

DES REPRÉSENTATIONS DES LANGUES FAMILIALES À LEUR PRISE EN COMPTE DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE

Stéphanie CLERC, Université d'Avignon, UMR ICAR 5191 Université de Lyon, France

Nous rendrons compte dans un premier temps des résultats d'enquêtes sur les représentations des langues chez des élèves plurilingues, nouvellement arrivés en France (ENA) ou nés en France mais parlant une autre langue à la maison et des représentations que les enseignants ont vis à vis de ce plurilinguisme. Dans un deuxième temps, nous présenterons une expérimentation réalisée au Primaire pour illustrer la pertinence d'approches interlinguistiques de type *Éveil aux langues* (Candelier, 2003 ; Perregaux 2004) et comparaison des langues (Auger, 2005), chemins possibles vers de nouveaux rapports aux langues et à leur apprentissage et qui permettraient de relier les langues faisant partie du répertoire linguistique des élèves. Nous verrons, enfin, quelle place est accordée à cette diversité linguistique et culturelle dans les instructions officielles, notamment dans les nouveaux programmes de français du cycle 3 de l'enseignement primaire.

1. LES REPRÉSENTATIONS DES LANGUES FAMILIALES

L'étude des représentations des langues chez des élèves plurilingues que nous présentons ici s'inscrit dans une recherche conduite depuis plusieurs années sur la scolarisation des ENA (Clerc, 2005, 2007) et, plus récemment, sur une enquête auprès d'élèves plurilingues (nés en France de parents nés à l'étranger), scolarisés dans des établissements en zone d'éducation prioritaire et auprès d'enseignants questionnés sur les représentations de ce plurilinguisme. Une première enquête réalisée auprès de 84 élèves nouvellement arrivés, inscrits dans des classes d'initiation (CLIN) et des classes de rattrapage intégré (CRI) au Primaire, et dans des classes d'accueil (CLA) au collège, et une seconde enquête auprès de 47 élèves scolarisés au Primaire dans des classes « ordinaires » révèle une forte dimension socio-affective attachée à la langue familiale (Lfa) et une tendance à percevoir la langue de scolarisation (LSco) seulement comme vecteur d'intégration scolaire, ce qui nous interroge quant aux possibilités de développer une motivation interne vis à vis du français. En effet, la Lfa est généralement considérée comme étant « la plus utile » car c'est celle qui permet la communication avec les siens, comme en témoignent ces quelques commentaires :

« le berbère pour parler avec mon papa et ma maman », « arabe parce que ma mère elle ne ci pas parle en franci je lui parle en arabe », « turque parce que je parle beaucoup avec ma grand-mère et mon grand-père », « arabe parce que si je pars là-bas en vacances, je peux parler arabe là-bas ».

C'est la langue de l'appartenance :

« je préfère arabe parce que c'est la parole de mon pays », « marocain parce que je suis né la bas », « par ce que je suis née au maroc j'aime berbère », « l'arabe parse que c'est la langue maternelle », « berbère parce que c'est mon pays », « malgache par ceque j'aime ma langue à moi et non pas le français ».

C'est aussi la langue « esthétisée », celle du plaisir des mots :

« j'aime l'arabe parce qu'il y a des mots rigolau », « marocain parce que les mots et les lettres sont beaux », « l'arabe parce que j'aime bien l'assent ».

En revanche, la LSco apparaît comme une langue fonctionnelle, très rarement associée à une dimension esthétique ou affective. Globalement, la langue française se réduit à un instrument indispensable à la réussite scolaire et les réponses traduisent davantage l'intériorisation d'une injonction que d'un désir vis à vis de cette langue :

« français car il faut le parler pour pouvoir suivre en France », « français parce que on parle français et c'est obligit parle en collège », « le frances parce que en ai en France dans l'école on travaille en frances ».

Pour les ENA, le français apparaît également comme la langue qui permet d'être autonome dans les relations institutionnelles afin d'aider les parents qui ne maîtrisent pas le français :

« français pour aller à l'hôpital seul, faire des courses », pour « parler seul à quelqu'un comme à la Poste »,
« français par-ce-que tu doit rempaler des feuilles », « français pour retrouver quelque chose que j'ai perdu ».

Du côté des acteurs de l'éducation, quelles sont les représentations du plurilinguisme ? De nombreuses recherches (entre autres Gabrielle Varro 1990 ; Andrée Tabouret-Keller, 1990) sur les représentations du bi/plurilinguisme des élèves migrants ont montré combien celui-ci était souvent vu comme un obstacle, une des causes des difficultés scolaires. Une enquête récente (Clerc 2007) effectuée auprès d'enseignants intervenant en classe « ordinaire » en zone d'éducation prioritaire révèle que ces représentations perdurent : la Lfa est rarement perçue comme un patrimoine sur lequel on peut s'appuyer pour aller vers l'autre langue et, plus inquiétant, il n'est pas rare qu'elle soit considérée comme un handicap :

« je pense que c'est un handicap dans la mesure où peu d'élèves maîtrisent véritablement l'arabe (...) la connaissance de leur langue d'origine est approximative tant sur le plan syntaxique que sur le plan lexical » (enseignante de CRI).

