



HAL
open science

Quelle transversalité de l'enseignement du français en Louisiane ?

Céline Doucet

► **To cite this version:**

Céline Doucet. Quelle transversalité de l'enseignement du français en Louisiane?. Etudes en didactique des langues, 2013, Transversalités / Crossovers, 21, pp.53-62. hal-01076837

HAL Id: hal-01076837

<https://univ-tours.hal.science/hal-01076837v1>

Submitted on 18 Jan 2024

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.

Quelle transversalité de l'enseignement du français en Louisiane?

Céline DOUCET

Maîtresse de conférences
PREFIcs-DYNADIV et CREATEC
Edith Cowan University (Australie)



Introduction

Après une longue période de défrancisation, l'étude du français dans les écoles publiques en Louisiane a été intégrée de nouveau en 1968 grâce à la création du Conseil pour le développement du français en Louisiane (désormais Codofil), organisme d'Etat. Rendu obligatoire par la Commission d'éducation élémentaire et secondaire de Louisiane en 1984, l'enseignement du français est organisé de manière quotidienne et dispensé par des enseignants francophones formés principalement dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE). Employée par le Codofil pendant deux années, j'ai enseigné le français dans une école primaire du sud de l'État, où il nous a été demandé, et ce malgré ma formation d'enseignante de FLE, d'intégrer le français à des matières non linguistiques. Cette position paradoxale a marqué mon expérience et a suscité des questionnements quant à mon rôle d'enseignante du français dans le contexte louisianais. Il semblerait donc que deux conceptions différentes de l'enseignement du français soient revendiquées. Dans cette situation, comment s'articulent les orientations didactiques mises en œuvre? Quels sont les enjeux d'une transversalité disciplinaire pour l'apprentissage du français en Louisiane? En matière de pratiques de classe, comment cet enseignement est-il envisagé par les enseignants de français? Afin de répondre à ces questions, j'ai mené, au cours d'une thèse de doctorat¹, des enquêtes de terrain (observations de classe, questionnaires et entretiens auprès d'apprenants, d'enseignants français et américains, d'acteurs sociaux concernés) dans des écoles primaires et secondaires de la paroisse² de Lafourche, ce qui a permis de faire croiser différents regards à travers une dynamique de recherche. Cet article présente un

¹ *Quelles contextualisations pour l'enseignement du français hors de France?*, doctorat dirigé par Véronique Castellotti et soutenu le 23 septembre 2011 à l'université de Tours.

² Une paroisse (*parish*) est une division administrative de l'État de Louisiane.

travail basé sur les résultats d'observables et mon expérience en tant qu'enseignante de FLE dans une école élémentaire.

Avant de proposer une interprétation de la transversalité de l'enseignement du français en Louisiane, je reviendrai rapidement sur certains éléments du contexte en faisant un bref rappel de la situation sociolinguistique en Louisiane et la politique linguistique éducative adoptée.

Bref aperçu de la situation sociolinguistique en Louisiane

La Louisiane est une ancienne colonie française bâtie au début du 17^{ème} siècle. Après sa vente aux Américains en 1803, la langue française y connut un rapide déclin. Cette situation empira après la Guerre de Sécession et, plus tard, au cours des années 1920, à la suite d'une politique d'américanisation durant laquelle le français fut banni des écoles louisianaises. Le français se transmet alors oralement au sein de la sphère privée, principalement dans les communautés "cadiennes". Il est important de rappeler ici que la Louisiane s'est peuplée très tôt d'une population francophone multiculturelle diverse, arrivée par vagues d'immigration successives. En allant rapidement sur ce point et en schématisant grossièrement, on peut dire que trois grands groupes francophones se sont distingués: les colons (nommés aujourd'hui Créoles Blancs), les esclaves d'Afrique et des Antilles (Créoles Noirs) et les Acadiens (Cadiens). Ces catégorisations très larges, témoignant de l'histoire complexe de la démographie francophone en Louisiane mériteraient davantage de précisions et sont à utiliser avec précaution. À l'heure actuelle, le groupe francophone le plus visible est la population dite "cadienne". Toutefois, la population francophone louisianaise se présente comme hétérogène et non-unifiée, ce qui, par conséquent, la rend fragile face à son environnement anglo-saxon. Aujourd'hui, dans un pays pratiquant une politique monolinguisque, le français et l'anglais coexistent *de facto* en Louisiane sans qu'aucune loi ne déclare l'une ou l'autre langue officielle.

