

Le trésor linguistique des jeunes issus de l'immigration

Sylvie Wharton *

A l'encontre des opinions et thèses qui affublent la population scolaire issue de parents migrants d'un supposé "déficit linguistique", les conclusions de la recherche rappelées ici établissent que le "bilinguisme initial" contribue à la "réussite d'apprentissages linguistiques scolaires", quel que soit le niveau socio-économique d'appartenance. De quoi remettre en question la représentation dichotomique entre un "bon" bilinguisme et un "mauvais" bilinguisme.

Tous les travaux des linguistes s'accordent à dire que les notions de "langue maternelle", "langue d'origine", doivent être redéfinies, car elles sont trop marquées du sceau du monolinguisme. En effet, ces appellations traditionnelles ne sont plus tout à fait conformes au type de rapport que les jeunes dits de seconde, voire de troisième génération entretiennent avec la langue et la culture de leurs parents. Certes, celles-ci participent au processus de construction identitaire mais conjointement et simultanément à la langue/culture française. En effet, le degré de compétence que ces jeunes développent dans chacune des langues qu'ils fréquentent intimement n'est pas un critère suffisant pour caractériser leur répertoire verbal. Les études visant à décrire la spécificité des parlers utilisés au sein des familles issues de l'immigration dite "économique" font bien état de pratiques langagières qui emploient alternativement la langue d'origine et le français : y compris au sein d'une même phrase majoritairement en français, on peut trouver des mots espagnols, turcs... Mais l'alternance des langues ne relève pas nécessairement d'une incapacité à distinguer les systèmes linguistiques en présence, elle peut par exemple fournir à celui qui utilise ce "mixage" l'occasion de marquer son identité dans son discours.

Pourtant, au nom de la norme monolingue, une partie du discours scientifique afflige encore le capital langagier de ces enfants de notions aussi dépréciatives que "semi-linguisme" ou "handicap linguistique". Les défenseurs de cette thèse du "déficit linguistique" parlent alors de bilinguisme "soustractif", responsable de désavantages sur le plan du développe-

ment intellectuel, au contraire d'un bilinguisme "additif" qui, lui, ferait bénéficier d'avantages.

Aucune recherche n'a cependant pu mettre en évidence, en France, l'existence de difficultés scolaires spécifiques aux enfants de parents immigrés, même si, lorsqu'il est question de leurs performances scolaires, il est presque inévitablement fait état de leurs "problèmes" linguistiques provoqués par les "mélanges" de langues. Tout récemment, on a même vu des recherches s'intéresser enfin aux réussites de ces enfants ou à leurs potentialités inexploitées. C'est précisément dans ce sens que se sont orientées les conclusions d'un travail de recherche que j'ai effectué récemment dans le cadre d'un doctorat en didactique des langues, au sujet de l'influence de l'origine sociale sur l'apprentissage scolaire des langues étrangères. Plus particulièrement, c'est l'apprentissage de l'anglais, langue à forte valeur marchande, qui a été ciblé, parce qu'il permet d'observer des situations d'apprentissage dans lesquelles la distance sociale entre la langue à apprendre et celui qui l'apprend pouvait être à son maximum : généralement, l'opinion considère comme superflu l'apprentissage des langues socialement valorisées dans des contextes socio-économiques défavorisés qui seraient au contraire plus réceptifs à des filières dites manuelles.

Cette étude permet pourtant de mettre en évidence que ces présupposés ne sont pas aussi évidents, et de considérer d'autres facteurs susceptibles de conduire à la réussite d'apprentissages linguistiques scolaires, parmi lesquels le bilinguisme initial de celui qui apprend une langue étrangère,

* Enseignante
Institut Universitaire de Formation
des Maîtres de Grenoble

quel que soit son niveau socio-économique d'appartenance.

Ceci conduit à envisager les retombées d'un bilinguisme familial socialement dévalorisé sous un angle nettement plus positif qu'elles ne le sont traditionnellement et remet en question l'opposition selon laquelle il y aurait un "bon" bilinguisme et un "mauvais" bilinguisme.

