Langues en contexte et en contact

Hommage à Cecilia Serra

Institut de linguistique et des sciences du langage

Numéro édité par Laurent Gajo

Avec la collaboration de Benoit Curdy et María Eugenia Molina

Cahiers de l'ILSL Nº 23, 2007

UNIL | Université de Lausanne

LA CLASSE D'ACCUEIL ET SES LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE EN FRANCE. SITUATION ET VARIATIONS DE LA DYNAMIQUE PLURILINGUE

MARIE-THÉRÈSE VASSEUR Université du Maine, Equipe Plurilinguisme et Ecole, & UMR 7114,CNRS, CNRS¹

L'observation des divers lieux d'accueil scolaires des enfants nouvellement arrivés en France (ENAF) se développe au fur et à mesure que se multiplient les arrivées d'enfants allophones pris en charge par l'école. L'un des constats que l'on peut faire sur les conséquences que cette demande et ce besoin font peser sur l'école concerne la diversification des cadres et modes d'intervention : "ouverture" des classes autrefois "fermées", c'est-à-dire spécialisées et centrées sur la langue avec dès que possible répartition des élèves dans leurs classes d'âge, encadrement spécialisé en langue réduit et regroupement inter-classes et même inter-établissements, immersion d'individus isolés dans des classes à langue unique majoritaire...

En ciblant la prise en charge urgente des élèves non-francophones, cette orientation semble vouloir favoriser davantage les contacts interculturels entre élèves, et, pourquoi pas, le "plurilinguisme", cette dernière proposition aux contours imprécis qui circule actuellement dans les milieux éducatifs. Qu'en est-il réellement? quelle réflexion peut nous inspirer à ce sujet la situation particulière et le fonctionnement de ces classes?

Ma présentation s'appuiera sur les diverses observations et analyses auxquelles je me suis livrée ces 3 dernières années dans une CLIN (classe d'initiation au français) "ouverte" du 19ème arrondissement de Paris. J'évoquerai d'abord les acceptions diverses du mot plurilinguisme pour souligner l'ambiguïté mais aussi le monolithisme de ce terme dans les usages qui en sont faits. Je présenterai ensuite l'apparition dans la classe des diverses langues des enfants en me posant la question de leur légitimation par l'enseignant. Puis j'observerai l'ancrage dans les activités scolaires de ces diverses fenêtres de focalisation sur les langues des enfants en m'interrogeant sur le caractère plurilingue de cette dynamique interactionnelle du discours de la classe.

1. Qu'entend-t-on par classes "plurilingues" et par "plurilinguisme"?

Les définitions les plus triviales (Glossaire français-anglais de terminologie linguistique (SIL International, Wikipedia) renvoient, en alignant les synonymes plurilingue, multilingue et apparentés bilingue, polyglotte, trilingue, au répertoire linguistique des locuteurs, c'est-à-dire à la pluralité, comptabilisable dans le suivi des pratiques, des

¹Un grand merci à Jo Arditty pour un dialogue stimulant à partir d'une ébauche de cette présentation

langues parlées par un individu ou un groupe. Se fondant sur une représentation monolingue ou "monolinguiste" comme disait G. Lüdi, (1984) du plurilinguisme, elles portent encore trace de la définition idéaliste que Bloomfield (1930) donnait des bilingues comme ayant ou visant des compétences équivalentes et identiques à celles des natifs. Elles reposent de même sur une conception monologale (opposée à dialogale et dialogique) de la pratique langagière, comme si le locuteur ne faisait que produire du discours, hors dialogue. Elles s'appuient enfin sur une conception totalement exolingue des rapports entre les langues, comme si les formes linguistiques utilisées ne relevaient que d'un seul système à la fois, comme si les "frottements", "contaminations", mélanges constants dans les pratiques entre systèmes et sous-systèmes (selon l'environnement spatial et/ou temporel, l'activité, le partenaire et bien entendu le rapport entre systèmes) n'était pas une des caractéristiques des discours plurilingues, comme si finalement le plurilinguisme n'était pas souvent de l'interlinguisme (Vasseur, 2005).

Loin de ces visions-représentations simplificatrices, la notion a été revisitée dans le cadre du Conseil de l'Europe et l'on doit à J. C. Beacco (2005 : 37) une nouvelle définition qui désigne le plurilinguisme comme "la compétence, complexe mais unique, à utiliser dans la communication sociale plusieurs langues que l'on maîtrise à des degrés divers et à des fins diverses. (...) (Cette compétence) peut être plus ou moins développée en fonction de l'environnement linguistique de chacun et de sa trajectoire personnelle et sociale". Dans cette conception ouverte, le terme désigne donc ce choix selon les situations, d'utiliser ou non, de mélanger ou d'alterner, de comparer ou d'analyser, d'apprendre et de se construire d'autres ressources et d'autres identités. Choix qui est de ce fait lié aux représentations sociales de l'individu et de la ou des communautés dont il se revendique membre, qui fait donc partie de la culture construite par l'individu au sein de son environnement social. La mise en place de cette "compétence" relève du processus de socialisation première ou des diverses socialisations qui lui font suite comme la (ou les) socialisation(s) scolaire(s). Elle peut se manifester au sein des pratiques langagières de groupes spécifiques d'origines diverses, de communautés biou plurilingues, de classes regroupant des enfants de langues différentes. C'est ce dernier cas, celui des enfants nouveaux arrivants en France (ENAF) regroupés dans une classe d'accueil de l'enseignement élémentaire qui sera analysé ici du point de vue du plurilinguisme et des pratiques qui peuvent en relever.

