Toutefois, comme je l'ai montré au chapitre 6, des formes timides de contextualisation apparaissent sur certains plans, par exemple l'introduction du FC dans les classes de français en Louisiane.

Les terrains étudiés dans cette thèse ne sont que des exemples et, dans une dimension plus large, les interrogations quant au problème de la contextualisation de l'enseignement du français sont les mêmes. Il s'agit donc d'interroger les raisons pour lesquelles l'enseignement du français à travers le monde est voulu et est encore conçu comme universel. Comme nous l'avons vu à travers les résultats présentés, divers aspects de cet enseignement montrent, à première vue, un visage très majoritairement universaliste dont les composantes didactiques se veulent uniformes, ce qui laisse entrevoir une volonté de dispenser un enseignement unique comme s'il n'existait qu'une seule manière d'enseigner le français et une seule forme de français à transmettre. Cette situation pose, entre autres, la question de l'articulation entre les demandes et l'offre dans la mesure où la tendance majeure s'oriente vers une uniformisation

de cet enseignement malgré une certaine diversification des demandes.

Il s'agit de déterminer quels paramètres font obstacle, d'une certaine façon, à l'impulsion nécessaire à la contextualisation de l'enseignement du français dans le monde et d'essayer de comprendre pourquoi ils ne permettent pas toujours la mise en oeuvre d'un enseignement contextualisé du FLE.

8.1. Obstacles à une contextualisation de l'enseignement du français

8.1.1 Des représentations de la langue française

De nombreux paramètres liés aux représentations autour de ce qu'est une langue, et plus particulièrement, la langue française semblent jouer un rôle substantiel dans le désir d'apprendre le français. Quels sont ces critères et sont-ils propres à la langue française ?

Sacralisation et universalité du français de France

Dans une situation d'enseignement/apprentissage, le choix de la langue à enseigner et à apprendre est une dimension importante à prendre en compte dans le sens où, dans un contexte scolaire ou non, les représentations qu'ont les décideurs et les apprenants de la langue apprise relèvent d'enjeux dépassant en général le cadre institutionnel où se fait l'enseignement et l'apprentissage. En effet, le choix de la langue à enseigner/apprendre n'est pas sans influence sur les opinions et comportements des apprenants face à la langue cible. Dans le cas du français, dans les établissements scolaires et institutions privées telles que les Alliances françaises, la priorité est donnée au français dit standard, visible à travers les supports pédagogiques utilisés et le recrutement des enseignants majoritairement français. De ce fait, aucune place n'est laissée aux variations du français, même lorsqu'il existe des variétés locales présentes.

La Louisiane est un bon exemple puisque le français « standard » est promu dans les classes de français, réfutant la présence des variétés locales, visiblement porteuses d'une diversité historique et identitaire. Pourquoi ces variétés sont-elles boudées et ne sont-elles pas exploitées à bon escient dans cet enseignement ? Pourquoi l'introduction d'une diversité francophone dans les classes de français (et ce, dans n'importe quel contexte d'enseignement, pas uniquement dans des endroits où sont attestés des usages variés du français) ne susciterait-elle pas un intérêt pour les apprenants ?

Géographiquement, le français est répandu dans le monde entier et détient divers statuts, mais cette pluralité du français est occultée : la réaction des apprenants, lorsqu'ils découvrent, par exemple, que le français est parlé à La Réunion ou en Amérique du Nord, parle d'elle-même. Ils sont étonnés parce qu'ils ont toujours cru que le français était parlé uniquement en France. L'idéologie d'un seul français et de surcroît celui de France est profondément ancrée dans les mentalités.

Cette position envers la variation n'est pas nouvelle, comme le mentionne Reboullet :

Ainsi Arnoux (1736) s'en prend à Boyer sans le nommer et lui reproche de parler un français méridional. « Vous lisez comme un Gascon. Vous lisez les mots comme ils sont écrits. Je crois que votre ancien maître était né dans les méridionaux de France et qu'il avait été élevé sur le Rhône ou sur la Garonne » (1998 : 215).

A la veille de la Révolution française, dans le cadre de l'enseignement du français comme langue étrangère, les accents de Province étaient rejetés à tel point que les enseignants non-natifs étaient préférés aux natifs possédant un accent :

La plupart [des maîtres] sont Allemands qui enseignent la langue française, que dites-vous de ceux-là?

Ceux qui ont été en France, ou qui ont appris la langue de bons maîtres, je les préférerai aux Français provinciaux (discours de Patzsch reporté par Reboullet, 1998 : 215).

La France possède une longue tradition de rejet face à la diversité linguistique, il ne paraît donc pas surprenant qu'en dehors de ses frontières, dans l'espace francophone, cette tendance

se répète, comme on l'a vu au chapitre 7, avec le cas de la Louisiane. Cette inclination autour du français dit normé est une caractéristique essentielle des représentations qu'ont les apprenants, les décideurs locaux et les enseignants de français. La seule forme de français à apprendre/transmettre serait, de ce fait, normalisée et franco-centrée. Sur quoi repose cette croyance partagée?

L'universalité du français se présente comme un trait particulier et définitoire de cette langue. Comme je l'ai évoqué au chapitre 1, le français doit sa vocation universelle à plusieurs faits historiques et politiques qui depuis le Moyen-âge, assurent le rayonnement de la langue non seulement en France, mais aussi à l'échelle mondiale.

Dans un premier temps, avant d'être la langue de la diplomatie (à partir de 1714), le français possédait un statut de « langue commune de la chrétienté occidentale » (Hagège, 2008 : 17) lors de la période médiévale marquée notamment par son implantation en Occident (Constantinople, Chypre, Palestine, etc.).

A partir du XVIII^{ème} siècle, le français est devenu une langue très prisée selon le grammairien Mauger :

La langue française est belle. Tout le monde parle François. Toutes les personnes de qualité parlent François. C'est une langue fort usitée, c'est à présent la langue universelle, on parle François en toutes les Cours de l'Europe (discours de Mauger reporté par Reboullet, 1998 : 214).

Mais son influence a dépassé la dimension linguistique et les Européens ont commencé à imiter les Français sur plusieurs points : « Nous sommes des dégénérés, des bâtards. Aujourd'hui, tout doit être français chez nous : français les habits, les plats, le langage, françaises les mœurs, français les vices » (*Discours sur l'imitation des Français* (1726) de C. Thomas reporté par Hagège, 2008 : 20). Le désir de parler le français a devancé la dimension esthétique de la langue et s'est inscrit dans un effet de mode : parler français devint un mode de vie, un modèle à suivre. On ne désirait pas seulement imiter la langue des Français mais

aussi leur manière de vivre, leurs us et coutumes. Paris a été le modèle des nations étrangères pendant la période pré-révolutionnaire :

J'insiste sur cette analogie, afin de prouver combien le goût qu'on a dans l'Europe pour les Français est inséparable de celui qu'on a pour leur langue, et combien l'estime dont cette langue jouit est fondée sur celle que l'on sent pour la nation (Rivarol, 1998 : 53).

Le texte *L'universalité de la langue française*²⁸⁹ (1784) de Rivarol attribua officiellement un statut universel au français. Dans ce discours, l'auteur se propose d'explicitier la supériorité de la langue française, en expliquant, notamment, pourquoi les langues européennes telles que l'espagnol, l'italien et l'allemand ne sont pas devenues des langues universelles puis les raisons de la prééminence de la langue française, en ces termes :

Ce qui distingue notre langue des langues anciennes et modernes, c'est l'ordre et la construction de la phrase. Cet ordre doit toujours être direct et nécessairement clair. Le français nomme d'abord le sujet du discours, ensuite le verbe qui est l'action, et enfin l'objet de cette action : voilà logique naturelle à tous les hommes ; voilà ce qui constitue le sens commun. [...] Le français, par un privilège unique, est seul resté fidèle à l'ordre direct, comme s'il était tout raison (*Idem* : 72).

Ainsi, selon Rivarol, la prédominance du français reposerait sur le fait qu'il soit la seule langue qui respecte l'ordre de l'esprit naturel dans ses constructions :

Pour apprendre les langues à inversion, il suffit de connaître les mots et leurs régimes; pour apprendre la langue française, il faut encore retenir l'arrangement des mots. [...] La nôtre règle et conduit la pensée (*Idem* : 73).

²⁸⁹ Ce texte remporta le concours de l'Académie de Berlin dont le thème reposait sur les réflexions suivantes :
« Qu'est-ce qui a fait de la langue française la langue universelle de l'Europe ?
Par où mérite-t-elle cette prérogative ?
Peut-on présumer qu'elle la conserve ? »

L'universalité du français est un phénomène ancien qui, à travers les siècles, perdure à l'échelle mondiale, conférant à la langue française une haute valeur symbolique. Ce statut universel est, de ce fait, une caractéristique majeure de cette langue. Toutefois, ce n'est pas la seule, l'idéologie d'une certaine pureté de la langue est un critère fondamental qui exercerait une certaine influence dans l'attraction éprouvée pour la langue française de manière globale.

Attachement à la pureté de la langue

L'attachement des Français et des francophones à leur langue est un fait internationalement (re)connu. Les Français aiment leur langue, en sont fiers et la protègent. Le discours ordinaire sur la langue est un discours de certitude : les Français ont la conviction d'être les propriétaires de leur langue et nourrissent pour elle une certaine affection. Paveau et Rosier font remarquer que cet attachement envers la langue touche toutes les couches de la société française et que tous les locuteurs sont concernés par la pureté et la correction de la langue :

En France, tout locuteur, avocat ou serveur, livreur ou universitaire, homme politique ou cuisinier, dentiste ou académicien, parle de sa langue et de langue de l'autre, épingle les fautes, cuirs et pataquès, célèbre la beauté des mots, déplore la perte des sens, se passionne pour l'accent *circonchose* (Raymond Queneau) [...] (2008 : 11).

L'ouvrage d'Adamson *The Defense of French, A language of Crisis?* (2007) débute par ces mots d'autant plus révélateurs qu'ils sont écrits par une auteure anglophone :

The defense of French arouses passionate discussion, both in France and elsewhere. The language used ranges over the emotional spectrum and is marked notably by metaphors of love and war²⁹⁰(Adamson, 2007 : xii).

²⁹⁰ La défense du français provoque des discussions passionnées, à la fois en France et ailleurs. Cette langue utilisait une large palette du spectre émotionnel et est notamment marquée par les métaphores sur l'amour et la guerre.

Ce rapport passionné des Français pour leur langue s'inscrit dans une longue tradition et s'illustre à travers la volonté explicite de préserver la pureté de la langue :

La France et les pays de tradition française rassemblent la plus vaste collection qui soit de chroniqueurs grammaticaux, savants ou ignares, « d'amateurs de beau langage » et de « gendarmes de lettres » [...] (Wilmet , 1997 : 21).

L'idéologie de la pureté de la langue française serait apparue en France au XVI^{ème} siècle avec l'entreprise de Malherbe (poète de la Cour sous Louis XIII), de purification du lexique du français en supprimant, par exemple, les éléments étrangers dans le vocabulaire français, les expressions dialectales perçues comme des « barbarismes de province » et les mots de métiers trop techniques (Giusti, 1997 : 64) tout en élaborant une distinction entre le français parlé en ville et à la campagne. Ce travail sur le lexique s'est accompagnée de prescriptions de règles grammaticales précises par exemple le *ne* toujours suivi de *pas* ou de *point*. Nommé « le tyran des syllabes » par ses adversaires, Malherbe a imposé, de ce fait, ses propres règles dans un « souci de donner à la langue de la clarté, de la pureté et de la précision » (*Idem*, 65).

Dans la continuité de ces travaux de purification et de normalisation du français, l'Académie française fut fondée en 1635 dans le but de « donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences » (article 24 des statuts cité par Hagège, 2008 : 18), le projet de l'époque étant de « nettoyer la langue des ordures qu'elle avoit contractées, ou dans la bouche du peuple, ou dans la foule du Palais et dans les impuretés de la chicane, ou par les mauvais usages des courtisans ignorants [...] » (Giusti, 1997 : 66). Cette institution politique se portait officiellement garante de la préservation et la défense de la langue du roi et de la Cour. Il faut noter que les modifications et les ordonnances quant à la langue étaient le résultat du travail de théoriciens de la Cour. Dans ce sens, la langue a été codifiée par le pouvoir, qui décidait et prescrivait les règles du bon usage du français.

Face aux tentatives de réforme orthographique du français proposées tout au long du XVIII^{ème} siècle, l'orthographe de l'Académie devint officielle en 1835 et son enseignement fut imposé à l'école primaire. Une ordonnance fut ensuite promulguée pour l'utilisation obligatoire de la graphie officielle pour, entre autres, les examens et documents officiels.

L'idéologie, traduisant une volonté politique, était double : la préservation de la graphie du français en l'officialisant et sa diffusion à travers l'école et les documents administratifs. Giusti souligne l'hégémonie de l'institution en faisant remarquer que les textes présentés à l'Académie française en vue de simplifications orthographiques ou du moins préconisant une certaine « tolérance » au regard de certains points grammaticaux du français au cours du XX^{ème} siècle furent tous refusés, voire peu appliqués. Le pouvoir exercé sur le français par l'Académie française lui confère le statut de gardienne de la langue nationale. Elle servit, également, de modèle en Espagne à la création de la *Real Academia Española* en 1714, dont le but était de normaliser l'espagnol. Il faut toutefois noter qu'aujourd'hui cette institution inclut les variétés de la langue espagnole de tous les pays hispanophones du monde, contrairement à l'Académie française qui concentre sa mission uniquement sur « le français de France ».

Ce désir de préserver la pureté de la langue française s'est longtemps confronté aux partisans d'une autre conception de la langue. En effet, face à cette volonté de défense et de protection du français, dans le même temps, une longue tradition pour la simplification de son orthographe se dessine et s'illustre à travers des tentatives de réforme du français écrit, alimentée par un débat constant entre les puristes et les défenseurs d'une simplification de la graphie afin de faciliter l'apprentissage de la langue. La première tentative de réforme du français revient au typographe Geoffroy Tory (*Le Champfleury*) en 1526 et concernait l'emploi des accents, de la cédille et de l'apostrophe. La plus récente réforme remonte à 1990 et repose sur une modernisation de l'écriture du français (Giusti, 1997 : 75) et plus particulièrement sur l'uniformisation de mots à orthographe flottante et à la création d'une règle pour les mots à venir. *Les rectifications* se présentent ainsi comme une liste de modifications orthographiques non obligatoires mais conseillées, adoptées dans l'enseignement depuis 2008.

Cinq siècles séparent la première et la dernière réforme de l'orthographe du français, ce qui dévoile généralement un profond intérêt pour la langue de la part des Français, qui se présente souvent comme de l'idolâtrie, voire du fétichisme. Toutefois, cet attachement à la langue, qui fait toujours débat à l'heure actuelle révélant la passion intacte des Français pour leur langue, se manifeste selon deux tendances placées sur deux pôles extrêmes :

- d'un côté, les partisans d'une simplification du français pour un meilleur accès à la langue,

- de l'autre côté, les défenseurs de la préservation de la pureté du français.

Aujourd'hui, plusieurs organismes publics officiels œuvrent pour la sauvegarde et la défense du français et pour son rayonnement à l'échelle mondiale, en particulier :

- L'*Académie française*, la plus vieille institution « gardienne de la langue française » :

La première mission lui a été conférée dès l'origine par ses statuts. Pour s'en acquitter, l'Académie a travaillé dans le passé à fixer la langue, pour en faire un patrimoine commun à tous les Français et à tous ceux qui pratiquent notre langue.

Aujourd'hui, elle agit pour en maintenir les qualités et en suivre les évolutions nécessaires. Elle en définit le bon usage. Elle le fait en élaborant son dictionnaire qui fixe l'usage de la langue, mais aussi par ses recommandations et par sa participation aux différentes commissions de terminologie.

Académie française [en ligne], [consulté le 20/03/10], disponible sur

< <http://www.academie-francaise.fr/role/index.html> >

- La *Délégation générale à la langue française et aux langues de France* fondée par décret en 1989 (ancien Commissariat général à la langue française) et rattachée au ministère de la Culture et de la Communication qui se définit comme un :

Organe de réflexion, d'évaluation et d'action, elle anime et coordonne l'action des pouvoirs publics pour la promotion et l'emploi du français et veille à favoriser son utilisation comme langue de communication internationale.

Délégation générale à la langue française et aux langues de France [en ligne], consulté le 29/03/10, disponible sur < <http://www.dglf.culture.gouv.fr/> >

Les domaines et les activités de la Délégation sont variés, en voici quelques exemples :

- la recherche sur les pratiques linguistiques (dont les résultats sont diffusés, par exemple, dans la revue *Langues et cité*),
- des travaux sur le vocabulaire (publication de *Vous pouvez le dire en français* qui répertorie des mots français couramment utilisés dans une langue étrangère par les Français) et l'emploi de la langue française,

Chapitre 8. Vers un enseignement du français contextualisé ?

- la décernation de prix comme le prix Richelieu qui récompense un journaliste pour la qualité de son français,
- des travaux sur le français et son rapport aux autres langues...

- *Le Conseil supérieur de la langue française* créé en 1989 dont la mission est :

d'étudier, dans le cadre des grandes orientations définies par le Président de la République et le Gouvernement, les questions relatives à l'usage, à l'aménagement, à l'enrichissement, à la promotion et à la diffusion de la langue française en France et hors de France et à la politique à l'égard des langues étrangères.

Le Conseil supérieur de la langue française [en ligne], consulté le 29/03/10, disponible sur

<<http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/politique-langue/csLf-accueil.html>>

Outre ces importantes institutions officielles publiques, de nombreuses associations se sont formées, organisant des manifestations dont le but est de défendre la langue française. En voici quelques-unes : ASSELAFF (Association pour la sauvegarde et l'expansion de la langue française), ADIFLOR (Association pour la diffusion internationale francophone de livres, ouvrages et revues), Assises nationales des langues de France (à Lyon en 2003), la Dictée de Pivot et la publication de son livre : *100 mots à sauver !* (2004) etc.

L'Association Défense de la langue française est une des plus grandes d'entre elles. Créée en 1958 par Paul Camus, ses objectifs sont « la défense et le rayonnement de la langue française sur le plan national et sur le plan international. » (Article II).

et d'

Assurer aux Français l'accès à l'information et à l'expression en langue française, en France, dans tous les actes de la vie, conformément à la loi.

Assurer la sauvegarde des qualités qui ont longtemps valu au français la précellence au sein des langues européennes, en s'opposant en particulier à l'invasion incontrôlée et nuisible, des vocables étrangers.

Freiner l'invasion anarchique des mots étrangers.

Enrichir le français pour l'adapter à la vie moderne.

Œuvrer à son rayonnement dans le monde.

Défense de la langue française [en ligne], [consulté le 20/03/10], disponible sur <

<http://www.langue-francaise.org/Origine.php> >

Les missions des divers organismes citées ci-contre se concentrent uniquement sur « le français » de France (supposant ainsi qu'il n'existe pas d'autres variétés de cette langue) destiné dans un premier temps aux Français de France. Le monde francophone reste ainsi en marge. Cette attitude franco-centrée est renforcée à travers le descriptif de *l'Association Défense de la langue française* dont le lexique (« sauvegarder », « invasion incontrôlée et nuisible » et « freiner l'invasion anarchique ») dévoile explicitement non seulement un désir de préservation de la pureté du français mais aussi de protection contre ce qui proviendrait de l'étranger, considéré comme dangereux pour la langue française. La séparation entre « nous » et « eux », entre « le français de France » et les autres langues du monde est clairement marquée, je reviendrai sur ce point *infra*.

Ces opinions envers la langue illustrent une certaine dévotion au français et « there is a general agreement that the question of language defence is taken with greater seriousness in France than in most other countries »²⁹¹ (Adamson, 2007 : xii). En effet, il n'est pas sans intérêt de signaler que très peu de pays possèdent des institutions officielles dont le rôle est de protéger et préserver leur langue, notamment de l'introduction de mots étrangers. Il n'existe pas, par exemple, de tels organismes gouvernementaux dans les pays anglophones. Aux Etats-Unis, les seules associations concernant la langue sont *English first* (l'anglais d'abord) et *English only* (l'anglais seulement) qui se sont formées en réaction à l'expansion de l'espagnol considérée comme une menace sur le territoire américain. Aucun organisme ne s'affiche en faveur de la défense et la préservation de la langue américaine dans le domaine orthographique.

En Angleterre, il existe un ministre de la Culture et du tourisme intégré dans le *Department for Culture Media Sports* mais les activités de la branche culturelle (qui se compose entre autres des catégories suivantes : « Arts, Heritage, Musuems and galleries, libraries, Tourism etc. » (Department for Culture, Media and Sport [en ligne], [consulté le 29/03/10], disponible sur < <http://www.culture.gov.uk/>>)) ne laissent aucune place à la langue anglaise. Cette

²⁹¹ Tout le monde est d'accord sur le fait que la question de la défense de la langue est prise avec plus de sérieux en France que dans la plupart des autres pays.

situation serait liée à l'histoire de l'anglais et, d'un certain point de vue, n'a peut-être pas besoin de se lancer dans une politique de défense linguistique : cet argument est mis en avant notamment par Adamson :

Most native speakers of English have never felt the need to defend their language. They simply take it for granted. Many of us are only too happy to assume that, because our language has, through an accident of history, acquired a dominant position in the world, it is superior to others²⁹² (2007: 1).

Le prestige de la langue française reposerait sur deux points majeurs : son universalité et sa pureté, s'inscrivant dans une longue tradition et renforcée par de nombreuses actions menées sur la langue française par la France à la fois sur le corpus avec les différentes interventions sur le lexique et sur l'orthographe et sur son statut international. Toutefois, il importe de souligner une certaine contradiction dans ces démarches pour la défense du français car il n'existe pas vraiment de véritable politique linguistique en France, à moins de considérer cette protection frileuse de la langue comme une politique linguistique...

L'engouement des Français pour leur langue est reconnu. Est-ce que, dans une certaine mesure, cette ferveur déployée pour la défense de la pureté de la langue française ne constituerait pas un élément attrayant pour les apprenants potentiels du français ? En admettant que ce phénomène soit propre au français, les locuteurs d'autres langues, intrigués ou fascinés, sont attirés par cet attachement à la langue française qui lui confère, de ce fait, une valeur unique. Si la langue est perçue comme un trésor que l'on cherche à préserver par ses propres locuteurs, elle doit posséder quelque chose que les autres langues n'ont pas.

Certaines représentations sociales de la langue française tendent à s'inscrire dans une dimension universelle et semblent constituer des éléments attractifs pour toutes personnes désireuses de s'engager dans l'apprentissage du français. Toutefois, la question est de savoir ce que ces individus recherchent dans cet apprentissage et quel sens ils lui attribuent vraiment.

8.1.2 Une recherche de l'authenticité

Nous avons vu plus haut que le prestige du français se présente comme une caractéristique favorable à l'enseignement/apprentissage du français hors de France. Les enquêtes menées en Louisiane et en Australie Occidentale ont fait émerger des éléments sur les motivations d'un désir d'appropriation de la langue française par les apprenants : la recherche de l'authenticité, à travers notamment la figure de l'enseignant natif, représente un facteur substantiel, qui toutefois aurait tendance à freiner une certaine forme de contextualisation dans l'enseignement du français.

Une quête de l'enseignant natif

- Le mythe du « natif »

La suprématie du français de France dans un contexte d'enseignement/apprentissage de la langue française se manifeste, dans un premier temps et dans une certaine mesure, à travers les caractéristiques sociolinguistiques des enseignants de français ayant tendance à se définir par rapport à la dichotomie « natif/non-natif » faisant écho au couple antinomique « le Français/l'étranger ».

Combien de fois mes interlocuteurs (et pas uniquement mes apprenants) se sont excusés de ne pas bien parler français comme si, en tant que native, je possédais le droit d'imposer ma norme aux autres. D'ailleurs, moi-même, je me surprends à faire de même lorsque je parle anglais avec mes amis car un sentiment de gêne m'envahit devant le fait qu'ils soient « natifs ». Dans une situation de communication incluant un natif avec un non-natif, cette réaction est quasiment systématique, comme si une impression d'insécurité linguistique devrait être explicitement exprimée par le non-natif. Selon Cook, cette position conforte ainsi le natif dans une sorte de supériorité qui, dans une situation d'enseignement/apprentissage

²⁹² La plupart des anglophones dont c'est la langue maternelle n'ont jamais ressenti le besoin de défendre leur langue. C'est quelque chose d'acquis pour eux. Certains d'entre nous sont bien contents de penser que, parce que notre langue a acquis une position dominante dans le monde, et ce grâce à un accident de l'histoire, elle est

d'une langue, aurait tendance à masquer les besoins des apprenants : « the native speaker target has been more a matter of exerting power of the native speaker than a recognition of what students actually need²⁹³ » (2005 : 54). Le natif est, malgré tout, perçu comme celui qui maîtrise le mieux sa langue et cette qualité se veut un gage de succès incontesté dans un processus d'apprentissage d'une langue.

Les témoignages recueillis chez les informateurs australiens inscrits à l'Alliance française de Perth dévoilent une inclination très favorable pour les enseignants natifs français. En voici un exemple :

E: Do you think it's important to have a native teacher?

L: Absolutely yes absolutely absolutely cos I think I don't think an Australian who learnt how to speak French well I don't think it would be that good I think you need to hear the French sounds all the time I think it's extremely important.²⁹⁴ (E.LIN)
(annexe E.LIN)

Dans ce propos et, nous le verrons *infra*, dans ceux qui suivent, LE natif est uniquement mentionné, excluant la question d'une possible diversité de ce natif. Cette situation s'explique par le fait que j'ai moi-même introduit la notion « du natif » dans mes entretiens. Cependant, aucun de mes interlocuteurs n'a remis en question cette catégorie, parue comme légitime. Le natif se présente comme la macro-catégorie : on parle français parce que l'on est né en France ou bien peut-être parce qu'on a le français comme langue « maternelle ».

La capacité à prononcer les sons et la possession d'un accent « naturel » seraient les points forts du natif, atouts que le non-natif ne posséderait pas. Le critère phonique est un argument récurrent dans les entretiens et suggère un désir d'accéder à ce qui est « vrai » et « naturel ».

En outre, d'après la responsable de l'enseignement des langues de l'AIWSA, les avantages

supérieure aux autres.

²⁹³ L'objectif du locuteur natif relève davantage de l'exercice du pouvoir du natif que de la reconnaissance des besoins des étudiants.

²⁹⁴ E : Pensez-vous que c'est important d'avoir un enseignant natif ?

L : Absolument oui absolument absolument parce que je pense je ne pense pas qu'un Australien qui apprend à parler français eh bien je ne pense pas que ce serait aussi bien tu as besoin d'entendre le son français tout le temps je pense que c'est extrêmement important.

d'apprendre une langue étrangère avec un enseignant natif reposeraient sur deux points essentiels : l'authenticité et l'aisance du langage combinés au savoir culturel :

There is a wonderful benefice having a native speaker cos you have this *swichtiness* which comes with it, incredible fluency with the language and all the culture, as you can't separate the language and the culture, so what you are saying is something very authentic and real²⁹⁵ (E.AISWA).

On note, dans ce discours, l'emploi des adjectifs *authentic* et *real* dont les significations en anglais sont intéressantes à relever :

- *authentic*: of undisputed origin or veracity; genuine²⁹⁶ (*The Concise Oxford Dictionary*, (1999), Oxford University Press, Oxford: 89).
- *real*: not artificial or made in imitation of something as it is²⁹⁷ (*Idem*: 1192).

Ces mots renforcent en effet la volonté explicite de parvenir à quelque chose d'authentique. Les apprenants ne veulent pas forcément se rapprocher de la norme mais souhaitent avant tout atteindre le « vrai », ce qui est authentique et, pour eux, ce « vrai » viendrait directement de France et ne correspondrait pas seulement à ce qui est en français mais aussi français. L'image du natif se construit donc autour de l'idée d'authenticité c'est-à-dire ce qui, selon le Nouveau Petit Robert, englobe un « caractère de ce qui est authentique; [la] qualité de ce qui mérite d'être cru, qui est conforme à la réalité ». Cette idéologie, ce fort attrait pour une prononciation authentique du français suggèrent que toute variation phonique, probablement représentée par le non-natif, est inacceptable dans un processus d'apprentissage de la langue française. Dans ce sens, cette perception nourrit des jugements dépréciatifs sur les prononciations des enseignants non-natifs. Dans le propos suivant, l'image du non-natif est très négative aux yeux de cette apprenante de l'Alliance française de Perth et il est clair que son adhésion à l'Alliance répond avant tout au souhait d'être en contact avec un natif :

²⁹⁵ Il y a un merveilleux bénéfice à avoir un natif parce que tu as ce déclic qui va avec, cette incroyable aisance avec la langue et toute la culture, comme tu ne peux pas séparer la langue de la culture, alors ce que tu dis est vraiment quelque chose de très authentique et réel.

²⁹⁶ D'origine ou de véracité incontestable, véritable.

²⁹⁷ Pas artificiel ou fait par imitation.

E : Est-ce que vous pensez que c'est mieux d'avoir un enseignant natif ?

D : Oh absolument absolument exprès. Parce que vous avez l'accent, vous avez la langue couramment je ne peux pas supporter un prof anglais. (E.DIA)

Les entretiens d'apprenants et de certains acteurs du domaine de l'enseignement/apprentissage des langues citées ci-dessus dévoilent une inclination pour l'authenticité de la langue parlée, considérée comme le point fort du natif. Or, selon Castellotti, l'authenticité ne serait qu'un emblème, « mais un emblème qui produit des conséquences sociales à l'encontre des non-natifs » (à paraître).

L'importance de l'accent dans le processus d'apprentissage du français est explicitement soulignée. Cette situation met en avant des représentations du natif comme l'unique détenteur d'un accent authentique et naturel, ce critère semble primordial dans le choix de l'institution éducative de la part des apprenants adultes en vue d'un apprentissage du français.

Cet accent que le non-natif ne possède pas - ou du moins, qu'il n'est pas supposé posséder dans le sens où certains « non-natifs » ont un accent plus « standard » que certains « natifs périphériques »- constitue une « caractéristique d'une partie d'une communauté linguistique donnée » (Galisson & Coste, 1976 : 10). Ceci sous-entend qu'un groupe d'individus aurait une façon unique de prononcer, ce qui le distinguerait d'autres groupes. Ainsi, pour les personnes interrogées, l'accent français n'appartiendrait qu'aux Français de France et aucune diversité phonologique à l'intérieur du pays n'est envisagée, ce qui laisse entendre qu'un enseignant du Nord de la France prononce de la même façon qu'un enseignant du Midi. Or, comme toutes les langues du monde, le français non seulement évolue phonétiquement mais compte différents types de prononciation où se distinguent des variétés géographiques, sociales et des variétés selon la situation dans laquelle se trouvent les locuteurs. De plus, comme le rappelle Gadet, c'est dans le domaine phonique que «les phénomènes variables sont les plus nombreux» (2003a : 99).

Cette quête de l'accent « français français » s'inscrit donc dans ce que Castellotti nomme « la recherche [du] locuteur/professeur idéal perdu » (2008 : 38).

On pourrait, toutefois, se demander si le critère majeur retenu par les individus ne résiderait

pas plutôt sur le fait que l'enseignant de français soit français et vienne de France que sur son accent. Je reviendrai sur ce point plus loin.

Ce désir d'accès à une certaine authenticité de la langue apprise par l'intermédiaire du natif (ou du moins ce que les gens se représentent comme le français authentique) est un phénomène qui réduit, en quelque sorte, l'enseignement des langues à une certaine homogénéisation. Pourquoi le français devrait-il être enseigné uniquement par des Français venus de France ? La politique de certaines Alliances Françaises et de Centres culturels français n'admet que ce cas de figure et conforte ainsi, me semble-t-il, les représentations des apprenants, qui finalement par habitude ou tradition, ne conçoivent pas d'apprendre le français au contact de non-natifs.

Cependant, il existe des situations où des non-natifs sont engagés, justement, pour leur qualité de non-natif dans une situation d'enseignement/apprentissage du français. Par exemple, à l'Institut de Touraine à Tours, le directeur pédagogique organise des ateliers de soutien animés en français par des enseignants non-natifs ayant la même langue d'origine que certains apprenants. Ainsi, deux sinophones, un arabophone, une russophone et un hispanophone eurent la charge en 2010 de séances de remédiation en français dans lesquelles la langue d'origine servait d'aide à l'apprentissage du français. Face au succès rencontré, ce système, encore très rare dans les institutions privées, sera renouvelé. Ce contre-exemple montre que les enseignants non-natifs peuvent trouver leur place dans une école de langue privée et brise en quelque sorte les représentations du natif comme figure d'excellence.

Le mythe construit autour de la langue française en tant que langue universelle et unifiée semble entretenir ce schéma enraciné dans les mentalités. Le label « *made in France* » est, de la part des institutions, un atout publicitaire intelligent et, pour les apprenants, un élément attractif pour ceux qui désirent apprendre le français au contact de Français. A l'Alliance française de Perth où j'enseignais, une de mes apprenantes australiennes m'avait dit que son but était d'apprendre à parler « comme une parisienne ». Ce discours soulève un point intéressant à savoir que le français de Paris est perçu comme la norme. Cette idéologie autour du « français parisien » semble ancienne, Reboullet souligne en effet qu'au XVIIIème siècle « Deux provinces -c'est bien connu - gardent la faveur des étrangers : l'Ile-de-France avec Paris et la Touraine » (1998 : 215).

La question est de savoir d'où vient cette idéologie, cette mythification de l'enseignant natif parlant un français perçu comme « vrai » ou « naturel ».

- Le « natif » : une longue tradition française

Au XVI^{ème} siècle, dans les mentalités, les enseignants natifs enseignant leur langue comme langue étrangère maîtrisaient mieux la langue et la prononciation (Derivry, 2006). C'est également à cette période que l'opposition sociale entre les enseignants non-natifs et natifs s'est construite en Europe (*Idem*). Derivry évoque les Huguenots exilés en Angleterre, à la suite de l'Edit de Nantes, qui enseignèrent le français et entrèrent, de ce fait, en concurrence avec les enseignants non-natifs.

Les précepteurs et les gouvernantes natifs enseignant à des enfants de bonne famille ont représenté une autre catégorie d'enseignants natifs. En Australie, par exemple, l'un des premiers enseignants de français était un aristocrate français réfugié, ayant servi dans le régiment de la Nouvelle Galle du Sud, qui devint tuteur des enfants du gouverneur James Macarthur (Stuer, 1982).

Le préceptorat repose sur une longue tradition qui remonterait aux sophistes grecs et qui fut répandue jusqu'au début du XX^{ème} siècle dans les familles aristocrates et bourgeoises. « Le précepteur est une personne engagée par une famille aisée pour assurer, moyennement rétribution, l'instruction ou l'éducation d'un enfant » (Germain, 1993 : 69). D'abord esclave, le précepteur est devenu une personne cultivée recrutée pour enseigner une langue étrangère aux enfants. Les précepteurs français ont donc joué un rôle important dans l'histoire de l'expansion du français hors de France, le français constituant, pour les familles de l'aristocratie et de haut niveau économique un « élément nécessaire du capital culturel nécessaire au capital social nécessaire pour faire partie des dominants » (Porcher, 1987a : 23).

Les femmes ont également contribué à la diffusion du français : Pellandra précise que « c'est à travers la conversation que les filles, confiées à des gouvernantes ou à des bonnes françaises n'ayant aucune compétence grammaticale, ont appris le français. » (1998 : 25). Dans l'ouvrage *La Française* (1991), Hammar relate l'expansion du français en Suède avant 1807 à travers le statut de la gouvernante française dont le rôle reposait sur la transmission, d'une part, de la langue française et, d'autre part, des valeurs françaises à la société scandinave (Frijhoff, 1998).

Le natif comme figure d'excellence s'inscrit donc dans une longue tradition française, tradition

qui semble largement exploitée par les institutions privées pour l'apprentissage du français et les Centres français à l'étranger.

Toutefois, cette tendance n'est pas universelle et les points de vue varient car, d'après mon expérience et les personnes que j'ai rencontrées, les anglophones paraissent beaucoup plus souples à ce sujet et l'origine de l'enseignant n'est pas toujours un critère déterminant. Par exemple, en fonction de l'instance éducative, un enseignant non-natif pourra très bien enseigner l'anglais langue étrangère. En cherchant des informations sur le site d'une école de langues londonienne spécialisée dans l'enseignement de l'anglais pour étrangers²⁹⁸, j'ai noté la diversité des profils d'enseignants présentés. D'une part, les enseignants ne sont pas tous anglais mais viennent d'Iran ou d'Ecosse et, d'autre part, ils ont des formations très diverses qui ne sont pas forcément en lien avec l'enseignement d'une langue étrangère : certains d'entre eux sont diplômés en histoire, en archéologie ou philosophie et d'autres ont un doctorat en zoologie. D'après ma connaissance du FLE, cette variété semble plus difficilement envisageable dans l'enseignement du français dans le monde.

- « Natif » ou « non-natif » ? : choix de l'enseignant de français selon les établissements éducatifs.

- Rôle des institutions privées

L'attitude générale envers l'enseignant natif est révélatrice des représentations que peuvent avoir les gens face à la caractéristique du français qu'ils désirent apprendre et parler. Toutefois, ces idées sont cultivées par certaines instances qui prônent, d'une part, la prédominance d'un seul français à enseigner et, d'autre part, dans une certaine logique, un français parlé uniquement par des Français : un « français français ».

Dans les institutions d'enseignement telles que les Alliances françaises ou les Centres culturels français, le choix de proposer un enseignement par des enseignants natifs relève d'un enjeu financier important, la population ayant une certaine préférence pour un enseignement conduit par des natifs.

