



Dossier présenté pour l'obtention de
l'Habilitation à Diriger des recherches

**Enquêtes sociolinguistiques et didactiques sur des locuteurs
et apprenants français allophones en situations de minoration**

**Exhumer les mémoires, interroger les politiques, discours,
représentations, pratiques et outils**

Laurent Puren
MCF, 7e Section
Université de La Réunion

2023

Volume 1 : Synthèse de l'activité de recherche

Jury

Hervé Adami : Université de Lorraine

Bruno Maurer (Tuteur) : Université Paul Valéry-Montpellier 3, Université de Lausanne

Florence Mourlhon-Dallies : Université Paris Cité

Véronique Tiberghien-Leclercq : Université de Lille

Michèle Verdelhan Bourgade : Université Paul Valéry-Montpellier 3

Daniel Véronique : Aix-Marseille Université

“Chez nous, Français, on a cherché dès les débuts à convertir les habitants, dans l’ordre religieux ou dans l’ordre social ; à propager par l’instruction, nos jugements, nos sentiments ; à franciser les habitants, à les assimiler [...] Chez nous, et même ailleurs, coloniser, c’est enseigner. [...] Les fonctionnaires, notamment, dans notre empire colonial sont missionnaires, et sont convertisseurs, sinon à nos dogmes, du moins à nos goûts.”

Maunier René (1936) : “L’autonomisme aux colonies”. Dans : *Politique étrangère*, n° 4, août, 27. En ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5701234g/f31>

Table des matières

<i>Introduction générale</i>	3
1. Archéo-didactique. La “méthode directe” : exploration d’un continent pédagogique disparu	13
1.1. Présentation.....	13
1.2. De Louis-Jean Calvet à Irénée Carré : itinéraire de recherche	13
1.3. Polémiques en didactique : la méthode directe au cœur du “malaise alsacien” pendant l’Entre-deux-Guerres	26
1.4. Synthèse et discussion.....	45
Bibliographie	48
2. Recherches in vivo en Guyane française : la confrontation au terrain plurilingue	51
2.1. Présentation.....	51
2.2. “Guyane, les oubliés de l’école” : comment un reportage sur <i>Arte</i> nous a conduit jusqu’aux écoles du Maroni	55
2.3. L’enquête dans les écoles du Maroni d’avril-mai 2002.....	59
2.3.1. Loin de la carte postale : l’âpre réalité de la vie sur le fleuve	59
2.3.2. La difficulté à enseigner dans un milieu allophone en site isolé. Exemple de la première rentrée sur le Maroni d’Élise	68
2.3.3. Quelle prise en compte des L1 dans les écoles du Maroni ? Proposition de typologie.....	74
2.4. Travail mémoriel sur l’histoire des dispositifs et expérimentations intégrant les L1 des élèves du Haut-Oyapock et du Haut-Maroni	76
2.4.1. Les premières expériences d’enseignement adapté	76
2.4.2. La prise en compte du wayana dans les écoles du haut Maroni	82
2.4.3. Une enquête, des rencontres : portraits de trois “pionniers du fleuve”	88
2.4.4. Le CELIA et le dispositif des médiateurs bilingues : une linguistique appliquée et impliquée au service des acteurs sociaux	91
2.5. Synthèse et discussion.....	99
Bibliographie	101
3. Flux éducatifs transfrontaliers : enquête sociolinguistique à la frontière franco-belge	104
3.1. Présentation.....	104
3.2. L’enquête de 2005-2006 sur la mobilité scolaire transfrontalière d’élèves domiciliés dans le département du Nord	104
3.3. Recherches en “terrain miné” : réflexions sur la place accordée au flamand et au néerlandais dans les politiques linguistiques éducatives du département du Nord.....	117
3.4. Synthèse et discussion.....	133
Bibliographie	137

4. Minorations linguistiques et situations éducatives inégalitaires dans l’océan Indien. L’exemple des élèves franco-malgaches scolarisés dans le réseau AEFÉ à Madagascar 141

4.1. Présentation.....	141
4.2. Les bi-nationaux à l’AEFE : des élèves marginalisés vivant “dans des conditions infra-normales des pays du Tiers-Monde”.....	143
4.3. Le prix à payer du “changement de matrice” : des élèves en “reconversion” malmenés par des politiques linguistiques et éducatives ambiguës	163
4.4. Synthèse et discussion.....	187
Bibliographie.....	194

5. Entre stigmatisation et invisibilisation : les Mahorais de La Réunion sous l’angle des représentations et pratiques langagières..... 196

