

Le (r)éveil de l'Autre langue

Jacqueline Billiez (*)

L'enseignement des langues et cultures d'origine ne nuit pas à l'"intégration". Au contraire. Cependant, les dispositifs mis en oeuvre s'avèrent inadaptés aux réalités du terrain.

Le rapport entre les langues enseignées est trop inégal pour susciter chez les enfants un quelconque intérêt à leur langue d'origine. En revanche, l'éveil à cette langue (sa valorisation, la mise en lumière des emprunts inter-langues, etc.) est de nature à gagner l'adhésion des jeunes enfants et développer leur bilinguisme, voire leur plurilinguisme. L'expérience menée par Jacqueline Billiez et son équipe ne laisse pas de doute qu'il faut aborder les langues d'origine avec de l'imagination, et non sous le diktat des didactiques toutes empaquetées.

Puisqu'il y a tout lieu de penser que les migrations vont se généraliser à l'échelle de l'Europe et que les contacts de langues vont dès lors se multiplier, il apparaît du plus grand intérêt de mener la réflexion sur les modalités scolaires les plus appropriées pour que les sujets se forment et/ou développent des répertoires verbaux multilingues. Il s'agit donc de se demander comment le système éducatif peut aider les enfants à se construire comme des êtres plurilingues. Cette interrogation implique alors que l'on prête une attention accrue à la construction non seulement de représentations positives sur toutes les langues et les pratiques langagières bi-plurilingues, mais aussi à celle de l'identité bi-plurilingue. Ce qui, dans le domaine de la politique linguistique française, soulève une contradiction qui peut se résumer sous la forme d'une question de portée plus générale : comment son système scolaire, utilisé traditionnellement comme instrument privilégié et efficace d'unification et de domination linguistiques, peut-il faire avancer la société vers le plurilinguisme dont la nécessité est de plus en plus affirmée dans les discours actuels sur la construction de l'Europe ?

La planification linguistique (1) définie comme l'organisation institutionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues « étrangères » et « maternelles », qui sont ainsi susceptibles d'entrer en contact au sein du système éducatif français renvoie une image singulièrement complexe pour des raisons beaucoup trop nombreuses pour être évoquées ici. Certaines tiennent aux décalages avec les décisions politiques et le terrain où les acteurs bénéficient d'une certaine liberté, d'autres relèvent des différences entre le statut formel et informel des langues (2), ou de l'existence d'un curriculum réel et d'un curriculum caché. Ce

(*) Professeur à l'Université Stendhal de Grenoble (Lidilem)

dernier se laisse entrevoir dans les choix de langues qui servent bien d'autres objectifs que la maîtrise d'un autre système linguistique. Mais l'une des raisons de cette complexité provient sans doute de la gestion d'une contradiction majeure entre l'« idéal monolingue » prédominant et le bi- ou plurilinguisme des individus qui représente la visée de l'enseignement des langues.

Quelques éléments de réponses aux questions posées ici peuvent être apportées si l'on observe certains dispositifs didactiques successivement mis en place pour contribuer au maintien et au développement du bilinguisme d'enfants dès leur entrée dans l'institution éducative française. Si l'on exclut les filières d'excellence (« internationale ») réservées à une toute petite part de la population scolaire, le plus large public concerné par les mesures les plus anciennes a été celui des enfants issus des populations immigrées. En introduisant un enseignement/apprentissage précoce (dès la première année de l'école obligatoire) des langues et cultures d'origine (LCO puis ELCO), les différentes mesures envisagées étaient, en effet, censées consolider et développer le bilinguisme acquis par les enfants dans l'enceinte familiale.

Divers travaux ont d'abord montré que les dispositifs spécifiques d'enseignement de l'arabe en tant que LCO (ou ELCO) à l'école primaire n'ont provoqué que des faux-contacts (voire des courts-circuits) linguistiques et identitaires. Pour les éviter, on peut alors envisager plusieurs solutions. La première consiste à déconnecter l'acquisition informelle de l'apprentissage formel, c'est-à-dire à renoncer purement et simplement à un éventuel soutien ou renfort du bilinguisme des enfants par l'enseignement/apprentissage de cette langue dans l'école. Une autre modalité, plus interventionniste et dynamique, peut être cependant envisagée : elle amène à ne pas placer les langues directement en contact mais à introduire, en parallèle ou en alternance ou encore en lieu et place de l'enseignement/apprentissage de la LCO (3) à un niveau précoce, un circuit de dérivation, une sorte de détour par la réflexion sur les langues, soit l'éveil aux langues et au langage. Ces programmes que nous expérimentons depuis une dizaine d'années sont, selon nous, les seuls à

même d'assurer, légitimer et promouvoir le contact des langues au sein de l'école primaire et, ce faisant, chez les locuteurs.

L' «éveil aux langues»⁽⁴⁾ pour favoriser le multilinguisme

Ce programme d'« éveil au langage » a vu le jour en 1988 à la demande d'une équipe d'instituteurs (de l'école maternelle et primaire Robespierre en zone d'éducation prioritaire, située dans une des banlieues de Grenoble) rencontrée lors d'une enquête sur l'enseignement de l'arabe en première année de l'école primaire que nous avons réalisée précédemment. Cette équipe avait ensuite sollicité notre aide pour l'élaboration d'activités interculturelles, mises en place à titre expérimental dans ce contexte scolaire fortement multilingue puisque 50% des élèves étaient d'origine immigrée.

C'est dans cette école que nous avons alors expérimenté nos premières fiches d'"éveil au langage" comme propédeutique à l'apprentissage des langues d'origine dans une première période, puis aux langues étrangères dans un second temps.