Aspects de la politique linguistique éducative

Le Codofil, organisme d'État, fut mis en place en 1968 pour promouvoir le français en Louisiane et rétablir son enseignement dans les écoles publiques après un siècle de défrancisation. La création du Codofil, liée à une conjoncture favorable au français dans les années 60 (réapparition de la francophonie, revalorisation des langues minoritaires en France, émergence du Français Langue Étrangère, etc.), répondait à plusieurs enjeux. D'une part, en faisant de la Louisiane un État bilingue, il devait la placer sur la scène de la francophonie internationale; d'autre part, il devait favoriser, pour les autres pays francophones, une certaine ouverture économique vers les États-Unis. Toutefois, malgré ces objectifs, faute de moyens financiers et de maîtres louisianais qualifiés, le Codofil se tourna vers la France, la Belgique et le Canada pour fournir la majorité des ressources économiques et pédagogiques. À l'heure

actuelle, les missions du Codofil se sont diversifiées afin de préserver et développer le français, mais sa principale tâche reste l'organisation de l'enseignement du français dans les écoles. C'est le Codofil et non l'État louisianais qui poursuit une politique linguistique dans la mesure où l'État a délégué ses pouvoirs au Conseil pour la promotion du français et n'intervient pas sur les questions linguistiques. La politique linguistique éducative mise en place par le Codofil est toujours soutenue par les gouvernements français, belge et québécois. Ainsi, sans aide internationale, le programme de français dans les écoles n'existerait pas.

Pour un enseignement intégré du français dans les écoles

Les modalités de l'enseignement du français préconisées par l'administration reposent sur son intégration à d'autres matières. Si le texte de loi se référant à l'enseignement du français dans les écoles publiques louisianaises emploie l'expression "enseignement du français"³, qui sous-entend un enseignement unique du français, le Codofil encourage les enseignants de français à intégrer la langue française à des matières non linguistiques telles que la musique, les arts plastiques et l'éducation physique (disciplines n'ayant pas de place dans le curriculum actuel notamment depuis la mise en place de la loi "No child left behind"⁴ signée en 2002 dont l'objectif prioritaire est la maîtrise de l'anglais). En effet, pendant l'année scolaire, l'organisme met en place des formations continues au cours desquelles plusieurs ateliers proposent des pistes pédagogiques aux enseignants leur permettant de construire un enseignement transversal du français dans leurs classes.

Dans les écoles, la transversalité de l'enseignement du français est visible et clairement annoncée. Dans les livrets distribués aux parents, décrivant la politique générale des écoles primaires et secondaires de la paroisse de Lafourche, il est précisé que: "Le programme de français est une méthode d'enseignement du français à travers les arts et l'éducation physique mais aussi renforce des aspects de sciences, études sociales et maths"⁵ (Lafourche Parish School Board, 2006: 33). De ce fait, le français constitue un maillon à travers différentes disciplines et ne représente pas un apprentissage cloisonné. Étant donné le contexte louisianais et l'image du français – historiquement déchu du système scolaire **et** dont l'usage avait été banni – on pourrait se demander dans quelle mesure l'idée n'est pas de mieux faire accepter le programme de français aux parents en le présentant comme un CLIL⁶ (Apprentissage transdisciplinaire centré sur le contenu et la langue), c'est-à-dire comme un enseignement d'une

³ French instruction.

⁴ Aucun enfant laissé pour compte.

⁵ 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.

⁶ Content and Language Integrated Learning correspondant à un Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère (Emile).

discipline non linguistique (désormais DNL) par une langue étrangère. D'après ce que j'ai entendu de façon informelle lorsque j'étais en Louisiane, à une certaine période les directeurs des écoles doutèrent de l'intérêt du français. 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, que les enseignants de français pourraient inclure l'éducation physique, la musique ou les arts plastiques dans leurs classes. Cette alternative a plu aux proviseurs et cette proposition, qui fut d'abord présentée comme un choix donné aux enseignants, est désormais une obligation. L'inspecteur de l'enseignement à l'école primaire⁷ de Lafourche semble satisfait de ce système, mis en place de façon systématique dans les écoles de la paroisse.

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 français⁸ (Entretien, administrateur d'école, 2006).

Dans cette optique, du point de vue des instances éducatives, le français n'est pas pensé comme un cours uniquement de la langue mais il est intégré à d'autres matières non linguistiques. Ce principe rejoint le programme européen Emile (Enseignement d'une matière intégré 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 des régions linguistiques particulières (régions frontalières comme le Luxembourg) dans le but de faire des élèves des enfants bilingues (Émilangues). 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.

Pour les apprenants, 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: "Qu'est-ce que tu aimes le plus en cours de français?"⁹

⁷ Elementary School Instruction.

⁸ Thanks to our French teachers' creativity, we do what we call "content based" teaching, which means you teach French and you use this time to incorporate Arts and Physical Education what the regular teacher doesn't do. I let the teachers do whatever they want, I don't tell them anything, just when you go outside, do it in French, instructions in French.

⁹ What do you like most in the French class?