Pour d'autres, le bi/plurilinguisme n'est un atout que s'il y a maîtrise parfaite des langues à l'écrit comme à l'oral (« avantage si les deux langues sont maîtrisées à l'écrit et à l'oral », « le bilinguisme peut ne pas être un avantage dans la mesure où la langue d'origine n'est pas écrite »), ce qui révèle une méconnaissance des caractéristiques des compétences plurilingues et du rôle structurant de la langue maternelle dans l'acquisition d'une autre langue. Enfin, une enquête réalisée en mai 2007 lors d'une journée de formation organisée par le CASNAV¹ du Vaucluse auprès d'enseignants de CLIN, surprend lorsque l'on compare leurs représentations globalement positives du plurilinguisme, l'effort entrepris pour intégrer les Lfa dans leurs pratiques de classe et le peu de contact instauré avec les enseignants de langue culture d'origine (ELCO) intervenant dans les mêmes établissements. On est bien loin de la « *culture de travail en équipe* » souhaitée par Sophie Bailly et alii (2003, p. 58) pour la construction d'une approche intégrée des langues ! Tous pourtant considèrent que l'intervention des ELCO est importante pour la reconnaissance des langues-cultures des élèves... à l'exception cependant d'un(e) enseignant(e)² pour qui cela « pénalise le français car ces enfants parlent leur langue d'origine à la maison en plus de ces cours, donc pour eux l'apprentissage du français n'est pas important et ils manquent de motivation »... La pérennité de ces représentations, en dépit de nombreux travaux sur les atouts du plurilinguisme et sur la nécessité de le didactiser, exigerait de la part des instituts de formation des maîtres, ainsi que le souligne Christiane Perregaux (2004, p. 151), « *d'inscrire dans leur programme des cours théoriques et une réflexion sur la pratique concernant la sociolinguistique de l'éducation.* ». Nombre d'enseignants interrogés déplorent d'ailleurs cette absence de formation considérée comme indispensable à l'exercice de leur métier en contexte plurilingue.

2. DES ATELIERS INTERLINGUISTIQUES POUR UNE DIDACTISATION DU PLURILINGUISME

« dis on pourra faire du berbère » (Nadia, CM1), « dis pourquoi on fait pas de l'arabe » (Saïda, CM1), ces demandes d'élèves auprès de qui nous intervenons dans une École Primaire d'Avignon accueillant des élèves majoritairement plurilingues pourraient à elles seules illustrer les atouts des pratiques interlinguistiques qui suscitent enthousiasme et accroissent leur intérêt pour la diversité linguistique et culturelle. À ces élèves, nous proposons, à raison d'une heure deux fois par mois, de découvrir une langue appartenant à leur environnement sociolinguistique. Inspirées des approches d'Éveil aux langues et de comparaison des langues³, nos activités amènent l'élève à réfléchir sur le fonctionnement d'une langue en particulier et à comparer certains de ses fonctionnements à ceux de la langue française et des

1. Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage.

2. Questionnaire anonyme.

3. Dont l'objectif n'est pas d'enseigner/apprendre une ou des langue(s) particulière(s) mais de réaliser des tâches diverses portant sur un grand nombre de langues (notamment celles déjà présentes dans la classe) que l'école n'a pas nécessairement l'ambition d'enseigner.

autres langues étudiées dans cette école (allemand et anglais). À ce jour, nous avons expérimenté des activités sur le turc, l'arabe littéraire, l'algérien et le berbère, langues choisies en fonction des réponses apportées par les élèves à un questionnaire sur leurs pratiques langagières en dehors de l'espace scolaire. Nous travaillons donc sur des langues qui font partie du répertoire d'un ou de plusieurs élèves, ce qui leur permet de devenir tour à tour des référents de la langue étudiée. Parfois même un élève, non locuteur de la langue étudiée, fait part de ses connaissances dans cette langue avec laquelle il a été en contact dans son quartier. Une élève arabophone à qui nous demandions où elle avait appris les mots en turc qu'elle proposait en réponse à notre habituelle question « quels mots vous connaissez en... », a répondu « je les ai appris en bas de chez moi » ! Les élèves découvrent aussi les différences entre leurs pratiques et la variante observée, occasion, lorsqu'un élève s'étonne de ne pas retrouver dans l'activité le vocabulaire appris à la maison (« et ben c'est pas pareil ma mère elle dit pas comme ça ») d'introduire la notion de variante dialectale et de faire des parallèles entre le français de l'école et celui parlé en dehors.

