



Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

35 | 2005
Varia

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 XIX^e siècle à nos jours

Résumé de la thèse de doctorat soutenue par Laurent Puren, préparée sous la direction de M. le Professeur Daniel Véronique (université de la Sorbonne nouvelle-Paris 3) et présentée le 16 décembre 2004.

Laurent Puren



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/1129>
ISSN : 2221-4038

Éditeur

Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2005
Pagination : 153-160
ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Laurent Puren, « 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 XIX^e siècle à nos jours », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 35 | 2005, mis en ligne le 25 octobre 2011, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/1129>

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

© SIHFLES

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 XIX^e siècle à nos jours

Résumé de la thèse de doctorat soutenue par Laurent Puren, préparée sous la direction de M. le Professeur Daniel Véronique (université de la Sorbonne nouvelle-Paris 3) et présentée le 16 décembre 2004.

Laurent Puren

RÉFÉRENCE

Laurent Puren, 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 XIX^e siècle à nos jours, thèse de doctorat, décembre 2004.

1. Hypothèses et cadre théorique

- 1 La France, on le sait aujourd'hui, n'est pas, loin s'en faut, cette nation monolingue dont l'image mythique nous a longtemps été renvoyée par le miroir déformant d'une tradition centraliste et unificatrice vieille de plusieurs siècles. Aux minorités territorialisées,

locutrices de langues dites aujourd'hui « régionales », implantées de longue date sur le sol français, sont venues se joindre des minorités déterritorialisées, issues des pays d'émigration, qui ont accru l'éventail des langues de France. Ainsi, quand ils ne sont pas eux-mêmes alloglottes, à savoir locuteurs natifs d'une autre langue que le français, des millions de nos concitoyens sont enfants ou petits-enfants d'alloglottes.

- 2 Comme le souligne le titre de notre thèse – « L'école française *face* à l'enfant alloglotte » – l'histoire, longtemps refoulée, occultée, niée de la diversité linguistique incarnée par les élèves alloglottes accueillis sur les bancs de nos écoles depuis deux siècles, histoire à laquelle nous souhaitons, à travers ce travail, apporter notre contribution, est avant tout celle d'un affrontement, d'une confrontation faite d'incompréhension, de rejet, de violence symbolique également. Les réticences traditionnellement manifestées par les pouvoirs publics français vis-à-vis de la prise en compte de la pluralité incarnée par les minorités linguistiques ne peut pleinement se comprendre qu'au regard du culte exclusif que la France voue à sa langue. Les conséquences de ce « monolinguisme institutionnel » érigé en « religion d'État »¹ se mesurent notamment à l'aune des difficultés notoires qu'éprouvent les Français à apprendre les langues étrangères.
- 3 Les choses dans ce domaine ont certes évolué. Sur fond de création de l'Europe et d'internationalisation des échanges, le plurilinguisme fait aujourd'hui figure de nécessité incontournable. L'impulsion donnée depuis une décennie à l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, l'essor des sections européennes et internationales dans les collèges et les lycées, l'engouement que rencontre actuellement l'enseignement bilingue à parité horaire en langue régionale, attestent de cette nouvelle prise de conscience. L'idéologie monolingue est-elle pour autant à classer au rayon des lointains souvenirs ? Les contempteurs de l'allophonie sont-ils en France une espèce en voie d'extinction, sinon déjà éteinte ? Rien n'est moins sûr. Plusieurs événements, comme la non-ratification de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* par la France et le refus par le Conseil d'État d'autoriser l'enseignement immersif en langues régionales, nous ont montré que celles-ci continuaient, alors même que le nombre de leurs locuteurs ne cesse de décroître, à cristalliser les peurs, les fantasmes et la méfiance d'une partie de la classe politique française, au point que les parlementaires ont cru bon en juin 1992 de modifier l'article 2 de la Constitution afin de signaler à ceux qui ne le sauraient pas encore que « la langue de la République est le français ».
- 4 Un parallèle peut de ce point de vue être établi avec les limites et les contradictions apparaissant dans la gestion des appartenances langagières des élèves issus de l'immigration. Bien qu'encourageant ses agents à initier dès le plus jeune âge leurs élèves à l'apprentissage des langues vivantes étrangères, l'institution éducative persiste en effet à ignorer les « gisements linguistiques nationaux »² incarnés par ce public scolaire, trouvant plus commode de déléguer à ses partenaires étrangers le soin d'organiser et de financer les enseignements de langue et culture d'origine (LCO) dont les modalités de fonctionnement sont pourtant loin d'être satisfaisantes. Ce constat nous a conduit à nous demander s'il n'était pas possible de relever les invariants, les similitudes, les continuités entre les politiques linguistiques éducatives mises en œuvre autrefois vis-à-vis des locuteurs de langues régionales et celles appliquées aujourd'hui à l'égard des locuteurs de langues de l'immigration. En persistant à rejeter à la marge l'altérité ethnoculturelle de son public, l'institution éducative française n'est-elle finalement pas en train de reproduire un schéma ancestral ?