Ces écoles de langue seraient-elles aussi populaires si les enseignants étaient des locaux non-natifs ? L'idéologie de celles-ci est de proposer une offre homogène, en pensant répondre à la demande générale. Finalement, la dynamique de cette situation est prise dans un cercle vicieux puisque l'offre a convaincu la demande et désormais il serait difficilement envisageable de vanter les mérites d'un enseignement par un non-natif. L'enjeu est conséquent car le natif est un produit qui fait vendre. Si l'on analyse les slogans publicitaires de certaines écoles de langue dans le monde via l'Internet par exemple ou tout simplement sur certaines affiches du métro parisien (à propos de l'anglais), on constate que le qualificatif « natif » revient de façon récurrente. Ce critère n'en est pas moins un moyen stratégique pour attirer de potentiels apprenants. Certains travaux (Castellotti à paraître et Cook, 2005) ont donné un rapide aperçu de ces discours publicitaires et se rejoignent pour conclure que « It is obviously felt to be a major selling point for an institution to have native speaker teachers²⁹⁹ » (Cook, 2005 : 56). Le natif est devenu un produit commercial qui va de pair avec des représentations sociales dominantes sur le rôle et le statut du natif.

Si le « natif » sert de couverture commerciale aux écoles de langues, il est également perçu « comme un argument imparable et évident, un gage d'excellence, voire une garantie de réussite dans l'apprentissage » (Castellotti, à paraître).

Toutefois, il faut noter que ce n'est pas le cas dans les systèmes éducatifs à l'échelle internationale puisque les enseignants de langue étrangère sont très majoritairement des non-natifs. Cette situation n'est toutefois pas isolée ni spécifique à la langue française. Je prendrai comme exemple quelques expériences personnelles. Il y a quelques années, j'ai vécu en Corée du Sud où par le fait du hasard, ne trouvant pas d'emploi d'enseignante de français, je dus enseigner l'anglais à des enfants. D'abord, un organisme de formation m'employa quelques après-midi ici et là, afin de tester les connaissances en langue anglaise de jeunes apprenants. N'étant pas native, mon employeur me demanda de cacher mon identité et de parler avec un accent américain. Passé l'étonnement, j'acceptai ce simulacre avec un peu de réticence, sans toutefois savoir ce à quoi ressemblait « un accent américain ». Je notais régulièrement, lors de ce séjour en Corée du Sud, cette représentation de « l'anglais américain », considéré comme la langue de référence de la part de certains organismes de langues qui proposaient un

²⁹⁸ Exemple : http://www.stgeorges.co.uk/fr/teachers_profiles.shtml

²⁹⁹ C'est évidemment ressenti comme un argument majeur de vente pour une institution d'avoir des enseignants de langue maternelle.

enseignement de « l'anglais américain ». Cependant, cette caractéristique n'était pas indispensable pour enseigner l'anglais car j'ai rencontré de nombreux anglophones venus du Canada, d'Australie, des Etats-Unis et du Royaume-Uni, qualifiés ou non dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère, pour enseigner l'anglais en Corée du Sud, pays très demandeur et offrant des conditions de travail alléchantes. De façon générale, étant donné la diversité des pays anglophones, la provenance des enseignants d'anglais ne représentait pas un critère sélectif (même si l'anglais américain était parfois préféré comme on l'a vu *supra*), ce qui était beaucoup plus important, était qu'un natif enseigne sa langue.

Je continue le récit de mes aventures coréennes...

Plus tard, grâce à ma qualification en FLE et mon expérience dans l'enseignement, je trouvai un travail fixe dans une institution privée en tant qu'enseignante d'anglais. Comme une certaine partie de la société coréenne ne paraît pas accepter qu'un enseignant non-natif puisse enseigner une langue qui n'est pas la sienne, le directeur de l'école qui me recruta me pria de ne pas dire aux enfants que j'étais française et de ne jamais parler français dans l'établissement. Désirant conserver mes racines européennes, je m'inventais une identité britannique qui était mise en avant sans scrupule par mon employeur pour susciter l'intérêt des apprenants de son établissement. Un prospectus publicitaire fut même distribué dans le quartier avec ma photo. Ce dernier vantait les atouts d'un enseignement de l'anglais destiné aux enfants et dispensé par une « vraie native » (avec photo à l'appui, mon physique caucasien témoignant, d'un certain point de vue, de mes origines européennes). Du fait de mon statut fictif d'enseignante native, je servais d'appât pour attirer les parents des futurs apprenants, et étais ainsi une poule aux œufs d'or pour mon employeur. Cette imposture à laquelle je dus m'adapter dura tout le long de mon contrat. Les apprenants et leurs parents n'ont jamais connu ma véritable identité (je partageais seulement le secret avec mon employeur) et personne n'a jamais remis en cause mon travail d'enseignante d'anglais. Cette anecdote montre que seule l'étiquette compte et qu'il n'y a aucun doute sur le fait que le « meilleur » enseignant est un enseignant natif.

Cette expérience est révélatrice des représentations qu'ont les individus envers l'apprentissage des langues étrangères et les relations entre la langue et le pays d'origine des enseignants. Dans le cas que je viens de décrire, il était inconcevable qu'un non-natif enseigne une autre langue que la sienne, seul un enseignant natif peut, semble-t-il, remplir ce rôle. Cette tendance sous-entend un certain mépris de la qualification et de la compétence au profit de l'image et

de l'origine. D'après mon expérience dans des institutions privées où j'ai exercé à l'étranger, mes collègues présentaient des caractéristiques identiques : par exemple en Australie à l'Alliance française de Melbourne, 98 % d'entre eux étaient natifs et très peu formés en FLE. A l'Alliance de Perth, le directeur admettait exclusivement des natifs de France et semblait plus exigeant quant à la possession d'un diplôme en FLE. Ainsi, le critère prédominant de ces enseignants reposait sur le paramètre de locuteur natif/non-natif.

Hors cadre institutionnel, d'après mon vécu, l'apprentissage d'une langue étrangère par un natif est également plus valorisé face à un enseignement délivré par un non-natif, que ce dernier soit ou non un enseignant. Lorsque je vivais à Melbourne, j'entrepris de donner des cours particuliers de français et je fus surprise de faire face à une certaine concurrence, non pas face à des enseignants natifs (car il y en avait peu) mais à de nombreux *backpackers* (« routards ») français proposant des cours de conversation à la population melbournaise. Cet accès à la langue française par de « vrais natifs » remportait un réel succès auprès des personnes désireuses de pratiquer leur français au beau milieu de l'Océanie. Cette situation montre que le « natif » est une espèce recherchée pour apprendre une langue étrangère ou du moins prétendre à la réussite dans l'apprentissage de cette langue.

- Dans les systèmes éducatifs

J'ai évoqué des situations relevant de milieux institutionnels privés et non-institutionnels où le natif semble « l'excellence » en matière d'apprentissage d'une langue étrangère. Toutefois, dans les systèmes éducatifs du monde entier, les conditions sont différentes et très peu d'enseignants de langue étrangère sont, de façon générale, des natifs de la langue qu'ils enseignent. Par exemple, en Australie, la grande majorité des enseignants de français dans les écoles, collèges et lycées sont des enseignants non-natifs qui ont suivi une formation linguistique et pédagogique à l'université pour enseigner le français dans le système éducatif australien. Ce cas de figure est représentatif de l'enseignement des langues dans le milieu scolaire à l'échelle internationale. Ainsi, les langues étrangères sont enseignées au public scolaire par des enseignants non-natifs. Il faut toutefois noter que l'enseignement dans les écoles en Louisiane est un cas particulier, puisque comme nous l'avons vu au chapitre 6, les enseignants de français sont natifs francophones. Cette situation, qui n'existe quasiment nulle

part ailleurs, reposerait sur le fait, d'une part, que le public louisianais est différent, avec des objectifs différents, entraînant une forme de contextualisation différente et, d'autre part, que les enseignants en question ne sont pas financés par le système éducatif local. Dans ce cas, il y a un enjeu économique : étant donné que la France, la Belgique et le Québec financent le programme CODOFIL, ils envoient leurs propres enseignants. Par ailleurs, les acteurs sociaux locaux sont convaincus ou prétendent que l'enseignement du français relève du FLS, alors que cela n'est que partiellement le cas et les enseignants, eux, sont persuadés qu'ils doivent dispenser un enseignement du FLE, ce qui fait émerger un hiatus entre deux points de vue divergents. Dans ce sens, une certaine confusion apparaît quant à l'enseignement du français dans les écoles louisianaises qui, comme je l'ai mentionné au chapitre 6, se situerait entre ce qu'il est convenu de nommer traditionnellement du FLE et du FLS.

Ce phénomène propre au contexte louisianais permet de mettre en avant une forme de contextualisation de l'enseignement du français puisque même si, comme je l'ai montré précédemment, l'enseignement du français en Louisiane et l'enseignement du français en Australie présentent des similitudes sur de nombreux plans, il existe toutefois des points distincts relevant en partie du contexte qu'il me paraît pertinent de mettre à jour.

- Points de vue des enseignants et des acteurs sociaux

Il me semble que la relation au français des enseignants est un autre élément à considérer : en effet, j'ai remarqué que les enseignants de français en Louisiane et en Australie ont des rapports différents au français pouvant principalement être dus à leur relation d'appartenance à la langue française. Le fait d'être francophones ou non constitue un point substantiel dans leurs attitudes face au français et à son enseignement. Ces phénomènes sont visibles en particulier au sujet des cours de tutorat venant interrompre de façon régulière la classe de français (voir chapitre 7). J'ai constaté de façon très nette que les francophones enseignant dans les écoles louisianaises tolèrent comparativement moins bien ce système que leurs collègues australiens majoritairement non-natifs. A mon sens, il s'agirait d'une survalorisation de la langue française qui reposerait sur le fait que les enseignants en Louisiane étant natifs francophones et se considérant comme « propriétaires » d'un français, envisagent le français comme un enseignement « sacré ». De plus, l'environnement linguistique de la Louisiane et son histoire avec la France confèrent à leurs yeux une place privilégiée au français dans le

système éducatif louisianais. Or, ce n'est pas vraiment le cas, puisque le français se voit « estropié » par des séances de tutorat. Le tutorat fonctionne de la même façon en Australie - c'est-à-dire en même temps que le français – cependant, les propos des enseignants de français à ce sujet sont beaucoup moins « amers », ces derniers ayant tendance à mieux accepter ce système. Une certaine revendication militante de la part des enseignants de français en Louisiane émerge, plaçant le français au centre de l'enseignement scolaire comme légitime. Cette différenciation s'expliquerait par le fait que les enseignants de français en Louisiane sont natifs, ont des attaches affectives avec le français et donc le perçoivent comme une priorité dans l'enseignement dans le sens où d'une part, le français est leur langue et ils sont des spécialistes de son enseignement et, d'autre part, le contexte louisianais lui-même justifierait, selon eux, la primauté du français. Du point de vue des enseignants australiens, l'enseignement du français ne paraît pas avoir le même enjeu, est-ce parce que la langue qu'ils enseignent est pour eux, en quelque sorte, une langue étrangère ?

En outre, certains enseignants de français en Louisiane sont très attachés à transmettre ce qu'ils pensent être du FLE et refusent l'idée d'enseigner des matières non linguistiques en français (même s'ils le font dans certains cas). Cette idéologie repérée dans de nombreux témoignages illustre une certaine dévotion au français, qui, d'après eux, se doit d'être enseigné seul. En dépit des encouragements du CODOFIL et des écoles louisianaises de façon générale, le principe du programme EMILE (voir chapitre 7) est rejeté par de nombreux enseignants de français qui continuent d'enseigner exclusivement la langue française dans leurs classes. Ainsi, pour ces enseignants, les tutorats mis en place pendant les cours de français et le fait de devoir intégrer le français à des DNL se présentent comme une insulte à la langue française car son enseignement ne constitue pas, selon eux, un « vrai » enseignement s'il est partagé avec d'autres programmes ou d'autres disciplines. Il s'agit de protéger la langue qui leur appartient et qui, selon leur point de vue, est marginalisée et en quelque sorte malmenée par le système éducatif louisianais.

Les propos tenus par les enseignants de français quant à la place que devrait avoir, selon eux, le français au sein du système éducatif dans lequel ils enseignent diffèrent selon qu'ils sont natifs ou pas. Ainsi, les enseignants natifs réclament clairement l'exclusivité de l'enseignement du français, contrairement aux enseignants non-natifs qui se montrent beaucoup moins revendicateurs. Ces attitudes reposeraient, me semble-t-il, sur la relation

d'appartenance entre ces enseignants et la langue française.

Malgré le poids écrasant de l'image du natif, le non-natif détient des atouts dans l'apprentissage d'une langue étrangère qui sont plus rarement mis en avant. En effet, l'enseignant non-natif possède la même langue que ses apprenants, alors que le natif, ne connaissant pas la langue de ses apprenants, pourrait être perçu comme « a model of something alien which the students can never be »³⁰⁰ (Cook, 2005 : 57). Si le natif ne peut servir de modèle aux apprenants, le non-natif le peut puisque lui même s'est retrouvé dans la même position d'apprentissage que les apprenants. De ce point de vue, l'enseignant non-natif est un exemple de réussite pour les apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. D'ailleurs, ceci dégage une ressource précieuse chez le non-natif car il a lui-même appris la langue qu'il enseigne, il partage de ce fait la même expérience et constitue un « modèle crédible » pour les apprenants.

Dans les environnements scolaires australiens, les enseignants non-natifs sont largement préférés aux natifs, comme le montrent les témoignages de ces divers acteurs de l'enseignement/apprentissage du français : « Non-native speakers find that they have to strive to deliver and often out-perform their native-speaking colleagues »³⁰¹ (C.CEO). Ce discours se positionne clairement pour un enseignement dispensé par un non-natif et rejoint le retour sur expérience de cette ancienne enseignante australienne de français : « in my case, having learnt French at school and at university, I know what I had trouble with and I know how to teach the grammar, cos I study how »³⁰² (E.DEPT). Ainsi, l'expérience de l'apprentissage de la langue étrangère est considérée comme un avantage par les enseignants non-natifs à la transmission du français et de ses finesses. Cette idéologie semble être partagée par cette ancienne étudiante de français :

S : Je trouvais en fait que les anglophones qui parlaient français avaient une appréciation pour les autres anglophones qui n'arrivaient pas à comprendre les les ...

³⁰⁰ Un modèle de quelque chose d'étranger que les étudiants ne pourront jamais devenir.

³⁰¹ Les enseignants non-natifs trouvent qu'ils doivent lutter pour transmettre le message et sont souvent plus performants que leurs collègues natifs.

³⁰² Dans mon cas, ayant appris le français à l'école et à l'université, je sais avec quoi j'ai eu du mal et je sais comment enseigner la grammaire car je réfléchis au pourquoi.

E : Tu veux dire qu'ils comprenaient pourquoi tu ne comprenais pas ?

S : Oui eux ils savent les mêmes difficultés et tout ça. (E.SOP)

Cette sensibilité face à la langue étrangère et ce regard extérieur seraient donc des atouts que le natif n'aurait pas et, du point de vue du natif, il paraît parfois difficile de prendre de la distance face à sa langue et d'expliquer ses subtilités grammaticales, lexicales ou syntaxiques.

En règle générale, le non-natif a reçu une formation pédagogique que le natif ne possède pas toujours (dans le sens où il a parfois l'opportunité d'enseigner sa langue sans être qualifié), ce qui lui permet, semble-t-il, de mieux intégrer les valeurs et cultures du système éducatif dont il fait partie. Cet argument est mis en avant par la responsable de l'enseignement des langues de l'AIWSA :

the way of teaching here is different, there is a particular method of teaching a language so we have significative problems with native teachers, for example, Arabic people coming here and teaching us, Chinese teachers coming here and teaching Chinese, Japonese or Thai, because the way they were taught is so incredibly different that they can't get it out their head, so they are not used to group work, they are not used to pair of work, not used to keep moving between stations, they are not used not to use a textbook [...] ³⁰³ (E.AIWSA).

Le milieu d'enseignement constitue donc un paramètre à ne pas omettre dans la considération de la dichotomie « natif/non-natif ». En effet, aux deux types d'enseignants correspondent deux espaces distincts : le milieu institutionnel et le milieu scolaire. Dans ce sens, les natifs enseignent généralement dans un lieu institutionnel privé comme des écoles de langue et les non-natifs exercent dans un lieu scolaire tel qu'une école ou un lycée (Derivry, 2006). Toutefois, quoique la grande majorité des enseignants non-natifs dans les systèmes éducatifs du monde entier ne soit pas composée de natifs, la figure du natif semble garder une place privilégiée dans les mentalités. Il faut noter que les témoignages précédents sont issus de locuteurs non-natifs et qu'ils ont un regard différent face au problème évoqué. J'ai également

³⁰³ La façon d'enseigner ici est différente, il y a une méthode particulière d'enseigner les langues c'est pourquoi nous avons des problèmes réels avec les enseignants natifs, par exemple, les enseignants arabes qui viennent ici pour enseigner, les enseignants chinois qui viennent ici et qui enseignent le chinois, le japonais ou le thaïlandais parce que la façon dont ils ont appris est incroyablement différente qu'ils ne peuvent pas se l'enlever de la tête donc ils ne sont pas habitués à travailler en groupe, à travailler en binôme, à se déplacer d'un atelier à un autre, à utiliser un manuel...

interrogé une enseignante de français native enseignant dans un lycée et vivant depuis plus de trente ans en Australie. Cette Française, diplômée en Australie, a intégré les habitudes éducatives du système australien. Son discours est intéressant car il adopte, dans un premier temps, une position en faveur de « l'expertise pédagogique c'est-à-dire de bien maîtriser les compétences stratégiques que tu dois utiliser dans les classes pour enseigner » puis elle précise que l'« on peut trouver des profs qui alignent trois mots en français mais qui ont une très bonne base pédagogique » (E.JOS) et finalement ses propos glissent et, selon elle, la compétence linguistique paraît malgré tout un élément primordial à l'enseignement d'une langue étrangère.

Le natif est lui-même convaincu que les caractéristiques qui le définissent sont importantes dans une situation d'enseignement/apprentissage de la langue. Cette enseignante française affirme que le fait d'être française représente pour elle un *avantage* pour plusieurs raisons dans son rôle d'enseignante de français :

E : Est-ce que le fait d'être française pour toi est un bon point ?

I : Ça peut être un avantage mais dans la mesure où tu parles relativement pas mal anglais dans la classe ils se fichent de toi ils se moquent de ton accent de la façon dont tu dis leur nom mais je pense que c'est quand même un avantage parce que d'abord tu es sûr de toi par rapport à d'autres profs qui hésitent ou qui ne sont pas trop sûrs surtout pour les années 11 et 12 mais je pense que c'est définitivement un avantage au point de vue culturel de ton vécu de ta vie à toi.
(E.ISA)

On note dans ce discours l'allusion à l'aspect culturel, rarement mis en avant dans les autres témoignages. En effet, d'une manière générale, la dimension linguistique est une qualité revendiquée par les enseignants natifs contrairement au critère culturel, comme si l'enseignement/apprentissage du français se caractérisait uniquement par l'acquisition de compétences linguistiques, considérées comme les points forts du natif.

- Le duo enseignant/assistant

En Australie, le duo enseignant non-natif/ assistant de langue natif est préconisé, perçu comme LA combinaison pour l'enseignement des langues étrangères dans les écoles

australiennes dans la mesure où :

The advantages are obviously, they don't have to think about what to say and how to write it, but the big disadvantage is they haven't got through the process how to learn the language themselves.³⁰⁴ (E.AISWA)

En général, la compétence linguistique est attribuée au natif et la compétence pédagogique à l'enseignant non-natif : « [the assistants] also significantly contribute to assisting language teachers because of their *current* language skills and cultural background [...]»³⁰⁵ » (E.DEPT).

E : Quels sont les avantages d'avoir un assistant ou une assistante ?

M : C'est très bien parce que l'assistante parle en français avec les enfants... et avec la prononciation (elle insiste sur les différentes syllabes) it's good for them to hear a French speaker and also to help me³⁰⁶ (E.MEL).

Ce tandem considéré comme « the ideal combination is something like you have a non-native speaker teacher and someone like you or an assistant »³⁰⁷ (E.DEPT) n'efface cependant pas l'image de la perfection linguistique associée au natif, comme le témoigne cette assistante de français en poste dans une école élémentaire d'Australie Occidentale :

Mais il y a aussi des enseignants qui ont peur que justement les assistants prennent trop de l'avant et deviennent aigris, ils ont peur de perdre la face par rapport à la classe. Par exemple le truc le plus dur c'est de savoir si tu dois oui ou non corriger le professeur, en général moi j'en parle au début d'année et les réactions sont différentes. C'est très délicat non seulement pour

³⁰⁴ Les avantages c'est qu'effectivement ils n'ont pas besoin de réfléchir à quoi dire et comment l'écrire, mais le gros inconvénient c'est qu'ils ne sont pas passés par cette phase d'apprentissage personnel de la langue.

³⁰⁵ [les assistants] contribuent de façon significative à assister les enseignants de langue grâce à leurs compétences linguistiques actuels et leur culture.

³⁰⁶ C'est bien pour eux d'entendre un Français natif et aussi pour m'aider.

³⁰⁷ La combinaison idéale est quelque chose comme avoir un enseignant non-natif et quelqu'un comme vous ou un assistant.

les élèves qui voient leurs professeurs se faire corriger et aussi pour le prof. (E.ASSIST)

Ces propos laissent paraître que, malgré l'image de ce duo perçu comme l'articulation parfaite pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, un déséquilibre est perceptible dans lequel le natif est une fois de plus considéré comme « supérieur » à la fois par l'enseignant et les apprenants.

L'enseignant « natif » constitue un facteur de motivation important dans une démarche d'apprentissage du français, dévoilant un désir d'accès à une certaine authenticité. Ce phénomène nourrit, de ce fait, une certaine centration sur la France qui n'est pas uniquement caractéristique du profil de l'enseignant de FLE. D'autres composantes du champ du FLE répondent à cette aspiration au « vrai » et au « naturel », légitimant la France comme berceau du FLE et favorisant une certaine uniformité du FLE. Je m'intéresserai à présent au matériel pédagogique conçu pour l'enseignement du FLE.

Quels manuels pour l'enseignement du FLE ?

La situation générale en matière d'enseignement du français hors de France se dessine selon des paramètres voulus « uniformes » dans le sens où un français standard est prôné comme le français à enseigner/apprendre par excellence et de préférence selon un critère de référence : le natif (même s'il existe bien une diversité de natifs). De ce fait, l'offre proposée dévoile un certain visage empreint de prestige puisque le français proposé est perçu comme pur et reconnu, voire sacré.

Mais la liste ne s'arrête pas ici. Le désir de diffuser un français dit standard, sous-entendu de France par des natifs (qualifiés ou non), provoque, d'une certaine façon, l'élaboration et la publication de nombreux matériaux généralistes conçus pour un enseignement du FLE universel.

- Une tradition française

Cette exclusivité sur les publications spécialisées dans le FLE s'appuie sur une certaine tradition dans le sens où dès l'émergence et la constitution du champ du FLE (voir chapitre 1), la situation fut régentée en quelque sorte par le CREDIF et le BELC qui détenirent longtemps le monopole du champ (Porcher, 1995). Ces deux organismes en charge, entre autres, de l'élaboration de matériel pédagogique et de l'organisation de stages de formation et de perfectionnement des enseignants, jouèrent un rôle capital dans la diffusion de l'enseignement du français et gardèrent une position phare dans le monde du FLE pendant une trentaine d'années. Cette situation sous-entend que, durant toutes ces années des origines du champ du FLE jusqu'à la fin des années 80, le monde de la recherche en FLE et les choix méthodologiques inspirant les publications en FLE a été conduits principalement par ces deux institutions. Le milieu universitaire a repris le relais en supplantant ces deux systèmes centraux mais le foyer de la conception du matériel est resté localisé en France et le travail de spécialistes du FLE basé essentiellement en Hexagone.

Les premières méthodes « modernes » de FLE³⁰⁸ furent créées en France par des linguistes français dans une optique d'expansion du français dans le monde. Comme je l'ai mentionné au chapitre 1, le premier ouvrage créé dans une perspective de diffusion du français dans le monde, fut le *Français Fondamental* (FF) dont l'introduction de la troisième édition illustre explicitement l'objectif fixé quant à l'utilisation de l'ouvrage « à travers le monde, sur tous les continents, chez les jeunes nations d'Afrique comme dans les vieux pays » (Ministère de l'Education nationale, 1970 : 5). Réalisé selon « un choix méthodologique dans le vocabulaire et la grammaire de façon que l'essentiel puisse être enseigné d'abord » (*Idem* : 7), le FF est une initiative émise et rendue possible, dans un contexte favorable à la diffusion du français, pour la mise en place d'« un enseignement accéléré [du français] tant à des enfants de 8 à 10 ans qu'à des jeunes gens et des adultes dans le cadre d'activités universitaires, extra-scolaires ou professionnelles » (*Idem* : 5). L'objectif principal était donc de diffuser le français

³⁰⁸ Je me base sur les manuels construits dans le contexte d'après-guerre lorsque le champ du FLE s'est constitué. La première méthode d'enseignement/apprentissage du français daterait du XIV^{ème} siècle et s'intitulait *La manière de langage qui enseigne à parler et à écrire le français*. Elle fut élaborée à l'usage des voyageurs anglais venus sur le continent pour « affaires ». Cet ouvrage est considéré comme le plus ancien manuel de « français de l'hôtellerie et de la restauration » et est certainement le premier manuel de français langue étrangère.

rapidement et efficacement à l'échelle planétaire et de servir de base à l'élaboration de manuels.

Plus tard, sous le couvert du ministère des Affaires étrangères, les actions en matière de conception de matériaux se poursuivirent et, ce, toujours dans une perspective de diffusion du français explicitement mise en avant. Des crédits alloués pour l'amélioration des équipements des Centres culturels français à l'étranger donnèrent naissance, entre autres, à des manuels dont la méthode structuro-globale audio-visuelle *Voix et images de France* (VIF) (Basdevant, 1984). Cette méthode se présentait comme la « première tentative cohérente pour organiser la diffusion du français aux étrangers » et se caractérisait par son critère universel, ne visant pas de population particulière (Spaëth, 1999 : 81). Contrairement à la situation actuelle, les matériaux pour l'enseignement du FLE ont été pensés et élaborés sur le long terme à travers une démarche de réflexion didactique fondée sur des réflexions linguistiques et d'apprentissage. Par exemple, Guberina et Rivenc, principaux auteurs de VIF, se sont basés sur des théories d'apprentissage et des recherches sur « la linguistique de la parole » qui ont eu des retombées pédagogiques sur la création du manuel. Dans ce sens, la recherche didactique a été un élément substantiel et fondamental des institutions de diffusion tels que le CREDIF, le BELC ou bien encore le CLAB (Centre de Linguistique Appliquée de Besançon) et le CRAPEL (Centre de recherche d'applications pédagogiques en langues) qui ont produit des matériaux pédagogiques suivant des orientations didactiques déterminées et ont formé les enseignants à ces derniers.

Cette période où les méthodes étaient conçues par des centres de diffusion (allant des années 60 jusqu'au milieu des années 80) est révolue et, désormais, ce sont les maisons d'édition françaises (les principales étant *Cle International*, *Didier* et *Hachette*) qui se partagent le marché éditorial quant à la conception de manuels de FLE généralistes. Une différence notable se dessine : on est passé d'une activité de diffusion lancée par une politique volontariste d'expansion de la langue française à une activité essentiellement commerciale.

- Une visée universaliste volontaire et stratégique

Le développement du FLE a entraîné l'ouverture d'un créneau commercial fructueux, les maisons d'édition françaises spécialisées en FLE ont aujourd'hui des antennes de distribution et de diffusion sur les cinq continents. Ce qui sous-entend qu'elles ne sont pas seulement

présentes en France, où elles ont leur siège, mais aussi dans le monde entier et que ce désir d'être pleinement visible géographiquement illustre l'intérêt que les institutions d'édition ont à répandre leurs matériels partout où le français est enseigné. L'activité sur le terrain, d'une part, et la visibilité des éditeurs, d'autre part, répond à deux enjeux : dans un premier temps, pour les maisons d'édition, cette situation constitue un marché juteux auprès des instances éducatives (scolaires ou non) et, dans un deuxième temps, la dimension éditoriale s'avère être un bon moyen de diffusion du français structurant l'enseignement du FLE en lien étroit avec le facteur humain (les enseignants et les apprenants). Les intérêts de l'engagement des institutions d'édition sont donc multiples.

Cependant, depuis 2003, une maison d'édition non-française s'est lancée dans une entreprise de grande envergure de conception de manuels de FLE, ce qui constitue une première dans l'histoire de l'édition de méthodes de FLE généralistes. *Difusión*³⁰⁹, une maison d'édition espagnole née en 1988 et spécialisée dans l'élaboration de matériel pédagogique pour l'enseignement de l'espagnol langue étrangère, a élargi son activité à d'autres langues étrangères dont le français. *Rond-point*, méthode de FLE pour grands adolescents et adultes, publiée en 2004 à Barcelone, représente une méthode de FLE généraliste très répandue hors hexagone. Cette initiative marque-t-elle l'ouverture et le partage du marché éditorial FLE entre de nouvelles maisons d'édition et donc la diminution de la domination des éditeurs français ? Toutefois, même si cette première grande maison d'édition FLE est localisée en dehors de France, il s'agit toujours de manuels généralistes et que le point de vue est le même que celui de *Cle International* : par exemple, *Rond point* ne présente pas de positionnement différent par rapport à la diversité de *Campus* (2002).

Des manuels de français sont également élaborés dans d'autres pays, permettant une certaine contextualisation de cet enseignement/apprentissage, tandis que les manuels conçus et édités en France sont en général construits de façon universaliste dans le but d'être diffusés dans le monde en entier et de toucher une large population estimée avoir les mêmes besoins en matière d'apprentissage du français.

³⁰⁹ <http://www.difusion.com/>

La question est de savoir pourquoi ces méthodes de FLE sont toujours, malgré l'écllosion d'une diversité de publics et l'émergence de nouveaux besoins ressentis, élaborées dans une perspective universaliste.

Les éditeurs français semblent détenir le monopole de la conception des manuels de FLE généralistes et de leur diffusion dans une démarche commerciale. Cette position se veut stratégique, le but étant de toucher un large éventail de publics. En créant des méthodes répondant à des besoins généraux pressentis, les maisons d'édition conçoivent et vendent du matériel pédagogique susceptible de satisfaire, de manière globale, un public considéré comme homogène, ayant les mêmes besoins langagiers et les mêmes objectifs d'apprentissage. Financièrement, cette position peut se comprendre : on crée un manuel, on le publie à des millions d'exemplaires et on le distribue dans le monde entier. Cette stratégie réduit les coûts de production et augmente les bénéfices.

Une synergie contribue à ce phénomène : d'abord, les Alliances françaises et les Instituts français du monde entier reçoivent régulièrement les derniers ouvrages des maisons d'édition françaises, ce qui forme, pour les enseignants, une bibliothèque pédagogique riche, à jour et entièrement conçue par des concepteurs français. Comme les Alliances fonctionnent en réseau, elles choisissent en général un manuel qui sert de base à l'enseignement du français pour toutes les classes allant des niveaux débutant à avancé. Les apprenants sont tenus d'acheter la méthode qui servira de support à leur apprentissage pendant un trimestre minimum. Lors de mon séjour en Australie, le manuel utilisé dans les cinq Alliances Françaises australiennes délivrant un enseignement était *Alter Ego* (annexe.6, M.10). Comme j'ai travaillé à l'Alliance de Perth puis à celle de Melbourne, mon transfert s'est fait sans aucune adaptation. J'enseignais dans une structure identique, ayant la même politique d'enseignement, suivant les mêmes programmes d'enseignement et supports pédagogiques. Cette situation - qui n'est pas seulement nationale, j'ai enseigné dans une Alliance en Hongrie puis l'année d'après en Ecosse à l'Institut français avec le même manuel de FLE - confère une image homogène et universaliste au FLE. Non seulement les outils pédagogiques de FLE généraliste sont fabriqués en France mais ils sont les mêmes d'un établissement éducatif à un autre. Les maisons d'édition sont présentes également dans des congrès d'enseignement des langues étrangères et du français dans le monde entier, elles ont donc une très large visibilité.

Je viens d'évoquer le point de vue des maisons d'édition et des autres composantes du FLE impliquées de façon plus ou moins indirecte dans la diffusion des manuels de FLE. Qu'en est-il des acteurs de l'enseignement/apprentissage du français pour qui sont conçus ces ouvrages ? Sur quoi reposerait la préférence pour l'utilisation ou pas d'une méthode de FLE « généraliste » ?

- Quel(s) manuel(s) pour quel(s) public(s) ?

Le choix entre un manuel de FLE généraliste et un manuel bilingue et son usage dans les classes de français semblerait dépendre des publics concernés par l'enseignement/apprentissage du français, (par public j'entends ici aussi bien les apprenants que les enseignants). En effet, mon expérience sur le terrain australien et les propos tenus par mes informateurs montrent que le choix du manuel reposerait sur le type de public.

En listant les méthodes d'apprentissage du français utilisées dans les différentes structures éducatives où ont eu lieu mes enquêtes, il apparaît qu'à l'Alliance française de Perth, les manuels sont uniquement des manuels de FLE généralistes (par exemple, *Alter Ego*, *Studio 100...*) alors que dans le milieu scolaire, les méthodes sont bilingues et ont été conçues pour les publics australiens et néo-zélandais (*Tapis volant*) ou proviennent de Grande-Bretagne (*Tricolore 3*). Cette classification montre, pour le public adulte apprenant le français dans une institution, une tendance à l'emploi de manuels de FLE universalistes *made in France* (fabriqué en France), contrairement au public scolaire où des méthodes « adaptables » en quelque sorte aux enfants et adolescents sont utilisées grâce à l'emploi de la langue de scolarisation de ces derniers.

Du point de vue des apprenants de l'Alliance française, étudier avec un livre en français et créé en France ajoute un certain cachet à l'apprentissage qui va de pair, dans un sens, avec la représentation d'un enseignement du français de France :

The book, first because it was all in French no English so it was a bit scary but I think it's a great book³¹⁰ (E.LIN).

³¹⁰ Le manuel, d'abord parce qu'il est en français et non pas en anglais ce qui était un peu effrayant mais je pense que c'est un super manuel.

Et ce, même si les contenus paraissent parfois peu en adéquation avec leurs besoins ou, du moins, avec ce pour quoi ils viennent apprendre le français, comme le témoigne cette même personne :

Something I would like more it's about vocabulary and so to travel in France it's not that relevant in the book for me or learn more about France [...] Things that you will use as a traveller, as a tourist and the thing about masculine and feminine we are not going to use that, it should be at the end of the book. Learning the different types of food or accommodation or more useful³¹¹ (*Ibidem*).

Ce propos est contradictoire car, en premier lieu, cette apprenante déclare que le manuel utilisé à l'Alliance est « génial » (*great*) puis, plus loin, elle dit qu'il ne contient pas vraiment les éléments qu'elle désirait apprendre en français. Le fait que le livre soit « français français » dans sa dimension générale est, à première vue, une qualité voire une caractéristique attractive pour cette personne, mais finalement le manuel ne semble pas répondre tout à fait à ses besoins. Dans ce sens, l'aspect symbolique (*made in France*) du manuel de français prime sur l'aspect pragmatique, traduisant un certain attachement à ce qui vient de France avant tout.

Il paraît tout à fait logique aux enseignants de l'Alliance française d'enseigner avec un manuel FLE et l'alternative d'utiliser un autre type de méthode d'apprentissage ne leur traverse pas l'esprit. Moi-même, lorsque j'ai commencé à enseigner, je n'avais pas envisagé de transmettre le français avec un manuel ne relevant pas d'une orientation pédagogique FLE. En relisant mon rapport de stage de Maîtrise FLE, j'ai remarqué que, d'une part, je n'avais utilisé que des publications uniquement françaises (par exemple, *Tempo 1*, *Nouveau Sans Frontières* la *Grammaire Progressive* ou encore le *Vocabulaire illustré*) et que, d'autre part, même si je cite une méthode bilingue français/hongrois *France Euro-Express*³¹² dans mon

³¹¹ Quelque chose que je voudrais plus c'est le vocabulaire et pour voyager en France ce n'est pas si pertinent dans le manuel pour moi ou en savoir plus sur la France [...] Des choses que tu vas utiliser en tant que voyageur, en tant que touriste et le truc sur le masculin et le féminin, on ne va pas l'utiliser, ça devrait être à la fin du livre. Apprendre les différents types de nourriture ou d'hébergement ou quelque chose de plus utile.

³¹² Soignet, S. et Szabó, A. (1996), Nemzeti, Budapest

rapport, je n'avais même pas pris la peine de préciser le nom des auteurs. Cette méthode conçue en Hongrie et destinée à un public hongrois ne pouvait pas, selon moi, répondre aux besoins des apprenants. A cette époque, j'étais persuadée que l'enseignement du FLE n'était envisageable qu'avec du matériel FLE venant de France et uniquement en français. Cette réaction me paraît tout à fait révélatrice de l'attitude de certains enseignants pratiquant dans des Alliances Françaises où un positionnement franco-centré est mis en avant pour l'enseignement du français.

Dans l'environnement scolaire australien, les méthodes d'apprentissage du français sont bilingues et ont été conçues en grande majorité en Grande-Bretagne. Les ouvrages préconisés par le *Curriculum Council* d'Australie Occidentale en 2006/2007 pour le français pour l'année 11 au lycée étaient les suivants :

Briggs, L., Goodman-Stephens, B. and Rogers, P., *Route Nationale 4*, Nelson, 1995.