Chaque activité est précédée d'une approche sociolinguistique au cours de laquelle les élèves font part de leurs connaissances relatives aux aires de diffusion de la langue étudiée et découvrent, souvent étonnés, qu'un pays ne signifie pas une seule langue et que les frontières des nations ne sont pas celles des langues... Les tâches proposées amènent l'élève à repérer, à analyser, à classer, à être attentif aux détails, à comparer, à inférer des règles, à observer les différences et les ressemblances entre les langues, à identifier les valeurs sémantiques de notions grammaticales (le genre, le nombre, les déterminants, l'impératif) et, en accord aussi avec le programme de français du cycle 3, à manipuler les différentes déterminations du nom (articles définis, indéfinis, déterminants possessifs) et l'expansion du nom (place de l'adjectif qualificatif)⁴. Sont ainsi développés des savoirs sur les langues et le langage (les différents alphabets, les notions de familles de langues, d'arbitraire du signe par exemple), des savoir-apprendre (comme prendre appui sur des aptitudes déjà acquises, sur le « déjà-là »), des aptitudes métalinguistiques (analyse morphématique, syntaxiques), une meilleure compréhension de notions en liens avec leurs fonctions dans la communication. Par exemple, lors d'une activité portant sur l'impératif en turc, nous avons pu compléter en commun les explications d'une élève pour qui « *ça sert à crier* », « *c'est quand on n'est pas content, en colère* » en introduisant les fonctions de conseil, de prescription, de mise en garde... Les activités permettent de faire apparaître les liens entre les langues et de réduire la distance cognitive, culturelle et affective entre les langues en contact, de développer des aptitudes métacognitives et cognitives transversales qui interviennent dans l'appropriation de tous les savoirs, pas seulement langagiers.

3. LE PLURILINGUISME ET L'INTERLINGUISTIQUE DANS LES TEXTES OFFICIELS

Si les Instructions officielles concernant la scolarisation des ENA (Document d'accompagnement des programmes de FLS, DESCO-CNDP 2000 et BOEN du 25 avril 2002) encouragent la poursuite de l'étude de la langue d'origine et le développement du plurilinguisme, on peut cependant regretter que rien ne soit concrètement suggéré sur la mise en place d'un enseignement raisonné et décroisé des langues en contact. On trouve des pistes plus concrètes dans les programmes de l'École maternelle (BO du 14 février 2002, réaffirmé dans le BO du 12 avril 2007)

« Selon les ressources présentes dans la classe, dans l'école ou dans son environnement immédiat, les langues parlées par des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle sont valorisées. On peut présenter des énoncés, des chants ou des comptines dans ces diverses langues, en particulier lors d'événements festifs

4. Nous souhaitons en effet mesurer à la rentrée 2007 les effets de ces activités sur les résultats de l'évaluation de français à l'entrée en 6e qui, à la rentrée 2006, avaient fait apparaître chez les élèves de cet établissement des scores inférieurs à 47%, à l'exception de l'épreuve « compréhension prélever relier des informations (56,7%).

(anniversaire d'un élève, fête dans l'école...), et mémoriser les plus faciles. L'intervention ponctuelle de locuteurs de ces langues est favorisée. » (p. 24).

Le BOEN sensibilise également les acteurs de l'éducation aux phénomènes de relégation sociale de certaines langues et au rôle que l'école doit jouer pour modifier ces représentations stigmatisantes, à l'égard en particulier des langues de la migration :

« Les situations dans lesquelles une des deux langues est socialement dévalorisée par rapport à l'autre (on parle alors de "diglossie") sont très souvent pénalisantes pour l'enfant. L'école doit jouer un rôle équilibrant et montrer que, si le français est la langue qu'on y utilise, cela ne signifie pas que parler une autre langue dans le milieu familial soit un signe de relégation culturelle » (p. 24).

En revanche, pour ce qui concerne le cycle 3, les possibilités de mettre en œuvre des activités de type *Éveil aux langues* se restreignent dans les nouvelles directives puisque, contrairement au texte de 2002, il n'est plus fait mention de « l'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) » (BOEN hors série n° 1 du 14 février 2002) pour créer

« chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce[r] la maîtrise du langage » mais de « l'observation comparée de quelques phénomènes simples en français et dans la langue étudiée » (BOEN hors-série n° 5 du 12 avril 2007).

L'approche interlinguistique se voit ainsi réduite à une approche contrastive avec la seule langue étrangère étudiée au cycle 3.