- 5 Nous posons effectivement dans cette thèse que les politiques linguistiques éducatives mises en œuvre actuellement à l'égard des minorités linguistiques issues de l'immigration présentent, malgré des différences notables, des similitudes certaines avec celles appliquées il y a un siècle dans les régions alloglottes. Aujourd'hui comme hier, il s'est toujours agi pour l'institution éducative de transformer « l'autre de l'autre pays, ou de l'autre langue »³ qu'est l'enfant alloglotte en un citoyen abstrait dont l'assimilation ou l'intégration à la communauté nationale se mesure à sa capacité à refouler son altérité.
- 6 La compréhension des enjeux du présent ne peut, à notre sens, se faire qu'au prix d'une connaissance approfondie des faits passés. C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité revisiter un pan de notre histoire, en allant voir comment depuis le XIX^e siècle jusqu'en ce début de XXI^e siècle, de la Bretagne à l'Alsace en passant par l'ensemble du territoire métropolitain où les communautés étrangères se sont implantées au cours du siècle écoulé, s'est opérée la francisation des élèves alloglottes accueillis dans les écoles primaires de l'enseignement public. Un tel objet d'étude nécessite une approche complexe. Se pencher sur les politiques linguistiques éducatives dans une perspective diachronique revient en effet à s'intéresser à plusieurs histoires : celle de la construction nationale, celle de l'institution éducative, celle encore de la didactique des langues, ainsi qu'à un ensemble de champs incluant la sociolinguistique, la sociologie des relations interethniques et la politique. Si donc, l'analyse que nous proposons est avant tout celle d'un historien de la didactique des langues et d'un sociolinguiste, le regard que nous portons est clairement de nature interdisciplinaire.
- 7 Par ce travail, nous souhaitons apporter une contribution à :
1. une histoire de la prise en compte des langues premières des élèves alloglottes à l'école primaire française ;
 2. une histoire de l'enseignement du français langue seconde en France métropolitaine ;
 3. une réflexion sur la place devant être accordée à la différence culturelle dans l'espace public ;
 4. une réflexion sur l'incidence des facteurs de type politico-idéologique sur les politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités alloglottes.

2. Descriptif du contenu

- 8 Notre thèse est composée de trois parties. La première, divisée en trois chapitres, est destinée à effectuer une présentation du cadrage théorique et méthodologique qui sert de support à notre réflexion.
- 9 Le premier chapitre a pour objet de proposer une réflexion sur les concepts-clés de notre thèse. Nous y définissons ainsi tour à tour les notions de « politiques linguistiques éducatives », de « minorité », tels que nous les entendrons tout au long de ce travail, ainsi que le terme « alloglotte » dont nous verrons en quoi, à notre sens, il se distingue de l'expression « non francophone ». Ce premier chapitre est également destiné à effectuer une présentation contrastive des différents contextes sociolinguistiques et didactiques que nous allons traiter à travers nos trois principales études de cas. Après avoir réfléchi à la pertinence du concept de « langue maternelle » utilisé pour dénommer la langue « autre » dans ces divers contextes, nous expliquons en quoi, pour très différents qu'ils soient, ceux-ci relèvent tous, à nos yeux, d'une situation de français langue seconde (FLS).