Honor, S., Mascie-Taylor, H, and Wesson, A., *Encore Tricolore 4*, Thomas Nelson Publications, Hong Kong, 1995 (OP).

Honor, S., Mascie-Taylor, H., and Wesson, A., *Encore Tricolore 5*, Thomas Nelson Publications, Hong Kong, 1996 (OP).

Mascie-Taylor, H. and Honor, S., *Tricolore 4A*, Arnold Wheaton, Great Britain, 1985 (OP).

Curriculum Council, *French (Year 11 D006) Grade Related Descriptors-2006-2007*

Les ressources supplémentaires proposées par le *Curriculum Council* ont les mêmes caractéristiques que ces méthodes d'apprentissage : elles combinent l'anglais au français et ont été élaborées pour un public scolaire britannique. Les propos tenus par mes informateurs d'un lycée de Perth suggèrent explicitement que ce type de manuel semble tout à fait convenir aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants du secondaire. L'enseignante de français, qui utilise *Encore Tricolore 4* (annexe M.9), me dit de façon informelle que « les manuels anglais sont les meilleurs pour enseigner le français parce qu'ils sont mieux adaptés aux Australiens ». Quant aux lycéens, ils affirment, lors des entretiens individuels, leur préférence pour le manuel bilingue : « Yes, I definitely need the translation, just to make sure, not to

misunderstand »³¹³ et « Yes, it's good and they give instructions in French as well, yes it's a plus »³¹⁴ (entretiens lycéens, Australie, 2007).

A UWA, deux types de manuels sont utilisés pour l'apprentissage du français : pour les premières années d'étude, les étudiants apprennent le français avec une méthode franco-anglaise puis à partir de la 3^{ème} année, ils travaillent avec *Connexions 3*, un manuel de FLE généraliste :

E : Tu utilises *Bravo* et puis *Connexions*. Qu'est-ce que tu penses de ces manuels ? Ils sont hyper différents tu en as un en français quoi et *Bravo* c'est en anglais et en français c'est ça mais qui choisit les manuels ?

S : En fait c'est celui qui coordonne les unités donc là c'était Helen mais en fait ce qui se passe c'est pour les premières années on a choisi enfin c'est pas moi il y a longtemps des manuels canadiens parce que justement c'était franco-anglais pour pas que ce soit complètement en français même s'il n'y a pas beaucoup d'anglais hein dans *Bravo* il y a peut-être que la traduction du vocabulaire sinon les tâches ce qu'il y a à faire sont en français.

E : Et toi, tu préfères quoi ?

S : Je préfère travailler avec une méthode FLE [...] c'est plus sympa parce que c'est plus communicatif.

E : C'est pour ça que tu préfères les méthodes FLE ?

S : Ouais, c'est parce que c'est plus communicatif et ça correspond beaucoup plus à ma formation. (annexe.4, E.SAB)

Le choix d'une méthode franco-anglaise est celui d'Helen, une enseignante australienne et, même si le témoin, qui est natif, n'y voit pas d'inconvénient, elle déclare cependant préférer enseigner avec un manuel de FLE généraliste. Cette idéologie rejoint les propos de la responsable de ce département de français qui explique les tendances quant à la sélection des manuels pour l'enseignement du français :

³¹³ Oui, j'ai définitivement besoin de la traduction juste pour être sûr, pour ne pas mal comprendre.

³¹⁴ Oui c'est bien et ils donnent les consignes en français aussi oui c'est un plus.

Chapitre 8. Vers un enseignement du français contextualisé ?

E : Comment vous choisissez les méthodes ?

H : Je pense qu'il y a une préférence de la part des enseignants francophones de prendre des manuels faits en France, nos collègues non francophones n'aiment pas beaucoup parce qu'ils trouvent qu'il y a trop de choses en français [...] c'est une question d'être au courant de ce qu'il y a, de ce qui nous vient sous les yeux, un distributeur vient nous rendre visite une fois par an à peu près et on feuillette les échantillons, comme un grand nombre de nos vacataires sont à l'Alliance et que l'Alliance reçoit toutes les nouvelles productions c'est un atout pour savoir ce qui est bien ce qui vient de sortir [...] (annexe.4, E.UWA).

Ce discours renforce le témoignage précédent et soulève de nouveau une certaine divergence dans la dichotomie « natif/non-natif » dans le sens où les enseignants australiens n'apprécient guère les manuels uniquement en français, contrairement aux enseignants natifs.

Les divers témoignages et les éléments regroupés sur le terrain australien font émerger deux points de vue différents quant au choix des manuels utilisés pour l'enseignement du français : les manuels généralistes FLE sont d'usage dans les institutions privées telles que l'Alliance française relevant d'un public adulte alors que les manuels bilingues ou « locaux » sont adoptés dans les établissements scolaires concernant un public scolaire. Un second paramètre important émerge: les enseignants natifs ont une inclination pour les manuels de FLE contrairement aux non-natifs qui préfèrent les manuels bilingues leur paraissant plus adaptés aux apprenants.

Dans ce sens, deux grands types de publics se distinguent, le public scolaire et le public des institutions privées, où se différencient nettement, dans le premier cas, des enseignants non-natifs et des manuels « locaux » et, dans le second cas, des enseignants natifs et des manuels « généralistes ». Une contextualisation de l'enseignement du français est donc davantage envisagée et mise en œuvre dans le milieu scolaire avec l'usage de manuels plus adaptés au public scolaire, c'est-à-dire, comme on l'a vu *supra* des manuels bilingues français/anglais ou bien des manuels locaux conçus pour les apprenants australiens. A l'université, il existe un mixte évolutif des deux avec l'utilisation de manuels bilingues puis de manuels FLE.

Le fait que les enseignants soient des non-natifs ayant reçu une formation pédagogique locale répondant aux exigences du système éducatif local est également un paramètre permettant un enseignement adapté aux apprenants. Cette situation caractérisant l'environnement scolaire

diffère de l'organisation des structures privées ou relevant de l'Etat français (Alliances françaises ou Instituts culturels français) où l'enseignement du FLE se définit dans une dimension universaliste, d'une part, avec la présence d'enseignants natifs en majorité français (et de manière générale diplômés en FLE) et, d'autre part, avec l'emploi de manuels de FLE « généralistes ». Toutefois, ces établissements indépendants qui proposent un enseignement du français très franco-centré connaissent un certain succès auprès du public adulte, ce qui veut dire que cet enseignement du français n'est pas si « décontextualisé » que cela dans le sens où il convient à ce type de public. En « vendant » du « français-français » par l'intermédiaire d'un matériel conçu en France et d'enseignants natifs, ces institutions répondent à une demande locale déjà nourrie de certaines images et de certaines représentations d'un « français authentique ». Le public adulte désire apprendre le français avec des manuels FLE universalistes et des enseignants qui viennent de France et est attiré par ce qui est franco-centré. Cette recherche de ce *made in France* semble commune au public des Alliances françaises du monde entier³¹⁵, ces personnes, vivant loin de la France, n'ont pas la même culture mais ont un objectif identique : avoir une certaine proximité avec le même « franco-français ». Le milieu scolaire et le privé se distinguent largement ici sur ce point. Cependant ce schéma perceptible en Australie et certainement dans d'autres régions du globe n'est pas observable en Louisiane : dans le milieu scolaire, les enseignants sont natifs et enseignent le français à l'aide de méthodes de FLE généralistes pour enfants. Dans ce sens, les principes de l'enseignement du français dans les écoles louisianaises rejoignent fortement ceux appliqués dans les organismes privés où on enseigne le français de façon universelle. Pourtant, comme je l'ai montré au chapitre 6, certains décideurs locaux encouragent l'introduction d'une variété du français louisianais dans les classes de français et donc une certaine contextualisation de l'enseignement du français.

Ce phénomène met à jour, malgré une partie de la demande locale en faveur d'une forme de contextualisation du français, une forte volonté de la part de certains enseignants de français et de la France d'instituer un enseignement du français universel en dépit du contexte louisianais. Cette situation présente un certain décalage entre la nature universaliste de l'enseignement du français et la prise en compte des besoins des apprenants.

Le fait d'élaborer des manuels à tendance universelle ne contribue pas, me semble-t-il, à

³¹⁵ Excepté peut-être pour les Alliances françaises en Chine où le public se caractérise par des étudiants désireux de venir étudier en France, l'apprentissage du français est basé dans ce cas sur des objectifs fonctionnels.

contextualiser l'enseignement du FLE hors de France.

Selon Porcher :

Chacun, certes, suivra qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou pas, son propre chemin avec le matériel d'enseignement qui lui est proposé. C'est pourquoi il demeure essentiel que les manuels soient à la fois redondants et diversifiés pour proposer à chaque fois un trajet qui corresponde aux besoins du plus grand nombre d'apprenants (2004 : 21).

Cet argument est toutefois discutable dans le sens où il serait impossible d'envisager des supports regroupant l'ensemble des besoins des apprenants...

Cependant, d'autres alternatives sont concevables, par exemple, créer son propre matériel en fonction d'un public précis ou bien élaborer des manuels co-produits franco-étrangers ou encore, produire des matériels modulables avec une partie « généraliste » et une partie « adaptable » ou « modifiable » voire « complétable ». L'avantage de ces deux possibilités est de répondre au mieux aux besoins langagiers des apprenants impliqués dans l'apprentissage du français. Le coût financier de ces opérations est toutefois un obstacle à ne pas négliger, c'est d'ailleurs l'argument mis en avant par Guidry concernant d'éventuelles publications de supports pédagogiques pour l'enseignement du FC, mais il ne semble pas que de tels budgets soient prévus pour ce type de projet.

L'idéal serait la conception et l'édition sur place de matériel fabriqué uniquement pour les apprenants d'un public déterminé dans un pays par des concepteurs possédant une compétence en langue et une connaissance de la culture de ce pays.

La création d'une co-édition franco-étrangère n'est toutefois pas une mission impossible, Christine Cuet a créé (en collaboration avec Audrey Marguerie et des collègues partenaires de l'Université Océanique de Chine), un manuel pour des apprenants universitaires chinois spécialistes et non-spécialistes du français³¹⁶, basé sur l'étude du français oral et des études comparatives interlinguistiques chinois-anglais-français et interculturelles sur les modes de vie. Dans son article *Une didactique du compromis face aux éditeurs et professeurs chinois* :

³¹⁶ Cuet, C., Marguerie, A. et Li, Z., (2008) : Le français Communicatif Universitaire, Maison d'Édition de L'Éducation Supérieure de Chine, Beijing

concilier deux approches de l'enseignement et innover dans l'élaboration de manuels, elle explique comment l'élaboration de ce manuel construit avec une approche d'une « didactique du compromis » a permis de prendre en considération la spécificité des apprenants chinois, de répondre au programme officiel local, de tenir compte du contexte traditionnel d'enseignement/apprentissage et de satisfaire les exigences éditoriales de l'institution d'édition.

Notre expérience de l'enseignement aux Chinois, en Chine et en France, nous a conduites à établir une progression et des contenus qui tiennent compte à la fois des obligations du programme officiel chinois, des techniques traditionnelles d'enseignement des langues vivantes en Chine, ainsi que des difficultés spécifiques que rencontrent les Chinois dans l'acquisition du français (Cuet, 2008 : 152).

Ainsi, en prenant en compte toute une série de paramètres contextuels, la création de ce manuel adapté à un public spécifique a été possible et ce même s'il « s'écarte parfois de ce qui est proposé dans les manuels français à tendance universaliste et s'écarte aussi des principes du Cadre Européen commun de référence pour les langues » (*Ibidem*).

Cet exemple suggère qu'une collaboration entre des spécialistes du FLE et de leurs homologues étrangers est envisageable et que les savoir-faire et les expériences des uns et des autres permettent la conception commune de supports correspondant mieux à un public spécifique et donc à la prise en compte de ces caractéristiques. Ceci résulte par conséquent d'une analyse pré-établie des besoins et de la définition d'objectifs d'apprentissages répondant à ces derniers.

La prédominance de l'enseignant natif et la préférence, dans certains cas, de manuels de FLE universalistes entraîne, par extension, la question de la formation en France des enseignants de français natifs. Dans quelle mesure le fait que les enseignants soient formés en France contribue à cette quête du *made in France* dans l'apprentissage du français ?

La formation des enseignants de FLE

Dans une certaine mesure et à moindre degré, la formation des enseignants relève d'une longue tradition dans un premier temps centralisée en France. En 1920, est créée l'*Ecole supérieure de préparation des professeurs de français à l'étranger* (UFR de Didactique du Français langue étrangère en 1985), où les enseignants recevaient une *préparation* à et pour l'étranger (Galisson & Puren, 1999). En 1945, cet organisme est devenu le ESPPFE³¹⁷ et a élargi la formation à deux puis trois années et en 1953 le CAPES (Concours d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) *Lettres Modernes mention étranger* est mis en place (pour être supprimé plus tard). Ces actions en matière de formation des enseignants illustraient à cette époque un certain désir de professionnaliser les enseignants de français comme langue étrangère.

De leur côté, les centres de diffusion comme le CREDIF et le BELC organisaient des stages de formation pour les enseignants français et étrangers. Ces stages ont été d'abord et surtout organisés pour former les enseignants aux méthodes conçues par ces deux institutions. Par exemple, à la sortie du manuel audio-visuel *Voix et images de France*, élaboré par le CREDIF en 1962, des stages de formation ont été proposés par des formateurs du centre pour initier les enseignants à la méthodologie audiovisuelle et à l'usage du nouveau matériel. Aujourd'hui, le CREDIF n'existe plus mais le BELC, le CAVILAM (Centre Audio-Visuel de Langues Modernes) et le CLAB, par exemple, coordonnent toujours des stages d'été, notamment pour les enseignants étrangers. Au début des années 80, les universités prirent en quelque sorte le relais de la formation des enseignants et aujourd'hui, quasiment toutes les universités françaises proposent un cursus de FLE à leurs étudiants. La formation des enseignants est assurée par des filières universitaires nationales de didactique du FLE avec la Maîtrise puis le Master FLE pour lesquels un stage d'enseignement est obligatoire.

D'après mon expérience en tant qu'enseignante, il semblerait que, pour les apprenants ou les apprenants potentiels de français, la qualification en FLE aurait tendance à passer au second plan et que la caractéristique du natif resterait le paramètre majeur attrayant dans un processus

³¹⁷ La priorité de l'ESPPFE était orientée vers la préparation de l'enseignant, ce qui fait d'elle l'institution pionnière en matière de préparation des enseignants à l'enseignement du français pour étrangers.

d'apprentissage de la langue. De plus, le cursus de FLE est désormais ouvert à des étrangers venus étudier dans les universités françaises. Des conventions entre les universités permettent des échanges, notamment grâce au programme européen Erasmus (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*). Des étudiants étrangers détenteurs du DALF peuvent ainsi s'inscrire en Master FLE et devenir enseignants de FLE. Cependant, la question est de savoir si le fait de ne pas être natif constituera plus tard un obstacle à l'accès à certains postes, en fonction des contextes. Cette situation marque toutefois une certaine ouverture à la formation de l'enseignement du FLE pour des étudiants non-natifs. Cette tendance est déjà banalisée chez nos confrères Anglo-Saxons dont la formation à l'obtention du diplôme TEFL (*Teaching English as a Foreign Language*) est proposée aussi bien aux étudiants anglophones qu'étrangers. De nombreuses écoles de langues spécialisées dans l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère proposent dans le monde entier des cours d'entraînement et de préparation aux examens du *Certificate in the Teaching of English to Speakers of Other languages*.

Une position plus souple à l'égard du profil des enseignants serait envisageable pour permettre de diversifier et de généraliser en quelque sorte, l'accès au métier d'enseignant de FLE. Cependant, cette suggestion pose la question de comment prendre en compte la diversité dans la formation même. Dans le même temps, comme mentionné *supra*, les représentations qu'ont certains apprenants face à un enseignant natif restent un paramètre substantiel dans leur apprentissage de la langue française, comme le public des Alliances françaises. Ces idéologies paraissent solidement ancrées dans les esprits, or, un changement pour une ouverture sur la diversité permettrait une flexibilité plus grande, aussi bien du point de vue de l'enseignant que de l'apprenant. Par exemple, pour les écoliers louisianais, l'enseignement du français pourrait être dispensé par des enseignants louisianais.

L'apprentissage de la langue française, de manière globale, est motivé par l'idéologie d'une langue française universelle et pure et, concernant le public adulte en particulier, par la recherche d'une certaine authenticité, représentée par la figure de l'enseignant natif, par des manuels français à tendance universaliste et, dans une moindre mesure, par des enseignants formés en FLE. L'enseignement du FLE, élaboré dans une visée franco-centrée et universaliste, correspond davantage au public adulte des Alliances françaises qu'aux jeunes apprenants des établissements scolaires. Toutefois, face à cet enseignement implicitement pensé et voulu universel, différents exemples précédemment cités ont montré que construire

un enseignement contextualisé et moins uniforme est envisageable dans le milieu scolaire. Il existe en effet des formes de contextualisation de l'intervention didactique, d'une part, dans les dispositifs d'enseignement (avec la présence d'enseignants non-natifs) et, d'autre part, avec des outils d'enseignement (avec l'utilisation de manuels bilingues par exemple). Ces modèles de contextualisation, même timides, suggèrent qu'un effort pour répondre à la diversité des demandes en matière d'apprentissage du français est possible. Cependant, la construction de formes de contextualisation pour l'enseignement du français requiert la prise en compte de certains critères.

8.2. Quels paramètres prendre en compte pour une contextualisation de l'enseignement du français ?

Les différentes formes de contextualisation relevées *supra* dans les pratiques de l'enseignement du français, notamment dans le milieu scolaire australien, se traduisent par la volonté d'une prise en compte de caractéristiques propres à la demande locale et expriment, de ce fait, une certaine volonté de contextualiser l'enseignement/apprentissage du français.

Contextualisation est employée dans le cadre de cette thèse dans une perspective didactique et s'oppose à *uniformisation*, dans le sens où la contextualisation se traduirait par la prise en compte de paramètres locaux dans lesquels s'inscrit l'enseignement du français. *Contextualisation* est, selon moi, fortement liée à la notion de *demande* que je tenterai de définir plus loin.

La considération de ces critères permettrait-elle une meilleure articulation entre l'offre et la/les demande(s) en matière d'enseignement/apprentissage de la langue française ? Toutefois, avant la prise en compte de ces éléments, une étape est préalable : celle d'une compréhension et d'une analyse fine du contexte/des contextes à la fois dans leur globalité (domaines social, économique, politique, linguistique et culturel) et dans le domaine de l'intervention didactique (domaines institutionnel, éducatif et pédagogique) et des politiques linguistiques éducatives locales. Cette approche viserait à un ciblage plus approprié quant aux réalités des publics destinataires de l'enseignement du français et à la mise en place de modalités d'enseignement répondant à leurs besoins. Cependant, il ne s'agit pas seulement de focaliser sur les besoins

des apprenants mais de guider davantage les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques de l'enseignement de la langue française. Les enseignants de français en Louisiane, par exemple, sont persuadés que leur rôle est d'enseigner le FLE dans une démarche généraliste et enseignent le français dans l'Etat louisianais comme s'ils étaient dans un autre Etat nord-américain, voire dans un autre pays du monde. Leur profil correspond en quelque sorte aux caractéristiques définitives du FLE : ils sont natifs francophones, détiennent une formation en FLE et les supports qui leur sont donnés pour l'enseignement du français appartiennent à la pédagogie du FLE. Dans ce sens, malgré le fait d'être plongés dans le contexte louisianais, ils sont orientés pour enseigner le français comme une langue étrangère. Le manque de prise en compte des critères contextuels de la Louisiane aiguille ces enseignants vers un enseignement qui ne peut être efficace puisqu'il ne répond pas aux motivations, notamment affectives, de la population locale. Il faut cependant rappeler qu'une forme de contextualisation de l'enseignement du français est visible de la part d'une minorité d'enseignants à travers l'intégration d'une variété du français louisianais dans les classes de français. Toutefois, cette initiative suffit-elle pour dire que l'enseignement du français dans les écoles de Louisiane est contextualisé ? En effet, l'usage de livres de littérature pour la jeunesse tels que *Clovis Crawfish* pour l'introduction du FC dans les classes représente plutôt un « gadget » qu'une véritable contextualisation de l'enseignement du français.

Le cas de la Louisiane illustre deux tendances bien distinctes avec un enseignement du français en milieu scolaire qui se veut universel mais à travers lequel on peut distinguer de légères traces de contextualisation dans les pratiques des enseignants (Doucet, 2009). Cette situation est représentative du schéma actuel dans le domaine de l'enseignement du français hors de France dans le sens où malgré des demandes de plus en plus diversifiées pour l'apprentissage du français, les choix didactiques et les modalités d'enseignement restent standardisés, laissant une place infime à toutes formes de contextualisation.

Avant d'aller plus loin dans ma réflexion, je tenterai de définir les notions de *contextualisation* et de *contexte* utilisées dans cette thèse.

8.2.1 La notion de contexte en didactique des langues

Le terme *contextualisation* suggère un certain dynamisme grâce à l'affixation de -ation caractérisant à une action et à travers l'intégration d'une diversité d'éléments constitutifs à toute situation d'enseignement/apprentissage permettant des pratiques et des interventions didactiques plus ou moins hétérogènes.

Les origines de *contextualisation* nous conduisent à *contexte* - notion polysémique admettant de nombreuses acceptions selon des points de vue linguistique, situationnel et référentiel - que j'utilise dans cette thèse dans une démarche didactique.

Emergence et évolution de la notion de contexte en didactique des langues

Dans un premier temps, il me paraît important de mentionner l'apparition du concept de *contexte* dans la sphère didactique et de revenir sur les principales orientations didactiques du FLE dans son aspect historique. L'idée de prendre en compte certains paramètres contextuels dans le paysage de l'enseignement d'une langue n'est certainement pas liée au hasard et, me semble-t-il, si l'usage de nouvelles notions émerge à un moment donné, c'est parce qu'elles ont une utilité ou du moins sont perçues comme ayant un intérêt justement à cette période-là.

- Epoque d'après-guerre :

Pour commencer, il semble pertinent d'évoquer les origines du champ du FLE émergent dans la période d'après-guerre et dont l'objectif était une rapide diffusion de la langue et de la culture françaises dans le monde. Ces deux points (quand et quoi) sont substantiels pour cerner les ambitions de la France en matière de didactique du français : afin de diffuser la langue française de manière effective, il fallait construire des outils pédagogiques accessibles à tous. Cette idéologie donna naissance à la méthodologie SGAV et le *FF* diffusé dans le monde entier « dont la standardisation en fait un fait universel » (Castellotti et Moore, 2009 : 205). Il est clair que cette entreprise d'expansion du français répondait à une volonté de la France de répandre largement la langue, par conséquent, les éléments contextuels pris en

compte à cette époque n'étaient pas nécessairement ceux qui semblaient prioritaires. L'apprentissage de la langue était fortement perçu dans sa dimension purement linguistique renforcée par une méthodologie appuyée sur le bannissement de la langue première et la primauté de l'oral sur l'écrit.

- Années 70 :

Cette période est marquée par une première avancée dans la considération de certains aspects micro-sociaux du contexte grâce à plusieurs facteurs annonçant les prémices de l'approche communicative.

Au début des années 70, des travaux sur l'enseignement des langues vivantes se développèrent à l'échelle européenne afin de favoriser la compréhension et la mobilité entre Européens. L'élargissement de l'Europe entraînant des mutations aussi bien professionnelles que sociales à travers lesquelles les publics se diversifièrent (âge, origine socioculturelle, besoins professionnels, temps libre, déplacements, formation continue, nouveaux moyens de communication) a conduit à la prise en compte de nouveaux besoins d'apprentissage.

En 1976, est publié le *Niveau-Seuil*, fruit d'un Groupe d'experts du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe dans le but de « mettre au point un système d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes en Europe » (Conseil de l'Europe, 1976 : iii). Cet ouvrage de référence délimitait ainsi des groupes d'apprenants (voyageurs, touristes, travailleurs migrants et professionnels) et présentait différents domaines où les apprenants étaient susceptibles d'utiliser la langue étrangère (relations familiales, professionnelles, dites « grégaires », commerçantes et civiles et les médias). Se présentant comme un inventaire d'« actes de parole » et de « fonctions langagières » pour lesquels sont spécifiées des listes d'énoncés possibles, le *Niveau Seuil*, permettait une approche de la langue beaucoup plus modulable selon les situations et les publics avec des contenus et des progressions variables.

Outre une nouvelle tendance pour l'analyse des besoins langagiers des adultes et la création d'un cadre de référence, est apparue une sous-catégorie du FLE : le *Français sur objectifs spécifiques* (FOS) correspondant à un enseignement de spécialité proposé dans les domaines scientifiques, médicaux et agronomiques. Cette inclination émanait d'une volonté du ministère des Affaires étrangères de diffuser la langue française dans les milieux scientifiques,

entraînant la création de publications telles que le *Vocabulaire général d'orientation scientifique* (VGOS) par le CREDIF.

Avec ces nouvelles orientations en matière d'enseignement du FLE, rendues également possibles par les travaux émergents de la micro-sociologie et de l'ethnographie de la communication, on assista à un « glissement de la primauté du contexte linguistique à la prise en compte du sujet-apprenant, socialement situé » (Castellotti & Moore, 2009 : 206).

- Années 80 :

Construit dans les années 70, le courant communicatif a triomphé dans le domaine des langues étrangères à partir des années 80 et a poursuivi son inscription dans le contexte européen. Le développement de la Communauté économique européenne (CEE) a provoqué la formation continue en langues des adultes afin de faciliter leurs mobilités. Le développement des théories de la communication et de la psychologie cognitive prônant l'autonomie du sujet a donné l'impulsion pour une centration sur l'apprenant (terme substituant à celui d'*élève*) dans le sens où il fut désormais perçu comme un sujet cognitif possédant des traits définitoires et des attentes propres face à son apprentissage. De nouveaux facteurs contextuels ont alors été placés au premier plan : rôle prédominant de l'apprenant, prise en considération de son inscription culturelle et de la dimension interactionnelle dans le processus d'appropriation. Les retombées pédagogiques de ces nouvelles orientations ont été conséquentes : primauté de l'oral et de l'expression avec des activités de simulation et des jeux de rôles, utilisation de documents authentiques, tirés du champ social (articles de presse, publicités, enregistrements radiophoniques et télévisuels, etc.), emploi de documents périphériques ciblant une compétence particulière, etc.

- Années 90 :

Une nouvelle orientation axée sur une dimension plurilingue dans l'enseignement/apprentissage des langues a pris forme dans un contexte principalement européen, sous l'impulsion du Conseil de l'Europe et plus globalement à travers une tendance

vers la mondialisation à échelle internationale. Le point capital de cette tendance, apparue vers la deuxième moitié des années 90 et le début des années 2000, est le fait d'une conjoncture politique : «les facteurs de contextualisation dominants de cette période [...] sont directement liés à la construction de l'Europe politiquement et culturellement unie » (Castellotti & Moore, 2009 : 207). L'élaboration et la diffusion du *Cadre européen de référence pour les langues* et du *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe* sont deux exemples de mises en œuvre didactiques issues de réflexions des politiques linguistiques et éducatives européennes. De ce fait, il est clair que les questions linguistiques ont été intégrées dans une politique de construction et de cohésion européenne et que « toute prise en compte de la pluralité des langues conduit à des interrogations et des choix de politique linguistique » (Coste, 2006 : 13). En effet, dans son premier chapitre, le Cadre européen se positionne en faveur de l'objectif général du Conseil de l'Europe défini dans les Recommandations du Comité des Ministres : « parvenir à *une plus grande unité parmi ses membres* et atteindre ce but *par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel* » (2001 : 9).

A travers ces grandes lignes retraçant les orientations didactiques des langues, on constate une certaine volonté de contextualiser l'enseignement des langues (et donc du français) en Europe avec la prise en compte de quelques facteurs contextuels. Toutefois, ce désir semble se heurter à une certaine réalité, où l'offre prime toujours sur la demande et où l'universalité domine, selon Castellotti et Moore, à travers les formes suivantes :

- universalité du primat de la communication ;
- universalité des « valeurs » occidentales ;
- universalité d'une conception du français comme « langue de civilisation » (2009 : 208).

A l'heure actuelle, une ambivalence se dessine donc entre la volonté d'établir des perspectives didactiques répondant à la demande - et notamment à l'implication du sujet-apprenant dans son apprentissage des langues étrangères - et la présence d'aspects universalistes freinant cette dimension contextualisante. Le Cadre européen que j'ai cité *supra* est un exemple probant de ce décalage entre l'offre et la demande et de la mise en œuvre d'un certain universalisme

européen. Publié en 2001, le Cadre européen a été « initialement conçu comme un instrument d'analyse des contextes d'enseignement/apprentissage préalable à une intervention didactique et linguistique » (Coste, 2007a : 1) :

La construction d'un Cadre exhaustif, transparent et cohérent pour l'apprentissage et l'enseignement des langues n'entraîne pas nécessairement l'adoption d'un système unique et uniforme. Au contraire, le Cadre commun doit être ouvert et flexible de façon à pouvoir être appliqué à des situations particulières moyennant les adaptations qui s'imposent. Le cadre de référence doit être à usages multiples, souple, ouvert, dynamique, convivial, non dogmatique (Conseil de l'Europe, 2001 : 13).

Traduisant un désir de contextualiser l'enseignement/apprentissage des langues dans une dimension européenne, cet outil de référence attestant une souplesse tant dans sa mise en forme que son utilisation n'a, semble-t-il, pas su répondre à la demande. Au contraire, la création de cet ouvrage de référence pour l'enseignement des langues étrangères « a été perçue comme une norme européenne quasiment comme une prescription ou une injonction, à laquelle il conviendrait que les différents contextes, bon gré mal gré, se conforment » (Coste, 2007a : 4). Comment interpréter cette déviation ? Est-ce dû à une mauvaise lecture du Cadre de la part des décideurs concernés et des enseignants ? Pourtant les objectifs sont explicitement définis dès les premières pages de l'outil : « Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses » (Conseil de l'Europe, 2001 : 4). Etant le fruit de travaux dirigés par le Conseil de l'Europe, instance européenne consultative à vocation principalement culturelle, le Cadre semble détenir, aux yeux de nombreux acteurs de l'enseignement/apprentissage des langues, bien plus qu'une image d'ouvrage de référence mais plutôt de LA référence, bien plus qu'un outil fondamental dans le domaine des langues, une bible pour l'enseignement des langues étrangères.

De ce fait, les acteurs de l'enseignement/apprentissage de pays non-européens ont fait abstraction de la flexibilité et de la malléabilité que proposait le Cadre européen. Cette situation suggérerait que le Cadre n'est utilisable que dans l'espace européen dans le sens où :

Chapitre 8. Vers un enseignement du français contextualisé ?

toute mise en œuvre en contexte du Cadre implique des analyses autres de ce contexte, analyse que le Cadre ne permet pas de mener à lui seul : analyse des besoins , des représentations des langues, analyses qui ne peuvent que conduire à des conclusions non standardisées (Coste, 2007a : 11).

Le paradoxe que nourrit le Cadre repose donc sur un désir de contextualisation et une action standardisante de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans une dimension européenne à tendance universalisante.

Contextualisation et *contexte* sont des notions de plus en plus utilisées en didactique des langues, notamment grâce à l'apparition de tendances méthodologiques axées sur l'apprenant et la publication du CECRL. Toutefois, ce dernier tend à rappeler, d'une certaine façon, les grands traits de l'enseignement du FLE hors de France : malgré un désir d'une centration sur l'apprenant et de tout ce qui s'y rattache dans le processus d'appropriation du français, une forte inclination à uniformiser l'enseignement persiste, mettant à jour un décalage entre l'offre et la/les demande(s) et entre universalisme et contextualisation.

Choix et mise au point terminologiques

Il existe des termes limitrophes à celui de *contexte* employés en didactique des langues. Si, de mon point de vue, ils sont insuffisants, il me semble toutefois intéressant de citer les principaux :

La notion de *situation* serait la plus proche de celle de contexte.

Ce terme aurait émergé avec l'apparition des méthodes SGAV à la fin des années 50 (Galisson & Coste, 1976), notamment dans le manuel VIF dont l'idéologie reposait sur le fait que « le langage [...] se développe à travers des situations et il est inséparable du mouvement de ces situations. [...] Situation et langage sont étroitement associés et solidaires » (1960, 23). A l'heure actuelle, *situation* se retrouve dans trois usages différents :

- la situation d'apprentissage c'est-à-dire les conditions dans lesquelles se déroule un apprentissage.
- la situation de classe se référant aux spécificités de la triple action enseignant/apprenant/contenus.
- la situation de communication se caractérisant, selon Hymes, comme l'unité essentielle de toute communication (Cuq (dir), 2003 : 222).

Dans cette thèse, j'utilise *situation* quand je parle de situation d'enseignement/apprentissage du français parce que, à mon sens, elle définit les conditions très globales dans lesquelles est dispensé tout enseignement et/ou tout apprentissage du français. Cette expression reste toutefois très/trop vague quand on s'intéresse de plus près aux multiples facteurs qui entrent en jeu dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. D'un point de vue terminologique, je pense également que le terme contexte rend compte de façon beaucoup plus explicite de la complexité des éléments du contexte et de l'idée de tissage qui s'y rapporte. Selon le *Nouveau Petit Robert*, le mot *situation* serait apparu à la fin du XIV^{ème} siècle pour désigner la « position (des étoiles) » et se définit comme un emplacement, un lieu, une position ou encore comme une orientation, circonstance, condition, état, etc. » (2008 : 2379). On voit à travers ces synonymes que l'usage de *situation* serait moins pertinent dans le cadre de ma recherche. Les expressions telles que situations historiques, géographiques, sociales, politiques, etc., dont je ne renie pas l'utilité, ne me paraissent pas, une de fois plus, illustrer le caractère complexe mis en avant par contexte historique, géographique, etc. Dans son article *FLS : la variété des situations* (1997), Maurer emploie la notion de *situation* pour désigner les différents cas de figure selon lesquels le français serait considéré comme FLS et distingue ainsi divers groupes de pays en partie francophones où le français détient un statut particulier. Pourquoi n'a-t-il pas utilisé le mot *contexte* dans son article ? Parce que, à mon avis, *situation* se réfère ici aux diverses conditions qui font que le français est perçu comme langue seconde selon des paramètres variés, ce qui ne veut non plus pas dire que les situations mises en avant par l'auteur ne sont pas complexes.

Environnement, principalement employé en linguistique distributionnelle, est défini en didactique des langues comme « tout ce qui entoure un enseignement et un apprentissage c'est-à-dire [...] l'ensemble des conditions qui interviennent dans le déroulement de ceux-ci et

exerce une influence sur eux » (Cuq (dir), 2003 : 85).

Dans son ouvrage *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* (1994), Dabène ne semble pas faire de distinction nette entre les notions d'*environnement* et de *contexte* : par exemple, au chapitre « La prise en compte de l'environnement », elle écrit tout à tour « l'environnement extra-éducatif », « en contexte asiatique », « la société environnante » puis « en contexte européen » (1994 : 150-151). De même, elle affirme que l'environnement où a lieu l'apprentissage doit être pris en compte, le décrivant, entre autres, comme « l'univers de l'apprenant » (*Idem* : 37). Ici, elle parle de l'exposition de l'apprenant avec la langue apprise et, dans ce sens, envisage l'opposition contexte homoglotte/contexte alloglotte qu'elle préfère à celle de milieu endolingue/exolingue qui correspondrait davantage, selon elle, à une approche interactionnelle.

Ces emplois multiples suggèrent, en quelque sorte, que les frontières délimitant ces deux termes ne sont pas toujours explicites, toutefois, il y a, à mon sens, une différence importante entre *contexte* et *environnement* : l'environnement entoure mais ne contient pas un certain nombre d'éléments - contrairement à *contexte* - et porte l'idée d'une certaine extériorité.

Le CECRL utilise le mot *domaine* dans son chapitre intitulé « Contexte de l'utilisation de la langue », reprenant les catégorisations utilisées auparavant dans le *Niveau Seuil* (1976). Ce choix est légitimé dans le sens où « tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée, dans le cadre de l'un des domaines (sphères d'activités ou centres d'intérêt) de la vie sociale » (Conseil de l'Europe, 2001 : 41) dont voici la liste :

- les domaines de la vie sociale définis comme des « sphères d'activité ou centres d'intérêt » domaines personnel, public, professionnel, éducationnel.
- les situations, c'est-à-dire les situations extérieures : le lieu et le moment, les institutions, les acteurs, les objets, les événements, les opérations et les textes.
- les conditions et contraintes, c'est-à-dire « le cadre extérieur dans lequel la communication a lieu impose différentes contraintes », par exemple les conditions matérielles, sociales, temporelles, financières, etc.
- le contexte mental des utilisateurs/apprenants.
- le contexte mental de l'interlocuteur (*Idem* : 41-44).

« Toute recherche sur l'apprentissage des langues doit commencer par la prise en considération du contexte social et culturel » (Cambra, 2003 : 51). Dans ce sens, la Louisiane a été un terrain intéressant, ayant une histoire étroite avec la France et des liens avec le français. Comme on l'a vu *supra*, ces critères généraux, pouvant largement servir à l'élaboration d'un programme contextualisé et répondre à des demandes locales particulières, ne sont pas ou très peu pris en compte, or ils devraient, à mon avis, servir de base à un enseignement construit pour le jeune public louisianais et à l'élaboration d'un matériel pédagogique adapté.

