

Le plurilinguisme¹ des élèves à l'épreuve de l'action

**Marie-Odile
Maire Sandoz,**
chargée d'études
et de recherche au
centre Alain Savary,
Institut français de
l'éducation, Lyon.

1. Cette notion
permet de se libérer
de la conception
cloisonnée du « bi »
addition de deux
monolinguisms
(Billiez 2012) cf.
note 3.

Mots clés : enfance, enseignement, école,
normes, représentation.

.....

*Quels que soient les points de vue
auxquels se rallient les personnels
éducatifs, le plurilinguisme de
certains de leurs élèves, lorsqu'il
n'est pas ignoré, est très souvent
jaugé à l'aune de représentations
sociopolitiques qui résistent aux
données scientifiques. Cet article fait
émerger quelques représentations
marquantes engendrées par
l'éducation monolingue pour ensuite
questionner l'institution scolaire : a-t-
elle les moyens de relever le défi d'une
éducation plurilingue ? Réflexion de
fond illustrée par l'histoire de Mandy.*

.....

Les astigmatismes d'une vision monolingue

Le monolinguisme apparaît en général comme la situation de référence, « normale », le plurilinguisme étant considéré comme un phénomène exceptionnel, éventuellement propre à une élite. On peut dire que l'idéologie dominante est « monolingue », et qu'elle formate la plupart des analyses (Gayet & Varro^[A]). Pourtant, loin d'être une évidence, cette vision relève de croyances construites sur un idéal : celui d'une langue/une nation, ferment de la cohésion sociale avec pour corollaire un développement intellectuel équilibré.

Parallèlement, la vision cloisonnée du bilinguisme comme la somme de deux monolinguisms perdure, alors que de nouveaux éléments scientifiques ont été apportés dès les années 80 (Billiez^[B]) ; ainsi, en linguistique, la notion de répertoire verbal (Gumperz^[C]) infère une compétence langagière comme un ensemble où s'organisent les différentes langues et variétés de langues de la personne. En termes d'usage, la sociolinguistique définit le plurilinguisme comme l'utilisation régulière des langues au gré des situations de la vie quotidienne du locuteur (Grosjean^[D]).

Force est de constater que ces évolutions ont bien du mal à s'imposer dans les sphères éducatives, ce qui a des conséquences parfois sérieuses sur le terrain éducatif : l'élève plurilingue se trouve en proie à des procédés de validation de la maîtrise de ses langues non seulement très approximatifs mais en plus, corroborés à l'échelle de compétences de monolingues (de Houwer^[E]). Si la-les langue-s sont jugées mal maîtrisées, le plurilinguisme peut être considéré comme la cause d'un déficit langagier, d'obstacles aux apprentissages voire d'un handicap.

Nathalie Thamin^[F] montre que, dès l'entrée à l'école maternelle, des enfants allophones nés en France sont accueillis dans l'espace scolaire comme ayant un problème de développement langagier ; la perspective de construction de leur plurilinguisme n'est pas envisagée. La chercheuse remarque aussi que les enseignants



La santé de l'enfant,
approche multidimensionnelle

conseillent encore très souvent aux parents de parler français à la maison. Or, nous savons que si ce conseil est suivi, il peut entraver la transmission de la langue maternelle, primordiale au développement de l'enfant. Ce conseil induit aussi dans le giron familial des formes de concurrence et de hiérarchisation des langues, ingérables pour le tout petit.

Plus tard, à l'école primaire, nous avons pu remarquer que certains élèves plurilingues, comme leurs camarades intègrent les représentations monolingues.

A titre d'exemple, Djamila, scolarisée dans une école française à partir de huit ans et devenue très bonne élève à onze ans, semble composer avec le discours dominant quand elle déclare « je ne parle qu'une seule langue, le français et l'arabe » (Simon & Maire Sandoz^[G]). D'autres, imprégnés d'expériences et de croyances parentales, reproduisent des discours souvent entendus : telle cette petite fille qui interpelle la conteuse en la mettant en garde « parle pas arabe ça va te brûler la bouche »². D'autres encore, en situation de fragilité, développent des comportements d'inhibition voire de mutisme sélectif (Dahoun^[H], Simon & Maire Sandoz^[C]).

La quasi absence de formation sur ces questions amène les professionnels à douter de l'intelligence de certains élèves, jusqu'à leur assigner, sinon des troubles d'ordre cognitif, pour le moins un esprit confus. Des pratiques d'alternance de langues en particulier sont souvent caractérisées de *baragouin*, *charabia*, *bouillie*, etc. alors que les linguistes ont mis au jour le caractère non aléatoire de ces pratiques et les ont formalisées en tant que « grammaire du choix des langues » (Lüdi & Py^[I]).

Au-delà de ces interprétations erronées, il n'en reste pas moins que certains élèves développent des pathologies réelles qui nécessitent des soins. Les travaux de psychiatrie transculturelle de Marie-Rose Moro et de son équipe nous éclairent particulièrement bien sur ces types de problématiques^[J].

Défis pour l'école

A partir de ces quelques éléments sur des biais de perception monolingue du plurilinguisme, on peut se demander si l'institution scolaire a les moyens de relever les défis d'une éducation plurilingue capable de mobiliser les compétences linguistiques « déjà là » des élèves et d'accueillir la diversité langagière des acteurs de la communauté éducative.

Il existe bel et bien des propositions didactiques élaborées, disponibles, en nombre et regroupées sous le terme générique d'« approches plurielles ». Elles se fondent sur une éducation langagière pour tous : (...) *les langues ne sont pas envisagées comme des univers séparés les uns des autres, mais comme les composantes interdépendantes d'une compétence langagière globale permettant à l'individu de se mouvoir et de s'intégrer dans un environnement multilingue et multiculturel* (Candelier^[K]).