5.1. Présentation.....	196
5.2. Les Mahorais de La Réunion : quelques données démographiques, historiques, sociologiques.....	200
5.3. Rejets et discriminations : la difficile intégration des Mahorais à La Réunion.....	206
5.4. État de la recherche (notamment sociolinguistique) sur la communauté mahoraise de La Réunion : un inventaire restreint de publications confidentielles.....	218
5.5. Recherche exploratoire sur les pratiques langagières des Mahorais de La Réunion.....	234
5.6. Analphabétisme et non francophonie des adultes mahorais : les impensés des politiques régionales de lutte contre l’illettrisme.....	261
5.7. Synthèse et discussion.....	296
Bibliographie.....	300

Introduction générale

Décembre 2004-décembre 2023 : presque 20 années séparent ces deux jalons entre la soutenance de notre thèse de celle de notre HDR, deux décennies d'investissement professionnel et scientifique qui nous donnent suffisamment de matière pour accomplir le travail rétrospectif qui nous est demandé dans le cadre de cet exercice. L'heure était donc venue de faire un tri, d'opérer des classements, de mettre en évidence des cohérences, de trouver un fil conducteur dans un parcours où les choix scientifiques, répondant souvent à des opportunités faites au hasard de rencontres et s'inscrivant dans des projets collectifs de laboratoire, comportent une part de décisions faites de manière plus ou moins consciente. En ce sens, l'écriture d'une HDR peut se rapprocher d'un travail psychanalytique consistant à établir des connexions, explorer des processus mentaux, donner du sens à un parcours influencé par des événements et des éléments biographiques : on ne vient pas au FLE par hasard... Que le lecteur se rassure : nous ne comptons pas faire ici étalage de nos états d'âme, ni explorer les tréfonds de notre inconscient. Nous nous contenterons d'essayer de dérouler l'écheveau de nos recherches afin de tirer de cet enchevêtrement le fil nous permettant d'éclairer une trajectoire.

La rédaction de la synthèse que nous proposons dans le premier volume nous a permis de nous rendre compte que pendant toutes ces années, nous avons, sans que ce soit nécessairement fait de manière consciente, poursuivi la réflexion entamée dans notre thèse (et même avant cela dans notre mémoire de DEA) sur la francisation d'apprenants allophones, déclinée auprès de publics variés, dans différents contextes plurilingues et à différentes époques. En comparant le titre de notre thèse avec celui de notre HDR (cf. ci-dessous), on note un certain nombre d'invariants :

- une dimension à la fois didactique et sociolinguistique : “politiques linguistiques éducatives”/”enquêtes sociolinguistiques et didactiques” ;
- une approche historique : “du XIXe siècle à nos jours”/”exhumer les mémoires” ;
- une réflexion critique posant un rapport de force, un enjeu de domination, entre l'institution éducative et son public : “minorité”, “face à”/”minoration”.

Quelques différences peuvent laisser apparaître une évolution :

- le remplacement d’“alloglotte” par “allophone” ;
- une précision quant la nationalité française des apprenants ;
- le passage du lexème “enfant” à celui d’“apprenant”, sans mention de son âge ;
- la référence à des “locuteurs” et pas seulement à des “apprenants”.

Thèse, 2004	HDR, 2023
<i>L'École française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIXe siècle à nos jours.</i>	<i>Enquêtes sociolinguistiques et didactiques sur des locuteurs et apprenants français allophones en situations de minoration. Exhumer les mémoires, interroger les politiques, discours, représentations, pratiques et outils</i>

Pour ce qui est du premier point, le changement terminologique d’“alloglotte” à “allophone” ne marque pas, chez nous en tout cas, une évolution conceptuelle. Dans notre thèse, nous considérons déjà les deux termes comme synonymes et c'est toujours le cas aujourd'hui.

Pourquoi en changer dans ce cas ? Pour des raisons à la fois (banalement) euphoniques et également parce qu’“allophone” est aujourd’hui d’un usage plus répandu, même si sa définition ne répond pas nécessairement à celle que nous lui donnons ici, comme nous allons le voir. Si nous considérons “allophone” et “alloglotte” comme interchangeables, ce n’est par exemple pas le cas de Karima Gouaïch qui, dans sa thèse (2018), établit une distinction entre les deux termes en prenant comme critère le pays de naissance des locuteurs et donc l’ancienneté de leur présence dans le pays d’accueil. Dans l’article (2022) qu’elle a co-écrit avec sa directrice de thèse, Fatima Chnane-Davin, elle précise :

“Les allophones sont des élèves nouvellement arrivés en France (EANA) depuis moins d’un an ou depuis plus longtemps. Les alloglottes ont la particularité d’être nés en France et d’avoir accès à une ou plusieurs langues dans leur contexte familial, dans lequel le français peut être plus ou moins présent et d’avoir acquis le français langue de communication au cours de leur socialisation langagière. Le point commun de ces deux publics est d’avoir accès à une ou plusieurs langues dans leur contexte familial.”¹