Toutefois, avant même l'étape de la prise en compte ou pas des contextes sociaux et culturels, pour reprendre les termes de Cambra Giné, il faudrait du moins les identifier, ce qui pose les questions de qui les détermine et comment.

Dans un premier temps, le contexte n'existe pas en lui-même, il n'est pas donné mais se construit, ce qui suggère qu'il est discutable.

Bien que souvent perçu comme « un simple décor où quelque chose se passe » et « comme un ensemble plus ou moins statique de conditions » (Coste, 2006 : 19) ou bien comme « un cadre physique, une toile de fond statique, une situation concrète qui existerait de façon extrinsèque » (Cambra Giné, 2003 : 51) le contexte n'est pas figé, mais construit et évolutif, « [il] se définit et s'ordonne en fonction de l'action qui s'y inscrit » (Coste, 2006 : 21) et s'envisage selon divers points de vue :

- du point de vue des apprenants : les attentes, les attitudes, les motivations, les besoins langagiers, les connaissances préalables en langue cible, la langue maternelle, les autres langues connues, les représentations du langage et de son apprentissage, les attitudes face à la langue cible, la biographie linguistique, l'expérience de l'apprentissage, l'âge, les profils affectifs, culturels, sociaux ou cognitifs.
- du point de vue de l'institution : le temps à disposition, les moyens techniques et pédagogiques fournis, les effectifs de la classe, les modes d'évaluation, le type de relation entre enseignants et enseignés, homo/hétérogénéité des classes, place occupée par la langue cible dans l'ensemble des programmes, place de l'institution dans son milieu social et linguistique.

- du point de vue de l'enseignant : l'expérience professionnelle, répertoire des techniques pédagogiques, connaissances linguistiques et culturelles, enthousiasme professionnel, disponibilité et attention portée aux difficultés de l'élève, tolérance par rapport aux erreurs, représentations de la norme, la patience, etc. (Porquier et Py, 2008 : 12).

Il me semble que les décideurs locaux concernés par l'enseignement des langues étrangères ont une place privilégiée pour définir des éléments contextuels pertinents de leur point de vue dans le but d'élaborer un programme pour l'enseignement du français répondant à la/aux demande(s) locale(s). Ce cas de figure est perceptible en Australie où le *Curriculum Council* du *Department of Education* choisit les manuels destinés à l'enseignement du français dans les lycées australiens. Ainsi, des supports bilingues et adaptés à une population lycéenne anglophone sont sélectionnés - et donc préférés à des ouvrages de FLE généralistes - pour répondre aux attentes et aux besoins de ce type de public dans le contexte scolaire australien par des acteurs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cette forme de contextualisation repose d'une certaine manière sur les ressources de ces personnes, qui d'une part, détiennent une bonne connaissance de ce qui pourrait constituer pour eux le contexte dans sa globalité et, d'autre part, font partie eux-mêmes du contexte. On pourrait toutefois se demander dans quelle mesure le fait d'être « trop dedans » ne constitue pas parfois un handicap pour faire émerger ces paramètres.

De mon point de vue de chercheuse, l'approche me semble différente. Je m'appuie ici sur mon expérience. La question est de savoir comment j'ai construit le/les contexte(s) ou ce que j'ai considéré comme important pour ma recherche en sachant que j'étais largement investie dans le contexte, notamment grâce à mon statut d'enseignante.

Construction du/des contextes

Je suis partiellement d'accord avec Porquier et Py pour qui l'émergence des éléments contextuels subjectifs et objectifs ne se produit « que par des entretiens, des enquêtes ou des relations personnelles » (2008 : 53). Mener des enquêtes de terrain ou prendre en compte ses relations personnelles me paraissent effectivement de bons moyens pour la construction du contexte en général mais je ne pense pas ce soit l'unique façon de l'élaborer dans une optique

de recherche. Si je suis à la fois chercheuse et praticienne, je suis également un individu qui pense, avec un moi, une histoire, des affects, une subjectivité etc. Il me paraît clair que, outre ma situation professionnelle et de recherche doctorale, mon parcours personnel a influé dans ce travail de construction et j'adhère aux propos de Matthey et Py qui s'attachent à dégager certains facteurs contextuels « en [se] basant à la fois sur des intuitions ou des expériences personnelles et sur des connaissances générales acquises par la sociolinguistique » (1995 : 14). Toutefois, cette situation pose le problème de la responsabilité non seulement de la chercheuse et de l'enseignante dans mon cas, mais aussi de l'individu que je suis quant à la définition de ce qu'est le contexte et de ce qui ne l'est pas.

Ma démarche fut la suivante - bien sûr je ne la présente pas comme un modèle - : la construction du/des contextes s'est réalisée à travers la sélection de paramètres contextuels que j'ai jugés adéquats par rapport à ma problématique de recherche. Mon activité professionnelle, mon adaptation progressive aux terrains, mes recherches bibliographiques, mes interactions avec mes collègues et apprenants et mon vécu m'ont servi à élaborer et construire le contexte/les contextes. Sans oublier que je fais moi-même partie du contexte.

Dans un premier temps, dans la construction de mon travail, je me suis attachée à peindre les grandes lignes du macro-contexte, c'est-à-dire, à mon sens, le contexte au sens global : les dimensions géopolitique et historique, les politiques éducatives linguistiques au niveau national puis local, le statut de la langue cible et son rapport avec les autres langues en présence. Concernant les individus, je me suis intéressée aux traits collectifs et individuels psychosociaux des apprenants tels que leurs motivations et leurs attitudes envers leur apprentissage du français et leurs représentations de la langue cible et d'autres langues en général. Quant aux acteurs sociaux impliqués dans l'enseignement du français et les enseignants, mes questionnements s'inscrivaient dans une dimension socioprofessionnelle : représentations de la langue enseignée, actions dans les dispositifs de l'enseignement, interventions didactiques mises en œuvre.

Le micro-contexte s'articulerait selon trois axes : le lieu, le temps, et l'interaction (Porquier et Py, 2008) et se traduit, dans cette étude, par des entretiens individuels et collectifs menés dans des classes de français et par des observations de classe. Ces travaux au cœur des actions didactiques ont été l'occasion d'observer et d'interpréter le processus

d'enseignement/apprentissage du français et ses acteurs dans une dynamique interactive. Le macrocontexte et microcontexte formeraient donc ce qu'on pourrait appeler, selon moi, le *contexte*. La question est de savoir comment ils s'articulent : qu'est-ce qui les relie et existe-t-il des points contradictoires entre ces éléments ?

La diversité des éléments recueillis reflète tout à fait la difficulté de cet exercice de construction, en effet : « La question de décider de ce qui est virtuellement pertinent ou pas est évidemment fort complexe et périlleuse » (Matthey et Py, 1995 : 14). D'autres acteurs (Gajo et Mondada) soulignent également la difficulté de décider de la pertinence des éléments contextuels, d'ailleurs, l'étymologie du mot qui provient du latin *contextus* signifiant « assemblage », n'éclaire-t-elle pas sur ce point et ne met-elle pas en avant la principale caractéristique de contexte se dessinant comme un ensemble de paramètres tissés les uns aux autres ?

Dans ce tissage de composants que forment le contexte ou les contextes, j'aperçois, entre ces différents facteurs, un mouvement interactif. Cette combinaison dynamique d'éléments fait sens et devrait, semble-t-il, m'aider à comprendre les diverses orientations didactiques mises en œuvre pour l'enseignement du français hors de France.

S'il paraît clair qu'en didactique des langues :

[il faille] donc apprendre à écrire les contextes, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels (Chiss et Cicurel, 6).

Le problème qui se pose dès lors concerne la description adéquate du contexte et de ses éléments constitutifs, la question est de savoir comment la pertinence d'un contexte particulier émerge dans une activité située (Gajo et Mondada, 2000 : 19).

Pour moi, l'idée de contexte s'oriente dans une dynamique impliquant trois éléments agissant en interaction : un apprenant - une langue - un contexte (Porquier et Py, 2008) en gardant toutefois à l'esprit que l'apprenant et la langue font aussi partie du contexte. Dans ce sens, la

définition proposée par Porquier et Py correspond partiellement à ce que j'entends par contexte :

les conditions, les circonstances, l'environnement, le milieu. C'est-à-dire ce qui va identifier et caractériser ponctuellement et au fil du temps et du processus, le jeu des relations entre l'apprenant et la langue (2008 : 52).

Je pense en effet que les conditions et les circonstances, l'environnement général, le milieu sont des paramètres participant à une dynamique entre les apprenants et la langue enseignée/apprise formant un tout et produisant du sens. Toutefois, il manque, à mon sens, un élément qui me paraît essentiel : l'histoire. Les faits historiques balisent le contexte en fournissant, par exemple, des données sur les rapports aux langues et au français des populations, sur leur biographie langagière et sur leur culture d'apprentissage et des indications sur la politique linguistique éducative de leur pays... Pour reprendre le cas de mes deux terrains de recherche, retracer l'histoire de la Louisiane et de l'Australie Occidentale m'a paru primordial pour comprendre la relation « apprenant-langue-contexte ». Les événements du passé sont significatifs dans la construction du contexte et jouent un rôle dans son évolution. Dans ce sens, les éléments historiques me paraissent pertinents à l'élaboration du contexte.

La définition apportée dans le *Cadre européen commun de références pour les langues* (CECRL), « le contexte renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques ou autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15) me semble s'inscrire dans la même lignée et me conviendrait dans le sens où l'individu, entre autres, fait partie du contexte.

L'emploi de *multitude* dans cette explication est à noter. Comme nous l'avons vu *supra*, le contexte se construit à partir d'une diversité de paramètres contextuels. Ces éléments sont variés mais ils sont aussi très nombreux, on pourrait ainsi se demander où se situent les frontières du contexte. Le fait de prendre en compte un grand nombre de critères pour la construction du contexte ne brouille-t-il pas ce qu'est le contexte ? A partir de quand, dans l'assemblage de tous les éléments contextuels, produit-on du sens ? Quelles sont les limites :

quand et comment définir ce qui n'est pas/plus le contexte ? Si on considère que le contexte est « tout », pourquoi le construit-on, par rapport à quoi d'autre pourrait-on le définir et à quoi sert-il dans le cadre d'une recherche ? Dans ce sens, la question est de savoir si la notion de *contexte* est vraiment appropriée ou si je l'utilise faute de mieux.

Dans le cadre de cette thèse, je n'ai pas pensé la notion de contexte comme Gajo et Mondada car ils envisagent le contexte dans une approche interactionnelle en insistant sur le fait que son rôle reste négligé dans la description des processus d'acquisition, dans la mesure où le contexte a longtemps été considéré comme un élément ajouté à d'autres, perçus comme plus importants dans l'acquisition. Des interrogations sur la manière dont le contexte pouvait agir dans le domaine de l'acquisition se sont véritablement posées dans les années 70 avec, notamment, l'évolution des approches ethnographiques dans les classes et la prise en compte des populations migrantes puis, au début des années 80, avec l'essor d'une approche interactionnelle de l'acquisition. Plusieurs tendances autour du rôle du contexte auraient émergé admettant des points de vue différents tant au niveau théorique que méthodologique. Gajo et Mondada (2000) retiennent, entre autres, les orientations suivantes :

- l'opposition « contexte *naturel* » et « contexte guidé, institutionnel » qui est mise en lien avec l'opposition entre le contexte extrascolaire et scolaire.
- dans une dimension plus sociolinguistique, il existerait un rapport entre les facteurs sociaux relevant des apprenants et les niveaux d'interlangue et de performances de ces apprenants. Ce point est toutefois discuté par les auteurs dans la mesure où lorsque la pertinence des variables sociolinguistiques est à vérifier, les liens entre les critères sociolinguistiques et les stades acquisitionnels ne permettent pas des conclusions satisfaisantes.

Je ne partage pas ces tendances dans le sens où mon travail ne s'inscrit pas dans une approche interactionnelle, je comprends le contexte dans une dimension plus large. Toutefois, malgré une utilisation différente de cette notion, j'adhère à certains des propos de ces auteurs, notamment, lorsqu'ils soulignent que « les contextes ne sont [...] pas des *domaines* bien délimités ». Le fait de vouloir « classer » les éléments contextuels ne m'empêche pas de les concevoir comme des procédés combinatoires qui ne sont pas cloisonnés mais qui s'agent,

se contredisent, etc. Ce qui rejoint l'idée selon laquelle il existe une dynamique à l'intérieur du/des contexte(s).

Pour résumer, je ne mobilise pas la notion de contexte dans une conception interactionnelle de l'acquisition, mais dans une perspective didactique qui intègre le contexte dans une certaine globalité.

Dans une démarche compréhensive et interprétative, la notion de contexte m'a servie, d'une part, à comprendre pourquoi on enseigne et on apprend le français en Louisiane et en Australie Occidentale et, d'autre part, à percevoir les formes de contextualisation dans l'enseignement du français proposé dans ces deux Etats. En effet, dans un premier temps, j'ai rassemblé des éléments contextuels qui me semblaient pertinents pour produire du sens et construire les contextes. Cet exercice m'a permis de comprendre, entre autres, les relations entre les apprenants et la langue française dans les situations d'enseignement du français étudiées. Dans un deuxième temps, en prenant en compte les paramètres contextuels que j'ai moi-même définis et à l'aide d'enquêtes menées dans des classes de français en Louisiane et en Australie Occidentale, j'ai observé dans quelle mesure l'enseignement du français y était contextualisé et comment se présentaient ces formes de contextualisation.

La construction d'un enseignement contextualisé d'une langue étrangère suggère, à mon avis, la prise en compte de certains paramètres tels que les besoins des apprenants et d'une manière plus globale de la/des demande(s) et, par extension, du sens que revêt l'apprentissage du français pour ces individus. Une contextualisation de l'enseignement du français entraîne, en outre, une considération d'éléments spécifiques aux finalités de l'enseignement du FLE, dans un premier temps, et, dans un deuxième temps, à la relation de la France aux autres. .

8.2.2 Demande(s) et offre(s) pour l'enseignement/apprentissage du français.

Tout « apprentissage suppose vendeurs et clients, offre et demande » (Reboulet, 1998 : 207).

Prendre en compte le contexte de l'enseignement/apprentissage du français correspond, à mon sens, à considérer et s'intéresser à la demande ou aux demandes locale(s). Comment envisager et proposer une contextualisation de l'enseignement du français sans tenir compte des caractéristiques contextuelles des *demandes* ? Ce point est à mettre en relation avec la question du sens de l'apprentissage de la langue par les apprenants et de sa prise en compte par l'offre. Dans ce sens, cette situation implique un travail préalable à la mise en place de l'enseignement comme la considération de la/des demande(s) dans son ensemble, une analyse des besoins et l'élaboration d'objectifs d'apprentissage de la part des institutions proposant un enseignement du français.

Les demandes pour l'apprentissage du français se sont diversifiées. A l'heure actuelle, les publics destinataires de l'enseignement du français sont variés et ont des ressources linguistiques multiples. Leurs objectifs sont divers et concernent aussi bien les domaines professionnels que personnels. Face à l'évolution des demandes et à sa multiplicité, comment l'offre répond-elle à ces changements et à cette diversité ? Quels moyens sont mis en œuvre par les Etats et les institutions pour une articulation de la/des demande(s) et de l'offre en matière d'enseignement du français ?

Les termes et d'offre de demande utilisés dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage des langues sont empruntés au vocabulaire de l'économie. Selon le *Dictionnaire d'économie et de sciences sociales*, la demande et l'offre se définissent ainsi :

Demande : « quantité d'un bien ou d'un service qu'un individu (demande individuelle), ou que l'ensemble des individus intéressés par ce bien ou ce service (demande du marché), souhaite acheter, à un prix donné » (Echaudemaison (dir), 1996 : 113).

Offre : « Sur un marché déterminé, quantité maximale de biens ou de services qu'un agent économique ou un ensemble d'agents souhaitent vendre pour un prix donné » (*Idem* : 308).

Cependant, dans une économie de marché, il existe des politiques portant essentiellement sur la quantité et/ou la qualité de l'offre ou, au contraire, sur celles des demandes. Si l'on transpose cette situation à la question de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, existe-t-il une adéquation entre les deux logiques ? Et en quoi sont-elles conflictuelles ?

« Demande » et « offre » se présentent, selon moi, comme des catégories *a priori* que j'utilise dans cette thèse faute de mieux. En effet, je me demande dans quelle mesure ces dernières sont encore adaptées à la période actuelle étant donné l'évolution du paysage didactique des situations d'enseignement/apprentissage dans sa globalité.

Si l'on considère que la demande se caractérise comme les différents types de publics concernés par l'apprentissage du français et l'offre comme l'enseignement proposé, la question est de savoir s'il existe une certaine adéquation entre ces éléments ?

A mon sens, dans toute situation d'enseignement/apprentissage du français, une relation entre un fournisseur et un client, symbolisée par l'offre et la demande, est envisagée. Si je reprends cette image de transaction et le cas de figure de l'enseignement du français dans les écoles louisianaises, le fournisseur (l'offre/le CODOFIL) semble proposer un produit inadéquat (un enseignement universel d'un français dit standard à des clients (la demande/les jeunes Louisianais). L'enseignement du français est en décalage avec la demande parce que le produit proposé ne lui convient pas. Il ne correspond pas à la spécificité de ce public et ne prend pas en considération les autres éléments contextuels présents. D'une manière générale, le problème vient du fait que le fournisseur ne se pose pas la question de ce que feront les clients du produit proposé - un type d'enseignement de la langue française -, ce qui expliquerait pourquoi les demandes de ce dernier ne peuvent pas être satisfaites. Dans ce sens, il existe des tensions entre la demande et l'offre provoquées pour une certaine inadéquation, la politique de l'offre ne prend pas en compte les besoins des apprenants.

En effet, il apparaît clair que, pour répondre aux attentes des clients-apprenants, une analyse des besoins langagiers semble préalablement nécessaire. Les concepteurs de l'enseignement du FLE devraient se poser les questions substantielles suivantes : dans quel but les apprenants apprennent-ils le français ? Que veulent-ils faire avec cette langue ? Qu'est-ce qui amène ces individus à entrer dans un processus d'apprentissage du français ?

Bien que la démarche soit différente entre un adulte qui prend la décision de s'inscrire, par exemple, dans un centre de langues pour apprendre le français et un enfant qui ne choisit pas

et dont l'apprentissage d'une langue étrangère est l'initiative des parents ou de l'institution scolaire, la notion de besoin est primordiale et devrait être prise en compte dans toute situation d'enseignement/apprentissage.

Besoin est une notion difficile à cerner dans la mesure où, d'une part, elle fait partie du langage courant et, d'autre part, elle figure dans différents domaines. Dans son sens commun, elle « recouvre les idées de désir, d'aspiration, de nécessité, etc. » (Galisson & Coste, 1976 : 67) et se présente comme « *quelque chose* qui incite l'être humain à se mettre en interaction avec son environnement pour trouver les moyens d'atteindre un objet-but » (Richterich, 1985 : 89). Contrairement aux diverses notions voisines de *besoin*, telles que *attente*, *demande*, *désir*, *intérêts* et *motivation* (*Idem*, 90), l'expression d'une nécessité est exprimée par le terme *besoin*, renvoyant à l'idée d'un manque, le manque de ce qu'on ne possède pas et dont on imagine l'acquisition satisfaisante.

Dans le domaine de la didactique des langues, le terme *besoin* émergea avec l'apparition des approches communicatives dont les orientations placent l'apprenant au centre de son apprentissage dans le sens où « l'acte d'apprendre appartient à celui qui apprend » (Richterich & Chancerel, 1977 : 7). Il s'agit plus particulièrement de *besoins langagiers*, l'adjectif langagier - et non pas celui de linguistique - ayant été choisi parce « qu'il connote l'usage du langage ou de la langue comme moyen de communication [...] » (*Idem*, 91).

Selon Richterich, les besoins langagiers se définissent comme « ce qu'un individu ou groupe d'individus interprète comme nécessaire, à un moment et dans un lieu donnés, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement » (*Idem*, 95). L'auteur distingue les besoins sociaux/institutionnels, objectifs/subjectifs, prévisibles/imprévisibles, concrets/figurés, exprimés/inexprimés... (*Idem*, 93) alors que Porcher oppose deux types de besoins selon deux points de vue différents :

- les besoins ressentis ou subjectifs : attentes exprimées par les apprenants et qui se présentent comme les points de départ de l'enseignement de la langue étrangère,
- les besoins objectifs qui sont identifiés de l'extérieur, en général par les enseignants et sont considérés comme des manques repérables chez les apprenants (1995 et 2004).

De nombreux didacticiens (Coste, Richterich et Porcher par exemple) s'accordent à souligner l'importance et la nécessité de l'analyse des besoins langagiers dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère : « L'analyse des besoins devient le recensement et la hiérarchisation de tout ce qui est nécessaire pour atteindre l'objectif, compte tenu du public auquel on a affaire » (Porcher, 1995 : 26). La question serait de savoir pourquoi cette étape est primordiale dans un processus d'apprentissage du français.

Dans un premier temps, l'identification des besoins permet de cerner le public auquel l'institution et les enseignants ont affaire, afin d'éviter tout échec lié à l'apprentissage de la langue étrangère et consiste à

Recueillir les données qui permettent aux apprenants et à l'enseignant, à un moment et dans un lieu donnés, d'interpréter ce qui leur est nécessaire pour concevoir et régler les interactions favorisant l'enseignement/apprentissage d'une langue, en relation avec les interactions que les apprenants pourraient avoir avec d'autres environnements (Richterich, 1985 : 95).

Quelle démarche adopter pour identifier les besoins des apprenants ? Qui récolte les informations et comment les exploite-t-on ? Sous quelle forme recueillir ces données et à quel moment dans le processus d'apprentissage ?

Richterich préconise de dresser un catalogue de questions pour la construction d'un questionnaire qui permettra de relever trois catégories d'informations :

- des informations sur les personnes concernées par l'élaboration d'un projet de recherche et/ou d'enseignement/apprentissage.
- des informations sur l'environnement dans lequel des personnes réalisent un projet de recherche et/ou d'enseignement/apprentissage
- des informations sur la ou les langues concernées par la réalisation d'un projet de recherche et/ou d'enseignement/apprentissage (1985 : 110).

Ce processus doit être effectué par un apprenant, un enseignant, un auteur, un spécialiste...

(*Idem*, 109). Toutefois, cette démarche ne va pas de soi car elle dépend de facteurs tels que l'argent et le temps alloués pour son élaboration. Ce système d'identification des besoins se veut « continu tout au long de l'enseignement, un instrument de conduite du cours, un moyen de garder le contact ouvert entre l'enseignement et les élèves » (Porcher, 1995 : 25).

Dans un second temps, l'identification des besoins devrait permettre l'élaboration des objectifs d'apprentissage adéquats à la situation des apprenants dans le sens où « les besoins font question, les objectifs sont réponse, qui doit être adéquate » (Coste, 1977 : 63). Le but étant de mieux enseigner pour mieux apprendre et

dans cette quête constante du mieux, la définition des objectifs et l'identification des besoins jouent un triple rôle. Premièrement, elles sont des instruments permettant des choix et des décisions, deuxièmement, elles donnent un sens à ceux-ci et aux actions d'enseignement et d'apprentissage, troisièmement, elles sont un moyen d'établir et de négocier les interactions entre les différentes composantes des systèmes (Richterich, 1985 : 15).

Les objectifs, « moteurs opérationnels de l'enseignement/apprentissage » (Porcher, 2004) et « résultat idéal de l'enseignement/apprentissage » (Cuq, 2003) sont étroitement liés aux contenus, à la progression et à l'évaluation d'un apprentissage et se doivent d'être « définis de façon opératoire, en termes de tâches à accomplir, de capacités à montrer et de comportements à maîtriser » (Galissou & Coste, 1976 : 381).

Hameline distingue deux types d'objectifs :

- l'objectif général qui se présente comme un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage. [...] Son sens ici est limité à un champ restreint : ce à quoi va aboutir, dans des conditions déterminées, l'activité de l'apprenant (1979 : 98).
- l'objectif spécifique ou opérationnel est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que quatre « exigences » opérationnelles soient satisfaites :
- décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique,
- décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable

Chapitre 8. Vers un enseignement du français contextualisé ?

- mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester
- indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer le résultat (1979 : 100).

Analyser les besoins langagiers des apprenants et identifier les objectifs d'apprentissage correspondant à ces derniers semblent ainsi substantiels à toute situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère : « il est logique et indispensable de s'appuyer sur une analyse des besoins [de l'apprenant] de manière à lui proposer un cheminement adéquat d'apprentissage qui lui soit véritablement utile » (Porcher, 1995 : 23).

Mon expérience et les enquêtes menées en Australie et en Louisiane montrent que les opérations décrites plus haut ne sont pas ou peu mises en œuvre. A l'Alliance française de Perth, les apprenants sont, certes, soumis à un test linguistique conduit par un enseignant de français afin de mesurer leur compétence en français mais aucune information concernant, par exemple, le projet des apprenants ou leur biographie langagière n'est requise. L'institution ne questionne pas les raisons pour lesquelles ces personnes veulent apprendre le français. Cependant, l'identification par l'apprenant de ses propres besoins est importante :

Le futur apprenant fera d'abord état d'informations sur sa biographie langagière et il tentera d'estimer ses connaissances préalables de la langue qu'il se propose d'apprendre. [Cette estimation] traduit l'image qu'il se fait de son acquis, image qu'il est nécessaire de connaître parce qu'elle sera présente tout au long de l'apprentissage (Richterich & Chancerel, 1977 : 27).

Les apprenants sont placés dans des classes en fonction d'une estimation de leur niveau. Au cours de l'apprentissage, bien que les besoins soient des « réalités dites *fondantes* » (Porcher, 1995 : 25) et qu'ils se modifient au cours de la formation, aucune analyse des besoins n'est envisagée durant l'apprentissage par l'institution. Toutefois, « l'apprenant devrait avoir la possibilité, tout au long de son apprentissage, de contrôler ses progrès et de comparer ses acquisitions nouvelles avec l'image qu'il se faisait de ses connaissances préalables » (*Idem*, 29).

L'Alliance française de Perth n'élabore pas d'objectifs d'apprentissage en lien avec les besoins des apprenants dans la mesure où, en fonction de ses ressources, elle a ses propres objectifs illustrés par des contenus d'apprentissage définis. En d'autres termes, les apprenants suivront le programme préalablement conçu qui se présente comme un apprentissage du français à visée « communicative » par unités capitalisables à travers le manuel de FLE généraliste *Alter Ego*. Les questionnaires distribués aux apprenants lors de cette étude ont fait apparaître un certain nombre de raisons qui ont mené ces personnes à l'apprentissage du français (but professionnel, projet d'un voyage à la Réunion, poursuite d'études en France, etc.). Cependant, malgré cette diversité, les apprenants suivaient le même enseignement de français. Ce système soulève ainsi le problème de la souplesse et de la flexibilité de ce type de structure dont la pédagogie et l'approche systémique ne sont pas centrées sur l'apprenant mais sur l'institution, qui se traduit, comme nous l'avons vu *supra*, par un enseignement universel et « communicatif » d'un type de français.

S'il paraît évident pour Richterich et Chancerel que :

L'identification des besoins langagiers est le moyen privilégié [...] de rechercher ce compromis pour préciser les modalités d'intervention, de dialogue, de négociation, de participation entre apprenant et institutions de formation et/ou d'utilisation (1977 : 7).

selon Porcher, l'identification des besoins « n'est qu'un leurre qui fait croire à l'apprenant qu'on lui donne la parole, qu'il participe aux décisions [...] alors que ce n'est qu'un moyen de lui prescrire, comme toujours, ce que d'autres ont décidé » (1977c : 6). Cette critique à l'égard de l'analyse des besoins et de ce qu'on en fait ensuite rejoint les propos de Germain qui écrit que l'étude des besoins relève « pratiquement toujours de besoins de l'institution plutôt que de besoins de l'apprenant en tant qu'individu... » (1979 : 14-15). L'institution semblant détenir le pouvoir absolu dans une situation d'enseignement/apprentissage :

la définition des contenus et des rôles de l'enseignant et des apprenants ne peut être conçue que par rapport à une institution dont, en fin de compte, tout dépend. C'est donc elle qui est la composante déterminante des systèmes et c'est en fonction d'elle que pédagogie et didactique doivent se définir (Richterich, 1985 : 11).

Porcher déplore ce système de plus en plus généralisé régi par des tendances pédagogiques basées sur la construction d'objectifs élaborés d'avance sans prise en compte des besoins des apprenants ni de l'avis des enseignants (1995). Cette situation suggère également que l'offre est donc définie au préalable. Dans ce sens, toute négociation entre les apprenants et enseignants est limitée voire inexistante. Comment mettre en place des orientations didactiques adéquates répondant à la demande et aux caractéristiques des publics concernés par l'apprentissage du français ? En outre, il faut noter qu'en général les dispositifs éducatifs ne tiennent pas compte, dans l'enseignement du français proposé, de la biographie langagière des apprenants ni des ressources linguistiques locales et qu'aucun lien n'est tissé entre ces paramètres linguistiques et le français.

Cette situation paraît paradoxale dans le sens où l'apprenant est dit être « au centre de son apprentissage ». Pourtant, à moins de devenir autodidacte, l'apprenant n'a pas d'autre choix que de faire appel à une institution de formation « qui, elle, sera nécessairement, directement ou indirectement, dépendante des institutions d'utilisation qui, elles, nécessairement, fonctionnent dans un type de société » (Richterich & Chancerel, 1977 : 7). Dans une certaine mesure, les pressions des institutions de formation et de la société dans lesquelles s'inscrit l'enseignement/apprentissage du français prennent une place sans précédent malgré une méthodologie revendiquée basée sur la centration sur l'apprenant.

L'exemple développé ci-dessus est représentatif des modalités d'enseignement que l'on peut trouver dans des institutions privées proposant un enseignement du français hors de France. Le manque d'articulation entre l'offre et la demande met à jour non seulement l'absence de toute contextualisation de l'enseignement du français mais la volonté d'imposer, malgré d'éventuelles demandes locales, un enseignement universaliste du français.

Cependant, la question est de savoir si l'intérêt pour le français et la démarche de son apprentissage de la part des individus se traduisent forcément par l'envie d'acquérir une compétence linguistique en langue française. Etant donné leur proximité géographique avec les pays de l'Est de l'Asie, les Australiens auront plus d'opportunités de parler, par exemple, le chinois ou le japonais que le français dans l'avenir. Ce point rejoint la problématique du sens de l'apprentissage pour les apprenants. Les divers témoignages recueillis dans cette thèse

mettent à jour des idées et des représentations suggérant que ce n'est pas tellement la langue qui est en jeu mais une forme de proximité avec la France. Une grande majorité des personnes interrogées apprennent le français sans nécessité fonctionnelle mais plutôt pour le plaisir d'être en contact avec le français pour son aspect culturel. Les questions autour du locuteur natif et de l'accent, par exemple, illustrent tout à fait cette inclination pour ce qui vient de France et pour ce qui est *made in France*. Dans mon étude, les publics adultes le disent explicitement : ils veulent apprendre le français avec un natif de France et avec un manuel français conçu en France dans une institution française - l'Alliance française - dirigée par des Français de France. L'attraction des Australiens pour les diverses activités proposées (débat, club de conversation, fête de la musique, etc.) par cette institution repose à mon sens sur deux points :

- d'une part, la distance géographique séparant la France de l'Australie rend l'Hexagone physiquement lointaine mais encore plus désirable. En côtoyant l'Alliance, ces personnes s'en rapprochent ;
- d'autre part, il y a un aspect exotique à venir de façon hebdomadaire apprendre le français et notamment, pendant les pauses, manger du fromage et boire du vin en conversant en français.

Dans le contexte anglophone australien, on pourrait se demander quelles sont les raisons de cet attachement à la langue française. Contrairement à la Louisiane où il existe un fort lien avec la France dû à l'histoire, l'Australie ne présente pas de lien identitaire local, ni de lien géographique et économique avec l'Hexagone³¹⁸. Alors que les langues asiatiques sont apprises dans un but fonctionnel pour répondre à des exigences économiques et commerciales, le français répondrait davantage à un désir d'accès à une certaine culture et s'expliquerait par un attachement culturel européen lointain. Ainsi, les langues asiatiques se présentent comme des « langues de raison » ayant un rôle fonctionnel alors que le français serait une « langue de cœur », considéré comme une langue de culture et de distinction internationale. Dans ce sens,

³¹⁸ Il existe toutefois un lien historique relativement fort avec l'Italie et la Grèce représenté par la présence d'une forte population de ces deux pays mais l'italien et le grec sont considérés comme des langues de l'immigration et non comme des langues de culture.

la langue française serait une langue emblématique, une sorte de langue internationale rêvée pour accéder à la culture française, perçue comme prestigieuse, et non pour des besoins communicatifs. En outre, je me demande dans quelle mesure le rôle instrumental de l'anglais n'influence pas cette idée de langue de culture attribuée au français. En effet, on apprend généralement l'anglais plus dans un objectif fonctionnel que pour le plaisir ou par distinction culturelle. Dans ce sens, à travers ce contraste, le fait que l'apprentissage du français réponde beaucoup moins à des fins utilitaires qu'à un choix culturel est un critère attractif et confère ainsi une valeur ajoutée au français.

Dans les deux Alliances françaises de Louisiane, les directrices ont tout à fait conscience que les apprenants ne recherchent pas obligatoirement l'aspect linguistique de la langue française. En effet, d'après la responsable de l'Alliance de la Nouvelle Orléans, les apprenants se caractérisent par une élite apprenant le français pour le plaisir, il n'y a donc aucun enjeu fonctionnel pour ces personnes. A Lafayette, deux grands groupes d'apprenants se distinguent : un groupe dont la tranche d'âge se situe entre 40 et 60 ans et dont le but est, selon la directrice, de « s'ouvrir culturellement » et le second groupe plus jeune (dans la trentaine) dont l'objectif est de « renouer avec leur héritage ». Elle déclare : « J'ai remarqué que beaucoup de gens s'intéressent au français mais ils ne veulent pas forcément prendre des cours » (E.AFLAF), (annexe.3, E.AFLAF). A la Nouvelle Orléans, après le passage de Katrina, la responsable de l'Alliance française a décidé d'exploiter cet intérêt pour la culture française en ouvrant des cours tel que « Civilisation et vins de France » dans le but de reconstruire l'Alliance. Ce sont ces activités dites « désintéressées » (Besse, 2009 : 10) - dans le sens où elles n'ont pas de finalité pratique ou d'utilité matérielle - et non les cours de langue « classiques » qui devraient, selon elle, permettre de relancer cette institution.

L'attachement inattendu des Australiens au français met à jour un certain paradoxe concernant la situation en Louisiane. En effet, bien qu'étant un espace francophone, le lien avec le français en Louisiane paraît moins fort qu'il pourrait l'être. Il s'agit d'un attachement d'une diffusion du français liée essentiellement à l'histoire, toutefois, cette diffusion n'est pas envisagée en termes d'apprentissage linguistique, mais plutôt culturel. Comme je l'ai montré dans les chapitres 6 et 7, le français est privilégié dans les écoles dans le sens où il est plus ou moins considéré comme une langue seconde mais il est enseigné comme une langue étrangère. Ceci met davantage en avant un attachement identitaire qu'une réelle préoccupation

d'enseigner la langue française aux enfants dans un but linguistique. Même si le français est présent et parlé dans certains foyers, notamment par les grands-parents, la proximité avec le français n'est pas ressentie en termes de langue proche, contrairement à l'espagnol. Comme je l'ai évoqué au début de ce chapitre, la langue espagnole se présente plus comme une langue de proximité que le français dans cet Etat francophone.

De même, en comparant les deux formes d'attachement du français en Australie et en Louisiane, on note que dans le milieu anglophone australien, un degré de proximité avec la langue française est plus perceptible qu'en Louisiane, environnement anglophone et francophone. On s'attendrait effectivement à trouver en Louisiane, une forme de parenté plus marquée pour le français dans le sens où, l'Etat a des rapports historiques et linguistiques assez forts avec la France.

De manière générale, les cours de français entraînent les apprenants dans un univers totalement français, la langue étant ainsi un moyen d'accéder à une forme de culture française. L'attachement au français s'inscrit finalement peu dans une dimension linguistique et les individus qui fréquentent les centres culturels de français ou les Alliances françaises désirent avoir des choses en commun avec ce qui se passe en France, avec des Français, avec une langue qu'ils jugent mélodieuse, etc. et parce que « Le français est un *objet de luxe* » (Besse, 2009 : 11). Un ensemble de paramètres liés à la France semble envoûter les individus qui ne sont pas vraiment intéressés par l'apprentissage du français en tant que langue ou à devenir des locuteurs compétents en français, mais désirent une forme de rapprochement avec la France.

Le manque de considération des besoins des apprenants et, dans une dimension plus large, de la demande entraîne une absence de contextualisation de l'enseignement du français. De ce fait, les institutions de formation ne prennent pas en compte le sens que peut avoir l'apprentissage du français pour les apprenants. En général, l'apprentissage du français s'inscrit dans une perspective « communicative » conduite, notamment, par les manuels de FLE communicatifs initiant à un « français de survie » dans le but d'un hypothétique voyage en France (ou éventuellement dans un pays francophone autre que la France). Or, le public adulte, par exemple, est fortement motivé par le désir de se rapprocher de la France et de sa culture et l'apprentissage est guidé par le plaisir sans utilité pratique. En dehors des publics

très spécifiques - qui restent toutefois marginaux et minoritaires - tels que les publics professionnels apprenant le français dans un but fonctionnel et les étudiants voulant poursuivre des études dans un pays francophone, il ne s'agit pas de besoin fonctionnel du français. Les demandes sont plus culturelles que linguistiques, au sens large du terme, alors que l'offre propose un cours de langue française basé sur le « communicatif ». Cette situation fait apparaître deux conceptions divergentes de l'enseignement et de l'apprentissage du français et une absence d'articulation entre une diversité de demandes et une offre unique.