E: Le jeu avec le ballon (*il mime le jeu de la tomate*).¹⁰
H: Faire de la musique avec Monsieur B.¹¹
(Entretien enfant, école primaire, 2006).

Les références aux activités sportives et artistiques reviennent également plus loin lors des entretiens lorsque je pose la question: “Qu’est-ce que tu aimerais faire en cours de français que tu ne fais jamais?”¹²

A: Jouer au rugby.¹³
D: Faire quelque chose de différent, des flocons de neige ou des cartes d’anniversaire¹⁴.
(*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, construite dans une optique d’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 et en sont plutôt satisfaits.

En Louisiane, 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.

Face à cette conception de l’enseignement du français, quelles sont les pratiques de classe? Comment cet enseignement est-il envisagé et mis en place par les enseignants de français?

Points de vue des enseignants et pratiques de classe

Malgré la volonté du Codofil et des directeurs d’école d’intégrer une DNL à la classe de français, les pratiques de classe de français se caractérisent le plus souvent par l’enseignement d’une compétence langagière exclusive. Les choix didactiques appliqués sont majoritairement adaptés à un jeune public dans un contexte de FLE universaliste. En effet, les orientations didactiques mises en place dans les classes de français proviennent du domaine du FLE avec, entre autres, la présence d’enseignants majoritairement qualifiés en FLE et l’usage de supports pédagogiques tel que le manuel de FLE précoce *Alex, Zoé et Cie* (Samson, 2001). Ceci indique que le français est enseigné comme une langue étrangère n’admettant pas de coopération avec d’autres disciplines. Cette situation révèle un certain paradoxe avec ce qui est annoncé par les instances éducatives concernées et pointe du doigt la position d’entre-deux du Codofil qui, d’une part, préconise un programme de français transversal répondant aux

¹⁰ F: The game with the ball.

¹¹ H: Play music with Mister B.

¹² What would you like to do in the French class that you never do?

¹³ Play rugby.

¹⁴ Make something different, snow flakes or birthday cards.

besoins des apprenants louisianais et, d'autre part, soutenu par les gouvernements français, belge et canadien, dispose de moyens didactiques relevant de l'enseignement unique du FLE.

Les points de vue des enseignants de français sur l'enseignement à dispenser ne s'accordent pas toujours avec l'idée de l'enseignement d'une DNL avec et à travers la langue. D'après les propos recueillis lors des enquêtes (Doucet, 2011), les enseignants de français affirment que leur rôle est avant tout de transmettre une compétence langagière intrinsèque à leurs apprenants. Faire de la gymnastique en français ou de l'art plastique, par exemple, est perçu comme inadéquat pour un enseignant de français qualifié et expérimenté en FLE. Les enseignants de français, auxquels on demande la prise en charge de disciplines ne faisant pas partie du cursus scolaire louisianais, ont tendance à se rebeller car 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 rejettent cette situation car ils ne sont pas formés pour un tel enseignement.

Peut-être qu'on se sert un peu trop de nous, 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 faire de l'échauffement et tout, moi je ne sais pas faire ça, d'ailleurs je m'habille en jupe pour ne pas avoir le faire (Entretien enseignant, école primaire, 2006).

Il faut noter que cet aspect de l'enseignement du français n'est absolument pas mentionné lors des recrutements ou lors de la première formation organisée pour les nouveaux enseignants. Ceci semble provoquer chez ces derniers une réaction d'autant plus forte qu'ils ont le sentiment d'avoir été trompés car ce qui leur est 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 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, 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 l'appellation plus neutre FLES (*Foreign Languages in Elementary School*¹⁵) aux États-Unis, 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 6^{ème}," (1993: 12). L'auteur fait remarquer que l'enseignement des langues étrangères

¹⁵ (Enseignement des) Langues étrangères à l'école élémentaire.

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.

Ce système d'intégration du français à des DNL ne fait pas l'unanimité auprès des enseignants de français dans le sens où, selon les discours recueillis à ce sujet (Doucet, 2011) 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 la 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 de "vrais enseignants de français" et donc, implicitement, comme des enseignants 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 car 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) et à l'utilisation de supports pédagogiques appartenant au FLE.

En dépit des discours et des réticences de certains enseignants de français, l'enseignement du français se caractérise globalement par la variété de son contenu. Les résultats des questionnaires distribués aux enseignants en poste dans la paroisse de Lafourche dévoilent que l'art plastique et l'éducation physique sont pratiqués par vingt enseignants sur vingt-cinq, la musique par dix. La danse et l'expression corporelle, les sciences, l'informatique, les mathématiques et les sciences sociales sont également intégrées dans les cours de langue française. Certains enseignants de français semblent avoir trouvé un bon compromis en combinant français et matière non linguistique.

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. [...] 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 (Entretien enseignant, école primaire, 2006).