Cette nécessité qu’a ressentie Karima Gouaïch de différencier les deux publics tient au fait que le terme “allophone” dans le langage de l’Éducation nationale, tel que présent dans l’acronyme EANA (Élèves allophones nouvellement arrivés), est généralement utilisé pour évoquer des élèves non/peu francophones, ceux qu’on appelait avant les “primo-arrivants”, nécessitant une prise en charge dans le cadre du dispositif UPE2A géré au niveau des CASNAV². Allophone dans ce sens peut s’entendre comme une reformulation bienveillante de “non francophone”, débarrassé de sa connotation déprivative. Catherine Mendonça Dias note d’ailleurs le glissement sémantique qu’elle a observé dans le discours de l’Éducation nationale, au niveau des enseignants, des dispositifs ou des textes. D’un côté, la définition officielle met en effet en avant le plurilinguisme des élèves allophones :

“Un élève allophone est un élève qui parle une ou plusieurs autres langues que le français à son arrivée en France.”³

Dans la réalité, analyse Catherine Mendonça Dias (2022), on ne met souvent derrière ce terme que la non francophonie des locuteurs ou leur défaut de maîtrise du français :

“Les acteurs professionnels [eux-]mêmes manipulent difficilement le terme, disant de l’un qu’il est “un peu allophone” ou de l’autre qu’il est “très allophone”, degré mesuré en creux de l’évaluation des compétences en français. Or, on est allophone, ou on ne l’est pas. Nous pouvons aussi questionner les glissements de sens du terme récupéré dans les analyses statistiques de l’Éducation nationale : en effet, de sorte à recenser le nombre d’élèves allophones, il a fallu délimiter la catégorie par une durée temporelle, qui a été estimée en France à deux ans (ces deux années correspondant à la durée maximale dans un dispositif) : ainsi, des professionnels considèrent qu’un élève allophone l’est pour une durée de deux ans, confondant alors statut scolaire et pratique plurilingue. La fin de l’allophonie pourrait-elle être déterminée par une organisation

¹ Nous avons supprimé dans cette citation les références bibliographiques et un appel de note de bas de page positionné derrière “longtemps” renvoyant vers cette précision : “Nous adoptons une conception assez large de l’allophonie qui dépasse la prise en charge institutionnelle des élèves allophones au cours d’une ou deux années seulement.”

² Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

³ CASNAV, Académie de Lille (2021) : *Guide pour la scolarisation des EANA. Inclure les élèves allophones nouvellement arrivés*. Canopé Éditions. En ligne : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Guide_EANA/Guide_pour_la_scolarisation_des_EANA_2021.pdf

administrative ? L'expression correspondrait ici à celle d'élèves à besoin spécifique ayant accès à un aménagement éducatif spécifique.”

Cette catégorisation ambiguë du terme allophone par l'Éducation nationale est également bien mise en avant par Matthieu Marchadour (2023) qui cite la formulation “anciens allophones”, relevée dans une enquête de terrain, laquelle doit en fait s'entendre comme “ex-non francophone”. On frise ici avec une définition pathologique rappelant le rituel des Alcooliques anonymes, où les “anciens alcooliques” se présentent comme tels lors des groupes de parole, pour montrer aux nouveaux venus, encore sous l'emprise du produit, qu'eux aussi pourront un jour s'en sortir, se libérer. En ce qui nous concerne, nous avons, dès notre thèse, indiqué que “non francophone” et “allophone” ne recouvraient pas nécessairement les mêmes réalités. Car si, dans l'absolu, un non francophone est forcément allophone (sauf à considérer qu'il ne parle aucune langue, ce qui semble difficile à imaginer), l'inverse n'est pas nécessairement vrai. Et le fait pour un non francophone d'avoir appris le français ne fait pas pour autant de lui un ex-allophone... La définition que nous proposons d'“alloglotte” dans notre thèse était la suivante :

“[...] nous considérerons pour notre part comme alloglotte tout individu dont la première socialisation s'est effectuée toute ou en grande partie dans une langue autre que la langue nationale – dans notre cas le français – du pays dans lequel il réside. Nous posons par ailleurs qu'un élève alloglotte se sert généralement de sa langue première, qu'il utilise de façon exclusive ou intermittente avec la langue nationale du pays d'accueil, dans le cadre des interactions langagières intra-familiales.” (Puren, 2004 : 50-51)

Si nous devons redéfinir ce terme aujourd'hui, nous modifierions ce qui précède :

- en enlevant le “grande” du début : “dont la première socialisation s'est effectuée toute ou en ~~grande~~ partie dans une langue autre” ;
- en modifiant la dernière phrase pour prendre en compte des modalités plus diversifiées de contact avec la langue autre, selon un degré d'exposition variable, qui peut se réaliser à travers une simple exposition à celle-ci (les publics allophones peuvent en avoir une compétence essentiellement passive) et/ou une utilisation à des degrés divers, sous des formes variées, notamment hybrides, caractéristiques du “parler bilingue”.