Dans les milieux scolaire et universitaire, l'enseignement du français est également construit dans le but de faire acquérir une compétence linguistique aux apprenants. Or, cette finalité suggérant une utilité pratique de la langue réduit l'apprentissage à un enseignement pris dans les griffes du « communicatif » exclusif. Pourquoi ne pas proposer un enseignement contextualisé dynamisant ainsi l'apprentissage et orienter l'enseignement du français vers d'autres aspects plus éducatifs. Par exemple, Besse préconise de faire développer une *perception interculturelle* aux apprenants à travers le cours de français, c'est-à-dire de leur faire prendre conscience de leur culture à travers la langue cible et de faire « une sorte de va-et-vient entre leur culture de départ et la culture étrangère avec laquelle ils se familiarisent [...] » (Besse, 2009 : 21).

Si on exclut une minorité de personnes qui apprennent le français à des fins strictement utilitaires et professionnelles, on peut dire que l'apprentissage du français est généralement motivé par un attrait voire un amour pour la France ou/et la culture française au sens large. Dans ce sens, les raisons d'apprendre le français sont orientées vers le désir d'établir une certaine proximité avec la France par plaisir ou par intérêt personnel. Toutefois, les cours de français proposés s'alignent en général sur une perspective « communicative » souvent réduite à des objectifs « fonctionnels » et universaliste, présentant de ce fait un décalage avec le public destinataire de l'enseignement et, d'une manière plus globale, de la/des demande(s).

La diversité de la/des demande(s) et le sens de l'apprentissage ne paraissent donc pas pris en compte et se heurtent, en quelque sorte, à une offre unique de l'enseignement du français hors de France.

La question est de savoir si cette situation aurait un lien, d'une certaine façon, avec ce qui constitue les grands traits de l'enseignement du français dans le monde, c'est-à-dire le champ du FLE en lui-même.

8.2.3 Quelle « diffusion » du français hors de France ?

La tendance générale universaliste de l'enseignement du français hors de France mise en avant dans cette thèse serait, me semble-t-il, liée aux origines du champ du FLE et à la constitution même du champ. En effet, l'offre proposée pour l'enseignement du français hors de France de nos jours reposerait encore sur la question de la diffusion du français et de l'idée qu'elle véhicule.

Dans le chapitre 1, j'ai rapidement donné quelques caractéristiques du champ du FLE qui méritent, à ce stade, un éclaircissement. En effet, un retour sur l'organisation de la diffusion du français comme langue étrangère et de l'expansion de son enseignement est important dans le sens où, d'une part, « le FLE se révèle ainsi comme une pratique sociale engrammée dans une série d'historicités » (Spaëth, 2003 : 510) et, d'autre part, il est utile d'interroger le passé pour comprendre le présent. En questionnant les origines du champ et son évolution, certains éléments de réponses sont susceptibles d'émerger.

Le FLE est né dans un contexte d'après-guerre marqué par une volonté politique de diffuser la langue française dans le monde et dans une moindre mesure en France (pour le public migrant). Ce désir d'étendre le français répondait, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, à la nécessité d'intégrer de nouveau la place de la France sur la scène internationale, constituant le premier objectif de la politique extérieure française. Le FLE a pris forme de façon prépondérante dans une perspective de diffusion du français rendue possible par des moyens mis en œuvre afin de favoriser son expansion. Cette caractéristique fondatrice du champ me paraît substantielle pour comprendre et expliquer la situation actuelle de l'enseignement du français dans le monde.

La publication du FF en 1951, fruit des travaux du Centre d'étude du français élémentaire à l'Ecole normale supérieure de Saint Cloud, a constitué les premières pierres de la diffusion du français à l'échelle mondiale dans une optique politique. Cet ouvrage - dont j'ai décrit les grandes lignes au chapitre 1- a servi également de base à l'élaboration de méthodes de français dont VIF. La France désirait étendre rapidement un français de base accessible à tous. Cette entreprise fut l'événement déclencheur qui a lancé les bases du FLE, bases universelles puisque le but était de toucher la population mondiale dans sa globalité. Dans ce sens, le FF et

les manuels publiés s'adressaient à tous les individus, ainsi aucune distinction préalable concernant les caractéristiques de ces publics n'avait donc été envisagée. L'enseignement du français était explicitement perçu et voulu d'un point de vue universaliste :

Le traitement universel de la langue, *via* la pédagogie et l'effet naturalisant du procédé est particulièrement frappant et s'inscrit fondamentalement dans l'approche universaliste d'une enseignement du français (Spaëth, 1999 : 77).³¹⁹

La diffusion du FF dans le monde a eu des retombées pédagogiques conséquentes dans le monde du FLE : une demande de formation de la part des enseignants de français à ce nouveau document de travail, la création d'une méthode d'enseignement dérivé du FF et l'élaboration d'un second degré du FF (Canac, 1984). Finalement, alors que l'entreprise de l'établissement du FF reposait à l'origine sur un objectif limité, son caractère innovant et son succès se sont présentés comme les rudiments du champ du FLE : « La grande aventure du Français, langue étrangère, était commencée. La tâche de la Commission française pour l'Unesco était terminée » (Brunsvik, 1984 : 82).

Ainsi, le *Centre d'étude du français élémentaire* abrité par l'Ecole normale supérieure (ENS) est devenu le CREDIF, dont les objectifs reposaient sur trois points : la recherche et l'élaboration théorique, la fabrication de matériels d'enseignement rigoureux et la formation d'experts spécialisés (Canac, 1984 : 78). Dans la continuité du FF, le rôle du CREDIF était formulé sans ambiguïté : c'était un centre dont la fonction était de répondre à une demande du gouvernement afin de répandre le français dans le monde. L'aspiration politique est claire et le « D » de CREDIF exprimait de façon explicite une visée volontariste d'une politique de diffusion de la langue française. L'idéologie se basait sur « une diffusion active, quasi militante, non le constat d'une diffusion [...] l'institution est conçue d'abord comme instrument politique [...] » (Mariet, 1984 : 207).

L'usage explicite du terme *diffusion* est révélateur dans la mesure où, selon le Nouveau Petit Robert, *diffusion* se définit comme l'« action de se répandre » et « expansion, invasion et propagation » en seraient les synonymes. Cette notion confirme bien l'idée de dispersion

³¹⁹ L'auteure résume ici ce que Reboullet a tenté de définir comme étant les grands traits du FLE dans un numéro spécial des Cahiers pédagogiques de 1957.

volontariste du français et des valeurs françaises de la part de la France. Toutefois, derrière ce mot, c'est celui qui agit (et donc qui répand) qui est mis en avant. Or cette situation inclut trois paramètres : le processus de diffusion, l'objet diffusé et le milieu dans lequel se diffuse l'objet (De Robillard, 2000 : 624). Dans ce sens, le rôle de la France repose essentiellement sur l'action de répandre sa langue (et ses valeurs) de façon universaliste sans prendre en compte les environnements concernés.

Le FLE a donc fait son apparition comme instrument politique de diffusion dans un contexte d'après-guerre et de reconstruction, favorable à son impulsion, à travers l'élaboration du FF et du CREDIF, dont les enjeux étaient explicites et l'objectif déterminé dans un but précis. Mais, qu'en est-il de nos jours ? Il apparaît que le français hors de France est toujours pensé en termes de diffusion malgré l'évolution de la situation sociolinguistique internationale. En effet, aujourd'hui, les pressions économiques et sociales d'après-guerre sont retombées et la conjoncture actuelle est différente : le français, selon le ministère des Affaires étrangères et européennes, serait parlé par 200 millions de personnes (soit 3 % de la population mondiale) et occuperait la 9^{ème} place des langues les plus utilisées dans le monde. La langue française serait apprise par environ 110 millions d'individus, selon l'Organisation internationale de la francophonie (OIF). Langue officielle de nombreuses organisations internationales dont l'ONU, le Conseil de l'Europe, l'Union européenne, l'Union africaine etc. le français est également une langue politique, de culture et de travail. A mon sens, la présence du français hors de France à l'heure actuelle s'inscrit davantage dans les missions de la francophonie, dont l'OIF qui s'est engagée, notamment, à promouvoir le français dans le monde. La diffusion du français a changé de nature et se présente selon des actions plurielles définies dans le Cadre stratégique décennal de la Francophonie (2004/2014) :

1. Promouvoir la langue française et la diversité culturelle et linguistique
2. Promouvoir la paix, la démocratie et les droits de l'Homme
3. Appuyer l'éducation, la formation, l'enseignement supérieur et la recherche
4. Développer la coopération au service du développement durable et de la solidarité

Ministère des Affaires étrangères et européennes, [en ligne], [consulté le 17/06/10], disponible sur www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Cadre_strategique_decennal_de_la_Francophonie_2004-2014.pdf >

Dans cette description, le terme *diffusion* n'est plus en usage. Il est remplacé, dans un premier temps, par celui de promotion; or le verbe *promouvoir* signifie, selon le Nouveau Petit Robert, « élever à une dignité, un grade supérieur » et « encourager, favoriser, soutenir quelque chose, provoquer la création, l'essor, le succès de » (2008 : 2043). L'objectif affiché de la francophonie est donc de maintenir et d'améliorer la place du français dans une dimension internationale, rendue possible par un réseau d'instituts culturels vaste (mais en très nette diminution), d'Alliances françaises et de lycées français et par la présence de médias tels que RFI (Radio française internationale) ou la chaîne TV5 à travers le monde.

Dans un second temps, il faut noter que la *diversité culturelle et linguistique* est associée à la *langue française*, ce qui constitue deux missions différentes. Sur le terrain, quelles sont les actions politiques mises en œuvre pour mener les objectifs annoncés ? Dans les écoles louisianaises et les Alliances françaises australiennes, le français standard est préconisé et la figure du natif triomphe. Les perspectives didactiques mises en œuvre dans les deux pays se traduisent par l'enseignement d'un français franco-centré, ce qui laisse peu de place à toute forme de diversité linguistique et culturelle (voir chapitre 6).

Malgré un discours orienté sur la diversité, les interventions en matière didactique sont loin de correspondre avec ce qui est officiellement déclaré. Cette attitude tend à rappeler que la France n'a pas vraiment de politique linguistique. Le rôle de la France dans ces démarches est intéressant car, même si elle est un pays francophone parmi d'autres, elle a tendance à détenir un statut de « propriétaire » de la langue française, parfois affirmé de façon péremptoire, sans pour autant prendre ses responsabilités. Par exemple, la France, le Québec et la Belgique sont impliqués dans le programme d'enseignement du français en Louisiane (notamment avec l'envoi de nombreux enseignants de français, l'allocation de bourses d'études, l'aide aux ressources pédagogiques, etc), toutefois, même si la France ne se démarque pas plus que les autres pays dans cet engagement pour la promotion de la langue française en Louisiane, elle reçoit une reconnaissance de légitimité plus grande que les deux autres pays francophones. Pourtant, le Québec en tant que territoire francophone voisin de la Louisiane est d'ailleurs beaucoup plus présent et a récemment renouvelé en 2010 son soutien à l'Etat louisianais en réaffirmant la poursuite de leur collaboration dans le texte *Déclaration commune portant sur la coopération dans les domaines de l'éducation, de la culture, et de la jeunesse entre le Québec et la Louisiane*. CODOFIL, [en ligne], [consulté le 19/08/10], disponible sur

< <http://www.CODOFIL.org/bilingual/declcommqu1.jpg> >.

En dépit d'un fort investissement de certains pays francophones dans des organismes francophones, la France est celle qui conserve, en quelque sorte, la place d'honneur laissant les autres pays francophones au second plan sur la scène de la francophonie internationale et le français promu est quasi-unanimement « le français de France ».

Il existerait un malentendu quant à la question de diffusion du français, essentiellement perçue dans son aspect linguistique et se traduisant par l'enseignement de la langue. Or, il s'agit de la diffusion du français dans son ensemble, c'est-à-dire de ses représentations et de ses valeurs à la fois linguistiques et culturelles. Ce point rejoint la problématique, d'une part, de l'offre dans la mesure où le français proposé est universel et, d'autre part, du sens de l'apprentissage du français dans la mesure où son enseignement se veut « communicatif » alors que les apprenants apprennent le français, au moins partiellement, dans un but autre qu'utilitaire. Pour conclure, on peut dire que le problème de la contextualisation n'est pas forcément basé sur l'universalité du français mais également sur une politique de diffusion qui a peu évolué depuis les années 50.

Outre les origines du champ du FLE ancrées dans une forte dimension politique de la France, l'organisation du FLE en tant que champ, évoquée au chapitre 1, est un point à prendre en compte car elle constitue « un ensemble de positions en relations mutuelles, un marché où s'échangent des biens et se négocient des intérêts, une distribution de capitaux [...] » (Porcher, 1987b : 14).

L'aspect commercial du champ mis en avant est explicite avec le champ lexical du marché (marché, biens, intérêts, distribution, capitaux) et les verbes pronominaux réciproques *s'échanger* et *se négocier* qui, d'une part, sous-entendent la présence de plusieurs éléments et, d'autre part, traduisent un mouvement entre les parties constituant le champ. De ce fait, le champ n'admet pas l'unicité mais la pluralité de facteurs ayant le même intérêt, c'est-à-dire la diffusion du français. Porcher rappelle que deux conditions furent nécessaires à l'émergence du champ : dans un premier temps, un enjeu est apparu (la promotion du français) et dans un deuxième temps, une concurrence entre les différents éléments du champ par rapport à cet enjeu s'est construite (Porcher, 1987b). De ce fait, il y a un bien un mouvement à l'intérieur du champ dans lequel gravitent des composants autour d'enjeux. Concrètement, entre les acteurs (apprenants, enseignants, éditeurs, administrateurs, etc.) et les institutions (établissements

d'enseignement et de diffusion, ministères, maisons d'édition, etc.), les enjeux à gagner sont variés : emplois, publications, prestige, positions hiérarchiques, rétributions ... (*Idem*). Et ils se regroupent tous vers un intérêt commun, celui de la diffusion du français. Chaque composante a besoin des autres pour servir son propre intérêt et appartenir au champ global. Comme je l'ai mentionné *supra*, la question de la diffusion du français n'est pas uniquement linguistique mais s'inscrit davantage dans une dimension plus large où le français est diffusé à travers des valeurs à la fois linguistiques et culturelles.

La configuration du champ se présente donc « comme un marché, où s'échangent des positions et des biens, où les acteurs ont des espérances pratiques en rapport avec leurs investissements, où des luttes se mènent pour des positions et des bénéfices » (Porcher, 1987a : 9), la diffusion du français constituant un enjeu commun.

D'un point de vue historique, la construction du champ du FLE au lendemain de la Seconde Guerre mondiale posait les balises d'un enseignement universel de la langue française dans une optique de diffusion du français à l'échelle internationale. De nos jours, les discours sont axés sur la diversité linguistique et culturelle dans une dimension ouverte à la francophonie mais les interventions didactiques sont toujours inscrites dans une démarche universaliste du français, faisant écho finalement au trait dominant du CREDIF défini comme « le chantre d'une conception « universaliste » de la pédagogie du FLE, dont la visée serait - aux quatre coins du monde - un apprenant idéalement abstrait, donc sans aucune consistance psychosociologique » (Cortès, 1984).

Le discours politique et les actions en matière de l'enseignement du français posent la question du rôle de la France. Cette situation relève, à mon avis, de deux choses : dans un premier temps, d'un certain impérialisme en considérant l'enseignement comme un rapport de pouvoir dans la mesure où « toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel » (Bourdieu, 1970 : 19) et, dans un deuxième temps, dans la perception que la France a de l'autre. Ce dernier point me paraît fondamental dans la conception et l'organisation de l'enseignement du français hors de France.

8.2.4 Une question de relation aux autres

La France semble vouloir étendre son autorité à travers son enseignement et, par la même occasion, ses valeurs à travers le monde sans prêter attention aux populations destinataires de cet enseignement. La question est de savoir comment sont perçus les différents publics destinataires de l'enseignement du français.

L'adjectif « étrangère » de l'appellation FLE est très révélateur : il indique que le français est une langue étrangère pour ceux qui l'apprennent et qu'il ne leur appartient pas, sous-entendant que les Français sont les propriétaires de leur langue. Cette situation pose, entre autres, la question de la relation à l'autre. En effet, le rapport à autrui, selon le sociologue Goriely (2003), se manifesterait à travers l'échange permettant une ouverture à l'autre : les hommes, depuis la nuit des temps, ont toujours éprouvé un besoin d'échanger avec l'autre dans une perspective aussi bien communicative que commerciale. Cet échange, qui n'est pas forcément égalitaire ni équilibré entre les parties et qui se veut parfois empreint de rivalité (*Ibidem*), semblerait se caractériser en France par un besoin de répandre les valeurs françaises à travers l'expansion de sa langue et de sa culture dans le monde. Cette action vers l'extérieur s'illustre par le fait que la France diffuse ses valeurs sans toutefois exprimer l'envie de recevoir en échange puisqu'il n'y a pas de désir d'interaction réciproque. La dynamique de l'échange ne s'établit alors que dans un sens et consiste à, d'une part, « prendre un ascendant sur le donataire » (Goriely, 2003 : 155) et, d'autre part, aller vers l'autre pour s'affirmer. Il y aurait en France un sentiment partagé, une idéologie résidant dans l'existence d'une identité française unique. Cette identité française, comme toutes les formes d'identité, s'est construite et s'est définie grâce à l'autre et repose sur ce que les Français posséderaient et que les autres ne posséderaient pas.

Ainsi, à mon sens, le terme « étrangère » utilisé dans FLE (dont j'ai peint au fil de cette thèse divers aspects) est un exemple de cette conscience : son emploi explicite marque bien la distance volontairement tracée entre le « Nous et le Non-Nous » (Geertz, 1996 : 103) c'est-à-dire entre tout ce qui n'est pas français (l'extérieur) et ce qui est français (l'intérieur). Que laisse entendre cette démarcation nettement exprimée par ce terme ? Que le français n'appartient qu'aux Français et qu'ils ne peuvent pas la partager puisqu'il est à eux seuls ?

Dans le cas où le français fait l'objet d'un processus d'apprentissage, la langue semblerait posséder un statut unique et indiscutable de langue étrangère pour les destinataires de cet apprentissage, pourtant, écrit Blanchet, il existerait un continuum dans l'appropriation de la langue française :

Le français est éminemment langue « étrangère » lorsqu'il est langue acquise tardivement ponctuellement sans pouvoir devenir langue-base, langue pour laquelle on a une compétence signifiante passive réduite sans compétence active, langue de rares contacts interculturels négatifs. A l'autre bout du continuum, on est à deux doigts de passer au français langue-base, surtout si l'emploi de la langue est très fréquent (1998 : 92).

L'emploi unique de *langue étrangère* présuppose qu'il n'existe rien entre le français perçu comme une langue étrangère et le français qui serait autre chose. En d'autres mots, un continuum n'est pas envisagé et envisageable entre le FLE et le français des Français : il y aurait donc un français pur et authentique et un autre français. La langue française semble être représentée sur un axe construit selon deux pôles extrêmes et fixes où le français enseigné et appris par les apprenants ne peut être qu'une langue étrangère (et rien d'autre), ce qui veut clairement dire qu'elle ne leur appartient pas puisqu'elle leur est étrangère. Cela laisse supposer qu'il existerait un français particulier pour les étrangers, différent, ayant peu de parenté avec le français de France.

Mais qu'en est-il des acquis formels ou informels antérieurs à l'apprentissage du français proprement dit ? Et à quel moment, dans l'apprentissage, une langue cesse-t-elle d'être étrangère ? Pour Dabène, « il est bien évident [...] qu'une langue cesse d'être étrangère au fur et à mesure qu'on avance dans son apprentissage ! » (1990 : 15) mais la dénomination *langue étrangère* reste la même au cours du processus d'enseignement/apprentissage d'où une certaine ambivalence signalée par J.M Robert. : « Un des paradoxes de cette notion de *langue étrangère* est qu'elle le reste, même lorsqu'elle est maîtrisée » (2009 : 8). Dans cette mesure, l'usage de l'adjectif *étrangère*, malgré les situations diverses possibles, entérine le statut unique de la langue comme étrangère, en reniant tout rapprochement ou toute familiarité comme si une ligne fixe et immuable était tracée entre le français des Français et un autre type de français, celui des étrangers.

Comme je l'ai mentionné chapitre 6, la didactique anglo-saxonne paraît beaucoup plus souple au sujet des terminologies utilisées pour l'enseignement/apprentissage de l'anglais comme langue étrangère. La pluralité des termes s'accorde avec la diversité des situations et désigne un type de public particulier pour chacune d'entre elles (par exemple *English for speakers of other languages* ou *English as an additional language*). On remarque, à ce propos, que l'adjectif *foreign* et non pas *strange* est employé dans l'expression *English as a Foreign Language*. Selon le *English Dictionary for advanced learners Foreign* désigne « something or someone that [...] comes from or relates to a country that is not your own »³²⁰ (2001 : 615) alors que *strange* se réfère à une situation bizarre ou une personne inconnue et est doté d'une connotation plutôt négative : « something that is strange is unusual or unexpected, and makes you feel slightly nervous or afraid »³²¹ (*Idem* : 1539).

Outre ces deux appellations, l'anglais admet d'autres mots pour désigner l'étranger : *a foreigner* (une personne étrangère vivant en Angleterre par exemple), *an alien* (une personne résidant dans un pays sans en avoir la nationalité - ce terme appartient au vocabulaire administratif) et *abroad* (à l'étranger), alors qu'en français, on utilise le terme étranger dans tous les cas de figure. Comme mentionné *supra*, *étranger*, dans son sens large, désigne ce qui est extérieur, qui ne fait pas partie de la famille, ce qui marque bien une nette démarcation entre ce que l'on possède et ce que l'on ne possède pas, ce à quoi on appartient ou on n'appartient pas ou ce qui nous appartient.

En matière d'enseignement/apprentissage, malgré le fait que le FLE recouvre toute une série de situations diverses, une seule et unique terminologie est admise. Ce choix est-il lié au hasard ? Pourquoi cette distance entre l'extérieur et l'intérieur est-elle autant marquée ? Quelle est l'origine de cette idéologie ? Quels paramètres historico-sociaux peuvent expliquer ce phénomène propre à la France ? Il importe cependant de rappeler, comme je l'ai mentionné *supra*, l'emploi des dénominations par exemple de FLS, FLA ou bien FLS qui reste toutefois encore marginal.

L'identité de la France s'est construite, à la fois, à travers son expansion spatiale et un fort sentiment d'appartenance au territoire national. D'un point de vue historique, la fondation de

³²⁰ Quelque chose ou quelqu'un qui [...] vient de ou se rapporte à un pays qui n'est pas le vôtre.

³²¹ Quelque chose d'étrange est inhabituel ou inattendu, et vous fait rendre légèrement nerveux ou vous fait peur.

la France et l'extension progressive de son territoire traduisirent une volonté de s'affirmer et d'affirmer un certain pouvoir politique : « Etre logé, c'est commencer d'être. La France a eu très tôt des frontières, elle a eu très tôt son logement, avant même d'exister de façon formelle » (Braudel, 1986 : 279). En délimitant son territoire, la France a ainsi forgé son identité.

La frontière se présente comme un concept géo-politique majeur dans l'histoire de France utilisé notamment dans les traités militaires pour marquer « les points de défense des confins du royaume face aux adversaires du moment » (Foucher, 1986 : 105). Frontière est un dérivé de *front* qui, au Moyen Age, appartenait à deux mondes distincts : celui de l'architecture (désignant, par exemple, la façade d'une église ou d'un bâtiment) et celui de l'univers militaire représentant la ligne de front face à l'ennemi. Sous l'Ancien Régime, *frontière* était employée pour des actions militaires en période de guerre. A partir de la Révolution française, le terme a pris un aspect plus revendicatif dans le processus de construction de l'identité française. En effet, la Révolution a entraîné une réorganisation du système politique et par là même une réorganisation politique de l'espace français. Cette période s'est caractérisée par une prise de conscience des limites géographiques du pays et un désir de défense du territoire national. « La ligne des limites devint une espèce de fossé entre nationalités fortement distinctes. Elle se doubla d'une frontière morale » (Febvre, 1962 : 19).

Tracer l'histoire du terme de frontière permet d'esquisser les idées qui y furent liées. La frontière a été très tôt perçue, en France, comme un enjeu national, la soif de conquête de l'espace national attestant de l'importance accordée à une géopolitique dans le sens où « tracer une frontière, c'est précisément définir un territoire, le délimiter, et ainsi enregistrer son identité ou la lui conférer » (Balibar, 1997 : 372). Toutefois, comme le souligne Simmel, « la frontière n'est pas un fait spatial avec des conséquences sociologiques, mais un fait sociologique qui prend une forme spatiale » (1999 : 607).

« La frontière s'organise de manière subtile dans un réseau souple et rigide à la fois où l'espace et le temps tissent un dedans et un dehors » (Spaëth, 2005a : 17) et se présente comme « un de ces lieux où se forge l'identité nationale, où, par conséquent, se matérialise l'opposition entre le national et l'étranger » (Dornel, 2002 : 2). Il faut signaler, d'une part, le caractère unique de la formation territoriale et d'organisation politique de l'espace de la France

et, d'autre part, l'extension du modèle français dans une dimension planétaire : les Français auraient tracé environ 17 % de la longueur des frontières d'Etat dans le monde actuel (Foucher, 1986).

Pour conclure, il m'a paru important de revenir rapidement sur la construction de la France à travers l'établissement de son territoire et de ses frontières pour comprendre les rapports avec l'autre, l'étranger et l'extérieur. En effet, il existerait une dichotomie entre le national/l'étranger ou l'inclus/l'exclu dont le rôle semble venir renforcer non seulement l'identité française mais aussi un certain sentiment d'appartenance nationale qui se veut rassurant. Goriely fait remarquer que « l'autre est virtuellement un ennemi : *hostis* désigne indifféremment à l'origine l'étranger et l'ennemi » (2003 : 155) ce qui accentue fortement la démarcation entre « nous » et « eux » et montre quels types de relations sont entretenues ou du moins perçues envers autrui. Toutefois, il faut signaler que l'autre est important car sans lui, on ne pourrait pas exister.

Pour en revenir à une dimension plus didactique, la perception de l'étranger dans le sens « L'étranger, c'est l'Autre, le dissemblable, celui qui n'est pas Moi, qui n'est pas Nous, qui a une autre identité, qui est différent » (Blanchet, 1998 : 68) paraît s'être transférée dans l'usage du qualificatif *étrangère* jointe au français dans un processus d'appropriation de la langue française. Le français appris par les apprenants de n'importe quel pays est considéré de la manière suivante : il est et restera une langue étrangère pour eux, malgré son stade d'apprentissage, parce que la langue française ne semble appartenir qu'aux Français. Par extension, cette situation suggère que les publics destinataires de l'enseignement du français sont perçus comme des étrangers et qu'aucune proximité n'est envisageable.

La France se perçoit comme l'unique propriétaire de la langue française. Cette situation construit de ce fait des barrières à l'accès au français qui, malgré son apprentissage, demeure une langue étrangère pour ceux qui l'apprennent. Cette attitude volontariste de la part des Français s'explique à travers la perception de l'autre qui est et restera un étranger.

Un autre point à considérer est celui de la question de la francophonie et du statut du français dans les pays francophones autres que la France. Les Français pensent que le français leur appartient et, dans ce sens, pensent également qu'il n'appartient pas aux autres pays

francophones. La suprématie du français de France et le peu de considération accordée aux français de la francophonie semblent reposer en partie sur la passion des Français envers leur langue. Le français du Québec, par exemple, est ainsi placé en second plan, ne lui permettant pas d'acquérir une légitimité envers la langue française et une certaine reconnaissance envers les autres pays du monde.

L'enseignement du français hors de France est essentiellement construit de façon universelle ce qui empêche, dans certains cas, l'élaboration d'une forme de contextualisation, c'est-à-dire d'un « processus d'ajustement de principes, de démarches, de contenus d'enseignement ou d'exercices à des réalités locales, notamment culturelles et institutionnelles ou pédagogiques » (Coste, 2006 : 18).

Cette situation pose la question de l'avenir de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans le monde et d'une ouverture possible sur la diversité pour un enseignement contextualisé répondant aux attentes des publics destinataires de cet enseignement.

8.2.5 Pour une contextualisation de l'enseignement du français hors de France

Cette dernière sous-partie propose quelques pistes constituant un point de départ pour une contextualisation de l'enseignement du français en tant que langue étrangère.

Des formes de contextualisation de l'enseignement du français sont envisageables avec l'appui des politiques linguistiques éducatives. Dans ce cas, il s'agirait pour les politiques éducatives d'analyser les contextes des situations de l'enseignement/apprentissage du français et de tenir compte de leur évolution dans le sens où ces contextes sont construits, entre autres, en fonction d'histoire, de culture éducative et de biographie langagière. Toutefois, ils ne sont pas nécessairement nationaux et prennent en compte les projets et les objectifs des publics destinataires de l'enseignement du français et des structures dans lesquelles se déroule cet enseignement. En effet, il existe moins de différences entre des étudiants de pays différents voulant apprendre le français dans le but de faire leurs études en France qu'un étudiant et un adulte apprenant le français dans une Alliance française du même pays.

Construire l'enseignement du français en fonction des publics et des structures d'enseignement serait une première étape. En effet, distinguer ces deux paramètres de la

situation d'enseignement/apprentissage permettrait de faire émerger des besoins différents puis d'élaborer des objectifs d'apprentissage en adéquation avec les publics destinataires de l'enseignement du français. Les individus n'apprennent pas le français pour les mêmes raisons à l'école et dans une Alliance française et s'ils sont enfants/adolescents ou bien adultes. Cette situation nécessite de procéder à une analyse du « public » de l'enseignement à mettre en place.

En didactique des langues, on appelle souvent *public* le groupe potentiel ou actuel d'apprenants, généralement défini en larges secteurs sociologiques : le public scolaire, le public adulte, le public des travailleurs migrants (Galisson & Coste, 1976 : 455).

Catégoriser le public destinataire de l'enseignement du français en groupes et/ou sous-groupes est un principe tendant à occulter les caractéristiques individuelles de ces personnes. En effet, « chaque public doit être analysé dans ses composantes (âge, objectifs, situation linguistique, etc.) pour que l'on puisse lui adapter un enseignement adéquat » (Cuq (dir), 2003 : 209). Toutefois, ce n'est pas tout, chaque individu possède une histoire et a des projets qui motivent son engagement dans l'apprentissage du français. Il s'agit donc de prendre en compte ces paramètres qui constituent le parcours de ces publics. Du point de vue des enfants, même si les projets ne s'inscrivent pas toujours de façon individuelle ou personnelle, ils peuvent se construire au niveau familial ou au niveau communautaire. Dans tous les cas, dans un processus d'apprentissage d'une langue étrangère, il existe des projets orientés vers un objectif futur. Ainsi, l'histoire des apprenants, leur(s) projet(s) et leur situation actuelle seraient à prendre en compte afin de proposer un enseignement adéquat. Dans ce sens, s'adapter au(x) public(s) de façon régulière afin d'ajuster les démarches d'enseignement du français aux conditions des destinataires de cet enseignement représente une forme de contextualisation. En partant sur l'idée que tenir compte de ce que souhaitent les apprenants est un facteur de contextualisation, proposer un enseignement franco-centré au public adulte des Alliance françaises semble approprié. Cela correspond, en effet, à ce que désire ce type de public, c'est-à-dire être au contact de natifs français et apprendre le français de manière « désintéressée » pour acquérir une certaine culture générale.

Pour les publics scolaires, l'enseignement du français pourrait être conçu autrement que par la pratique de la langue dans son aspect « communicatif ». Un enseignement du type EMILE serait possible c'est-à-dire apprendre le français par le biais d'une ou de plusieurs matières, à tous les niveaux du parcours scolaire. Les variétés du français, dans les zones francophones,

pourraient être à la base de ces enseignements et être ainsi intégrées dans le cursus scolaire de façon plus légitime. L'avenir du français dans les établissements scolaires repose, à mon avis, sur ce type d'enseignement où le français sert à « faire quelque chose ».

De manière générale, en fonction des espaces concernés, la prise en compte des ressources linguistiques et/ou culturelles présentes localement à la fois sur le plan macro et individuel serait envisageable pour, entre autres, créer des « passerelles » avec le français. Par exemple, en Louisiane, où l'espagnol est ressenti comme une langue plus proche que le français, on pourrait peut-être effectuer des rapprochements entre ces deux langues d'un point de vue didactique ou, en Australie, mobiliser les éventuelles ressources des apprenants selon leur biographie langagière, comme les apprenants d'origine italienne. L'insertion de ces caractéristiques linguistiques propres aux environnements et aux individus dans l'enseignement du français s'inscrirait dans une perspective d'éducation plurilingue intégrée où serait encouragée la création d'espaces communicatifs plurilingues.

Dans une dimension plus linguistique, distinguer les régions francophones des régions non-francophones serait judicieux afin de tenir compte des variétés du français présentes dans les zones francophones où est dispensé l'enseignement du français. Cette prise en compte de ces variétés serait possible dans les systèmes éducatifs pour une contextualisation de cet enseignement du français. Cette initiative serait envisageable avec le soutien des politiques linguistiques éducatives locales qui pourraient

- d'une part, élaborer des contenus d'apprentissage c'est-à-dire des connaissances et des savoir-faire formulés en termes d'objectifs s'adressant à un public enfant pour l'école élémentaire et un public adolescent pour le lycée et
- d'autre part, mettre en place le développement de la formation des enseignants du primaire et du secondaire.

En effet, à titre d'exemple, je reprendrai le cas de la Louisiane où le français pourrait s'enseigner, dans les écoles élémentaires et secondaires, par des enseignants louisianais ou des enseignants ayant une certaine familiarité avec la culture locale. Au lieu d'employer des

enseignants francophones autres que louisianais, il serait pertinent que la France ou la francophonie financent plutôt des formations d'enseignants possédant une certaine compétence en français louisianais sous la forme de stages par exemple. Une formation continue accompagnant les enseignants « tout au long de la vie » serait envisageable et permettrait une mise à jour des connaissances linguistiques ou culturelles de ces personnes dans le sens où un savoir-faire a besoin d'être entretenu continuellement. Toutefois, les objectifs de cette formation ne viseraient pas uniquement une compétence linguistique et culturelle, une compétence pédagogique serait à intégrer en fonction du public destinataire de l'enseignement du français (enfants ou lycéens par exemple).

Le métier d'enseignant de français n'étant pas assez promu, il faudrait peut-être que le français soit davantage valorisé à l'université pour donner l'opportunité à des étudiants débutants d'accéder à une compétence langagière suffisante pour pouvoir l'enseigner. Dans ce cas, une formation initiale serait possible pour poser les bases de la formation générale des futurs enseignants et serait complétée par un système de formation continue. Cette formation académique comprendrait une compétence linguistique mais aussi historique, voire anthropologique et sociologique. Cette dimension théorique devrait être suivie par l'acquisition de techniques pédagogiques centrées sur les caractéristiques du public enfant. Ainsi, théorie et action seraient liées.

Dans ce sens, d'une manière générale, les politiques linguistiques éducatives devraient orienter leurs actions au niveau de plusieurs structures d'établissements éducatifs : dans les écoles élémentaires et secondaires avec la formation continue des enseignants locuteurs d'une ou plusieurs variétés du français et dans les universités avec la formation initiale des étudiants. Ces démarches initiales pourraient s'accompagner de la création d'un groupe de réflexion pour le développement de choix méthodologiques et de choix pédagogiques établis en fonction des besoins des apprenants en matière de compétence langagière. Comme je l'ai évoqué au chapitre 7, un enseignement de type EMILE pourrait également être envisagé. Ces initiatives permettraient la construction d'un enseignement à double objectif où la variation serait enseignée selon des objectifs réalistes et une pédagogie valorisante correspondant aux besoins des apprenants et aux motivations affectives de la population.

Par exemple en Louisiane, le FC ne serait pas présenté comme un enseignement linguistique formel mais serait intégré dans le cadre de l'enseignement général. Ainsi, du point de vue de l'instance éducative, combiner un enseignement linguistique et non-linguistique à la fois permettrait, entre autres, de promouvoir la langue locale sans perturber l'organisation du

programme dans la mesure où la langue cible est insérée dans le curriculum. Du point de vue des apprenants, ce principe constitue un « plus » sur le plan de la motivation dans la mesure où la langue est un outil de communication autant que d'apprentissage, elle a donc un sens, elle sert à quelque chose : apprendre les mathématiques ou la géographie en utilisant le FC.

De plus, enseigner différentes matières à l'école *avec* et *à travers* une langue locale promouvrait les variétés du français en contribuant, à mon sens, à faire évoluer les représentations de ces variétés et en remettant en cause certaines idéologies sédimentées sur le français dit standard. Un enseignement bilingue apporterait donc une valeur ajoutée à la langue souvent mal vue dans le système éducatif. Cette situation revitaliserait, en quelque sorte, le FC dans une dimension plus large au sein de la société louisianaise.

Ces quelques propositions de démarches pour une contextualisation de l'enseignement du français dans les régions francophones amorceraient, me semble-t-il, un travail de revalorisation des variétés en général et un ravivage, d'une certaine façon, de leur pratique.