- 10 Le deuxième chapitre a pour fonction d'exposer notre projet, de définir notre ou nos objets d'études, d'explicitier la thèse que nous défendons et de montrer les enjeux de notre recherche sur les plans historiques, sociolinguistiques, didactiques, sociologiques et politiques. Nous faisons également part des difficultés et des doutes, qu'en tant que chercheur ayant à se positionner face à son objet d'étude, nous avons ressenti au cours de l'élaboration de ce travail. Notre réflexion s'articule autour de quatre points : l'interdisciplinarité, l'objectivité, les problèmes liés au découpage de notre objet d'étude et à la terminologie.
- 11 Le troisième chapitre, enfin, traite de notre collecte de données. Nous y exposons les sources principales sur lesquelles nous nous sommes appuyé pour rédiger notre thèse, en insistant particulièrement sur les sources dites « primaires », à savoir les documents originaux auxquels nous avons massivement fait appel.
- 12 Dans notre deuxième partie, constituée de quatre chapitres, nous invitons le lecteur à découvrir l'histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre au XIX^e siècle et pendant l'entre-deux-guerres dans deux régions alloglottes : la Bretagne et l'Alsace-Lorraine.
- 13 Après un rapide détour par la Révolution française, nous commençons, dans notre premier chapitre, par étudier comment, dans les années qui précédèrent l'avènement de la III^e République, ces politiques se déclinèrent en Bretagne. Ainsi que nous le verrons, l'arrivée des Républicains au pouvoir dans les années 1870, dans le contexte de déroute militaire que venait de connaître la France, transforma radicalement les politiques linguistiques éducatives, l'impulsion d'un vaste mouvement de rénovation pédagogique s'accompagnant désormais d'une attitude répressive vis-à-vis de l'usage du breton dans l'enceinte scolaire.
- 14 Le deuxième chapitre a pour objet d'examiner la méthode Carré, méthode pédagogique baptisée du nom de l'inspecteur général de l'Enseignement primaire, Irénée Carré, qui la conçut dans les années 1880 dans le but de franciser les élèves de Basse-Bretagne. Nous nous employons à en décrire l'organisation interne avant de remonter à ses origines, travail généalogique qui nous conduit, bien au-delà des frontières armoricaines, à voyager en Alsace, en Allemagne et en Suisse où, suivant pas à pas la trace des pédagogues qui marquèrent la pensée européenne depuis le XVIII^e siècle et même au-delà, nous mettons en évidence les liens de filiation unissant la méthode Carré aux théories éducatives de *l'intuition*.
- 15 Il s'agit ensuite pour nous de démontrer, dans notre troisième chapitre, qu'au-delà des considérations de type pédagogique, cette méthode reposait sur un ensemble de présupposés idéologiques qui, pour être pleinement compris aujourd'hui, doivent être mis en parallèle avec les représentations largement négatives que, sous la III^e République, responsables administratifs et hommes de lettres possédaient de la Bretagne. Nous verrons ensuite que si la méthode Carré ne souleva guère de protestations de la part des instituteurs affectés en zones bretonnantes qui y avaient recours, elle fut néanmoins l'objet de critiques de quelques pédagogues qui, proches des positions que défendaient le linguiste et inspecteur général de l'Instruction publique Michel Bréal, s'élevaient contre la proscription de la langue maternelle sur laquelle était fondée cette méthode.
- 16 Dans notre quatrième chapitre, nous quittons à nouveau la Bretagne, de manière définitive cette fois, afin de nous intéresser aux débats méthodologiques qui, opposant les partisans de l'enseignement direct, favorables à l'usage exclusif du français dans la sphère

scolaire, aux défenseurs de l'enseignement indirect, prônant au contraire la prise en compte de la langue maternelle des élèves germanophones, agitèrent l'Alsace et la Lorraine dans les années précédant l'annexion allemande de 1871 puis pendant l'entre-deux-guerres. Nous étudions dans quelles conditions la méthode directe, variante de la méthode Carré, fut introduite par les autorités françaises, d'abord dans les premiers territoires libérés par l'armée en 1914, puis dans l'ensemble des départements recouverts au lendemain de l'Armistice de 1918. Nous accordons une importance toute particulière à la circulaire signée par le recteur de l'académie de Strasbourg, Sébastien Charléty, qui, le 15 janvier 1920, imposa l'usage de cette méthode à l'ensemble des écoles primaires situées en zone germanophone. L'analyse des prises de positions antagonistes exprimées au sujet de la méthode directe par deux syndicats enseignants rivaux, au travers de leurs organes de presse respectifs, nous aidera à mieux saisir les enjeux idéologiques et politiques sous-jacents à cette controverse méthodologique. Nous procédons enfin à une incursion dans la philosophie éducative allemande, et en particulier dans le mouvement de renouveau pédagogique, connu outre-Rhin sous le terme de *Reformpädagogik*, afin de mieux comprendre la profonde aversion que les instituteurs alsaciens-lorrains, anciens sujets allemands, nourrissaient à l'encontre de la méthode directe.