Pour éviter le faux-contact et les courts-circuits provoqués par les dispositifs précédents, il apparaît plus judicieux d'opérer un détour par la « conscientisation » du contact des langues et par le développement d'actions sur les représentations et attitudes pour revaloriser les langues d'appartenances. Ce qui ne peut s'obtenir qu'en changeant les regards sur l'objet d'acquisition, sur le bilinguisme, ce qu'est une langue, ce que sont les erreurs des apprenants, les mélanges de langues, etc. Il s'agit donc de déployer des activités réflexives pour créer et « optimiser » les conditions psycho-sociologiques favorables au développement des compétences bi-plurilingues en relation avec les pratiques et les représentations.

Ces activités réflexives sur les langues peuvent être proposées aux enfants dès leur plus jeune âge car ceux-ci sont très vite capables de réfléchir sur les langues. Il paraît toutefois impératif d'introduire ce type d'activités au moment sensible où l'enfant de 6 à 11 ans cherche, en se comparant aux autres, à définir son identité réelle et idéale.

Il serait dommage, en effet, de ne pas profiter de cette période propice pour démarrer ce travail de type cognitif et affectif, au moment où la curiosité est particulièrement vive et où l'enfant va devenir très sensible aux pressions de l'environnement (période de la conformité sociale) (5). C'est aussi à ce moment-là que l'enfant locuteur d'une langue minorisée peut adopter des stratégies de défense de son Moi : comme celle d'ignorer son identification à un groupe évalué comme inférieur ou bien encore adopter une autre stratégie, celle de désigner un autre groupe comme inférieur.

Faire prendre conscience des différences et des ressemblances entre les langues, développer chez les élèves le relativisme linguistique, montrer que les différences de statuts existent mais qu'elles ne sont pas intrinsèquement justifiées, exercer les enfants à reconnaître l'autre dans sa singularité mais aussi dans son universalité deviennent donc des objectifs primordiaux à l'école primaire.

Conclusion

Au sein de l'école primaire, l'«éveil aux langues» nous apparaît comme la seule voie pour proposer la langue de l'autre minorisée (l'arabe ou le berbère ou encore les parlers bi-plurilingues) comme objet d'attention à l'ensemble des enfants. Etant entendu que ce ne sont pas les seules langues offertes à la sagacité des élèves, elles sont au contraire mêlées aux autres langues pour les rendre ainsi égales en valeur.

Développer cette intelligence interlinguistique est le seul chemin réaliste entrevu pour consolider les identités personnelles et soutenir institutionnellement le bi-plurilinguisme acquis et « en devenir » en contribuant à créer un espace commun où chacun puisse se reconnaître dans la dignité.

L'école remplira, par ce biais-là aussi, une de ses missions qui est de solidariser les individus et les groupes, puisque l'égalité formelle ne le garantit pas. Les dispositifs envisagés ont montré qu'enseigner une langue minorée ne suffisait pas à la légitimer. Les choix effectués, dont la fonction est avant tout symbolique et identitaire, doivent être assortis, dans le contexte de l'enseignement, de toute une série de réflexions et d'opérations

didactiques visant des changements au plan des représentations et des attitudes. C'est dans cette perspective, entre autres, qu'œuvrent les programmes d'«éveil aux langues». S'ils ne peuvent bien évidemment, à eux seuls, les transformer, leur impact n'est cependant pas à négliger. L'«éveil aux langues» comme réponse aux problèmes posés peut présenter une allure quelque peu magique ou « utopique » dont les ambitions seraient démesurées, mais comme l'expose Robert Galisson (6), il est vital, dans le domaine éducatif, d'assumer cette utopie, en échafaudant des projets, en imaginant des solutions et en les promouvant après les avoir expérimentées. ■

Notes

- (1) En suivant le schéma de Louis-Jean Calvet sur le terrain scolaire, les « actions sur les langues » relèvent, si tant est que l'on puisse désimbriquer les deux, à la fois de la politique linguistique (les choix de langues et les finalités de leur enseignement) et de la planification linguistique (la mise en œuvre) (cf. Calvet, L.-J. (1987) : *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Payot, p.157).
- (2) Elles peuvent être placées formellement sur un pied d'égalité (par exemple, dans tel établissement du secondaire, le choix entre l'arabe et l'anglais comme premières langues vivantes peut être offert aux familles) tout en étant diamétralement à l'opposé dans l'ordre de la valorisation sociale.
- (3) Nous ne disposons pas de chiffres plus récents, mais en 2001, les ELCO concernaient environ 120 000 élèves en France métropolitaine dans 5000 écoles, toutes langues d'origine confondues. Jacques Lang avait d'ailleurs proposé de mettre en place "un plan progressif, concerté et suivi, de transformation" de ces cours (discours du 20 mai 2001, Journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France).
- (4) Ce courant a pris naissance Outre-Manche et a donné lieu plus récemment à une expérimentation à large échelle qui valide bon nombre d'hypothèses que nous avions au départ. Voir compte-rendu dans Candelier Michel (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Préface de Louise Dabène, Editions De Boeck, Bruxelles, 380 pages.
- (5) Aux périodes suivantes, c'est-à-dire celle de l'influence des groupes de pairs puis celle des choix conscients et de l'indépendance morale, il n'est pas inutile de poursuivre, voire d'introduire ce type de séquences intégrées aux enseignements de langues proprement dit (cf. Hohl, J. et Normand, M. (1996) : « Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires », *Revue française de pédagogie*, n° 177, pp. 39-52.
- (6) Galisson, R. (1997) : « Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen », *Eduquer pour une Europe des langues et des cultures, Etude linguistique appliquée*, n°116, pp.141-160. ■