Dans une dimension plus large, outre cet enseignement bilingue, on pourrait envisager d'autres enseignements, dans des endroits (comme la Louisiane mais pas seulement) où il y a une présence française. En effet, dans d'anciennes colonies ou d'anciens protectorats français, il existe encore de nos jours des formes de parenté culturelle avec le français qui pourraient servir d'appui à un enseignement du français. Comme je l'ai évoqué pour la Louisiane (voir chapitre 6), le français à l'école est à la fois une langue « étrangère » représentée par le FS et une langue « patrimoniale » représentée par le FC. Les programmes éducatifs mis en place s'attachent à enseigner ces deux français d'un point de vue purement linguistique sans grand succès. Dans ce sens, pourquoi ne pas concevoir un enseignement axé non pas sur une approche linguistique mais plutôt culturelle. Autrement dit, exploiter le statut du français comme langue de proximité dans son histoire partagée afin de contextualiser l'enseignement du français dans son aspect culturel. Cet enseignement serait modulable selon les différents environnements concernés et, à mon sens, permettrait de valoriser le rapport qu'entretiennent les populations concernées avec le français local dans son ensemble.

Les catégories FLE et FLS, traditionnellement utilisées pour désigner l'enseignement du français hors de France auraient tendance à « décontextualiser », en quelque sorte, l'enseignement du français. Apparues à des périodes charnières de l'histoire du pays pour une nouvelle organisation de la diffusion du français hors de France, elles avaient ainsi des

finalités différentes. La question est de savoir si ces catégories sont encore valables pour l'avenir du français. Sont-elles pertinentes aujourd'hui pour décrire toutes les situations d'enseignement/apprentissage du français ? Faudrait-il en construire d'autres catégories, plus complexes pour dynamiser et diversifier le français en tant qu'objet d'apprentissage dans sa globalité et selon quels critères ?

Est-ce que le statut du français serait un point pertinent à prendre en compte à la création de nouvelles catégories ? L'exemple de la Louisiane évoqué dans cette thèse a montré que la catégorie FLS ne correspondait pas au type d'enseignement dispensé dans les écoles élémentaires et secondaires. Le français y est enseigné plus comme une langue étrangère que langue seconde malgré le caractère francophone de la Louisiane, ce qui remet en cause en quelque sorte sa validité.

L'enseignement du français dans cet espace francophone détient un caractère unique où finalement ni le FLS ni le FLE ne correspondent, on pourrait peut-être envisager de prendre en compte le critère francophone de la Louisiane et orienter les modalités didactiques vers un enseignement du *français langue francophone* dans lequel les variétés du français seraient intégrées. Ce « FLF » mettant en avant le rapport au français qui n'est ni une langue étrangère ni une langue seconde en Louisiane permettrait d'élaborer des outils didactiques répondant à la réalité de la population. Cette catégorie très large et à géométrie variable serait toutefois à utiliser avec prudence en fonction de la diversité des statuts du français dans les zones francophones du monde. En effet, « FLF » serait à faire varier selon les situations où la présence française a marqué l'histoire sociolinguistique de certaines régions francophones comme, entre autres, le Liban, la Louisiane ou les comptoirs de l'Inde comme Pondichéry. Il faut préciser que les pays où la langue est langue officielle (comme certains pays de l'Afrique francophone) ne seraient pas pris en compte dans cette catégorie mais plutôt les environnements où il existe toujours une présence francophone ancienne et latente qui n'est pas explicitée mais qui, en même temps, fait partie de l'histoire des populations en question, peut-être parfois plus culturelles que linguistique.

Pourrait-on également envisager une catégorie donnant des indications sur le public concerné par l'enseignement du français? Il existe le *français langue précoce* indiquant que l'enseignement du français est dispensé pour le jeune public mais dans quelle mesure cette

catégorie inclut-elle les collégiens et les lycéens ? Comme je l'ai mentionné *supra*, le français devrait être enseigné de façon différente en fonction des publics différents. Dans ce sens, on pourrait catégoriser l'enseignement du français en fonction des publics destinataires concernés, par exemple un enseignement du français pour collégiens, un enseignement pour les lycéens et un enseignement pour un public adulte des instituts privés... L'idée étant, dans un premier temps, de mettre en avant un type d'apprenants selon des types de structures distinctes pour, dans un deuxième temps, construire un enseignement adéquat avec ces paramètres. Cette initiative est une fois encore à mettre en relation avec le sens de l'apprentissage du français pour ces apprenants dans des structures éducatives différentes. Pour le public adulte des Alliances françaises, l'enseignement du français n'est pas fonctionnel mais s'oriente plutôt vers un enseignement accès à la culture française et correspond dans ce sens à un enseignement que l'on pourrait nommer « français langue de culture ».

Conclusion

Conclusion

Mon expérience de l'enseignement du FLE a constitué le point de départ de cette thèse en me conduisant sur le chemin de la recherche. La présente étude s'est construite autour de mon vécu en tant qu'enseignante de FLE à l'étranger. J'ai remarqué au fil des années que, d'une part, malgré la diversité des situations d'enseignement dans lesquelles je me suis trouvée, le français possédait le même statut flou de *langue étrangère* et que, d'autre part, cette situation s'accompagnait, de manière générale, d'un enseignement du français peu contextualisé. Mes réflexions sur mes propres pratiques et, dans une dimension plus globale, sur les démarches didactiques mises en œuvre pour l'enseignement du français par les institutions éducatives dans lesquelles j'ai travaillé, se sont orientées sur le problème d'une certaine universalité didactique du FLE. Ces questionnements initiaux ont évolué au cours de mes années d'enseignement dans des contextes différents et se sont précisés dans l'Etat francophone de Louisiane. En effet, je m'attendais à voir apparaître des formes de contextualisation de l'enseignement du français dans la mesure où, outre le passé francophone de la Louisiane, la présence de variétés du français attestait d'une certaine francophonie dans cet Etat des Etats-Unis. Le fait que le français soit enseigné comme une langue étrangère dans ce contexte particulier m'a amenée à réfléchir, dans une dimension plus large, à la question de contextualisation des orientations et des outils d'enseignement pour le français dans le monde. La recherche s'est donc construite à partir des mes connaissances du monde du FLE et de ma propre pratique de l'enseignement du français, notamment en Louisiane qui se présente comme le terrain d'enquête principal de cette thèse. Afin de mieux cerner le problème de contextualisation de l'enseignement du français, il m'a semblé pertinent de poursuivre mes recherches en choisissant un second terrain. Le contexte australien, ayant des caractéristiques communes et, dans le même temps, différentes de la Louisiane (notamment sur la question du rapport au français) me parut intéressant à explorer. En faisant figure de « contre-point », l'Australie, milieu anglophone, a fait émerger d'autres aspects liés à l'enseignement du français hors de France, notamment avec la découverte d'un intérêt inattendu pour la langue française et l'existence de traces de contextualisation dans son enseignement, principalement dans le système scolaire.

Enseigner le FLE dans diverses situations d'enseignement a fait mûrir ma réflexion et, dans le cadre de la recherche doctorale, a permis d'explorer et de comprendre autrement le monde du FLE, en construisant un dialogue quotidien avec mes collègues et mes apprenants, en privilégiant mes contacts avec les décideurs locaux et en accédant de façon légitime aux classes de français dans des structures éducatives différentes de celle dans laquelle

Conclusion

j'enseignais. Toutefois, même si mon statut de praticienne-chercheuse a constitué des atouts, des conflits sont apparus dans le sens où cette recherche « de l'intérieur » a transformé le regard que je portais sur ma propre pratique en faisant émerger une certaine ambivalence, entre une sorte de rejet pour mon métier d'enseignante et un sentiment affectif essentiellement lié à mon vécu dans le milieu du FLE. Cette situation a également marqué une distance entre moi et certains de mes collègues qui se sont éloignés de moi, m'excluant, en quelque sorte, du groupe dont je faisais partie.

Les enquêtes de terrain en Louisiane et en Australie Occidentale menées à l'aide de questionnaires, d'entretiens semi-directifs et d'observations de classe ont, par extension, soulevé le problème du statut des participants des enquêtes, autrement dit l'enseignante de français que j'étais, Française de souche observant ses collègues, interrogeant ses apprenants ou d'autres apprenants de français. En entrant dans la recherche, je n'avais pas imaginé que ce que je suis en tant qu'individu, mon histoire et mon parcours d'enseignante de français constituaient des éléments contextuels ayant un poids important dans l'interprétation de mes données. En effet, je n'avais pas pris conscience de mon degré d'implication sur les terrains. Au début de la recherche, j'avais la sensation d'endosser tour à tour les statuts d'enseignante et de chercheuse. Toutefois, la pratique étant devenue un lieu commun entre deux mondes (le monde professionnel et le monde de la recherche) qui entrent en interaction, se « nourrissent » et se confrontent, mes réflexions sur ma posture ont évolué. Je me suis rendue compte que mes connaissances et mon activité professionnelles apportaient des éléments importants à la recherche et inversement. J'ai réalisé combien le statut du chercheur est à prendre en compte dans l'interprétation de la recherche en lui donnant du sens. Cette situation rappelle que toute enquête est influencée par le chercheur en tant qu'individu. Dans ce sens, il a fallu que j'accepte, dans un premier temps, et que j'assume, dans un deuxième temps, l'enchevêtrement des positions du chercheur « de l'intérieur » et la complexité des rapports à la fois conflictuels et complémentaires qu'entretiennent la praticienne et le chercheur.

En devenant une chercheuse « du dedans », à travers une démarche compréhensive, j'ai voulu interpréter le monde du FLE autrement et tenter de donner des éléments de réponse à la question générale de la contextualisation de l'enseignement du français hors de France.

Avant de présenter les résultats de mes enquêtes de terrain, j'ai rassemblé des éléments contextuels de la Louisiane et de l'Australie (tels que certains facteurs historiques et sociolinguistiques) qui ont permis d'éclairer leurs rapports aux langues et notamment au

Conclusion

français et de comprendre les enjeux que recouvre l'enseignement du français dans les systèmes éducatifs. Je regrette de n'avoir pas approfondi davantage le point de vue des politiques linguistiques éducatives sous un angle macro et micro en procédant à une analyse plus fine des textes de lois, d'une part, au niveau national et, d'autre part, au niveau fédéral et en rencontrant des décideurs locaux en matière d'enseignement du français en Louisiane et des langues étrangères en général en Australie. Le manque d'analyse de cet aspect dans la thèse s'explique, en partie, par le fait que je sois enseignante, dans ce sens, je n'ai pas toujours réussi à sortir du monde éducatif auquel j'appartenais. J'ai conscience que la dimension politique n'est pas assez prise en compte et n'est pas assez confrontée aux discours et aux pratiques des acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage du français. Or, je reconnais qu'elle constitue un élément important qui aurait peut-être permis de faire émerger d'autres questionnements et de comprendre différemment les situations rencontrées dans le cadre de l'enseignement du français dans les deux contextes étudiés.

Cette tendance à « rester du côté » de l'enseignement est également perceptible dans l'ensemble de ce travail. En effet, le point de vue envisagé dans mon analyse est situé principalement sous l'angle de l'enseignement en s'intéressant, entre autres, aux choix didactiques et méthodologiques mis en œuvre, à la formation des enseignants, au détriment du point de vue de l'apprentissage. Je n'ai pas toujours su dépasser cette dimension et me placer davantage du côté des apprenants. C'est un élément que je devrai prendre en considération lors de futures recherches s'inscrivant dans une problématique similaire.

Dans un premier temps, le présent travail a modestement tenté de montrer quelles sont les démarches mises en œuvre pour l'enseignement du français hors de France à partir de deux terrains de recherche en analysant plus particulièrement l'existence d'éventuelles traces de contextualisation dans cet enseignement. Dans un deuxième temps, j'ai essayé de comprendre pourquoi l'enseignement du français est organisé essentiellement dans une dimension universaliste où des formes de contextualisation sont rarement perceptibles. J'ai apporté quelques éléments de réponse en mettant en avant les éléments faisant obstacle, d'une certaine manière, à l'impulsion nécessaire à la contextualisation de l'enseignement du français et en essayant d'expliquer les raisons pour lesquelles ils ne permettent pas toujours la mise en œuvre d'un enseignement contextualisé du FLE. Les paramètres relevés relèvent principalement des phénomènes d'universalité et d'idéologie de la pureté de la langue française. Ces caractéristiques, participant d'un certain prestige, présentent un aspect attrayant pour de potentiels apprenants de français. En effet, j'ai montré que le caractère universel du

Conclusion

français et l'attachement des Français à la pureté de leur langue sont des atouts recherchés par les individus dans l'apprentissage du français. Les personnes qui s'engagent dans un processus d'apprentissage du français recherchent particulièrement et, de manière générale, une certaine « authenticité », exprimant un désir de proximité avec la France qui se traduit, entre autres, par un contact avec des natifs français, l'usage de manuels français, un apprentissage du français dit standard. Dans ce sens, apprendre le français ne s'inscrit pas toujours dans une perspective d'apprentissage linguistique mais conduit plutôt les apprenants à un accès à une forme de « culture française ». L'enseignement du FLE entretient, en quelque sorte, ce phénomène en proposant des orientations didactiques franco-centrées qui, dans le même temps, réduisent d'éventuelles formes de contextualisation de cet enseignement. En effet, j'ai mis en évidence la volonté de la France d'enseigner exclusivement un français « standard » (ne permettant pas d'introduire une certaine diversité de la francophonie dans l'enseignement du français), à l'aide de manuels de FLE universalistes et par la présence d'enseignants « natifs » à l'échelle internationale en particulier dans les Alliances françaises et les centres culturels. Cette situation soulève le problème de la prise en compte de facteurs contextuels des environnements concernés (comme des critères sociolinguistiques et historiques, les biographies langagières des individus), dans les modalités de l'enseignement du français. Toutefois, dans cette thèse, j'ai montré que des formes de contextualisation de l'enseignement du français étaient perceptibles dans les écoles en Louisiane avec, entre autres, l'introduction d'une variété de français et, en Australie avec la présence d'enseignants non-natifs et l'utilisation de manuels bilingues. Ces situations sous-entendent que l'enseignement du français peut être contextualisé selon des degrés variables en tenant compte, par exemple, de l'âge des apprenants ainsi que des ressources linguistiques locales et individuelles afin de proposer un enseignement adéquat répondant mieux à la/les demande(s) locale(s). Des traces de contextualisation sont ainsi visibles dans les systèmes éducatifs louisianais et australiens, toutefois j'ai relevé que l'enseignement n'est pas aussi décontextualisé dans les structures éducatives privées. En effet, cet enseignement franco-centré correspond, d'une certaine manière, à ce que recherchent les personnes engagées dans l'apprentissage du français, c'est-à-dire une forme de proximité avec la France.

Il apparaît que les problèmes liés à la mise en place de modèles de contextualisation dans l'enseignement du FLE reposent essentiellement sur une inadéquation entre la/les demande(s) et l'offre, entre une diversité des publics et un enseignement standardisé du français faisant émerger, dans un premiers temps, un manque d'identification des besoins des apprenants et

Conclusion

l'absence d'élaboration d'objectifs d'apprentissage. En outre, j'ai abordé la problématique du sens de l'apprentissage comme facteur de contextualisation important pour la mise en place d'un enseignement adapté. Le FLE s'enseigne généralement dans une visée essentiellement « communicative » alors que les apprenants adultes, par exemple, sont motivés par l'envie de se rapprocher de la France dans son ensemble.

Dans un deuxième temps, il m'a semblé que l'aspect universel de l'enseignement du français soulève la problématique de la diffusion du français hors de France. J'ai montré que la volonté politique de diffuser le français et ses valeurs dans le monde, au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale avait évolué et s'inscrivait aujourd'hui dans une dimension francophone. Officiellement, la France s'est engagée dans la promotion du français dans le cadre de la francophonie en mettant en avant une certaine diversité linguistique et culturelle. Toutefois, malgré un discours orienté vers cette pluralité, dans les pratiques, la diffusion du français dans le monde à l'heure actuelle est toujours perçue d'un point de vue linguistique. Dans ce sens, il existe un décalage entre ce qui est revendiqué par la France quant à la gestion de la diversité et la tendance universaliste de l'enseignement du français.

Pour comprendre ce phénomène, je suis revenue en dernier lieu sur l'utilisation de l'adjectif *étranger* dans la dénomination *FLE* qui fait émerger, entre autres, le problème de la perception de la France envers l'*étranger*, c'est-à-dire ce qui est extérieur à la France. Evoquer la formation territoriale de la France à travers son expansion spatiale et l'organisation de ses frontières a permis de mettre en avant les rapports qu'entretient la France avec l'étranger et la distance marquée entre ce qu'elle possède et ce que les autres ne possèdent pas et ne posséderont jamais : la langue française.

En guise de continuation de ce travail, j'ai exposé différentes options pour une contextualisation de l'enseignement du français hors de France. En effet, cette thèse vise aussi à ouvrir des pistes d'action notamment dans la formulation de propositions en matière d'évolution de l'enseignement du français s'inscrivant dans une dimension francophone. J'ai abordé le rôle des politiques linguistiques éducatives dans l'organisation de l'enseignement du français, en particulier dans la prise en compte, d'une part, du public destinataire de cet enseignement au niveau de son histoire, de son parcours et de ses projets et, d'autre part, des ressources linguistiques et culturelles des espaces concernés d'un point de vue macro et micro. Pour les régions francophones, j'ai également soumis l'idée de la mise en place d'un enseignement de type EMILE intégrant des variétés du français. Cette option serait possible avec l'élaboration de contenus d'apprentissage adaptés et le développement de la formation

Conclusion

des enseignants. En poursuivant mes questionnements autour des catégories du FLE et du FLS j'ai proposé, avec prudence, la catégorie très large de *français langue francophone* qui prendrait en compte les variétés du français sous un angle linguistique mais aussi, et surtout, sous un aspect culturel.

Dans les perspectives évoquées à la fin de cette thèse, j'ai mentionné l'envie d'enrichir mes réflexions sur les catégories FLE et FLS et d'approfondir la question d'un enseignement d'un *français langue francophone*, en gardant toutefois à l'esprit que la francophonie se caractérise par une diversité des statuts du français. En explorant le statut et la place du français dans les écoles élémentaires de Louisiane, j'ai cerné les enjeux que recouvrerait un possible enseignement des variétés du français présentes sur ce territoire francophone. En m'appuyant sur un autre ou d'autres type(s) de terrain francophone et en m'intéressant aux rapports au français dans une dimension macro et dans une dimension plus individuelle, ce projet de recherche pourrait contribuer, d'une certaine façon, à la mise en place de programmes spécifiques et à la conception de matériaux pédagogiques contextualisés. Comme je l'ai mentionné *supra*, je souhaiterais accentuer mes futures recherches du point de vue de l'apprentissage afin, dans ce cas, de mettre en avant ce que les personnes concernées recherchent dans un processus d'apprentissage du français en questionnant, notamment, la pertinence de l'acquisition d'une compétence linguistique. Dans ce sens, cet éventuel projet de recherche s'inscrirait dans son ensemble dans une démarche prenant en compte les ressources linguistiques et culturelles présentes localement et les choix individuels en matière d'apprentissage du français.

Dans le prolongement de cette thèse, une deuxième option serait de poursuivre mes recherches sur l'enseignement du français dans le milieu universitaire australien. J'ai effectué, dans le cadre de cette présente recherche, des enquêtes de terrain dans une université en Australie Occidentale que je n'ai toutefois pas eu l'occasion d'approfondir. Je souhaite, pour l'avenir, m'intéresser en priorité à l'enseignement du français dans les filières « non linguistiques ». Ce choix est principalement motivé par le fait que cette dimension de l'enseignement du FLE constitue, à mon sens et d'après que j'ai observé, l'avenir du français dans le milieu universitaire. La question est de savoir dans quelle optique didactique s'inscrit l'enseignement du français dans les cursus liés, par exemple, à l'économie ou à la médecine ? Le français en Australie n'est pas uniquement étudié par des étudiants spécialistes de cette langue. L'apprentissage d'une langue étrangère dans la première année universitaire est

Conclusion

encouragé, sinon obligatoire, dans certaines sections d'autres disciplines. Dans ce sens, étant donné l'expression d'une certaine demande pour le français dans les filières de médecine et d'économie, est-ce que les démarches didactiques de cet enseignement du français diffèrent ou non de l'enseignement dispensé dans les sections linguistiques et en particulier dans les sections de français ? Cette problématique s'inscrit dans la didactique du FOS et du FLP et s'appuie sur la question de l'adéquation entre les programmes du cursus disciplinaires et les outils mis en place pour une formation linguistique en français.

Divers axes de recherche seraient envisageables, d'une part, d'un point de vue sociolinguistique avec l'existence d'une variété de langues en Australie et, d'autre part, d'un point de vue didactique, avec la question de l'enseignement/apprentissage des langues qui reste un univers globalement peu étudié.

Cette thèse a montré, à partir de l'étude de l'enseignement du français dans un contexte à la fois anglophone et francophone ainsi que dans un contexte plus strictement anglophone, que l'enseignement du français hors de France est organisé de façon universaliste et présente ainsi peu de formes de contextualisation. Cette situation s'explique par la permanence d'une idéologie de la France de diffuser la langue française de manière standardisée à l'échelle mondiale, ce qui ne permet pas la construction d'un enseignement du français contextualisé. Malgré une diversification des demandes pour l'apprentissage du français, le choix de la France et des principaux acteurs de la diffusion du français traduit un certain manque d'adaptation au monde contemporain et ne s'accorde pas avec l'évolution du paysage sociolinguistique international.

Bibliographie

A

ABECASSIS, M., AYOSSO, L. & VIALLETON, E. (2007) : *Le français parlé au XXIème siècle : normes et variations géographiques et sociales*, vol.1, L'Harmattan, Paris

ABOU, S. (1981) : *L'identité culturelle*, Edition Anthropos, Paris

ADAMSON, R. (2007) : *The Defense of French: A Language in Crisis?*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon

ANDERSON, B. (1996) : *L'imaginaire national*, Editions La Découverte, Paris

Agence universitaire de la Francophonie, (2001) : *Diversité culturelle et linguistique: quelles normes pour le français ?* Université Saint Esprit de Kalik

AKTOUF, O. (1992) : *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy

ALAIN, (1928) : *Propos sur le bonheur*, Editions Gallimard, Paris

ALAMI, S., DESJEUX, D. & GARABUAU-MOUSSAOUI, I. (2009): *Les méthodes qualitatives, Que sais-je?*, Presses universitaires de France, Paris

ALBARELLO, L. (1999) : *Apprendre à chercher*, De Boeck Université, Bruxelles

ALBARELLO, L. (2004) : *Devenir praticien-chercheur, comment réconcilier la recherche et la pratique sociale : nombreux exemples*, De Boeck Université, Bruxelles

ALLES-JARDEL, M. (1991) : « Fondements psychologiques de l'acquisition précoce d'une langue étrangère », *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle*, p.49-78

ANCELET, B.J. (1988) : « A perspective on Teaching the "Problem Language" in Louisiana », *The French review*, vol.61, n°3, p. 345-356

ANCELET, B.J. (1980) : *Cris sur le bayou, naissance d'une poésie acadienne en Louisiane*, Les Editions Intermède Inc, Québec

ANCELET, B.J. (1996): «From Evangeline Hot Sauce to Cajun Ice: Signs of Ethnicity in South Louisiana», *Louisiana Folklore Miscellany*, [en ligne], <www.louisianafolklife.org/lt/articles>, consulté le 14/10/09

Bibliographie

ANCELET, B.J. (1993) : « La politique socio-culturelle de la transcription : la question du français louisianais », *Présence francophone*, n°43, p. 46-61

ANCELET, B. J. (2003): « Negotiating the Mainstream », *Center for Cultural and Eco-Tourism*, [en ligne], <http://ccet.louisiana.edu/Cajuns_Assimilation.html>, consulté le 14/10/09

ANCELET, B.J. & LAFLEUR, A. (2005) : « La revitalisation endogène du cadien en Louisiane », *Le français en Amérique du Nord, état présent*, Presses de l'Université Laval, Québec, p. 411-437

ARBORIO, A.M. & FOURNIER, P. (1999) : *L'enquête et ses méthodes: l'observation directe*, Nathan Université/128, Paris

ARDOINO, J. & BERGER, G. (1989) : *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, ANDSHA-Matrice, Paris

ARGOT-DUTARD, F. (2003) : *Quelles perspectives pour la langue française?*, Presses universitaires de Rennes, Rennes

ASHER, J.J. (1977) : *Learning Another Language Through Actions*, Sky Oaks Productions, California

ASSEF, C. (2002) : *Analyse interactionnelle des échanges de vanes : une application aux quartiers dits sensibles de Marseille*, Thèse de doctorat, Université de Provence

AUGÉ, M. & COLLEYN, J.P. (2009) : *L'anthropologie, Que sais-je?*, Presses universitaires de France, Paris

AUROUX, S. (1998) : « Les enjeux de la linguistique de terrain », *Langages*, n°129, p. 89-111

Australian Bureau of Statistics (2001) : *Language spoken at home*, Population and Housing, Canberra

Australian Bureau of Statistics (2007) : *Australian Social Trends 2007*, Canberra

Australian Council of State School Organisations (2007) : *Attitudes towards the Study of Languages in Australian Schools*, McConchie Pty Ltd, Canberra

Australian Bureau of Statistics (1996) : *Population Composition: Languages spoken in Australia*, Canberra

Australian Federation of Modern Language Teacher's Associations (1982) : *Language Curriculum in the 1980's: Affective, Effective or Defective?* Modern Language Teachers' Association of Western Australia, Morley

Australian Institute of Multicultural Affairs (1980) : *Review of Multicultural and Migrant Education*, Australian Government Publishing Service, Canberra

Bibliographie

B

- BAGGIONI, D. (1987) : *Francophonie et Multiculturalisme en Australie*, L'Harmattan, Paris
- BAGGIONI, D. (1997) : *Langues et nations en Europe*, Payot, Paris
- BAIRD, E. B. (1977) : *The revitalization of French in Louisiana: language policy and language strategy*, Masters Thesis, Washington D.C.
- BALDAUF, R.B Jr. & LUKE, A. (1990) : *Language Planning and Education in Australian and The South Pacific*, Multilingual Matters LTD, Clevedon
- BALIBAR, E. (1997) : *La crainte des masses*, Editions Galilée, Paris
- BALIBAR, R. & LAPORTE, D. (1974) : *Le français national, politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution*, Hachette Littérature, Paris
- BARRAT, J. (1997) : *Géopolitique de la Francophonie*, Presses Universitaires de France, Paris
- BASDEVANT, J. (1984) : « L'action du ministère des Affaires étrangères pour la diffusion de la langue française à l'étranger de 1960 à 1968 », *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère*, p. 40-49
- BEACCO, J-C. & BYRAM, M. (2002) : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg
- BEACCO, J-C., CHISS, J-L., CICUREL, F., VERONIQUE, D. (2005) : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Presses Universitaires de France, Paris
- BEAUD, S, & WEBER, F. (2003) : *Guide de l'enquête de terrain*, La Découverte, Paris
- BECKER, H. (1985) : *Outsiders*, Métailié, Paris
- BEDARD, E. & MAURIS, J. (1983) : *La Norme linguistique*, Publications du Québec, Paris
- BEHDAD, A. (2005) : *A forgetful nation: on immigration and cultural identity in the United States*, Duke University Press, Durham, N.C.
- BENIAMINO, M., CLERMONT, G. & THAUVIN-CHAPOT, A. (2006) : *Mémoires francophones: la Louisiane*, Presses Universitaires de Limoges, Limoges
- BERARD, E. (1995) : « Faut-il contextualiser les manuels? » *Le français dans le monde Recherches et applications* janvier 1995, p.21-24
- BERNARD, M. (1995) : *Histoire de l'Australie de 1770 à nos jours*, L'Harmattan, Paris

Bibliographie

- BERNARD, S.K. (2003) : *The Cajuns: Americanization of a People*, University Press of Mississippi, Jackson
- BERTHET. A., HUGOT, C. et al (2006) : *Alter Ego*, Hachette FLE, Paris
- BERTRAND, O. & SCHAFFNER, I. (dir) (2010) : *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, Les Editions de l'Ecole Polytechnique, Palaiseau
- BERTUCCI, M.M. & CORBLIN, C. (dir) (2004) : *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, L'Harmattan, Paris
- BERTUCCI, M.M. & DAVID, J. (2003) : « Présentation », *Le français aujourd'hui* n° 143, p.3-6
- BESSE, H. (1987) : « Langue maternelle, seconde & étrangère », *Le français aujourd'hui*, n° 78, p. 9-15
- BESSE, H. (1991) : « Les langues sont-elles des disciplines scolaires comme les autres ? », *Mélanges de phonétique et didactique des langues : hommages au professeur Raymond Renard*, PUM & Didier Erudition, Paris, p.19-29
- BESSE, H. (2005) : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Crédif, Didier, Saint Cloud
- BESSE, H. (2009) : « Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ? », *Revue japonaise de didactique du français*, vol 4, n°1, p.9-25
- BERNARD, I. (1997) : *Acti-vie 1, découvrons notre école!*, Gage Education Publishing, Nelson, Ontario
- BERTRAND, J. & FREROT, J.L. (1967) : *Frère Jacques, méthode de langage pour enfants*, Hachette, B.E.L.C., Saint-Cloud
- BILLIEZ. J & ROBILLARD DE. D (dir) (2003) : *Français : variations, représentations, pratiques*, Cahiers du français contemporain, n°8, ENS Edition
- BILLIEZ. J & ROBILLARD DE. D (dir) (2003) : « Présentation », *Français : variations, représentations, pratiques*, p. 9-18
- BLACKMAN, M. (Ed) (1988) : *Australian Aborigines and the French*, the University of New South, Kensington
- BLACKMAN, M., CHAMBERLAIN, A. & MONTEIL, A. (1990) : *France-Australie 2000, French for Special Purposes: Needs, Designs, Resources*, the University of New South Wales, Kensington
- BLAINEY, G. (1966) : *The Tyranny of Distance: How Distance Shaped Australia's History*, Sun, Melbourne

Bibliographie

- BLAIR, D. (1993): « Australian English and Australian National Identity », *The Languages of Australia*, p.62-70
- BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (2005) : *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan Université/128, Paris
- BLANCHET, A, GHIGLIONE, R., MASSONNAT, J & TROGNON, A. (1987) : *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Dunod, Paris
- BLANCHET, P. (1998) : *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*, Peeters, Louvain-La-Neuve
- BLANCHET, P. (2000) : *La linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Presses universitaires de Rennes, Rennes
- BLANCHET, P., MOORE, D. & ASSELAH RAHAL, S. (2009) : *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Editions des archives contemporaines, Paris
- BLANCHET, P., CALVET, L-J. & ROBILLARD, D. de (2007) : *Un siècle après le cours de Saussure*, L'Harmattan, Paris
- BLANCPAIN, M. (1983) : « Notre alliance », *L'Alliance Française, Histoire d'une institution*, p.5-7
- BLANCPAIN, M. & REBOULLET, A. (1976) : *Une Langue, le français : aujourd'hui dans le monde*, Hachette, Paris
- BINDER, W. (Ed) (1998) : *Creoles and Cajuns, French Louisiana-la Louisiane française*, Peter lang, Berlin
- BLONDIN, C., CANDELIER, M., EDELENBOS, P., JOHNSTONE. R., KUBANEK-GERMAN. A., TAESCHNER. T. (1998) : *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire*, Pratiques pédagogiques, De Boeck Université, Belgique
- BLOOMFIELD, N. (1990) : *Voyage de découverte, Readings in French Literature and History*, CIS Educational, Victoria
- BLOOMFIELD, N. (1995) : *L'exploration française de la côte australienne*, The University of Western Australia, [cassette vidéo], Nedlands
- BLOOMFIELD, N. (2004) : *A French Australia? Almost !*, [CD-Rom], Victoria
- BOUACHA, A. (1984) : « Pour une appréhension locale de la notion de langue seconde », *Le français dans le monde* n° 189, p.33-37
- BOGAARDS, P. (1991) : *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Lal Hatier/Didier, Paris
- BONNEMAINS, J. (2000) : *Mon voyage aux Terres Australes : journal personnel du commandant Baudin*, Imprimerie Nationale Éditions, Paris

Bibliographie

- BOURDIEU, P. (1982) : *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1970) : *La reproduction*, Edition de minuit, Paris
- BOURDIEU, P. (1980) : *Le sens pratique*, Editions de Minuit, Paris
- BOYER, H. (1996) : *Eléments de sociolinguistique, langue, communication et société*, Dunod, Paris
- BOYER, H. (2001) : *Introduction à la sociolinguistique*, Dunod, Paris
- BOYER, H., BUTZBACH-RIVERA, M., PENDANX, M. (1990) : *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Cle International, Paris
- BRANDON, E. (1957) : *Le parler « cadien » dans le sud –ouest de la Louisiane*, E.P. Rivas, la Nouvelle-Orléans
- BRASSEAU, C. (2006) : « Trois siècles d’immigration francophone », *Du Québec à la Louisiane : sur les traces des Français d’Amérique*, p. 112-113
- BRASSEAU, C. & CONRAD, G. (eds) (1992) : *The Road to Louisiana : The Saint Domingue Refugees, 1792-1804*, Center for Louisiana Studies, Lafayette
- BRASSEUR, P. (ed) (1998) : *Français d’Amérique : variation, créolisation, normalisation*, Centre d’études canadiennes d’Avignon, Avignon
- BRAUD, G.M. (1994) : *De Nantes à la Louisiane*, Ouest Editions, Nantes
- BRAUDEL, F. (1986) : *L’identité de la France*, Flammarion, Paris
- BRETON, R. (2003) : *Atlas des langues du monde*, Editions Autrement, Paris
- BRETON, R. (1979) : *Géographie du français et de la francité en Louisiane*, Centre international de recherche sur le bilinguisme, Québec
- BROWN, B. (2005) : « L’élaboration d’une norme endogène en Louisiane francophone », *Le français en Amérique du Nord, état présent*, p. 389-409
- BROWN, P., CROZET, C., LIDDICOAT, T. & MAURER, L. (2002) : « French in Australia: Policies and Practices », *French in and out of France*, Peter Lang AG, Bern, p.265-290
- BROWETT, J. & SPENCER, A. (2006) : *Teaching Languages in the Primary School, examples from current practice*, Marion Russell & Associates, Victoria
- BRUCE, C. & GIPSON, J. (2002) : *Cajun French-English, English- Cajun French Dictionary and Phrasebook*, Hippocrene Books, New York

Bibliographie

BRUEZIERE, M. (1983) : *L'Alliance Française, 1883-198, histoire d'une institution*, Hachette, Paris

BRUNEAU, C. (1966) : *Petite Histoire de la Langue Française*, Armand Colin, Paris,

BRUNOT, F. (1967) : *Histoire de la Langue Française des origines à 1900*, Colin, Paris

BRUNSVICK, Y. (1984) : « Les origines: du français élémentaire au français fondamental », *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, p.80-82

BUCHANAN, M.E. (1976) : *Attitudes towards immigrants in Australia*, Australian Government. Publishing Service, Canberra

Bureau of Immigration Research (1989) : *Community Profile: English Speaking Born*, Australian Government Publishing Service, Canberra

Bureau of Immigration Research (1989) : *Community Profile: Non-English Speaking Born*, Australian Government Publishing Service, Canberra

BUSH, G.W. (2002) : *No Child Left Behind Act of 2001*, Senate and House of Representatives of the United States of America

BYRAM, M. & RISAGER, K. (1999) : *Language Teachers, Politics and Cultures*, Multilingual Matters LTD, Clevedon

C

CALAIS, G. (1968) : *The Acadian French of the Parks (St. Martin Parish), Louisiana Area*, Master's thesis, University of western Louisiana

CALVET, L-J. (1999a) : *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette Littératures

CALVET, L-J. & DUMONT, P. (1999) : *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris

CALVET, L-J. (2002a) : *Le marché des langues*, Plon, Paris

CALVET, L-J. (1996) : *Les politiques linguistiques*, Que sais-je ?, Presses Universitaires de France, Paris

CALVET, L-J. (2002b) : *Linguistique et colonialisme*, Editions Payot & Rivages, Paris

CALVET, L-J. (1999b) : *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, Paris

CALVET, R. (2006) : *Les Etats-Unis en fiches*, Ellipses, Paris

CANAC, H. (1984) : « Racines du CREDIF », *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, p.77-79

Bibliographie

CANTER KOHN, R. (2001) : « Les positions enchevêtrées du praticien qui devient chercheur », *Praticien et chercheur, parcours dans le champ social*, p.15-38

CANTER KOHN, R. & NEGRE, P. (1991) : *Les voies de l'observation*, Edition Nathan, Paris

CARRE, P. (1998) : « Préface », *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation* », p. 5-9

CASTELLOTTI, V. (2008) : « Apprendre le français sans accent ? ou à la recherche du professeur idéal perdu », *L'oral en représentation(s), décrire, enseigner, évaluer*, p. 33-50

CASTELLOTTI, V. (2009) : « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Le français d'aujourd'hui n°164*, p. 109-114

CASTELLOTTI, V. (à paraître) : « Natif, non natif ou plurilingue: dénativiser l'enseignement des langues? », *Hétérogénéité et variation : quels objets socio-linguistiques et didactiques aujourd'hui ?*

CASTELLOTTI, V. & CHALABI, H. (Dir) (2006): *Le français langue étrangère et seconde, des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, Paris

CASTELLOTTI, V. & CHALABI, H. (2006): « Présentation », *Le français langue étrangère et seconde, des paysages didactiques en contexte*, p.7-10

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2009) : « Contextualisation et universalisme, quelle didactique des langues pour le XXIème siècle ? » *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, p.197-217