E: Tu fais du sport avec tes enfants?

M: Oui, je fais de la gym tous les vendredis.

E: Et tu fais un lien avec ton cours?

M: Oui, on revoit les parties du corps et puis il y a beaucoup de consignes: "devant", "derrière", "plus vite", etc.; mes exercices en gym sont tous en français (*Ibid.*).

Ces témoignages montrent que la conception d'un enseignement transversal de la langue française est possible et permettrait aux apprenants de capitaliser leurs apprentissages. Une réflexion sur les démarches à mettre en œuvre et sur les méthodes supposées répondre aux caractéristiques de la

personnalité enfantine par les enseignants de français serait envisageable. Toutefois,

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).

Conclusion

En général, dans les écoles publiques de Louisiane, 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. L'administration, au sens large, et les apprenants ont des positions favorables à ce système d'apprentissage du français que la transversalité rend varié. Il resterait à en convaincre les enseignants de FLE qui s'y déclarent opposés du fait d'un malentendu initial sur les objectifs de cet enseignement et sur les caractéristiques du public et de l'environnement.

L'enseignement du français au sein de la sphère scolaire pourrait rejoindre les principes de l'enseignement Emile par l'intégration de la langue dans des DNL. Ainsi, la langue serait 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" (c'est-à-dire 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.

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 en français car "la langue pour elle-même" est peut-être un concept trop abstrait pour les enfants. Cette perspective serait réalisable avec le soutien des politiques linguistiques éducatives qui pourraient 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 mettre en place le développement de la formation continue ou initiale des enseignants.

Références bibliographiques

- ALLÈS-JARDEL, MONIQUE. 1991. Fondements psychologiques de l'acquisition précoce d'une langue étrangère. *Lidil 4 (Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle)*, 49-78.
- CENTRE NATIONAL DE LA DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE. *Émilangues*. <<http://www.emilangues.education.fr/questions-essentielles/qu-est-ce-qu-une-section-europeenne-ou-de-langue-orientale>>. Consulté le 23/03/10.
- DOUCET, CÉLINE. 2011. *Quelles contextualisations pour l'enseignement du français hors de France*. Thèse de doctorat. Université François Rabelais, Tours.
- EURYDICE. 2006. *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. <http://ec.europa.eu/langues/documents/studies/clil-at-school-in-europe_fr.pdf>.
- GAJO, LAURENT. 2006. Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité. *Éducation et sociétés plurilingues* 20, 75-87.
- LAFOURCHE PARISH SCHOOL BOARD. 2005. *Educating you about your education system; parent and student handbook 2005-2006*. Thibodaux.
- O'NEIL, CHAMIAN. 1993. *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris: Didier.
- SAMSON, COLETTE. 2001. *Alex, Zoé et compagnie*. Paris: CLE International.

Bibliographie additionnelle

- BLANCHET, PHILIPPE. 1998. *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère*. Louvain-La-Neuve: Peeters.
- BLANCHET, PHILIPPE. 2000. *La linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- CAMBRA GINÉ, MARGARIDA. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- CICUREL, FRANCINE. 2002. La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE* 16, 145-164.
- COSTE, DANIEL & ROBERT GALISSON. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- COURTILLON, JANINE. 2003. *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette FLE.
- CUQ, JEAN-PIERRE. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

- CUQ, JEAN-PIERRE. & ISABELLE GRUCA. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- DABÈNE, LOUISE. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette Références.
- DE ROBILLARD, DIDIER & MICHEL BENIAMINO. 1996. *Le français dans l'espace francophone*. Genève: Champion.
- DOMENGEAUX, JAMES. 1972. Plaidoyer pour le bilinguisme. *Revue de Louisiane* 1, 1-7.
- HERBERT, M. 1973. CODOFIL et l'enseignement du français en Louisiane. *Revue de Louisiane* 3, 93-95.
- HENRY, JACQUES. 1993. Le CODOFIL dans le mouvement francophone en Louisiane. *Présence francophone* 43, 25-46.
- LE BARS, SYLVIA. 2001. *Le conflit linguistique aux États-Unis*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- PUREN, CHRISTIAN. 1998. *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.
- RICHTERICH, RENÉ. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.
- RICHTERICH, RENÉ. 1982. De la transversalité et des spécificités: pour une didactique à imaginer. *Langue française* 82, 82-94.
- RODGERS, RAYMOND. 1970. *The Council for the Development of French in Louisiana*. Lafayette: Diane Rodgers.
- SMITH-THIBODAU, JOHN. 1977. *Les francophones de Louisiane*. Paris: Éditions Entente.
- VALDMAN, ALBERT. 1979. *Le français hors de France*. Paris: Champion.



© CD - Ecole de la paroisse de Lafourche