Reconnaître et valoriser un potentiel langagier

L'observation et l'analyse des comportements langagiers d'enfants (du CM2 à la classe de quatrième), pendant des cours d'anglais, laissent en effet apparaître que malgré des conditions matérielles de vie qui ne présagent pas a priori d'un engagement important, des jeunes issus de l'immigration font preuve d'une réelle implication dans leur apprentissage de l'anglais.

De manière générale, dans la population scolaire qui a fait l'objet d'observations, tous niveaux sociaux confondus, la fréquence des contacts extra-scolaires avec la langue apprise (rencontre avec des anglophones, etc.) et l'attitude des parents face à cet apprentissage sont largement corrélées avec l'origine sociale ; ils représentent d'autre part de bons critères pour expliquer la confiance d'enfants qui prennent facilement la parole en cours d'anglais, ainsi que l'on pouvait s'y attendre. Les enfants les plus loquaces pendant le cours d'anglais sont souvent ceux dont l'entourage véhicule une bonne image de cet apprentissage et offre à l'enfant l'occasion de se familiariser avec la langue en dehors de l'école.

Mais ce qui se révèle plus étonnant, c'est qu'une proportion non négligeable d'enfants issus de l'immigration, pour lesquels les contacts avec l'anglais se limitent aux quatre murs de la classe, se distinguent par une "présence" langagière peu commune pendant les cours. Au contraire de camarades monolingues, pour lesquels

l'apprentissage d'une langue étrangère représente une atteinte émotionnelle qui peut bloquer leur expression, prendre la parole en anglais ne constitue pas pour eux une menace. Tout se passe comme si leur rapport à l'activité langagière, intrinsèquement lié à leur expérience bilingue, libérait leur expression dans la classe de langue. Dans une situation d'immigration, les enfants bilingues de l'enquête vivent fréquemment des situations de communication caractérisées par l'asymétrie des compétences linguistiques entre les interlocuteurs : "moi je fais comme ma mère, quand elle veut quelque chose dans un magasin, si elle sait pas, elle montre, ou alors elle invente, y'a pas de problème" (Farid, 14 ans).

Interrogés au sujet de leur motivation, les élèves bénéficiant de contacts avec la



langue anglaise en dehors de la salle anticipent largement sur l'utilisation de leurs compétences en anglais dans leur avenir professionnel. Ils proviennent pour la plupart de familles socio-économiquement favorisées qui procèdent littéralement à un "investissement" linguistique en terme de placement pour l'avenir de leur enfant (la multiplication des offres des éditeurs pour

ce qui concerne l'anglais, langue à forte valeur marchande, en témoigne). Les jeunes issus de l'immigration, pour leur part, n'envisagent en général guère la même rentabilisation de leur apprentissage.

Pour Farid, Lucrèce, Goksel ou Malika, habitués à faire feu de tous les indices (purement linguistiques ou relevant de la situation de communication) pour mener à bien un projet de communication, apprendre l'anglais, ce n'est pas un "placement" linguistique, c'est poursuivre une activité intellectuelle et sociale qui leur est familière.

Pourtant, leur manière de percevoir le locuteur anglophone n'est pas moins soumise à la stéréotypie que leurs camarades "franco-français" monolingues : en ce qui concerne les Etats-Unis par exemple, les clichés d'un univers à la "Dallas" sont légion (piscine, limousine et vie facile), véhiculés très probablement par les mêmes séries télévisées. Mais ils s'associent volontiers à l'Anglais ou à l'Américain en tant qu'étranger. Familiers au rôle d'étranger (au sens où, bien que scolarisés en France, nés en France et souvent de nationalité française, le contact avec la culture d'origine de leurs parents, conjointement au regard que leur porte la société française de souche, les maintiennent dans une situation "d'étranger"), ils partagent ce trait avec le monde de la classe de langue dans lequel ils entrent facilement.

En ce qui concerne l'activité mentale du sujet qui apprend une langue, de nombreuses recherches insistent sur la nécessité pour celui-ci de se "décentrer", c'est-à-dire de migrer vers une autre langue, d'adopter un autre système qui organise la réalité différemment. Pour être de plein pied dans une langue étrangère, il faut être conscient que les principes qui organisent la langue "maternelle" ne sont pas universels. L'entrée dans la langue étrangère s'accompagne par conséquent de remises en questions d'ordre émotionnel, parce que la décentration demandée à l'individu touche à son identité.