Cette perspective met en cohérence l'usage individuel et l'apprentissage des langues à l'école en aidant l'élève à créer des liens. Elle favorise la reconnaissance de savoirs de celles et ceux dont le parcours scolaire n'est pas « conforme ». C'est une force de propositions pour réduire les inégalités que l'école elle-même produit de par sa normativité monolingue.

S'appuyer sur les ressources : l'histoire de Mandy³

Afin d'ancrer notre discours dans la réalité scolaire, voici une situation pour laquelle nous avons été amenées à intervenir (Simon & Maire Sandoz^[L]) : une collégienne d'origine indienne qui, quoique née en France et bonne élève à l'écrit, ne parlait pas au collège, au grand désarroi de l'équipe pédagogique. Elle

2. Restitué par un enseignant au cours d'un entretien de recherche sur l'enfant et ses langues à l'école, 26 août 2013.

3. Le prénom a été changé.

était suivie par une psychologue clinicienne/psychanalyste avec pour diagnostic de son mutisme le non accueil par elle-même de sa langue tamoule.

L'école envisageait son exclusion, si bien que la psychologue a suggéré à la principale de mobiliser son équipe en association avec des chercheuses (nous-mêmes) travaillant sur la didactique du plurilinguisme en milieu scolaire, afin de trouver ensemble une issue.

Nous avons proposé de construire un projet collectif inspiré de l'éveil aux langues, une des quatre approches plurielles mentionnées ci-dessus qui se focalisent sur la diversité langagière et culturelle. Les activités portent sur des langues que l'école n'a pas nécessairement la vocation d'enseigner. Cette approche permet aux élèves de se forger des habilités méta langagières et métacognitives utiles aux apprentissages, mais aussi d'être mieux reconnus dans leurs compétences linguistiques spécifiques (Candelier & al. ^[K]).

L'enseignant d'anglais de la classe de Mandy a élaboré un projet conforme au programme, mais dans une perspective didactique interdisciplinaire et inclusive. Les divers pays dont les élèves sont issus étaient référés. Une tâche d'écriture a été organisée, pour laquelle les élèves ont eu à puiser dans leur répertoire langagier. Mandy a rédigé un texte en anglais avec deux de ses camarades dont l'histoire ressemblait singulièrement à la sienne et qui donnait à voir sa langue tamoule. Par la suite, ses enseignants ont témoigné de modifications dans son comportement, dans son implication dans le travail et dans son rapport aux autres.

Ces changements nous ont incitées à nous poser les questions suivantes : « se serait-elle emparée de cet espace propice à l'accueil de ses langues ? Est-ce ce lieu d'accueil de l'intime qui a fonctionné pour elle comme espace de métamorphose, en synergie évidemment avec ses soins ? » (Simon & Maire Sandoz) ^[L]. Force est de constater que l'évolution a été tangible pour elle, comme pour d'autres élèves, ainsi que pour l'ensemble de la communauté scolaire.

En effet, ce projet s'est propagé sous différentes formes dans tout l'établissement : toutes les langues rencontrées, celles des personnes ou des projets scolaires ont été identifiées, relevées, signalées, donnant une visibilité à la pluralité linguistique de la communauté scolaire. D'un cas particulier, il y a eu décentration et focalisation sur les élèves de plusieurs classes. En fin d'année, les productions des élèves ont été exposées et de fait légitimées. ●

Ainsi, d'un espace monolingue qui tend à lisser les différences, l'école peut devenir un espace social où la pluralité est mobilisée en tant que ressource, valorisée institutionnellement et symboliquement, incluant la diversité singulière des acteurs. Le plurilinguisme, constitutif d'une compétence langagière globale peut alors être perçu comme une valeur à la fois individuelle et universelle pouvant être partagée par tous.



La santé de l'enfant,
approche multidimensionnelle

Références

- A. Gadet F., Varro G., « Le "scandale" du bilinguisme », *Langage et société* 2/2006 (n° 116), p. 9-28, 2006. www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-2-page-9.htm. Consulté le 16-09-13.
- B. Billiez J., 2012, « Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques », *Les Cahiers du GEPE, Pour le lire* : <http://www.cahiersdugepe.fr/index2167.php>
- C. Gumperz J.J. « Linguistic and social interaction in two communities », *The ethnography of communication, American anthropologist*, 1964..
- D. Grosjean F., 1982, *Life with two languages : an introduction to bilingualism*.
- E. Annick De Houwer « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille », *Langage et société* 2/2006 (n° 116), p. 29-49. www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-2-page-29.htm.
- F. Thamin N. (sous presse), « La scolarisation des enfants turcophones en maternelle dans la montagne comtoise : pour une approche holistique et écologique ». *Revue française d'éducation comparée (Barthélémy, dir.) L'Harmattan*.
- G. Simon D-L., Maire-Sandoz M-O. (2008) *Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. Etudes de linguistique appliquée* http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=ELA_151_0265 consulté le 16 septembre 2013.
- H. Dahoun Z. (1995) *Les couleurs du silence. Mesnil-sur-L'Estrée : Calmann-Lévy*.
- I. Lüdi G., Py B., (2003 (1986)) *Être bilingue. Bern, Peter Lang*.
- J. Baubet T, Moro M. R. (2009) *Psychopathologie transculturelle. Paris : Masson*.
- K. Candelier M. & Al. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures *Conseil de l'Europe* <http://carap.ecml.at>.
- L. Simon D-L., Maire Sandoz M-O. (2013) *Un projet éducatif socialement inclusif : étude de cas (à paraître)*.