La spécialisation que nous opérons dans ce travail sur un public français correspond à l'orientation que nous avons déjà amorcée dans notre thèse en nous intéressant à la francisation des élèves bretons au XIXe siècle et à celle des élèves alsaciens-lorrains pendant l'Entre-deux-guerres, sur laquelle nous revenons dans la première partie du volume 1, en indiquant la manière dont nous avons poursuivi notre réflexion. Dans les années qui ont suivi notre thèse, nous avons complété le tableau en ajoutant des études de cas que nous exposons dans la synthèse du volume 1 (Guyane française, frontière franco-flamande dans le Nord, élèves franco-malgaches dans l'AEFE à Madagascar, Mahorais de La Réunion) et dans le volume 2 (travailleurs nord-africains en métropole dans les années 1950). Cette précision est importante puisqu'elle rappelle qu'à l'heure actuelle il existe toujours des citoyens français allophones, socialisés donc dans une autre langue que la langue officielle et dont le degré de maîtrise de celle-ci, donc du médium d'instruction, est variable, ce qui peut conduire à les orienter vers des dispositifs ou des aménagements pédagogiques spécifiques. Il est nécessaire de ce point de vue d'opérer une distinction entre nos cinq études de cas. Celle proposée sur les stratégies de scolarisation transfrontalière d'élèves français dans des écoles néerlandophones belges diffère du reste. Ces élèves se retrouvent en effet allophones en raison de leur scolarisation hors de France qui est le résultat d'un choix volontaire opéré par les familles, pour un ensemble de

raisons que nous passerons en revue. Ce sont les seuls, de l'ensemble des contextes que nous présentons, à ne pas être francisés dans et par l'École, la "submersion" (cf. discussion sur ce concept *infra*) dans les écoles de Flandre occidentale équivalant pour eux à une "néerlandisation".

Le choix du terme "apprenant" plutôt qu'"élève" ou "enfant" est lié au fait que nous avons dernièrement étendu le champ de nos investigations à des publics allophones français adultes inscrits dans des formations linguistiques. Cela concerne, dans les années 2020, des Mahorais de La Réunion, plutôt des Mahoraises d'ailleurs (partie 5 de la synthèse dans le volume 1), et soixante-dix ans plus tôt, des travailleurs "nord-africains" (intégralité du volume 2), comme on les appelait alors, c'est-à-dire essentiellement des Algériens, français jusqu'en 1962, ou plutôt "Français musulmans d'Algérie" (FMA) selon la nomenclature coloniale qui distinguait les "vrais" Français, les "Français tout court", des autres, dont on se croyait obligé de rappeler la religion.

L'analyse des politiques de formation linguistique, à l'échelle régionale pour les Mahoraises, à l'échelle nationale pour les "Nord-Africains", constitue finalement la principale nouveauté de notre recherche qui s'était centrée jusqu'à récemment sur des publics captifs scolarisés essentiellement dans le premier degré. Pour les uns comme pour les autres, quel que soit l'âge des apprenants, l'idéologie assimilatrice incarnée par l'institution éducative ou par une entité administrative régionale, a longtemps impliqué, selon la formulation que nous avons utilisée dans le volume 2, un "processus conversionnel" consistant, pour franciser l'apprenant allophone, culturellement et linguistiquement, à le dépolir, le formater, lui faire changer de matrice (cf. partie 4 de la synthèse dans ce volume) :

"Avant d'être considérés comme des apprenants, les adultes migrants sont ainsi envisagés comme des sujets coloniaux à fidéliser, à civiliser, à assimiler, des citoyens en devenir à former, des frères à convertir ou des camarades de lutte à conscientiser."
(Volume 2 de notre HDR, 114)

Ce Français qui s'ignore peut ainsi être révélé à lui-même, à condition qu'il renonce à ce qui fait sa singularité pour mieux se fondre dans le moule républicain. Nous verrons néanmoins que ce schéma jacobin, qui constitue la toile de fond sur laquelle se joue la francisation des allophones, doit être nuancé en fonction des contextes et des publics. Ainsi, à La Réunion, les dispositifs de formation linguistique n'ont longtemps été pensés que pour les Réunionnais créolophones, sans qu'une réflexion n'ait été entreprise pour les populations allophones migrantes, notamment les Mahorais qui, parce qu'ils sont français, sont également écartés des formations linguistiques gérées par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII). Dans ce cas, contrairement par exemple à ce que nous avons pu observer pour les travailleurs nord-africains dans l'après-guerre, l'idéologie qui guide les pouvoirs publics est moins celle de l'assimilation que de l'invisibilisation de publics jugés indésirables et qui ont longtemps été considérés comme en transit, de passage. Le schéma jacobin tend également à évoluer sous l'influence d'une idéologie plurilingue, diffusée notamment par les instances européennes, qui range le monolinguisme au rayon des antiquités, en tout cas dans l'affichage, la posture et les discours. Dans la réalité, dès lors que le public est constitué de locuteurs allophones minorés, nous le verrons pour Madagascar, les odes au plurilinguisme apparaissent souvent comme un cache-misère dissimulant une vision essentiellement monolingue qui accorde la primauté à la francisation, linguistique et culturelle, d'élèves bi-nationaux. Des initiatives intéressantes peuvent néanmoins être observées, souvent à l'initiative d'enseignants ou sous l'impulsion de chercheurs militants (exemple des linguistes du CELIA en Guyane), à travers des projets de didactique intégrée (observés en Guyane et à Madagascar) proposant une

réflexion où langues maternelles et langue cible sont pensées de manière conjointe (Maurer, 2007).