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002) : *Représentations sociales des langues et enseignements*, Conseil de l'Europe, Strasbourg

CASTELLOTTI, V. & ROBILLARD DE, D. (2001) : « Images de la variation du français : dominantes et harmoniques, changements », *Tranel n°34/35*, p.393-410

CAMBRA GINE., M. (2003) : *Une approche ethnographique de la classe de langue*, LAL, Didier, Paris

Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, (1973) : *Le Français fondamental : 2e degré*, Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, Paris

CHAMPAGNE, P., LENOIR, R. et al (1989) : *Initiation à la pratique sociologique*, Dunod, Paris

CHAPOULIE, J.M. (1984) : « Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie », *Revue française de sociologie n°25*, p.582-608

CHATTON, P.F. & MAZURYCK BAPST, J. (1991) : *Le défi francophone*, Bruylant, Bruxelles

CHAUDENSON, R (dir) (2006) : *Français et créoles: du partenariat à des didactiques adaptées*, L'Harmattan, Paris

Bibliographie

- CHAUDENSON, R. (1979) : *Les créoles français*, Editions Fernand Nathan, Paris
- CHAUDENSON, R. (1988) : *Propositions pour une grille d'analyse des situations linguistiques de l'espace francophone*, Agence de Coopération Culturelle et Technique, Paris
- CHAUDENSON, R. & CALVET, L.J. (2001) : *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*, L'Harmattan, Paris
- CHERRARD, Y., DERRADJI, Y & MORSLY, D. (2004) : *Des langues et des discours en question*, Les cahiers du SLAAD n° 2, Editions SLAAD, Constantine
- CHEVALIER, J.C. (1998) : « André Reboullet était-il français ? » SIHFLES, n° 21, p. 201-202
- CHNANE-DAVIN, F. & CUQ, J.P. (2009) : « FOS ? FLS : des relations en trompe l'œil ? », *Le français aujourd'hui* n°164, p.73-86
- CHRIST, H. (1998) : « 1880-1939: le français entre deux guerres », *FDLM Recherches et applications* janvier 1998, p.50-71
- CICUREL, F. (2002) : « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE*, n°16, p.146-163
- CLERMONT, G. (2006) : « Les réfugiés de Saint-Domingue à la Nouvelle-Orléans : 1791-1820 », *Mémoires francophones: la Louisiane*, p.67-86
- CLYNE, M. (2005) : *Australia's Language Potential*, University of New South Wales Press, Sydney
- CLYNE, M. (1991) : « Australia's Language Policies: are we going backwards ? », *Language Planning and Language Policy in Australia*, p.3-22
- CLYNE, M. (Ed) (1985a) : *Australia, Meeting Place of Languages*, The Australian National University, Canberra
- CLYNE, M. (1991) : *Community Languages, The Australian Experience*, Cambridge University Press, Cambridge
- CLYNE, M. (1993): « The Role of Language in Australian Society », *The Languages of Australia*, p.52-61
- CLYNE, M. (1982): *Multilingual Australia: resources, needs, policies*, River Seine Publications, Melbourne
- CLYNE, M. (1985b): « Multilingual Melbourne 19th century style », *Journal of Australian Studies*, p.69-81

Bibliographie

- CLYNE, M., FERNANDEZ, S., CHEN, I. Y. & SUMMO-O'CONNELL, R. (1997) : *Background Speakers: Diversity and its Management in LOTE Programs*, Language Australia, Belconnen
- CLYNE, M. & KIPP, S. & PAUWELS, A. (1995) : *Immigration and Australia's Language Resources*, Australian Government Publishing Service, Canberra
- CLYNE, M. & KIPP, S. (1996) : «Language maintenance and language shift in Australia », *Australian Review of Applied Linguistics*, vol.19, n° 1, p.1-19
- CODOFIL, (1999) : *Le petit guide d'informations sur la Louisiane francophone*, Lafayette
- COHEN, P. (2002) : « Le chercheur et son double », De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive, p.73-89
- COHEN, M. (1973) : *Histoire d'une langue: le Français*, Editions sociales, Paris
- COLLINS, P. & BLAIR, D. (1989) : *Australian English : The Language of a New Society*, University of Queensland Press, Brisbane
- Commonwealth Department of Education (1986) : *National Survey of Language Learning in Australian Schools 1983*, Australian Government Publishing Service, Canberra
- Commonwealth Department of Education (1982) : *Towards a National Language Policy*, Australian Government Publishing Service, Canberra
- Commonwealth Department of Employment Education and Training (1990) : *National Survey of Language Learning in Australian Schools 1988*, Australian Government Publishing Service, Canberra
- Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier Strasbourg, Paris
- CONWELL, M.J. & JUILLAND, J. (1963) : *Louisiana French Grammar*, Mouton, The Hague
- COOK, V. (2005) : « Basing teaching on the L2 user », *Non-native language teachers*, p.47-61
- COPANS, J. (2005) : *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*, Nathan/128, Paris
- COPANS, J. (1998) : *L'enquête ethnologique de terrain*, Nathan/128, Paris
- CORBEIL, J.C. (1979) : « Essai sur l'origine historique de la situation linguistique du Québec », *Le français hors de France*, p.21-32
- CORTES, J. (1984) : « Contribution à une histoire subjective du CREDIF », *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, p.143-145

Bibliographie

CORTES, J. (1984) : « Réflexions sur l'histoire d'une institution FLE: le CREDIF », *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, p.160-165

CORTES, J. (1998) : « Réflexions sur la disparition du CREDIF », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 109, p.39-47

COSTE, D. (1977): « Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes », *Etudes de linguistique appliquée* n° 27, p.51-77

COSTE, D. (1984) : *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, Hatier, Paris

COSTE, D. (1986) : « Didactique et diffusion du français langue étrangère, questions de priorité », *Etudes de linguistique appliquée* n°64, p.17-29

COSTE, D. (2007a) : *Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ?*, [en ligne], <http://www.franparler.org/dossiers/cecr_perspectives.htm>, consulté le 10/07/10

COSTE, D. (1988) : « Faire l'histoire du français langue étrangère ou seconde », *La lettre de la SIHFLES* n°1, p.4-5

COSTE, D. (2006) : « Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ? », *Le français langue étrangère et seconde, des paysages didactiques en contexte*, p. 11-25

COSTE, D. (2005) : « Propos borduriers et limitrophes », *Synergies France* n°4, p.232-237

COSTE, D. (2007b) : « Quelques aspects historiques et actuels de la distinction entre *FLM*, *FLE*, et *FLS* », *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique*, p. 215-225

COSTE, D, ROULET, E. *et al* (eds) (1976) : *Un niveau seuil*, Hatier, Paris

COSTE, D. (1998) : « 1940 à nos jours: consolidations et ajustements », *FDFM Recherches et applications* janvier 1998, p.75-95

COULON, A. (2002) : *L'école de Chicago, Que sais-je ?*, Presses Universitaires de France, Paris

COURTILLON, J. (2003) : *Elaborer un cours de FLE*, Hachette FLE, Paris

CRESSWELL, R.& GODELIER. M. (1976) : *Outils d'enquête et d'analyse anthropologique*, François Maspero, Paris

CRESSWELL, R. (1976) : « Le terrain anthropologique », *Outils d'enquête et d'analyse anthropologique*, p. 53-58

CROS, F. (2004) : « La recherche professionnelle médiatrice entre le soi chercheur et le soi praticien », *Recherches & éducations*, n°8, [En ligne], <<http://rechercheseducations.revues.org/index337.html>>, consulté le 24/11/09

Bibliographie

CROZET, C. (2009) : « L'espace FLE australien: lieu pluriel, confrontations de cultures et besoin de médiation », *FDFM recherches et applications* n° 46, p.166-178

CRYLE, P., FREADMAN, A. & HANNA, B. (1993) : *Unlocking Australia's Language Potential, Profiles of 9 Key Languages in Australia, French*, The National Languages & Literacy Institute of Australia, Canberra

CUET, C. (2008) : « Une didactique du compromis face aux éditeurs et professeurs chinois: concilier deux approches de l'enseignement et innover dans l'élaboration de manuels », *Cahiers de l'Acedle*, vol.5, n°1, p.151-166

CUET, C., MARGUERIE, A. & LI, Z. (2008) : *Le français communicatif universitaire*, Maison d'édition de l'Education Supérieure de Chine, Beijing

CUQ.J.P. (sous la direction de), (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, CLE International, Paris

CUQ. J.P., & Gruca. I. (2003) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble

CUQ, J.P. (1991) : *Le Français langue seconde*, Hachette "F", Paris

CUQ, J.P. (1992) : « Français langue seconde, un point sur la question », *Etudes de linguistique appliquée* n° 88, p.5-26

CUQ, J.P. & DAVIN-CHNANE, F. (2007) : « Français langue seconde : un concept victime de son succès ? », *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, p.11-28

Curriculum Council of Western Australia, (2006) : *Grade Related Descriptors French Year 11*, Perth

Curriculum Council of Western Australia, (2006) : *Grade Related Descriptors French Year 12*, Perth

D

DABENE, L. (1997) : « L'image des langues et leur apprentissage », *Les langues et leurs images*, p.19-24

DABENE, L. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, Références

DABENE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M-C. & FOERSTER, C. (1990) : *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier Crédif

Bibliographie

DARE, T. (1985) : *Australia, A Nation of Immigrants*, Child & Associates Publishing Pty LTD, New South Wales

DEBIEN, G. & LE GARDEUR, R. (1992) : « The Saint-Domingue Refugees in Louisiana, 1792-1809 », *The Road to Louisiana : The Saint Domingue Refugees, 1792-1804*, p. 116-117

DENIAU, X. (1998) : *La francophonie, Que je-sais ?*, Presses Universitaires de France, Paris

Department of Education (1977) : *The Teaching of Modern Teaching in Australian Schools: 1975*, Australian Government Publishing Service, Canberra

Department of Education & Children's Services (2005) : *National Statement for Languages Education in Australian Schools: National Plan for Languages Education in Australian Schools 2005-2008*, The State of South Australia

Department of Education & Training (2006) : *Languages other than English in government schools*, Office of Learning and Teaching, Melbourne

Department of Employment, Education, Training & Youth Affairs (1998) : *Advancing Australia's Languages: Overview Report, Evaluation of the Commonwealth School Languages Programme*, Australian Government Publishing Service, Canberra

Department of Immigration & Ethnic Affairs: (1986) : *The Language Question, the Maintenance of Languages Other Than English*, vol 1, Australian Government Publishing Service, Canberra

DEPREZ, C. (1999) : *Les enfants bilingues : langues et familles*, Didier, Crédif Essais

DERIVRY, M. (2006) : « Les enseignants natifs et les enseignants non-natifs de langue(s) étrangère(s): catégorisation linguistique ou construction sociale? », *Travaux de didactique du FLE*, n°55, p.101-108

DESHAYS, E. (1990) : *L'enfant bilingue*, Paris, Robert Laffont

DE SINGLY, F. (1992) : *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Nathan Université/128, Paris

DITCHY, J. (1932) : *Les Acadiens louisianais et leur parler*, Librairie E. Droz, Paris

DIXON, R. (1993) : « Australian Aboriginal Languages », *The Languages of Australia*, p.71-82

DJITE, G. P. (1994) : *From Language Policy to Language Planning, An Overview of Languages Other Than English in Australian Education*, The National Languages & Literacy Institute of Australia, Canberra

DOMENGEAUX, J. (1972) : « Plaidoyer pour le bilinguisme », *Revue de Louisiane* vol.1, p.1-7

Bibliographie

DONNAY, J. (2001) : « Chercheur, praticien même terrain ? » *Recherches qualitatives*, n° 22, p.34-53, [en ligne], <<http://www.recherchequalitative.qc.ca/volume22.html>>, consulté le 30/11/09

DONOGUE, M. R. (1968) : *Foreign Languages and the Elementary School Child*. Dubuque, Wm. C. Brown Company Publishers, Iowa

DORAIS, L.J. (1978) : « Les francophones de la Louisiane : problèmes sociolinguistiques », *Anthropologie et Sociétés* n° 2, p.159-165

DORNEL, L. (2002) : « La frontière (le voisin) et l'étranger, les enjeux identitaires d'un conflit frontalier », *Revue d'histoire du XIX^{ème} siècle* n° 24, p.11-24

DORTIER, J-F. (Dir) (2004) : *Le dictionnaire des Sciences humaines*, Editions Sciences Humaines, Auxerre

DOUCET, C. (2009) : « Quel(s) français pour l'enseignement du français en Louisiane? », *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, p.127-140

DOUCET, C. (2008):« Paradoxes de l'enseignement du français en Louisiane: quelles perspectives didactiques pour quel français ? », *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, p. 61-71

DREYFUS, M. (dir) (à paraître): *Hétérogénéité et variation : quels objets socio-linguistiques et didactiques aujourd'hui ?*, Editions Lambert Lucas, Limoges

DRIESEN, Vanden I.H. (1986): *Essays on Immigration Policy and Population in Western Australia 1850-1901*, University of Western Australia Press, Nedlands

DROUARD, H. (2006) : « Chercheur et praticien ou praticien-chercheur ? », *Esprit critique*, vol 8, n° 1, [en ligne], <<http://www.espritcritique.fr/0801/esp0801article07.pdf>>, consulté le 30/11/09

DUBOIS, S. (1998) : « La configuration dynamique des communautés cadiennes en Louisiane », dans *Français d'Amérique : variation, créolisation, normalisation*, p.325-348

DUNMORE, J. (1965-1969) : *French Explorers in the Pacific*, Clarendon Press, Oxford

E

ECHAUDEMAISON, CD. (dir) (1996) : *Dictionnaire d'économie et de sciences sociales*, Nathan, Paris

EGGINGTON, W. & WREN, H. (dir) (1997) : *Language Policy, Dominant English, Pluralist Challenges*, John Benjamins, Amsterdam

ELIAS, N. (1993) : *Engagement et distanciation*, Fayard, Paris

Bibliographie

ERFURT, J. & BUDACH, G. (eds) (2008) : *Standardisation et déstandardisation*, Peter Lang, Frankfurt

ERIKSSON, M., FOREST, I., MULHAUSER, R. (1964) : *Foreign Languages in the Elementary School*, Prentice-Hall, New Jersey

ETTIRO, F. (1975) : « L'enseignement de la langue corse », *Langue française* n°25, p.104-111

Eurydice (le réseau d'information sur l'éducation en Europe) (2006) : *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*

F

FEBVRE, L. (1962) : *Pour une histoire à part entière*, SEVPEN, Paris

Fédération des Alliances Françaises en Australie (1990) : *The Alliance Française in Australia 1890-1990, An Historical Perspective*, Colin W. Nettelbeck Editor, Melbourne

FENNETEAU, H. (2002) : *Enquête: entretien et questionnaire*, Dunod, Paris

FERGUSON, C.A (Ed) (1981) : *Language in the USA*, Cambridge University Press, New York

FESeC (Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique), (2005) : *L'enseignement bilingue : « l'immersion linguistique », CLIL (Content and Language Integrated Learning), EMILE (Enseignement de matières par intégration d'une langue étrangère)*, Digest préparé par le groupe d'accompagnement de l'immersion linguistique

FEUSSI, V. (2006): *Une construction du français à Douala-Cameroun*. Thèse de doctorat, Université François Rabelais de Tours

FEUNTEUN, A. (2007) : *S'appropriation des langues à l'école : une co-construction perceptive chez des enfants de cinq à sept ans*. Thèse de doctorat, Université François Rabelais de Tours

FISHMAN, J.A. & LOVAS, J. (1970) : « Bilingual education in sociolinguistic perspective », *TESOL Quarterly*, n°4, p.215-222

FISHMAN, J.A. (Ed) (1966) : *Language Loyalty in the United States*, Mouton & CO, The Hague, Netherlands

FONTENOT, M.A., (1985): *Clovis Crawfish and the big bétail*, Pelican Publishing Company, Gretna

FORSTER, C. (1996) : *France and Botany Bay*, Melbourne University Press, Victoria

FOSTER, L. & STOCKLEY, D. (1988) : *Australian Multiculturalism: A Documentary History and Critique*, Multilingual Matters, Clevedon

Bibliographie

FOUCHER, M. (1986) : *L'invention des frontières*, FEDN, Paris

France 2 & The Australian Broadcasting Corporation (2000) : *Bouillon de culture spécial Australie*, [vidéo]

FRIJHOFF, W. (1998) : « Des origines à 1780: l'émergence d'une image », *FDFM Recherches et applications* janvier 1998, p.8-20

FRIPPIAT, A. (2004): *Buts et objectifs pour le cours de français langue étrangère en Louisiane, Pistes de travail*, Caddo Parish, Louisiane

FUSINA, J. (2003) : *L'histoire de l'école en Corse*, Albiana, Ajaccio

G

GADET, F. (2003a) : « La variation : le français dans l'espace social, régional et international », *Le grand livre de la langue française*, p. 91-152

GADET, F. (2003b) : *La variation sociale en français*, Orphys, Paris

GADET, F. (1989) : *Le français ordinaire*, Armand Colin Editeur, Paris

GAFFIOT, F. (1934): *Dictionnaire Latin-Français*, Hachette, Paris

GAGON, J.L. (1972) : « La dimension française de l'Amérique, » *Revue de Louisiane*, vol.1, Lafayette, Louisiane, p.12-18

GAJO, L & MONDADA, L. (2000) : *Interactions et acquisitions en contexte*, Editions universitaires de Fribourg, Fribourg

GALISSON, R. (1980) : *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, CLE International, Paris

GALISSON, R. (1971) : *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*, Hachette/Larousse, Paris

GALISSON, R. & COSTE, D. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris

GALISSON, R. & PUREN, C. (1999) : *La formations en questions*, CLE international, Paris

GARVIN, P. (1983) : « Le rôle des linguistes de l'Ecole de Prague dans le développement de la norme linguistique tchèque », *La norme linguistique*, p.141-152

GEERTZ, C. (1996) : *Ici et là-bas*, Editions Métailié, Paris

Bibliographie

- GELHAY, P. (1985) : *Notre langue louisianaise/ Our louisiana language*, book 1, Editions françaises de Luisions, Jennings
- GERMAIN, C. (1993) : *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris
- GERMAIN, C. (1979) : « L'approche fonctionnelle en didactique des langues », *Revue canadienne de langues vivantes*, 37/ 1, p.10-22
- GHASARIAN, C. (2002) : *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive*, Armand Colin, Paris
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1998) : *Les enquêtes sociologiques*, Armand Colin, Paris
- GIRARD, F. & LYCHE, C. (2007) : « Norme, variation et enseignement du FLE », [en ligne], <http://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/FRA1103/h04/undervisningsmateriale/FRA1103-norme.html>, consulté le 02/10/07
- GIUSTI, A. (1997) : *La langue française*, Flammarion, Paris
- GOLD, G. (1980) : *The role of France, Québec and Belgium in the revival of French in Louisiana schools*, Centre international de recherche sur le bilinguisme, Québec
- GORE, L. (2001) : *Mémoires de la vieille plantation familiale*, The Zoë Company INC., Vacherie
- GORIELY, G. (2003) : « Réflexions historiques sur la notion d'étranger », *Revue de l'Institut de sociologie* n°1-4, p.153-160
- GOUGENHEIM, G., MICHEA, R., RIVENC, P. & SAUVAGEOT, A. (1964) : *L'élaboration du Français Fondamental*, Didier, Paris
- GRAWITZ, M. (1994) : *Lexique des sciences sociales*, Dalloz, Paris
- GRAWITZ, M. (1993) : *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, Paris
- GRIOLET, P. (1986) : *Cadjins et créoles en Louisiane*, Payot, Paris
- GROUX, D. & HOLEC, H. (eds) (2003) : *Identité plurielle*, L'Harmattan, Paris
- GUIDRY, R. (1997) : « Le français louisianais : un aperçu général », *Francophonies d'Amérique* n°4, p. 129-136
- GUILLOU, J. (1994) : *The French presence in Australia: sailors, settlers and ships*, James Cook University, North Queensland

Bibliographie

H

HAGEGE, C. (2008) : *Combat pour le français*, Odile Jacob, Paris

HAGEGE, C. (1996) : *Le français, histoire d'un combat*, Editions Michel Hagège, Boulogne-Billancourt

HAMELINE, D. (1979) : *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*,

HAMERS, J.F. & BLANC, M. (1983) : *Bilinguisme et bilinguisme*, Mardaga, Bruxelles

HALL G. M. (1992) : *Africans in Colonial Louisiana, The Development of Afro-Creole Culture in the Eighteenth Century*, Louisiana State University Press, Baton Rouge and London

HARTFORD, B., VALMAND, A. & FOSTER, C. (1982) : *Issues in international bilingual education, the role of the vernacular*, Plenum Press, New York

HEBERT, J.E. (2000) : « Identifying Cajun Identity: Cajun Assimilation and the Revitalization of Cajun Culture », *The Student Historical Journal*, Loyola University, New Orleans, [en ligne], <www.loyno.edu/~history/journal>, consulté le 16/06/08

HEBERT, M. (1973) : « CODOFIL et l'enseignement du français en Louisiane », *Revue de Louisiane*, vol. 3, p. 93-95

HEBERT COLLINS, S. (1997) : *Petite Rouge, a cajun twist to an old tale*, Pelican, Gretna

HELIAS, P.J. (1975) : *Le cheval d'orgueil*, Plon, Paris

HENRY, J. (1993) : « Le CODOFIL dans le mouvement francophone en Louisiane », *Présence francophone* n°43, p.25-46

HENRY, J. (1990) : « Le français nouveau arrivé ? », *La Gazette de Louisiane*, vol.1, p.1-5.

HORNER, F. (2006) : *La reconnaissance Française, l'expédition Baudin en Australie (1801-1804)*, L'Harmattan, Paris

I

INGRAM, D.E. & QUINN, T.J. (Ed) (1978) : *Language Learning in Australian Society*, Australian International Press & Publications Pty. Ltd., Melbourne

Bibliographie

J

JACCOMARD, H. (2007) : « Teaching French at tertiary level in WA », *Multicultural Communities Online*, [en ligne], <www.multiculturalwa.net.au/wppuser/owamc/onlinenews_304>, consulté le 05/03/08

JAMMES, J.M. (1977) : « Comment et pourquoi nous pouvons et nous devons sauver le français en Acadiana », *Revue de Louisiane*, vol 6, n°1, p 101-134

JAYASURIYA, L. (1997) : *Immigration and Multiculturalism in Australia*, University of Western Australia, Nedlands

JODELET, D. (1999) : *Les représentations sociales*, Presses universitaires de France, Paris

JOURDAIN, E. (1956) : *Du français aux parlers créoles*, Librairie C. Klincksieck, Paris

JULIEN, C.A. (Ed) (1946) : *Les Français en Amérique pendant la première moitié du XVIe siècle*, Presses universitaires de France, Paris

JUPP, J. (1998) : *Immigration*, Oxford University Press Australia, Melbourne

JUPP, J. (Ed) (2001) : *The Australian people: an encyclopedia of the nation, its people and their origins*, Cambridge University Press, Victoria

JUPP, J. (Ed) (1989) : *The Challenge of Diversity, Policy Options for a Multicultural Australia*, Office of Multicultural Affairs, Canberra

JUPP, J. & Mc ROBBIE, A. (1989) : *Australian Languages- an introductory atlas*, Centre for Immigration and Multicultural Studies, Australian National University, Canberra

K

KACHRU, B.B. (1985) : « Standards, Codification and Sociolinguistic Realism : The English Language in the outer circle », *English in the World : Teaching and Learning the Language*, p.11-30

KADISH, D.Y. (2000): *Slavery in the Caribbean Francophone world: distant voices, forgotten acts, forged identities*, University of Georgia Press, Athens

KALDOR, S. & MALCOLM, I. G. (1988): *Languages for Western Australians, Report of the Ministerial Working Party on the Development of a Policy for the Teaching of Languages Other Than English (LOTE) in Western Australian Schools*, Perth

KAUFMANN, J-C. (2008) : *L'entretien compréhensif*, Nathan/128, Paris

KEE, P.K. (1998) : *Attitudes to language diversity in an Australian city*, Institute of Applied Economic and Social Research, University of Melbourne, Melbourne

Bibliographie

KHARMA, N. (1977) : « Motivation and the Young Foreign Language Learner », *English Language Teaching*, n°2, p.103-111

KLINGER, T. (1998) : « Français cadien, créole des Blancs et créole des Noirs en Louisiane », *Français d'Amérique : variation, créolisation, normalisation*, p.205-215

KLINGER, T. (2005) : « Le problème de la démarcation des variétés de langues en Louisiane : étiquettes et usages linguistiques », *Le français en Amérique du Nord, état présent*, p.349-367

KLOSS, H. (1970) : *Les droits linguistiques des Franco-Américains aux Etats-Unis*, Centre international de Recherches sur le Bilinguisme, Presses de l'Université Laval, Québec

KNECHT, P. (1997) : « Langue standard », *Sociolinguistique, concepts de base*, p.194-198

KRUGER, M. (1985) : *Teaching Foreign Languages for Communication, a Survey of Consequences*, Department of Education, Brisbane

L

LABOV, W. (1993) : *Le parler ordinaire*, Les Editions de Minuit, Paris

LABOV, W. (1976) : *Sociolinguistique*, Les Editions de Minuit, Paris

Lafourche Parish School Board (2005) : *Educating you about your education system parent & student handbook 2005-2006*, Thibodaux

LAMBERT, W.E. & GARDNER, R.C. (1959) : « Motivational Variables in second language learning », *Canadian Journal of Psychology*, n°13

LAMBERT, P., MILLET, A. RISPAIL, M. & TRIMAILLE, C. (Ed) (2007) : *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris

LANE, P. & WEST-SOOBY, J. (Ed) (1999) : *Traditions and Mutations in French Studies, The Australian Scene*, Boombana Publications, Queensland

LAPASSADE, G.. (1996) : *Les microsociologies*, Editions Economica, Paris

LAROUSSE, F. (2010) : « L'enseignement du français à Mayotte : instructions officielles et revendications identitaires », *L'enseignement du français en colonies*, p.35-53

LAROUSSE, F. (1997) : *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, Publications de l'Université de Rouen, Rouen

LAROUSSE, F. & BABAULT S. (Dir) (2001) : *Variation et dynamisme du français*, L'Harmattan, Paris

Bibliographie

LAVERGNE de, C., (2007) : *La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative*, Actes du colloque Bilan et Perspectives de la recherche qualitative, Recherches qualitatives, Hors Série numéro 3, [en ligne], <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf>, consulté le 24/11/09

LE BARS, S. (2001) : *Le conflit linguistique aux Etats-Unis*, Presses universitaires de Rennes, Rennes

LE CAM, G-G. (2000) : *L'Australie, naissance d'une nation*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes

LECLER C. J. (2006): « Australie », Québec, Université Laval, [en ligne], <<http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/pacifique/australie.htm>>, consulté le 26/08/07

LECLER C. J. (2006): « La politique linguistique fédérale américaine », Québec, Université Laval, [en ligne], <<http://tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/usa.htm>>, consulté le 18/02/06

LECLERC. J. (2006) : « La politique linguistique actuelle en Louisiane », Québec, Université Laval, [en ligne], <<http://tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/usa.htm>>, consulté le 18/02/06

LECLERC, J. (2006) : « Situation démolinguistique en Louisiane », Québec, Université Laval, [en ligne], <<http://tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/usa.htm>>, consulté le 18/02/06

LECLERC, J. (2006) : « Histoire linguistique de la Louisiane », Québec, Université Laval, [en ligne], <<http://tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/usa.htm>>, consulté le 18/02/06

Le français dans le monde, (1999) : « Diffuser les langues, diffuser le français », Hachette Edicef, n° 302

Le français dans le monde (2000) : « Profession: professeur de français », Hachette Edicef, n° 311

Le français dans le monde, Recherches et applications (1991) : Enseignements/apprentissages précoces des langues », Hachette Edicef

Le français dans le monde, Recherches et applications, (1998) : « Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde », Hachette Edicef

LE GRAND, J.-L. (2000) : « *Implexité : implication et complexité* », Université de Paris 8 [en ligne], <<http://www.fp.univparis8.fr/recherches/JLLeGrandimplexite.html>>, consulté le 24/11/09

LEMERCIER, A. (2003): « Une politique des langues à l'épreuve de l'isolement : le cas de l'Australie », *L'enseignement des langues vivantes à l'étranger : enjeux et stratégies*, Revue Internationale d'Education, Sèvres, p.87-93

LE MENESTREL, S. (2005) : « À la croisée des regards: la construction du patrimoine franco-louisianais », *BAC*, Nuevo Mundo Mundos Nuevos, [en ligne], <<http://nuevomundo.revues.org/document644.html>>, consulté le 16/11/07

Bibliographie

- LE MENESTREL, S. (1999) : *La voie des Cadiens, tourisme et identité en Louisiane*, Belin, Paris
- LEPESQUEUX, P (2007) : « Le français hérité de la Nouvelle Orléans », *Glottopol* n°9, [en ligne],
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_9/gpl9_10lepesqueux.pdf>, consulté le 09/06/10
- LESSARD-HEBERT M., GOYETTE G., BOUTIN G. (1997) : *La recherche qualitative, Fondements et pratiques*, De Boeck Université, Bruxelles
- LEVI-STRAUSS, C. (1955) : *Tristes tropiques*, Librairie Plon, Paris
- LEVI-STRAUSS, C. & ERIBON, D. (1988) : *De près et de loin*, Odile Jacob, Paris
- LIDDICOAT, A. (Ed) (1991) : *Language Planning and Language Policy in Australia*, Australian Review of Applied Linguistics, Series S, Number 8, Victoria
- LLURDA, E. (Ed) (2005): *Non-native language teachers*, Springer, New York
- LOBELLE, J. (1976) : « Le programme CODOFIL d'enseignement du français dans les écoles élémentaires en Louisiane », *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques* (tome 1), p.81-86
- LO BIANCO, J. (1997) : « English and pluralistic policies : the case of Australia », *Language Policy, Dominant English, Pluralist Challenges*, p. 107-119
- LO BIANCO, J. (1989) : *Languages Action Plan*, Ministry of Education, Victoria
- LO BIANCO, J. (1990) : « Making Language Policy : Australia's Experience », *Language Planning and Education in Australian and The South Pacific*, p.47-79
- LO BIANCO, J. (1987) : *National Policy on Languages*, Australian Government Publishing Service, Canberra
- LO BIANCO, J. & MONTEIL, A. (1990) : *French in Australia: New Prospects*, Centre d'Etudes et d'Echanges Francophones en Australie, Deakin, A.C.T
- LODGE, A. (1997) : *Le français, histoire d'un dialecte devenu langue*, Fayard, Paris
- LONGFELLOW WADSWORTH, H. (2003) : *Evangeline*, Pelican Publishing Company, Gretna
- Louisiana Department of Education (1997) : *Louisiana Foreign Language Content Standards*, Bulletin 1966
- Louisiana Department of Education (1997) : *Materials for Teaching French in Context*, Louisiana State University, Lafayette

Bibliographie

Louisiana State Department of Education (1977) : *Administrator's Guide for French as a Second Language*. Bulletin n°1460

Louisiana State University, (1987) : *L'enseignement du français aux Etats-Unis : perspectives américaines et étrangères*, Colloque International, LSU, Baton Rouge, Louisiane

LÜDI, G., PY, B. *et al* (1995) : *Changement de langage et langage du changement*, l'Age d'Homme, Lausanne

LÜDI, G. & PY, B. (2002) : *Etre bilingue*, Bern, Peter lang

LUGAN, B. (1994) : *Histoire de la Louisiane Française 1682-1804*, Perrin, Paris

LUTHI, J.J., VIATTE, A. & ZANANIRI, G. (1986) : *Dictionnaire général de la francophonie*, Letouzey & Ané, Paris

M

MACKIEWICZ, M.P. (2001) : *Praticien et chercheur, parcours dans le champ social*, L'Harmattan, Paris

MAHMOUDIAN, M. & MONDADA, L. (ed) (1998) : *Le travail du chercheur sur le terrain*, Cahiers de l'ILSL n° 10, Lausanne

MALINOWSKI, B. (1915) : *The Natives of Mailu*, Royal Society of South Australia, Adelaide

MALLET, B. (Dir) (1991) : *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble

MALLET, B. (1991) : « Babel à l'école. Problématique de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère », *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle*, p.11-48

MARCELLESI, J.B. (2003) : *Sociolinguistique : épistémologie, langues régionales, polynomie*, L'Harmattan, Paris

MARCHANT, L. (1998) : *France Australe*, Scott Four Colour Print, Perth

MARCHANT, L. (2004) : *French Napoleonic Placenames of the South West Coast*, R.I.C. Publications Pty Ltd, Greenwood

MARCHETTI, P. (1971) : *Intricciate è cambiarine*, Beaulieu, Paris

MARIET, F. (1984) : « Sur la notion de diffusion du français », *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, p. 207-211

Bibliographie

- MARTIN, G.V. (2007) : « Le français langue seconde : trois dimensions conflictuelles à dépasser », *Etudes de linguistique appliquée* n°145, p.81-91
- MARTINEZ, P. (1996) : *La didactique des langues étrangères*, Que sais-je, Presses Universitaires de France, Paris
- MARTINEZ, P. (Dir.) (2002) : *Le français langue seconde : apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve et Larousse
- MARTINEZ, P. (1999) : « Quel avenir pour la didactique des langues secondes/étrangères », *Dossier présenté en vue des l'habilitation à diriger des recherches*, Nanterre, Paris
- MASCIE-TAYLOR, H. & HONNOR, S. (2001) : *Encore Tricolore 4*, Nelson Thornes Ltd, Cheltenham
- MASLIAH-ROMY, D-L. (1998) : *L'anglais et les cultures : analyse sociolinguistique des situations plurilingues et multiculturelles au Canada, en Australie et aux Etats-Unis*. Thèse de doctorat, Université de Paris-Sorbonne
- MASSAT, M.A. (1989) (Dir) : *Les Français et l'Australie, Voyages de découvertes et missions scientifiques de 1756 à nos jours*, Université de Paris X, Nanterre
- MATTHEY, M. (1997) : *Les langues et leurs images*, Neuchâtel IRDP, Lausanne
- MATTHEY, M. & PY, B. (1995) : « Introduction », *Changement de langage et langage du changement*, p. 9-28
- MAURER, B. (1997) : « FLS : la variété des situations », *Diagonales* n°43, p.14-16
- MAUSS, M. (1973) : *Sociologie et anthropologie*, Presses Universitaires de France, Paris
- MEGLIO Di, A. (2003) : « L'avènement de l'enseignement du corse », *L'histoire de l'école en Corse*, p.507-546
- MESURE, S. & SAVIDAN, P. (2006) : *Le dictionnaire des sciences humaines*, Presses Universitaires de France, Paris
- METTAS, J. (1984) : *Autres ports, répertoire des expéditions négrières françaises au XVIIIème siècle*, Serge & Michelle Daget, Paris
- MIAS, C. (1998) : *L'implication professionnelle dans le travail social*, L'Harmattan, Paris
- Ministère de l'Education nationale, (1970) : *Le français fondamental: 1er degré*, Institut pédagogique National, Paris
- Ministère des affaires étrangères (2007) : *La Nouvelle-Orléans et les pays Acadiens... en passant par Lafayette*, TV5 Monde, [DVD-ROM]

Bibliographie

Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, (2005) : *National Plan for Languages Education in Australian Schools 2005-2008*, Department of Education and children's Services Publishing, South of Australia

Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, (2005) : *National Statement for Languages Education in Australian Schools*, Department of Education and children's Services Publishing, South of Australia

MOIRAND, S. (1982) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris

MONTAGUTELLI, M. (2000) : *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*, Belin, Paris

MONTENAY, Y. (2005) : *La langue française face à la mondialisation*, Les Belles Lettres, Paris

MOORE, D. (Dir) (2001) : *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Didier, Paris

MOREAU, M.L. (Ed) (1997) : *Sociolinguistique, concepts de base*, Mardaga, Hayen

MOREAU, M.L. (1997) : « Variation », *Sociolinguistique, concepts de base*, p. 283-384

MORIN, E. (1990) : *Introduction à la pensée complexe*, ESF Editeurs, Paris

MORSLY, D. (2004) : « Instituteurs/institutrices algériens : du français ? Seulement du français ? », *Des langues et des discours en question*, p.61-70

MORSLY, D. (2010) : « La classe de Madame Allix-Luce. Quand des « jeunes filles musulmanes » apprennent le français (Alger 1846- 1861) », *L'enseignement du français en colonies*, p.139-156

MORSLY, D. (1984) : « La langue étrangère, réflexions sur le statut de la langue française en Algérie », *Le français dans le monde* n° 189, p.22-26

MORSLY, D. (dir) (2010) : *L'enseignement du français en colonies*, L'Harmattan, Paris

MORSLY, D. (2005) : « Madame, est-ce qu'on peut avoir deux langues maternelles ? », *Langues maternelles : contact, variations et enseignement. Le cas de la langue amazighe*, p.49-62

MORSLY, D. (1997) : « Tamazight, langue nationale ? », *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, p.33-43

MOSCOVICI, S. (1961) : *La psychanalyse, son image et son public*, Presses Universitaires de France, Paris

MUCCHIELLI, A. (Dir) (1996): *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin/VUEF, Paris

MUCCHIELLI, A. (1991): *Les méthodes qualitatives*, Que sais-je ?, Presses Universitaires de France, Paris

Bibliographie

N

NAIMAN, N., FROHLICH, M., STERN, H.H., & TODESCO, A. (1996) : *The good language learner*, Multilingual Matters, Clevedon