On peut donc craindre que les nouvelles dispositions applicables à la rentrée 2007 n'aillent pas dans le sens d'un développement des pratiques interlinguistiques, ni de l'évolution des représentations du plurilinguisme. D'autant que la mention « *ceux qui n'ont pas la chance d'être déjà plurilingues* » (BOEN 2002, p. 67⁵) a disparu du texte de 2007 et que le paragraphe de 2002 rappelant que l'enseignement/apprentissage des langues

« vise aussi à faire découvrir, d'une manière plus générale, l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples, y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe » a lui aussi été supprimé des nouveaux textes.

Enfin, « l'observation réfléchie de la langue » (BOEN de 2002), particulièrement propice à l'introduction de pratiques interlinguistiques est remplacée par l'« *Étude de la langue (grammaire)* » (BOEN 2007, p. 112) selon une méthodologie clairement plus transmissive : « *l'enseignement de la grammaire consiste en un apprentissage des règles de la langue française* » (ibid.). Même s'il est précisé que la grammaire doit être « *source du plaisir à jouer avec la langue, de la curiosité sur le fonctionnement de la langue* » (p. 98)... On peut cependant espérer une vision plus intégrée de l'enseignement des langues puisqu'il est précisé que

« l'enseignement des langues vivantes a été rapproché de cette découverte du fonctionnement de la langue française. (...) l'apprentissage de la langue étrangère constitue un appui pour consolider la réflexion sur la langue française » (ibid.).

La langue française restant toutefois au centre des préoccupations...

Conclusion

Au regard de ces nouvelles orientations rapidement exposées, force est de constater que les recherches en sociodidactique scolaire et en didactique du plurilinguisme peinent à être prises en compte dans les programmes officiels et qu'il reste encore bien du chemin à parcourir pour que les expériences de recherche-action, comme celle que nous venons de présenter, deviennent pratiques de classe... Pourtant il y a non seulement des enjeux cognitifs mais aussi éthiques à mettre en œuvre une véritable politique linguistique et éducative cohérente avec la réalité sociolinguistique de l'école française et à promouvoir la diversité linguistique et

5. « Par ailleurs, l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale donne la possibilité à ceux qui n'ont pas la chance d'être déjà plurilingues de prendre une distance par rapport à la langue nationale et par là d'en mieux comprendre l'usage. (BOEN 2002, p.67)

culturelle prônée dans les orientations du Conseil de l'Europe (2001) et les déclarations de l'UNESCO (1999) qu'il ne suffit pas seulement d'approuver mais qu'il faut se donner les moyens concrets de faire advenir sur le terrain, notamment en développant cet axe dans la formation initiale des enseignants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUGER Nathalie (2005) *Comparons nos langues*, DVD, CRDP Languedoc-Roussillon.
- BAILLY Sophie, CASTILLO Désirée, CIEKANSKI Maud (2003) « Nouvelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage du plurilinguisme en contexte scolaire », dans SIMON Diana-Lee, SABATIER Cécile éd. « Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs », Grenoble, *LIDIL hors série* sept. 2003.
- BILLIEZ Jacqueline éd (1997) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-Lidilem.
- CANDELIER Michel (2003) *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck.
- CASTELLOTTI Véronique (2001) *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen, PUR, coll. « DYALANG ».
- CLERC Stéphanie (2005) « La scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France », *Les Enfants dans la ville, Revue Ville École Intégration*, n°141, juin 2005, Scérén, CNDP-CRDP, p. 107-110.
- CLERC Stéphanie (2007) « La représentation des langues et de la France chez les élèves nouvellement arrivés en France », Actes du Colloque international *Stéréotypes, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène. Perspectives interdisciplinaires*, Tome 3 Éducation, École, Didactique, Paris, L'Harmattan, p. 55-64.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- COSTE Daniel, MOORE Danielle, ZARATE Geneviève (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CORTIER Claude (2005) « Les élèves allophones nouvellement arrivés », *Cahiers pédagogiques* n° 437.
- DABENE Louise (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, Coll. F.
- MOORE D. éd. (2001) *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Éd. Didier, coll. « Essais-Créatif ».
- PERREGAUX Christiane (2004) « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune », *Repères* n° 29, *Français et langues régionales à l'école. Quelles interactions ?*, Saint Fons, INRP, p. 147-166
- TABOURET-KELLER A. (1990) « Le bilinguisme : pourquoi la mauvaise réputation ? » dans *Migrants-Formation* n° 83.
- VARRO G. (1990) « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants » dans *Migrants-Formation* n° 83.
- UNESCO (1999) Mise en œuvre d'une politique linguistique mondiale fondée sur le plurilinguisme, Résolution adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO le 6 novembre 1999 : <http://unesdoc.unesco.org>.