Un autre invariant dans la réflexion que nous conduisons depuis notre thèse est l'importance que nous accordons aux rapports de domination qui s'exercent contre les Français allophones. En 2004, nous évoquions à leur sujet des "minorités linguistiques", aujourd'hui nous en parlons comme des locuteurs et des apprenants "en situations de minoration", ce qui met l'accent sur la même problématique. Nous reprenons ici la définition de Claudie Weill que nous citons dans les premières pages de notre thèse (Puren, 2004 : 21) :

"La notion de minorité ne se situe pas dans le registre quantitatif, mais dans le domaine des représentations, celles que se font des rapports de force les groupes sociaux en présence, arbitrés par l'État. C'est donc bien en termes d'inégalités, de domination, de discrimination que la notion de minorité doit être abordée [...]" (Weill, 1999 : 169)

De ce point de vue, nous rejoignons les chercheurs qui posent un regard critique sur la "nouvelle idéologie dominante" (Maurer, 2011) incarnée par les travaux du Conseil de l'Europe, vantant, dans une vision angélique, les bienfaits du "plurilinguisme", de la "compétence plurilingue", de l'"éducation plurilingue et interculturelle" ou encore de la "didactique du plurilinguisme". Ce nouveau paradigme totalisant (Puren, 2018), présentant une "vision enchantée ou romantique de la diversité linguistique" (Canut & Duchêne, 2011) cache en réalité la conflictualité inhérente aux "situations de pluralités linguistiques inégalitaires" (Bretegnier, 2016) et les tensions sociolinguistiques à l'œuvre dans les situations de contacts de langues. "Le fait plurilingue présuppose la violence des faits", souligne Patrick Dahlet (2011 : 45) qui rappelle que les locuteurs plurilingues font souvent partie des populations "les plus démunis[e]s économiquement et socialement". "Toute entreprise plurilingue", écrit-il encore,

"est irrémédiablement conflictuelle, plutôt que fusionnelle par nature, puisqu'elle implique toujours que l'appropriation d'un bien linguistique conspire à l'appauvrissement ou à la destruction de l'autre." (*Ibid.*, 49)

Cette pensée critique, à laquelle nous adhérons, s'inscrit dans la lignée de la "sociolinguistique du conflit", conceptualisée à partir des années 1960 par les sociolinguistiques "natifs", incarnés notamment par des chercheurs catalans – Aracil, Ninyoles –, occitans – Lafont –, corses – Marcellesi (Bretegnier, 2016 : 30). Pour rendre compte de ce qu'il appelle les "inégalités sociales à prétextes linguistiques", Philippe Blanchet (2020 : 8) propose une liste de "concepts opératoires" empruntés à la sociolinguistique : "diglossie, insécurité linguistique, glottophagie, satellisation, minoration, glottophobie" (auxquels il ajoute la notion de "vulnérabilité linguistique"), et à d'autres domaines comme la sociologie, la psychologie sociale et les sciences politiques : "hégémonie, domination, marché linguistique, capital linguistique, stigmatisation, faces, aliénation, haine de soi ou "auto-odi"". Dans cette liste, trois concepts en particulier ("minoration", "domination", "stigmatisation"), auxquels nous ajoutons ceux d'"exclusion", de "discrimination" et d'"inégalités", apparaissent en filigrane de la réflexion que nous menons sur les publics allophones, qu'ils soient envisagés comme apprenants ou comme simples locuteurs. Nous sommes également sensible au concept de "vulnérabilité linguistique" proposé par Blanchet (2020) qu'il associe à la "vulnérabilité sociale" définissant des publics fragilisés :

"[...] cette notion de vulnérabilité est directement liée à celle de discrimination à la fois glottophobe et sociale ainsi que d'insécurité linguistique elle aussi simultanément statutaire dans l'environnement social." (*Ibid.* : 10)

La situation des Mahorais à La Réunion nous a inspiré les concepts d’“invisibilité” et d’“invisibilisation” que nous n’avions pas rencontrés auparavant dans la littérature sociolinguistique. En conduisant des recherches, nous nous sommes rendu compte que les politiques nationales de lutte contre la pauvreté faisaient, elles aussi, appel à ces concepts pour définir des populations précarisées. Une étude publiée par l’ONPES (Observatoire National de la Pauvreté et de l’Exclusion Sociale définit les publics invisibles

