

Danielle OMER et Frédéric TUPIN

## INTRODUCTION

Cet ouvrage rassemble des textes qui présentent des contextes éducatifs plurilingues, présents et parfois passés, dans une perspective francophone.

La perspective est francophone pour deux motifs. Tout d'abord, chaque étude porte sur un contexte où le français est une langue présente dès l'école primaire comme langue d'enseignement ou comme langue de scolarisation (*via* le canal de l'écrit et/ou le canal de l'oral) dans des régions ou des États où il est admis que le français est une langue seconde pour un nombre non négligeable de locuteurs. Ensuite, ces études sont menées par des chercheurs, tous francophones, en didactique, psychologie, psycholinguistique, sociolinguistique, sciences de l'éducation... du domaine francophone. Ce second motif est peu souvent mis en avant, sans doute par crainte de l'expression d'une subjectivité émanant du chercheur-acteur lui-même. Pour autant, il contribue sensiblement à produire un ensemble de regards dont l'orientation est en partie commune et ce, malgré la grande hétérogénéité des contextes éducatifs retenus. Ce dénominateur commun est un facteur qui facilite et favorise les comparaisons et contribue à une réflexion constructive qui autorise une remise en question des héritages linguistiques et éducatifs issus de traditions qui ne correspondent pas aux contextes sociolinguistiques présents.

Si chaque texte présente les spécificités d'un contexte éducatif plurilingue et francophone singulier, tous s'intéressent plus particulièrement aux publics scolaires dont le répertoire linguistique premier n'est pas introduit comme langue d'enseignement à l'école, l'est très peu, ou encore, a tout juste été introduit récemment. Dans ces constellations, les politiques linguistiques éducatives déclinées dans ces régions ou ces États oscillent entre la poursuite du *statu quo* hérité et la prise en compte des répertoires linguistiques des élèves. Cette prise en compte peut être le fait de pratiques enseignantes (semi-) clandestines tolérées, ou bien mise à l'actif d'initiatives de certains enseignants formés et sensibilisés aux problématiques du bi/plurilinguisme dans la salle de classe ou encore, la conséquence de programmes innovants récents, parfois encore non évalués. Concrètement, les difficultés se situent très souvent au niveau

des représentations des uns et des autres (celles des responsables politiques, des cadres pédagogiques, didactiques, des enseignants et des élèves) en ce qui concerne la valeur des langues d'enseignement et/ou des langues enseignées et/ou des langues rejetées. Lorsque les langues des élèves sont des langues orales ne disposant pas d'une circulation écrite prestigieuse (par la littérature écrite, la presse, les lois) elles ne peuvent que très difficilement être acceptées au sein de l'école dont l'une des vocations principales et traditionnelles est l'enseignement d'un code écrit, dans une variante valorisée. En effet, malgré tous les discours programmatiques, la majorité des parents et des enseignants attend surtout de l'École qu'elle assure aux élèves une instruction plus qu'une éducation et une socialisation puis, plus tard et éventuellement, une formation professionnalisante. Ce type d'attente favorise avant tout des choix linguistiques qui paraissent être en mesure d'y répondre : les « grandes » langues véhiculaires bénéficiant d'une plus-value symbolique ont donc plus souvent la faveur des acteurs de l'école au détriment, bien sûr, de celles à qui le qualificatif de vernaculaire est attribué. Ce type de choix qui prive de nombreux élèves de l'usage de leur langue renforce les situations d'échec scolaire et accentue les clivages sociaux comme cela a maintes fois été démontré par des chercheurs de nombreux pays.

Malgré des caractéristiques communes, chaque contexte éducatif plurilingue et francophone retenu dans cet ouvrage offre des spécificités marquées dues à l'histoire propre de la région ou de l'État concerné, comme, par exemple, l'histoire des anciennes conquêtes coloniales anglaises et françaises en Amérique (région Caraïbe comprise) ; des conquêtes coloniales du XIX<sup>e</sup> siècle par les pays européens et, tout particulièrement, de celles de la France et de la Belgique en Afrique ; de la constitution des États-nations, à la même époque, en Europe ; ou encore, de la décolonisation à partir de la fin de la guerre de 1939-1945. Deux études portant sur des contextes passés permettent chacune de comprendre plus concrètement certaines de ces spécificités (luttres pour l'imposition de LA langue nationale, processus de minoration de la langue des colonisés). De plus, les données démolinguistiques incluant les langues historiques en présence et leur statut, les langues issues de migrations récentes et leur situation sociolinguistique contribuent également à donner à chacun de ces contextes des particularités et des caractéristiques bien difficiles à associer. Pour toutes ces raisons, il a semblé plus cohérent de présenter les travaux selon le critère de l'appartenance citoyenne actuelle associée à la répartition géopolitique classique et discutable de notre époque qui distingue encore souvent un « monde occidental » d'un « monde non occidental ». On aboutit ainsi à construire deux grandes sections.

Une première partie intitulée *En Europe et en Amérique du Nord* regroupe des études qui présentent des contextes éducatifs plurilingues et francophones particuliers et actuels qui s'inscrivent soit en territoires ultramarins français (Antilles et Guyane françaises, La Réunion, Nouvelle-Calédonie et Polynésie française),

soit en Europe continentale (Luxembourg, Val d'Aoste en Italie), soit enfin en Amérique du Nord (Louisiane aux États-Unis). Un contexte éducatif plurilingue et francophone passé est présenté avec celui de la communauté juive, à Plovdiv, en Bulgarie vers 1900.

Une deuxième partie intitulée *En Afrique* rassemble des études qui analysent synthétiquement les contextes éducatifs plurilingues et francophones dans un ensemble de pays d'Afrique (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Niger, Sénégal) ou plus précisément dans un pays africain particulier (au Cameroun, en Côte d'Ivoire, sur l'Île Maurice, en Mauritanie) ou encore dans une ville (Kinshasa en République démocratique du Congo). Cette partie se clôture comme la première par la présentation d'un contexte éducatif passé à savoir celui des écoles arabes-françaises au XIX<sup>e</sup> siècle sur le territoire de l'Algérie colonisée.