- 17 Les quatre chapitres composant la troisième et ultime partie de notre thèse, ont pour objet d'analyser les politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des élèves issus de l'immigration depuis le début du XX^e siècle jusqu'à nos jours.
- 18 Le premier chapitre ambitionne de donner une vue d'ensemble sur les questions relatives à la scolarisation des élèves étrangers sous la III^e et la IV^e Républiques. Nous nous intéressons à la place accordée au sein de l'école aux langues maternelles des enfants polonais et italiens et nous nous interrogeons sur l'existence de dispositifs pédagogiques spécifiques destinés à faciliter la francisation des élèves non francophones. L'analyse des données sociologiques et sociolinguistiques fournies en 1953 par l'enquête de l'INED sur *L'adaptation des Italiens et des Polonais* nous permet d'étudier l'incidence de la scolarisation sur les pratiques familiales linguistiques de ces deux communautés ainsi que sur leur mobilité sociale.
- 19 Au cours d'un deuxième chapitre, nous voyons comment, du début des années 1970 au milieu des années 1980, alors que, sur fond de mutations idéologiques, la thématique du « droit à la différence » supplantait l'injonction de s'assimiler à laquelle étaient auparavant soumises les populations étrangères, les appartenances ethnoculturelles du public scolaire firent désormais l'objet d'une gestion spécifique. Parmi les dispositifs institutionnels alors créés à l'attention des publics scolaires étrangers, nous avons retenu l'ouverture de classes d'initiation (CLIN) et de classes d'adaptation (CLAD) ainsi que l'enseignement de certaines langues et cultures d'origine (LCO) dont nous étudions les modalités de fonctionnement. A travers l'analyse de plusieurs projets interculturels mis en place dans des écoles maternelles et primaires, nous cherchons ensuite à savoir ce que recouvrait précisément ce courant pédagogique qui connut un essor important à compter de la fin des années 1970.
- 20 Laissant provisoirement de côté les questions strictement pédagogiques auxquelles nous nous sommes intéressé jusqu'à ce stade, nous nous employons à présenter dans notre troisième chapitre une vue panoramique des débats sociologiques qui ont divisé la société française des années 1990 sur la place convenant d'accorder à la différence culturelle dans l'espace public en général et au sein de l'institution éducative en particulier. L'analyse de deux débats de société – l'affaire du voile islamique et la *Charte européenne des*

langues régionales ou minoritaires – nous permet de mettre au jour les profondes dissensions opposant responsables politiques et intellectuels sur les questions liées à la gestion du pluralisme dans l'espace public. En nous appuyant sur les quatre principaux modèles d'intégration tels que définis par le sociologue Michel Wieviorka – l'assimilation, la tolérance, la reconnaissance ou le multiculturalisme et le communautarisme –, nous nous efforçons de présenter les principaux courants de pensée français relatifs à la gestion publique des différences culturelles. Nous voyons ensuite comment le concept d'« intégration à la française » a progressivement chassé la thématique du « droit à la différence ».

- 21 C'est ce changement de paradigme marqué par la résurgence d'un courant de pensée républicain et une méfiance accrue à l'égard du pluralisme linguistique et culturel que le quatrième et dernier chapitre de cette partie a pour objet d'analyser. L'arrivée de Jean-Pierre Chevènement au ministère de l'Éducation nationale en 1984 marqua, comme nous tenterons de le démontrer, la fin de l'idéologie pluraliste qui avait prévalu du temps de son prédécesseur Alain Savary. Nous verrons comment la différence ethnoculturelle du public issu de l'immigration tendit désormais à être mise sous le boisseau, que cela fût dans les CEFISEM/CASNAV (Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants/Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage), dont les missions furent désormais étendues à l'ensemble des publics en difficulté, dans les Écoles normales/IUFM, où la formation initiale n'accorda plus qu'une place marginale aux thématiques liées à la scolarisation des élèves issus de l'immigration, ou encore au sein des établissements scolaires, où l'approche interculturelle céda la place à l'apprentissage de la citoyenneté et où, malgré l'essor important que connaissent actuellement l'enseignement des langues vivantes dans le premier degré et les formules d'enseignement international et bilingue, les langues de l'immigration sont cantonnées à jouer un rôle de second plan.
- 22 En guise de conclusion, nous effectuons un bilan de l'évolution des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre vis-à-vis des minorités linguistiques au cours des deux siècles écoulés avant d'émettre quelques propositions visant à inverser une tendance qui ne nous semble pas aller dans le bon sens.

NOTES

1. CERQUIGLINI Bernard (2003), « Le français, religion d'État ? », *Le Monde*, 25 novembre.
2. LEGENDRE Jacques (2003), *Pour que vivent les langues... : l'enseignement des langues étrangères face au défi de la diversification*. Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France, Paris, Sénat : <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.pdf>
3. CORNU Laurence, POMPOUGNAC Jean-Claude, ROMAN Joël (1990), *Le barbare et l'écolier. La fin des utopies scolaires*, Paris, Calmann-Lévy, p. 9.