“comme des groupes de population mal couverts par la statistique publique, peu visibles pour les pouvoirs publics et peu ou mal appréhendés par les politiques sociales.” (ONPES, 2014 : 1)

L’étude identifie cinq types d’invisibilité :

- “une invisibilité sociale : publics dépourvus des liens sociaux constitutifs d’existence et de reconnaissance sociale, publics relégués en dehors d’espaces de représentation et de participation citoyenne ;
- une invisibilité institutionnelle : publics se situant dans les interstices de l’action publique ;
- une invisibilité “politico-médiatique” : publics mal vus, stigmatisés, une visibilité souvent ponctuelle ;
- une invisibilité “recherchée” par les publics eux-mêmes : honte d’être stigmatisé, volonté de rompre avec un parcours d’exclusion et/ou une logique d’assistance, sous-estimation de leurs propres difficultés, peur du dévoilement d’une situation aux marges de la légalité ;
- une invisibilité scientifique : inadaptation de l’outil statistique.”⁴

À propos des hommes et des femmes inscrits dans les cours d’alphabétisation au Québec, Jean-Paul Hauteceur (1990 : 77) évoque un “public [qui] demeure fantôme autant en visibilité sociale, en existence statistique qu’en stratégies de connaissance.” C’est le constat que nous avons fait lorsque nous avons analysé (partie 5 du volume 1) les politiques régionales de lutte contre l’illettrisme à La Réunion dont nous tentons de démontrer qu’elles ont longtemps cherché à invisibiliser les publics migrants.

Pour mettre en évidence cette vulnérabilité linguistique des publics allophones, il nous a toujours semblé indispensable, notamment lorsque nous abordons des périodes lointaines, de définir l’arrière-plan sociétal sur lequel s’appuient nos observations. Nous avons pour cela recouru à des données sociologiques et historiques, illustrées, autant que nous l’avons pu, par une documentation, notamment iconographique, facilitant la contextualisation et l’immersion du lecteur dans une époque qu’il n’a peut-être/sans doute pas connue. Nous rejoignons en cela Aude Bretegnier (2016 : 34) lorsqu’elle rappelle l’importance

“[...] de resituer ces sentiments épilinguistiques dans leur contexte socio-historique d’émergence et en relation avec la tension à l’œuvre dans l’inégalité sociale des langues, comme manifestant “l’intériorisation” d’idéologies diglossiques donnant à des locuteurs à reprendre à leur compte les stigmates associés à la minoration linguistique, à la rejouer dans les rapports construits à leurs langues, intériorisées comme dominées ou dominantes, conçues dans une logique de dualité et d’opposition, de l’une ou l’autre, ou de l’une contre l’autre.”

⁴ Nous reprenons ici la synthèse du rapport proposée par le Département des Landes (2016) dans le cadre de son *Pacte territorial pour l’insertion. 2016-2020*.

Cela explique pourquoi les questions sociolinguistiques et didactiques, qui sont au cœur de notre projet, sont précédées par un développement parfois long cherchant à expliquer par exemple :

- comment on est progressivement passé en Guyane française de discours militants sur la nécessité “d’adapter” l’enseignement aux populations locales au déploiement de dispositifs de médiation linguistique financés par l’Éducation nationale ;
- pourquoi le réseau AEFÉ de Madagascar scolarise autant d’élèves bi-nationaux ;
- dans quelles circonstances s’est produite la migration des “Nord-Africains” en métropole après la Seconde Guerre mondiale, et celle des Mahorais à La Réunion au début des années 2000 ;
- etc.

Le corpus sur lequel porte notre analyse est composé de sources :

- écrites : littérature grise (rapports administratifs, archives), publications scientifiques, presse, forums de commentaires d’articles en ligne, etc. Le travail inédit que nous proposons dans le volume 2 repose ainsi intégralement, ou presque, sur un corpus archivistique, à notre connaissance inexploité à ce jour, qui nous a permis de mettre en lumière le dispositif des cours du soir conçus après la Libération par le ministère de l’Éducation nationale pour les travailleurs algériens ;
- orales obtenues au cours d’enquêtes qualitatives menées en Guyane, en Flandre française et belge, à Madagascar et à La Réunion auprès d’enseignants, de formateurs, d’apprenants, de responsables administratifs, de locuteurs allophones, etc.