Mais d'un autre côté, les études sur les répercussions du bilinguisme font état de cette capacité à la décentration, chez les sujets bilingues, précisément parce que le

bilingue est familier à la migration linguistique. C'est ce qui peut expliquer que les bilingues de l'enquête soient plus confiants que leurs camarades de même origine socio-économique à s'emparer de la parole en langue étrangère.

Au moment où l'institution éducative s'engage dans une réflexion sur le rôle et la place des langues étrangères au niveau élémentaire, où l'on nous rappelle sans cesse que "l'homo européen" sera multilingue ou ne sera pas, il serait peut-être intéressant de ne plus réserver les expériences d'enseignement dit "précoce" des langues étrangères aux seuls quartiers résidentiels, mais de chercher à activer le patrimoine langagier des enfants issus de l'immigration dans des apprentissages linguistiques multiples. Une telle perspective requiert néanmoins, dans un premier temps, l'abandon d'une conception normative de la langue en faveur d'un enseignement des langues étrangères à l'école qui ne vise pas au premier abord des compétences calquées sur celles des natifs (locuteurs dont la langue maternelle est la langue apprise), mais qui intègre réellement la compétence de communication, avec ses aléas et ses "imperfections", et qui ne centre plus seulement son évaluation sur des compétences très académiques limitées à l'utilisation écrite de la langue.

Si tout ceci vaut pour l'enseignement de langues socialement "distantes", on comprend que ça le vaille d'autant plus pour l'enseignement de langues socialement plus proches : valoriser le potentiel linguistique de ces jeunes, c'est d'abord et avant tout faire entrer leurs langues "d'origine" dans le rang des langues "étrangères" du système éducatif français, et notamment au sein de filières internationales, véritables lettres de noblesse de l'édfice scolaire.

Ainsi, en leur offrant la possibilité de laisser s'exprimer un potentiel langagier jusqu'ici muselé, le piège des déterminismes sociaux au nom desquels il y aurait un bilinguisme d'élite aux vertus évidentes et un bilinguisme de masse à enrayer, serait peut-être déjoué.



Bibliographie sommaire

AMATI MEHLER J., ARGENTIERI S., CANESTRI J., *La Babel de l'inconscient*, P.U.F., 1994

BERQUE Jacques, *L'immigration à l'école de la République*, La documentation française, 1985

BOURDIEU Pierre, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, 1982

CALVET Jean-Louis, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Payot, 1987

CALVET Jean-Louis, *Les voix de la ville, introduction à la sociolinguistique urbaine*, Payot, 1994

CERTEAU (DE) Michel, *La culture au pluriel*, Christian Bourgois, 1980

DEPREZ Christine, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier, 1994

GOBARD H., *L'aliénation linguistique. Analyse tétraglossique*, L'Harmattan, 1974.

HAGEGE Claude, *L'enfant aux deux langues*, Odile Jacob, 1996

HASSOUN Jacques, *Fragments de la langue maternelle, esquisse d'un lieu*, Payot, 1979

KHATIBI Abdelkebir et col., *Du bilinguisme*, Denoël, 1980

LAFONT Robert (ss dir.), *Langue dominante, langues dominées*, Edilig, 1982

LIDIL, revue de Linguistique et de Didactique des Langues, Université Stendhal Grenoble III,

N°2 : *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française*, déc. 1989

N°6 : *Autour du multilinguisme*, juin 1992

MIGRANTS FORMATION N°83, *Un bilinguisme particulier*, déc. 1990

NOYAU D., PORQUIER R., *Communiquer dans la langue de l'autre*, Presses Universitaires de Vincennes, 1984.

VERMES Geneviève (ss dir.), *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France*. Tome 1 : *Langues régionales et langues non territorialisées*. Tome 2 : *Les langues immigrées*, L'Harmattan, 1988.

VERMES Geneviève, BOUTET J., *France pays multilingue*. Tome 1 : *Les langues en France, un enjeu historique et social*. Tome 2 : *Pratique des langues en France*, L'Harmattan, 1987

DAHOUN Zerdalia K.S., *Les couleurs du silence, le mutisme des enfants de migrants*, Calman-Lévy, 1995.