National Multicultural Advisory Council (1995) : *Multicultural Australia The Next Steps, Towards and Beyond 2000*, vol. 1 & 2, Australian Government Publishing Service, Canberra

NATSIS, J. (1999) : « Legislation and Language : The Politics of Speaking French in Louisiana », *The French review*, vol. 73, n°2, p. 355-331

NETTELBECK, C. (1990) : *The Alliance Française in Australia 1890 – 1990*, Institute for the Study of French-Australian Relations, Clayton

NETTLE, D. & ROMAINE, S. (2003) : *Ces langues, ces voix qui s'effacent*, Editions Autrement Frontières, Paris

NGALASSO, M.M. (1992) : « Le concept de français langue seconde », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 88, p.27-38

NINGBINNIN, B. (2006) : *Comment promouvoir le français en Luisions: analyses- débats-suggestions*, document de travail pour la journée pédagogique des enseignants de français 13/10/06, Bâton Rouge

NISBET, A.M. (1985) : *French Navigators and the Discovery of Australia*, University of New South Wales, Kensington

NISBET, A.M. & BLACKMAN, M. (Dir) (1984) : *The French-Australian Cultural Connection*, School of French, University of New South Wales, Kensington

NORTH, X. (Dir) (2005) : « Les créoles à base française », *Langues et cité*, n°5, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, Paris

O

OGDEN, J.D. (1981) : *Teaching French as a multicultural language: the French-Speaking World Outside of Europe*, Center for Applied Linguistics, Washington DC

Office of Multicultural Affairs (1988) : *National Guidelines for the Collection of Ethnicity Data*, Australian Government Publishing Service, Canberra

OLIVIERI, C. & VOISIN, J.P. (1984) : «Le français dans les pays francophones et de l'Océan indien », *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, p.219-225

O'NEIL, C. (1993) : *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, collection LAL, Didier, Paris

Bibliographie

OZOLINS, U. (2002) : « La politique linguistique en Australie- un modèle non législatif », *Revue d'aménagement linguistique*, p.209-215

OZOLINS, U. (1993) : *The Politics of Language in Australia*, Cambridge University Press, Cambridge

P

PAIKEDAY, T.M. (1985) : *The Native Speaker Is Dead*, Paikeday Publishing Inc., Ontario

PAILLE, P. (dir) (2006) : *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain*, Colin, Paris

PAILLE, P. & MUCCHIELLI, A. (2005) : *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris

Parliament of The Commonwealth of Australia (1984) : *A National Language Policy*, Australian Government Publishing Service, Canberra

PARPETTE, C. & MOCHET, M.A. (2008) : *L'oral en représentation(s), décrire, enseigner, évaluer*, Fernelmont, Paris

PAUWELS, A (1991) : *Non-Discriminatory Language*, AGPS Press, Australian Government Publishing Service, Canberra

PAVEAU, M.A. & ROSIER, L. (2008) : *La langue française, passions et polémiques*, Vuibert, Paris

PAVLENKO, A. (2005) : *Emotions and Multilingualism*, Cambridge Press University, New York

PECHEUR, J. (1987) : « Pourquoi *Diagonales* ? », *Diagonales* n°1, p.4-5

PELLANDRA, C. (1998) : « 1780-1880: De l'universalité aux résistances nationales », *FOLM Recherches et applications* janvier 1998, p.24-47

PENDANX, M. (1998) : *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette Livre, Paris

PERETZ, H. (1998) : *Les méthodes en sociologie: l'observation*, La Découverte & Syros, Paris

PETRE-GRENOUILLEAU, O. (2006) : *Les traites négrières : essai d'histoire globale*, Folio Histoire, Paris

PHILLIPS, H. (1979) : « Le français parlé de la Louisiane », *Le français hors de France*, p. 93-110

Bibliographie

PICONE. M. D. & VALDMAN. A. (2005) : «La situation du français en Louisiane», *Le français en Amérique du Nord*, p.143-168

PIQUET, M. (2004) : *Australie plurielle*, L'Harmattan, Paris

PINTO, L. (1989) : « Expérience vécue et exigence scientifique d'objectivité », *Initiation à la pratique sociologique*, p.7-52

PONS, X. (2008) : *Australie, histoire, société, culture*, La Découverte, Paris

PONS, X. (1996) : *Le multiculturalisme en Australie*, L'Harmattan, Paris

PORCHER, L. (1987a) : *Champs de signes : états de la diffusion du français langue étrangère*, CREDIF, Didier, Paris

PORCHER, L. (1987b) : *Enseigner-diffuser le français : une profession*, Hachette, paris

PORCHER, L. (1987c) : *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg

PORCHER, L. (1995) : *Le français langue étrangère*, Hachette Education, Paris

PORCHER, L. (2004) : *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris

PORCHER, L. (1997) : « Lever le rideau », *Les représentations en didactique des langues et culture*, p.5-27

PORCHER, L. (1977) : « Une notion ambiguë : les besoins langagiers », *Les cahiers du CRELEF* n° 3, p.1-12

PORQUIER, R & PY, B. (2008): *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*, Didier, Paris

PULMAN, B. (1988): « Pour une histoire de la notion de terrain », *Gradhiva* n°5, p.21-31

PUREN, C. (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE International, Paris

PUREN, C. (1994) : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, essai sur l'éclectisme*, Didier, ENS de Fontenay/Saint Cloud

PUREN, C. (1998) : *Se former en didactique des langues*, Ellipses, Paris

Q

QUINTAL, C. (1983) : *La situation du français aux Etats-Unis*, Service des communications du Conseil de la langue française, Québec

Bibliographie

R

- READ, W.A. (1931) : *Louisiana-French*, L.S.U., Baton Rouge
- REBOULLET, A. (1998) : « L'offre et la demande », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde* n° 21, p.207-218
- REBOULLET, A. (1987): « Pour une histoire de l'enseignement du F.L.E. », *FDFM* n° 208, p.56-60
- REED, R. (1976) : *Lâche pas la patate, portrait des acadiens de la Louisiane*, Editions Parti Pris, Québec
- RICE, J. (1976) : *Cajun alphabet*, Pelican Publishing Company Inc, Gretna
- RICHTERICH, R. (1985) : *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette
- RICHTERICH, R. & CHANCEREL, J.L. (1977) : *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Conseil de l'Europe, Hatier, Paris
- RISPAIL, M. (2005) (dir) : *Langues maternelles : contact, variations et enseignement. Le cas de la langue amazighe*, L'Harmattan, Paris
- RIVAROL, A. (1998) : *L'Universalité de la langue française*, Arléa, Paris
- RIVIERE, C. (1999) : *Introduction à l'anthropologie*, Hachette Supérieur, Paris
- ROBERT, J.M. (2009) : *Manières d'apprendre : pour des stratégies d'apprentissage différenciées*, Hachette, Paris
- ROBERT, J.P. (2002) : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris
- ROBILLARD DE, D. (2003) : « Français : variations, représentations, pratiques : quelques éléments de réflexion », *Français : variations, représentations, pratiques*, p. 35-62
- ROBILLARD DE, D. (2000): « Histoire de la diffusion du français dans les pays non-francophones, faits et éclairages », *Histoire de la langue française 1945/2000*, p.623-641
- ROBILLARD DE, D. (1997): « Standardisation », *Sociolinguistique, concepts de base*, p.266-269
- ROBILLARD DE, D. & BENIAMINO., M. (DIR), (1996) : *Le français dans l'espace francophone*, Tomes 1 et 2, Champion, Genève
- RODGERS, R. S. (1970) : *Official Statement of the CODOFIL*, Diane Rodgers? Lafayette
- ROMAIN, J.B. (1972) : « Haïti, Louisiane et la francophonie », *Revue de Louisiane*, vol.1, n°2, Lafayette, Louisiane, p.97-99

Bibliographie

ROMAINE, S. (Ed) (1991) : *Language in Australia*, Cambridge University Press, Cambridge

ROTTET, K. J. (2001) : *Language Shift in the coastal marshes of Louisiana*, Peter Lang Publishing, New York,

S

SACRE, R. (1995) : *Musiques cajun, créole et zydeco*, Que sais-je ?, Presses Universitaires de France, Paris

SALON, A. (1983) : *L'action culturelle de la France dans le monde*, Nathan, Paris

SAMSON, C. (2001a): *Alex, Zoé et compagnie1*, Cle International, Paris

SAMSON, C. (2001b): *Alex, Zoé et compagnie1, guide pédagogique*, Cle International, Paris

SAYS, F. (2007) : *Bilan des statistiques 2007 de l'Alliance française de Perth*, Australie Occidentale

SCHULZ, G. (Ed) (1993) : *The Languages of Australia*, Highland Press, Canberra

SCHUMANN, J.H. (1975) : « Affective factors and the problem of age in second language acquisition », *Language Learning*, vol. 25, n°2, p.209-234

SCHÜTZ, A. (2003) : *L'étranger*, Editions Allia, Paris

SEGUIN, J.P. (1972) : *La langue française au XVIIIème siècle*, Bordas, Paris

SIMMEL, G. (1999) : *Sociologie, études sur les formes de socialisation*, Presses Universitaires de France, Paris

SIMON, AL. (1977) : *CODOFIL a case of study of an ethnic interest group*, Masters Thesis, University of Southwestern Louisiana

SINGH, R. (Ed) (1988) : *The Native Speaker": Multilingual Perspective*, Sage, London

SNYDER, E. & VALDMAN, A. (1976) : *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques*, Presses de l'Université Laval, Québec

SOULE, S. (2007) : « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches qualitatives*, vol.27, p.127-140

SPAËTH, V. (1999): « Enseignement du français, linguistique et politique », *Mots* n°61, p. 67-84

Bibliographie

SPAËTH, V. (2005a) : « Frontières : langues, discours et histoires », *Synergies France* n° 4, p.16-30

SPAËTH, V. (1998) : Généalogie de la didactique du français langue étrangère: l'enjeu africain, CIRELFA-AUF, Didier Erudition, Paris

SPAËTH, V. (1998) : « Généalogie du Français Langue Etrangère », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde* n° 21, p.53-61

SPAËTH, V. (2005b) : « Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone : problèmes et perspectives », *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, p.183-203

SPAËTH, V. (2001) : « L'enseignement du français en AOF », *Le français aujourd'hui*, n°132, p.78-86

SPAËTH, V. (2003) : « Quelle historiographie pour le français langue étrangère », *Une identité plurielle*, p.499-512

SPAËTH, V. (2010) : « Mondialisation du français dans la seconde partie du XIX ème siècle : l'Alliance Israélite Universelle et l'Alliance Française », *Langue française*, n° 167, p.49-72

SPOLSKY, B. (2003) : « Religion as a site of language contact », *Annual Review of Applied Linguistics*, n°2, p.81-94

SMITH-THIBODEAUX, J. (1977) : *Les francophones de Louisiane*, Editions Entente, Paris

STUER, A. PL. (1982) : *The French in Australia*, Australian National University, Canberra

T

TABOURET-KELLER, A. (2010) : « Avant-propos », *L'enseignement du français en colonies*, p.7-9

TAGLIANTE, C. (2006) : *La classe de langue*, CLE international, Paris

TANNER, L. (1999) : *Open Australia*, Pluto Press, Annandale

TETU, M. (1997) : *Qu'est-ce que la francophonie ?*, Hachette-Edicef, Vanves

The Macquarie Dictionary (2nd edition) (1991), Macquarie University, The Macquarie Library

THIESSE, A.M. (2001) : *La création des identités nationales*, Editions du Seuil, Paris

Bibliographie

TREPANIER, C. (1993) : « La Louisiane française au seuil du XXI ème siècle », *French Louisiana at the Threshold of the 21rst Century*, Pennsylvania State University, [résumé de thèse]

TREPANIER, C. (1991) : « The Cajunization of French Louisiana: forging a regional identity », *The Geographical journal*, vol.157, p.161-171

TREVILLE, M.C. & DUQUETTE, L. (1996) : *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette Livre, Paris

TRIMAILLE, C. (2003): *Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents*. Thèse de doctorat, Université Stendhal de Grenoble III

TURNER, G. (1966) : *The English Language in Australia and New Zealand*, Longman, London

V

VALMAN, A. (2000): «Creole, the Language of Slavery», *Slavery in the Caribbean Francophone world: distant voices, forgotten acts, forged identities*, p.143-163

VALDMAN, A. (Dir) (1997) : *French and Creole in Louisiana*, Plenum Press, New York

VALDMAN, A (1993) : « La situation actuelle du créole en Louisiane », *Présence francophone*, n°43, p.85-117

VALDMAN, A., AUGER, J. & PISTON-HATLEN, D. (2005) : *Le français en Amérique du Nord, état présent*, Presses Universitaires de Laval, Québec

VALDMAN, A. (1979) (Dir.) : *Le français hors de France*, Champion, Paris

VALDMAN, A. (1978) : *Le créole, structure, statut et origine*, Klincksieck, Paris

VALDMAN, A. (2001) : « Revitalisation du cadien et enseignement du français langue étrangère aux Etats-Unis ». *Français d'Amérique : variation, créolisation, normalisation*, p.279-292

VALDMAN, A. (1966) : *Trends in Language Teaching*, McGraw-Hill, New York

VASTA, E. (1995): « Multiculturalisme et identité ethnique: le cas australien », *Nations, frontières et immigration en Europe*, p.111-142

VERDELHAN-BOURGADE, M. (Dir), (2007) : *Le FLS : un concept et des pratiques en évolution*, De Boeck, Bruxelles

VIGNER, G. (2002) : *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International

Bibliographie

VIGNIER, G. (1987) : « Français langue seconde : une discipline spécifique », *Diagonales* n°4, p.42-45

VIGNER, G. (Dir) (2004) : « Français: le défi de la diversité », *Le français dans le monde*, n° 333, p.43-52

VIGNIER, G. (1998): « Le français des colonies & des indépendances : pour une histoire du FLS » *FDLM Recherches et applications* janvier 1998, p.96-104

VIGNIER, G. (1992): « Le français langue de scolarisation », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 88, p.39-54

VINTILA-RADULESCU, I. (1976) : *Le créole français*, The Hague : Mouton

VOISIN, JP. (1981) : « L'enseignement du français langue seconde », *Réponses*, n°1, p.8-11

W

WADDELL, E. (1979) : « La Louisiane : un poste outre-frontière de l'Amérique française ou un autre pays et une autre culture ? », *Cahiers de Géographie du Québec*, vol 23, n° 59, p.199-216

WEI, L. (1994): *Three Generations, Two Languages, One Family*, Multilingual Matters LTD, Clevedon

WEINRICH, H. (1986) : « Petite xénologie des langues étrangères », *Communications* n° 43, p.187-203

WHATLEY, R.P. & JANNISE, H. (1982) : *Conversational Cajun French 1*, Pelican Publishing Company Inc, Gretna

WIDMER, J. (1983) : « Identités linguistiques et contacts des cultures. Quelques remarques à propos des statuts symboliques », *Tranel* n° 19, Neuchâtel

WILMET, M. (1997) : *Grammaire critique du Français*, Duculot, Louvain-la-Neuve

WRIGHT, S. & KELLY-HOLMES, H. (Ed) (1998) : *Managing Language Diversity*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon, UK

WURM, S.A. (1972) : *Languages of Australia and Tasmania*, The Hague, Paris

WYKES, O. & KING, M.G. (1968) : *Teaching of Foreign Languages in Australia*, Australian Council for Educational Research, Victoria

Bibliographie

Y

YACOUB, J. (1998) : *Les minorités dans le monde*, Desclée de Brouwer, Paris

YAGUELLO, M. (2003) : *Le grand livre de la langue française*, Seuil, Paris

Z

ZARATE, G. (1997) : « Les représentations en didactique des langues et culture », *Notions en Questions*, n° 2, Didier Erudition, Paris

ZARATE, G. (1993) : *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Crédif-Essais, Paris

Bibliographie

Sites web consultés

CODOFIL (Council for the Development of French in Louisiana) : www.codofil.org

Centre international de recherche en aménagement linguistique dans le monde :
www.tlfq.ulaval.ca

US Department of Education : www.ed.gov

Association of Departments of Foreign Languages : www.adfl.org

American Association of Teachers of French : www.frenchteachers.org

Evangeline, The Web Site : www.espacefrancophone.org/evangeline

Encyclopedia of Cajun Culture : www.cajunculture.com

Curriculum Council of Western Australia : www.curriculum.wa.edu.au

Western Australia Department of Education : www.det.wa.edu.au

Australian Bureau of Statistics : www.abs.gov.au

Community Languages Australia : www.communitylanguagesaustralia.org.au

Department of Education, Sciences & Training : www.dest.gov.au

Modern Language Teachers Association Western Australia : www.mltawa.org

Australian Federation of Modern Language Teachers Association : www.afmlta.asn.au

Délégation des Alliances Françaises en Australie : www.alliancefrancaise.com.au

Languages Education in Australia : www.languageseducation.com

Association of Independent Schools of Western Australia: www.ais.wa.edu.au

Catholic Education Office of Western Australia : www.web1.ceo.wa.edu.au

Bibliographie

Index des notions

- Alliance Française, 14, 33, 35, 36, 37, 40, 62, 63, 64, 116, 118, 287, 291, 292, 294, 298, 303, 304, 377, 379, 381, 385, 398, 399, 402, 430, 432, 434, 448, 449, 491
- apprenant, 5, 13, 14, 15, 16, 38, 45, 46, 56, 57, 62, 67, 73, 75, 90, 91, 92, 98, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 113, 114, 116, 118, 128, 217, 223, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 258, 263, 266, 268, 278, 280, 281, 282, 286, 289, 292, 293, 296, 297, 299, 300, 301, 302, 303, 306, 311, 314, 315, 316, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 326, 327, 328, 329, 330, 334, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 363, 364, 365, 366, 367, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 383, 384, 385, 388, 389, 393, 396, 397, 398, 399, 400, 402, 403, 404, 406, 407, 408, 411, 417, 418, 420, 421, 423, 424, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 434, 435, 436, 441, 444, 447, 449, 450, 451, 454
- apprentissage, 5, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 33, 40, 42, 43, 45, 46, 48, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 87, 89, 90, 91, 92, 106, 108, 109, 117, 120, 123, 179, 182, 183, 184, 185, 194, 209, 213, 216, 217, 220, 223, 224, 225, 227, 232, 233, 237, 238, 242, 243, 245, 250, 252, 255, 256, 259, 263, 264, 267, 269, 273, 280, 282, 285, 286, 287, 290, 291, 292, 294, 297, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 308, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 333, 335, 337, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 358, 359, 360, 364, 365, 371, 376, 377, 379, 380, 382, 384, 385, 386, 388, 389, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 422, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 441, 443, 444, 445, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 454, 458, 459, 460, 461, 462, 466, 467, 474, 476, 485, 486, 489, 490
- Australie, 3, 5, 6, 9, 10, 16, 19, 20, 21, 61, 62, 63, 71, 74, 78, 81, 82, 89, 92, 98, 103, 104, 107, 112, 119, 120, 122, 123, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 222, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 301, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 323, 324, 327, 330, 338, 344, 345, 346, 350, 354, 355, 357, 359, 360, 362, 363, 364, 376, 381, 384, 385, 386, 387, 390, 391, 392, 397, 400, 403, 418, 422, 423, 430, 433, 434, 450, 456, 457, 459, 461, 462, 465, 466, 477, 480, 482, 483, 484, 485, 488, 489, 491, 496, 503
- besoin(s), 11, 15, 32, 35, 36, 40, 45, 46, 48, 57, 58, 85, 111, 112, 130, 144, 181, 184, 185, 200, 215, 217, 230, 239, 245, 258, 263, 267, 269, 273, 286, 292, 293, 303, 318, 321, 323, 324, 325, 329, 331, 332, 342, 344, 350, 356, 358, 375, 377, 392, 396, 398, 399, 400, 403, 404, 405, 408, 411, 414, 418, 424, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 433, 435, 442, 443, 448, 451, 473, 489, 490
- classe, 5, 6, 16, 19, 21, 25, 62, 63, 70, 71, 74, 75, 90, 91, 92, 94, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 120, 137, 140, 160, 177, 201, 207, 209, 210, 213, 223, 231, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 247, 248, 253, 254, 255, 258, 259, 262, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 280, 286, 289, 290, 291, 292, 307, 309, 313, 314, 315, 316, 318, 319, 320, 323, 324, 325, 327, 328, 329, 330, 332, 333, 335, 336, 337, 340, 342, 346, 348, 350, 351, 352, 358, 359, 360, 363, 364, 366, 387, 388, 390, 391, 392, 397, 398, 403, 409, 415, 418, 420, 423, 424, 430, 456, 457, 470, 471, 474, 486, 489, 492, 493
- CODOFIL, 18, 61, 71, 76, 93, 94, 97, 139, 156, 162, 166, 194, 195, 197, 199, 200, 202, 203, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 223, 224, 225, 226, 228, 233, 234, 237, 238, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 272, 274, 276, 278, 284, 311, 312, 319, 333, 334, 336, 352, 386, 388, 426, 440, 472, 480, 483, 491, 496
- contenu, 15, 16, 41, 43, 93, 94, 226, 237, 264, 323, 330, 332, 333, 337, 348, 349, 350, 353, 355, 398, 405, 411, 415, 429, 430, 431, 448, 450, 460

contexte, 8, 10, 15, 17, 18, 24, 30, 34, 38, 40, 44, 45, 48, 50, 51, 55, 56, 59, 74, 88, 119, 123, 157, 180, 185, 212, 213, 217, 219, 222, 224, 225, 230, 232, 234, 236, 237, 239, 240, 243, 250, 255, 256, 258, 259, 261, 262, 263, 267, 271, 278, 285, 286, 287, 294, 295, 304, 305, 319, 322, 329, 332, 333, 336, 345, 348, 363, 364, 365, 366, 376, 386, 387, 394, 403, 404, 408, 409, 410, 411, 412, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 433, 437, 439, 456, 462, 470, 473, 478

contextualisation/contextualisé, 5, 6, 9, 10, 16, 17, 20, 21, 81, 89, 91, 192, 212, 220, 221, 248, 263, 266, 270, 273, 361, 362, 364, 365, 376, 386, 396, 402, 403, 407, 408, 409, 412, 414, 415, 417, 419, 423, 424, 432, 435, 436, 441, 448, 449, 450, 452, 456, 457, 458, 459, 460, 462, 503

culture, 16, 24, 29, 36, 39, 40, 46, 58, 64, 87, 112, 117, 137, 139, 144, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 163, 164, 165, 166, 173, 177, 180, 181, 195, 197, 203, 206, 209, 211, 212, 226, 228, 231, 232, 235, 236, 238, 246, 249, 253, 259, 260, 264, 265, 268, 270, 272, 273, 279, 281, 283, 284, 285, 291, 293, 295, 298, 301, 304, 305, 306, 321, 337, 344, 346, 372, 373, 375, 378, 382, 391, 403, 404, 408, 410, 413, 417, 421, 422, 432, 433, 434, 435, 436, 439, 440, 442, 443, 448, 449, 450, 452, 454, 459, 477, 489, 494, 495

demande(s), 6, 14, 15, 17, 20, 32, 45, 73, 83, 98, 106, 114, 115, 120, 125, 172, 181, 184, 204, 211, 214, 215, 219, 220, 237, 252, 270, 271, 274, 275, 291, 292, 314, 315, 334, 352, 358, 365, 383, 403, 407, 408, 409, 413, 414, 415, 417, 418, 424, 425, 426, 431, 432, 433, 435, 436, 438, 459, 462, 490

didactique, 6, 8, 9, 10, 14, 15, 19, 32, 44, 47, 48, 49, 50, 52, 55, 56, 57, 58, 87, 89, 184, 193, 199, 207, 217, 220, 222, 225, 226, 233, 238, 285, 317, 338, 354, 359, 392, 395, 404, 406, 407, 408, 409, 410, 413, 414, 415, 416, 421, 423, 425, 427, 431, 440, 444, 447, 449, 450, 456, 461, 462, 466, 467, 468, 470, 474, 475, 476, 478, 485, 489, 490, 492, 495

diffusion, 5, 8, 10, 21, 24, 28, 30, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 58, 98, 120, 204, 247, 262, 263, 273, 285, 362, 371, 373, 382, 394, 395, 396, 397, 406, 410, 412, 434, 436, 437, 438, 439, 441, 442, 452, 460, 462, 465, 469, 470, 472, 473, 483, 485, 488, 489, 490

diversité, 1, 6, 13, 17, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 89, 90, 91, 101, 103, 108, 112, 117, 120, 140, 165, 166, 167, 171, 174, 176, 179, 180, 181, 185, 186, 187, 189, 192, 212, 219, 223, 226, 230, 237, 238, 242, 243, 248, 250, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 278, 286, 287, 290, 292, 305, 309, 310, 312, 313, 344, 346, 352, 354, 360, 363, 366, 377, 380, 382, 384, 393, 396, 407, 409, 420, 422, 425, 430, 435, 436, 439, 440, 442, 444, 448, 453, 456, 459, 460, 461, 466, 473, 494

enseignant, 5, 8, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 33, 56, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 89, 90, 94, 98, 99, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 144, 145, 163, 209, 210, 231, 233, 234, 238, 249, 253, 257, 265, 274, 275, 278, 279, 280, 287, 293, 294, 298, 301, 303, 308, 310, 312, 316, 317, 318, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 334, 336, 342, 348, 350, 351, 352, 354, 356, 357, 358, 384, 385, 389, 390, 391, 400, 401, 406, 419, 456, 457, 458

enseignement, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 70, 74, 75, 78, 79, 81, 87, 89, 90, 91, 92, 98, 102, 103, 106, 108, 109, 110, 112, 115, 116, 117, 118, 120, 123, 135, 136, 137, 145, 156, 160, 164, 167, 168, 169, 178, 179, 180, 183, 184, 185, 192, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 231, 233, 234, 235, 237, 238, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 262, 263, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 278, 280, 284, 285, 286, 287, 289, 292, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 320, 322, 323, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 345, 347, 348, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 357, 358, 359, 360, 362, 363, 364, 365, 366, 370, 371, 376, 377, 378, 379, 380, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 401, 402, 403, 404, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 420, 421, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 444, 445, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 465, 466, 467, 470, 473, 474, 476, 477, 478, 480,

482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 492, 493, 494, 503

étranger, 6, 8, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 27, 30, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 63, 76, 82, 95, 106, 116, 139, 163, 172, 173, 174, 175, 177, 195, 196, 197, 203, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 217, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 234, 237, 244, 249, 257, 258, 262, 264, 270, 271, 272, 274, 275, 285, 286, 288, 299, 305, 314, 315, 322, 323, 326, 329, 332, 335, 339, 340, 342, 344, 355, 362, 363, 364, 366, 370, 373, 374, 378, 381, 382, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 392, 394, 395, 396, 404, 405, 406, 407, 408, 411, 415, 424, 426, 427, 429, 434, 436, 437, 438, 443, 444, 445, 447, 448, 449, 452, 453, 456, 461, 463, 465, 466, 468, 469, 470, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 484, 485, 486, 488, 489, 490, 492, 493, 503

FC (français cadien), 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 227, 230, 231, 233, 238, 239, 240, 241, 249, 258, 260, 261, 262, 264, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286

FL (français louisianais), 159, 162, 167, 229, 232, 238, 240, 242, 243, 248, 258, 260, 264, 266, 267, 271, 286

FLE (français langue étrangère), 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 24, 30, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 56, 57, 58, 59, 62, 66, 72, 73, 77, 80, 83, 90, 117, 120, 123, 199, 206, 210, 223, 233, 234, 235, 236, 237, 241, 255, 257, 266, 275, 278, 279, 293, 306, 335, 336, 338, 356, 357, 360, 362, 363, 364, 365, 382, 384, 385, 386, 388, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 401, 402, 403, 405, 406, 407, 408, 410, 411, 414, 418, 424, 426, 430, 435, 436, 437, 438, 439, 441, 442, 443, 444, 445, 452, 453, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 466, 472, 473, 475, 478, 490

FLS (français langue seconde), 5, 8, 9, 17, 18, 21, 24, 30, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 120, 223, 224, 226, 233, 234, 237, 306, 386, 416, 445, 452, 453, 461, 471, 473, 485, 493, 494

français, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 67, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 81, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 123, 124, 126, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 178, 184, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 413, 415, 417, 418, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 503

francophonie/francophone, 18, 29, 43, 47, 55, 56, 57, 59, 108, 117, 120, 127, 129, 132, 133, 138, 139, 142, 143, 144, 149, 150, 151, 153, 155, 157, 158, 159, 161, 164, 166, 170, 194, 197, 198, 201, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 223, 228, 231, 237, 239, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 257, 258, 259, 260, 266, 340, 341, 342, 343, 364, 366, 367, 373, 374, 434, 435, 440, 453, 456, 460, 461, 462, 464, 468, 470, 471, 472, 480, 491, 492, 493

FS (français standard), 161, 162, 163, 227, 230, 231, 232, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 257, 258, 259, 260, 262, 264, 265, 266, 270, 276, 278, 281, 282, 284, 285, 286, 393

histoire, 5, 9, 21, 24, 25, 26, 27, 32, 38, 41, 42, 48, 53, 58, 59, 85, 123, 124, 125, 126, 138, 143, 156, 158, 159, 162, 163, 167, 169, 170, 172, 175, 176, 180, 185,

189, 192, 194, 199, 203, 207, 210, 215, 228, 232, 236, 241, 242, 246, 261, 272, 285, 293, 294, 295, 299, 300, 303, 304, 305, 306, 313, 328, 341, 359, 375, 382, 387, 396, 417, 419, 421, 433, 434, 446, 448, 449, 452, 453, 457, 460, 468, 472, 473, 475, 477, 478, 479, 484, 485, 489, 490, 492, 494

langue étrangère, 13, 14, 15, 16, 17, 24, 27, 31, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 57, 59, 172, 174, 178, 208, 214, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 253, 264, 271, 273, 289, 303, 304, 305, 309, 312, 313, 314, 315, 319, 321, 322, 323, 324, 327, 329, 330, 332, 333, 334, 335, 339, 340, 343, 345, 346, 350, 351, 352

langue maternelle, 13, 14, 33, 51, 52, 56, 59, 133, 168, 169, 183, 188, 200, 223, 225, 227, 228, 232, 250, 257, 321, 375, 385, 418

langue seconde, 6, 8, 24, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 188, 189, 218, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 235, 236, 237, 238, 261, 316, 416, 434, 453, 467, 474, 485, 487, 492, 493, 494, 503

Louisiane, 3, 5, 6, 18, 19, 20, 21, 27, 61, 62, 64, 71, 74, 78, 81, 82, 89, 91, 92, 94, 95, 98, 103, 104, 105, 107, 112, 114, 116, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, □148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 252, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 279, 280, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 294, 306, 307, 308, 311, 312, 315, 317, 318, 319, 323, 327, 330, 331, 332, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 342, 344, 345, 346, 347, 350, 353, 355, 358, 360, 362, 363, 364, 366, 367, 376, 386, 387, 388, 403, 408, 409, 417, 422, 423, 430, 433, 434, 440, 450, 451, 452, 453, 463, 464, 465, 467, 468, 471, 472, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 503

manuel, 15, 16, 36, 37, 43, 45, 234, 235, 236, 237, 255, 262, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 278, 318, 331, 348, 352, 360, 390, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 415, 418, 430, 432, 435, 437, 459, 465, 466, 474

méthode, 32, 33, 36, 37, 41, 43, 62, 84, 87, 89, 90, 113, 206, 208, 209, 234, 235, 255, 264, 267, 268, 269, 332, 335, 350, 390, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 403, 406, 415, 437, 438, 463, 464, 466, 467, 475, 487, 489, 490

natif/non-natif, 17, 52, 67, 104, 140, 149, 151, 175, 191, 223, 256, 258, 291, 294, 358, 366, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 401, 402, 403, 405, 406, 407, 408, 432, 440, 449, 470, 475

norme, 76, 117, 160, 175, 190, 192, 239, 241, 242, 243, 253, 255, 260, 275, 278, 284, 377, 378, 381, 414, 418, 466, 468, 476, 478, 479

objectif(s), 6, 15, 16, 17, 24, 32, 35, 36, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 56, 57, 58, 59, 71, 79, 80, 108, 167, 179, 180, 184, 185, 199, 209, 214, 215, 217, 223, 234, 235, 237, 238, 249, 251, 252, 253, 263, 269, 285, 322, 332, 338, 348, 357, 358, 359, 373, 377, 386, 394, 396, 403, 405, 410, 411, 412, 414, 419, 424, 425, 427, 428, 429, 430, 431, 433, 434, 436, 437, 438, 439, 440, 448, 449, 450, 451, 460, 477, 479, 490

offre, 10, 14, 15, 17, 45, 107, 109, 194, 211, 212, 290, 292, 307, 313, 358, 365, 383, 393, 408, 413, 415, 424, 425, 426, 431, 432, 435, 436, 441, 459, 490

politique linguistique, 5, 6, 9, 15, 19, 21, 37, 46, 55, 120, 168, 170, 179, 182, 183, 184, 185, 193, 194, 199, 202, 203, 205, 212, 214, 218, 219, 220, 226, 242, 248, 285, 294, 310, 375, 408, 412, 422, 440, 448, 450, 451, 458, 460, 465, 469, 482, 488, 503

praticien-chercheur, 8, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 77, 82, 120, 457, 463, 476, 482

public, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 36, 41, 43, 47, 48, 51, 55, 57, 58, 59, 112, 133, 159, 164, 166, 178, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 210, 219, 236, 237, 248, 255, 305, 333, 334, 335, 338, 339, 364, 372, 386, 396, 397, 398, 399, 400, 402, 403, 404, 405, 407, 408, 411, 417, 418, 425, 426, 427, 431, 432, 435, 436, 437, 443, 445, 447, 448, 449, 450, 451, 453, 460, 487

sociolinguistique, 5, 6, 9, 19, 21, 25, 50, 53, 55, 56, 61, 73, 87, 101, 120, 123, 165, 167, 192, 194, 225, 279, 281, 362, 419, 423, 439, 453, 462, 467, 468, 469, 473, 482, 485, 493, 503

standard, 161, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 254, 256, 259, 260, 262, 264, 267, 275, 285

terrain, 5, 6, 8, 9, 18, 19, 21, 59, 60, 61, 62, 64, 67, 68,
70, 71, 72, 74, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88,
89, 90, 91, 92, 93, 98, 99, 100, 101, 104, 107, 115,
118, 119, 120, 121, 123, 136, 142, 170, 192, 217, 220,
222, 227, 230, 233, 237, 246, 259, 271, 273, 276, 280,
284, 288, 300, 308, 311, 313, 319, 320, 327, 329, 330,
331, 336, 351, 358, 362, 364, 395, 398, 402, 417, 419,
420, 422, 440, 456, 457, 458, 461, 464, 465, 467, 470,
472, 473, 475, 484, 488, 489, 503
uniformité/uniforme, 6, 17, 21, 168, 177, 199, 239, 254,

260, 348, 393, 407, 413
universalité/universel, 6, 17, 18, 20, 21, 28, 29, 235, 319,
360, 361, 362, 365, 367, 368, 369, 375, 376, 381, 382,
403, 407, 413, 441, 448, 456, 458, 488
variation/variété, 13, 14, 25, 58, 59, 140, 144, 151, 152,
156, 160, 161, 162, 163, 165, 186, 189, 190, 214, 226,
229, 235, 237, 238, 241, 242, 243, 248, 258, 259, 260,
261, 262, 266, 267, 268, 269, 274, 275, 276, 279, 280,
281, 282, 284, 285, 292, 312, 337, 366, 379,
451, □468, 470, 476, 478, 481, 493

QUELLES CONTEXTUALISATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS HORS DE FRANCE ?

Résumé

Quelles contextualisations pour l'enseignement du français hors de France ?

Cette thèse se propose d'étudier la problématique de la contextualisation de l'enseignement du français hors de France. Basé sur des enquêtes de terrain menées en Louisiane et en Australie Occidentale, ce travail de recherche s'inscrit dans une démarche compréhensive et cherche, d'une part, à analyser les orientations didactiques mises en œuvre pour l'enseignement du français en portant une attention particulière aux éventuelles formes de contextualisation présentes dans cet enseignement et, d'autre part, à donner des éléments de réponse explicitant les raisons de ces choix.

A partir de l'étude de deux terrains présentés d'un point de vue historique et sociolinguistique, cette recherche interroge la perspective de l'enseignement du français hors de France entre universalisme et contextualisation en tentant d'éclairer sa construction et d'explorer les principaux facteurs de contextualisation, avant de proposer quelques pistes pour une évolution.

Mots clés : enseignement du français, orientations didactiques, sociolinguistique, français langue étrangère, français langue seconde, contextualisation, chercheure du dedans, politiques linguistiques éducatives, variétés du français, statut et place du français, Louisiane, Australie.

Résumé en anglais

WHICH CONTEXTUALIZATION OF THE TEACHING OF FRENCH OUTSIDE OF FRANCE ?

The purpose of this thesis is to study the contextualization of French-language didactics outside France. Based on fieldwork conducted in Louisiana and Western Australia, this research is part of a comprehensive approach. Firstly, I will analyse the didactic guidelines for French-language teaching with a close look at the eventual forms contextualization. Secondly, I will explain the reasons for these choices.

This research is based on the historical and sociolinguistic study of two cases examining whether the teaching of French outside France is strictly based on a universal perspective or whether it can be contextualized. I will also analyse the factors of contextualization involved and will suggest some means of evolution.

Keywords : French as a foreign language, French as a second language, Louisiana, Australia, French-language teaching, teaching guidelines, sociolinguistics, inside researcher, education and languages policies, contextualization, status and position of the French language, varieties of French.