Les problématiques auxquelles nous nous intéresserons dans le cadre de ce travail peuvent différer d’une étude de cas à une autre : certaines sont plus orientées sur des questions sociolinguistiques (partie 3 sur les flux éducatifs transfrontaliers à la frontière franco-belge, partie 5 sur les pratiques langagières des Mahoréunionnais), d’autres traitent essentiellement de questions didactiques (partie 1 sur la méthodologie directe, volume 2 sur les cours du soir aux Nord-Africains). La plupart font appel à la fois à la sociolinguistique et à la didactique, dans une approche combinée relevant de ce qui a été défini comme la “sociodidactique”. (Dabène & Rispaïl, 2008)

Nous l’avons dit au début de cette introduction, ce travail de synthèse nécessite d’opérer des choix. Le fil conducteur que nous avons retenu nous permettait difficilement d’intégrer à notre réflexion les travaux didactiques que nous avons publiés dans les années 2010 sur les usages du numérique en classe de langue. Ce changement de cap scientifique, qui a donné lieu à la publication d’articles, à la coordination d’une revue et à l’écriture d’un ouvrage, le tout à quatre mains, en collaboration avec Christian Ollivier, s’explique pour différentes raisons. Il y a d’abord eu la rencontre avec un chercheur, Christian Ollivier donc, dont c’est le domaine de spécialité. Nous y avons vu une opportunité de nous ouvrir à un autre domaine qui constituait en outre l’une des principales orientations du Master FLE que nous proposons à l’Université de La Réunion. Cette période correspondait également à une petite révolution qu’avec Christian Ollivier nous étions parvenus à imposer au sein de notre université en faisant passer, au début des années 2010, l’intégralité de notre formation de L3, M1 et M2 FLE à distance. Dans ces circonstances, il semblait naturel de s’interroger sur l’impact que cette mutation technologique pouvait avoir sur les processus d’enseignement-apprentissage, notamment ceux liés à la didactique des langues. Nous ne renions pas cette période, même si nous avons fini par revenir à “nos premières amours”. Nous aurons néanmoins l’occasion d’opérer une synthèse entre cette réflexion sur le numérique en éducation et les questions afférentes à la formation des adultes allophones à travers notre participation au projet de recherches TAPALEA (Traitement

Automatique de la Parole (TAP) pour l'Apprentissage de la Lecture et de l'Écriture avec des Adultes en formation professionnelle)⁵ créé à l'initiative d'Hervé Adami de l'Université de Lorraine et porté par le laboratoire ATILF de la même université. En attendant, nous nous contenterons ici de renvoyer le lecteur aux six publications en rapport avec ces thématiques que nous avons référencées dans le volume 3 sous les numéros 14, 17, 18, 19, 20 et 22.

Il temps à présent de dire quelques mots sur le contenu et l'organisation de notre réflexion qui est proposée dans deux volumes. Le premier, qui constitue une synthèse de nos travaux, se décline en cinq parties thématiques :

1. Archéo-didactique. La "méthode directe" : exploration d'un continent pédagogique disparu
2. Recherches in vivo en Guyane française : la confrontation au terrain plurilingue
3. Flux éducatifs transfrontaliers : enquête sociolinguistique à la frontière franco-belge
4. Minorations linguistiques et situations éducatives inégalitaires dans l'océan Indien. L'exemple des élèves franco-malgaches scolarisés dans le réseau AEFÉ à Madagascar
5. Entre stigmatisation et invisibilisation : les Mahorais de La Réunion sous l'angle des représentations et pratiques langagières

Au terme de ce volume, nous ne proposons pas de conclusion générale, dans la mesure où une "synthèse et discussion" est déjà proposée à la fin de chacune de ces parties. En outre, celle de la partie 5 propose une transition avec le volume 2.

Le second volume présente un travail inédit, réalisé à partir d'un corpus archivistique, que nous avons intitulé : *La formation linguistique des adultes migrants en France métropolitaine avant les années 1960. Les travailleurs "nord-africains" au cœur d'une pré-histoire de l'"alpha"*. Ce volume est également composé de cinq parties :

1. Le "problème nord-africain". Les Algériens : des immigrés pas comme les autres
2. Cours du soir aux adultes migrants allophones dans la première moitié du XXe siècle : trois études de cas
3. L'organisation par l'État français de cours du soir pour les travailleurs nord-africains à la Libération
4. Premières réflexions sur la pédagogie mise en œuvre dans les CENAF
5. Manuels et supports de lecture jusqu'au milieu des années 1950 : un bric-à-brac méthodologique

Une brève conclusion est proposée au terme de ce second volume pour mettre en avant les enseignements que nous pouvons tirer de ce corpus archivistique et pour dresser quelques perspectives sur la suite de son exploitation que n'avons pas pu mener à son terme dans le cadre de ce travail. Dans la mesure où ces dix parties, proposées dans les deux volumes, portent sur des thématiques très spécifiques, nous avons fait le choix de renoncer à une bibliographie commune portant sur l'ensemble de notre travail qui aurait inévitablement pris des allures de fourre-tout. Une bibliographie sera donc proposée à la fin de chacune de ces dix parties, comme nous le faisons ci-dessous pour l'introduction : il sera ainsi plus simple pour le lecteur de retrouver une référence.

Ajoutons que le volume 1 où nous présentons une synthèse de nos travaux comporte également sa part d'écrits inédits. C'est le cas des parties 4 et 5 portant sur les Franco-Malgaches dans

⁵ Le projet vise la conception, pour des publics adultes en insécurité linguistique, d'outils et de méthodologies reposant sur les technologies de Traitement Automatique de la Parole (TAP).

l'AEFE à Madagascar et les Mahorais de La Réunion. L'écriture de cette HDR aura, de ce point de vue, eu pour mérite de nous obliger à formaliser des travaux qui en étaient parfois restés au stade de la récolte des données ou dont la diffusion s'était limitée à une ou deux communications, sans avoir abouti à l'exploitation qu'ils méritaient.

Dernière remarque : lorsque nous nous référerons à l'une de nos publications consultables dans le volume 3 rassemblant une sélection de nos travaux, nous le ferons suivant cet exemple : (VOL3-4), ce qui doit se lire comme : se reporter à la publication n° 4 du volume 3.

Bibliographie

Blanchet Philippe (2020). "Introduction. Vulnérabilité linguistique, inégalités, discriminations : réflexions à partir des terrains et des analyses présentés dans ce volume." Dans : *Circula*, n° 12, 8-17.

Bretegnier Aude (2016) : *Imaginaires plurilingues en situations de pluralités linguistiques inégalitaires*. Mémoire de synthèse présenté en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université du Maine.

Canut Cécile & Duchêne Alexandre (2011) : "Introduction. Instrumentations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question". Dans : *Langage et société*, n° 136, 5-12. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2011-2-page-5.htm>

Dabène Michel & Rispaïl Marielle (2008) : "La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France". Dans : *La Lettre de l'AIRDF*, n° 42, Vol. 1, 10-13. En ligne : https://www.persee.fr/issue/airdf_1776-7784_2008_num_42_1

Dahlet Patrick (2011) : "Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques." Dans P. Blanchet & P. Chardenet (Éds.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris, Édition des archives contemporaines, 45-60.

Département des Landes (2016). *Pacte territorial pour l'insertion*. 2016-2020. En ligne : <https://www.land.es.fr/files/cg40/vivre-ensemble/sdas/2018/PTI-complet-signé-28-12-18-Web.pdf>

Gouaïch Karima (2018) : *Les pratiques langagières d'élèves allophones nés en France : obstacles, appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation*. Thèse en Science de l'Éducation. Aix-Marseille Université, 2018. En ligne : <https://hal.science/tel-02375888/document>

Gouaïch Karima & Chnane-Davin Fatima (2022) : "L'interdidacticité en lecture pour aider des élèves plurilingues à comprendre le vocabulaire". Dans : *Repères*, n° 65, 145-164. En ligne : <https://journals.openedition.org/reperes/5109>

Hauteœur Jean-Paul (1990) : "Une topographie de l'alphabétisation au Québec". Dans : *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Éducation*, Vol. 36, n° 1, 69-87. En ligne : <https://www.jstor.org/stable/3444391>

Léglise Isabelle (2013) : *Multilinguisme, variation, contact. Des pratiques langagières sur le terrain à l'analyse de corpus hétérogènes*. Mémoire de synthèse présenté en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches. INALCO.

Marchadour Matthieu (2023) : "Allophones de France : réflexions sur l'idée d'une altérité linguistique à sens unique". Dans : *Glottopol*, n° 39. En ligne : <https://journals.openedition.org/glottopol/3542>

Maurer Bruno (2007) : *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : Langues africaines-langue française*. Paris, L'Harmattan.

- Maurer Bruno (2011) : *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris, Éditions des archives contemporaines.
- ONPES (Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale) (2014). "Étude sur l'invisibilité. sociale : un enjeu de connaissance des personnes pauvres et précaires". Dans : *La Lettre*, n° 4, octobre. En ligne : https://pos-occitanie.fr/files/pdocument/public/r421_19_lettre_onpes_04_201410_etude_sur_linvisibilite_sociale-2.pdf
- Mendonça Dias Catherine (2022) : "Allophonie". Dans : A. Geiger-Jaillet, M. Fonseca Favre, S. Vaissière & Y. Verney (Éds.) : *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris, ADEB. En ligne : <http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2022/04/Allophonie.pdf>
- Puren Christian (2018), *Perspective actionnelle et plurilinguisme : pour un traitement didactique et non sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb*. En ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018g>
- Puren Laurent (2004) : *L'École française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIXe siècle à nos jours*. Thèse de Doctorat en Didactique des Langues et des Cultures soutenue à Paris 3-Sorbonne Nouvelle.
- Weill Claudie (1999) : "La notion de minorité". Dans : *Les minorités en question*. Actes du colloque organisé par le GDM et le CETOB les 29 et 30 novembre 1996. Paris, Groupement pour les Droits des Minorités.