2. Dans la CLIN observée, l'ouverture plurilingue se manifeste par une forte présence des langues maternelles

L'observation continue de la classe nous montre des séquences importantes où les langues maternelles des élèves apparaissent régulièrement, ce qui permet de dire que les élèves ont l'occasion d'utiliser leurs diverses langues. Dans et à quelles conditions ces dernières circulent-t-elles?

Considérons le développement des séquences où apparaissent ces langues. Et d'abord, les circonstances de leur surgissement. La production d'expressions (bonjour, bon appétit), d'énoncés courts, de mots de la langue maternelle (le thé, le chocolat, le $\alpha f \acute{e}$) peut être encouragée ou même sollicitée par l'enseignant (2.1). Les élèves répondent alors avec plaisir et contribuent ainsi à une véritable circulation de ces répertoires divers présents dans le groupe-classe et permettant l'échange, la découverte, l'apprentissage des mots de l'autre sur un fond de plaisir partagé. Cette production peut aussi être initiée par l'élève (2.2), puis reprise ou au contraire bloquée par l'enseignant, selon l'objectif de l'activité en cours.

2.1 Les séquences en L1 sont initiées, encouragées par l'enseignant, puis relayées par les élèves

Extrait 1 : Petit Déjeuner (séquence de travail sur le contenu du petit déjeuner)²

```
(\ldots)
    MC
1
         qu'est-ce que c'est une salade de fruits?
2.
    K
         les patates
         les patates? les fruits c'est la pomme l'orange la banane (elle
3.
    MC
         explore de nouveau l'affiche déjà exploitée auparavant) (elle montre
         une autre image) le thé xxx G en turc comment on dit tchaï non? Sacha
         en russe?
4.
    S
         tchaï
5.
    G
         tchaï aussi! ah! et Russe le café?
    MC
         K en arabe? le thé c'est tchaï?
6.
7.
    K
         [tej]
8.
    MC
         (à Yi et Ji) et en chinois?
    Y
         tsaï / tchaï
9.
10. G
         tchaï ah ah en chinois ah ah
11. K
         chinois nihao! hi hi
12. G
         (sort un dictionnaire de conversation turc, montre un mot à E) espagnol
         comme ça *onuk*?
13. E
14. MC
         (distribue une autre photocopie) comment ça s'appelle? (le mot est écrit
         en dessous en français) + on écrit
15. G
         MC? écr[i] en turc? (à E) écr[i] en espagnol?
16. MC
         ouais
         MC écr[i] en arabe?
17. K
18. MC
19. G
         (ravi d'écrire en turc, cherche, réfléchit, se concentre levant le bras)
         ouais! (...)
```

²Conventions de transcription en fin d'article

2.2 Elles peuvent être initiées par les élèves et acceptées ou non par l'enseignant

Extrait 2: Cucharra

- 1. MC pourquoi on prend des cachets?
- 2. L xxx comme elle est malade la tête
- 3. MC quand on a mal à la tête
- 4. G mal aux dents
- 5. MC quand on a mal aux dents
- 6. F XXX
- 7. MC ça s'appelle un cachet A l'a dit
- 8. A MC comme ça (geste pour montrer un objet allongé)
- 9. MC (dessine au tableau) ça s'appelle des gélules
- 10. E xxx comme ça avec *cucharra* (mime la prise de sirop avec une cuillère)
- 11. K (regarde Elsa en riant) cucharra
- 12. MC non ça c'est un mot espagnol c'est pas un mot français + alors tout ça c'est des médicaments + G lis (G lit)

3. Les diverses langues n'apparaissent pas dans n'importe quelles conditions - Types d'activités et degrés d'autorisation à parler les L1?

On l'a vu, l'activité qui consiste pour les enfants à produire (avec plaisir) les mots de désignation d'objets n'intervient pas n'importe quand. Cette activité n'est en effet pas toujours tolérée par l'enseignant (cf. extrait supra).

Il y aurait ainsi une sorte d'affinité entre certaines activités, leur objet et la légitimation de la circulation des langues maternelles des enfants. Les séquences de référence à la vie et aux événements, aux rites quotidiens acceptent et encouragent les comparaisons socio-culturelles reposant sur les désignations et leurs traductions qui elles-mêmes constituent une aide à l'intercompréhension et à la découverte du lexique français. Ces séances suscitent donc une circulation intense des langues des enfants, comme le montre ci-dessus l'extrait de corpus "Petit déjeuner".

D'autres séquences, plus orientées vers l'observation et la manipulation "expérimentale" d'objets et de concepts "scientifiques", sont des moments où les répertoires tendent à s'aligner fortement sur la norme linguistique environnante qu'est le français, avec un refus très net des mélanges et, on peut le penser, des approximations et des mots transfuges, comme le mot bidon dans l'extrait qui suit.

14. El

le seau

Extrait 3: Le bidon et le seau (séquence sur les corps flottants)

```
1.
    MC.
         + mais dans la classe + dans la classe ya de l'eau xxx va à ta place +
         alors (montre un seau) ça comment ça s'appelle?(rires) + en français
    W
2.
         (désigne le seau plein d'eau) bidon (Rires)
    MC
3.
         non + en français
4.
    W
         le bidon
5.
    MC
         non pasque/ bon j'vais enlever ça (Brouhaha autour du mot bidon)
6.
    El
7.
    MC
        bon alors + W + écoute-bien + en arabe + on peut dire que c'est + le
         bidon + pasque en Algérie on a pris + des mots français + on a mélangé
         le français et l'arabe + mais en français, si tu dis le bidon (dessine
         un bidon et écrit au tableau) le bidon c'est ça + et on peut avoir un
         bec verseur
8.
    Els eeeeh ah
        et là ya la poignée + pour le porter
9.
    MC
10. W
         nous aussi on dit bidon + en arabe
11. MC
        bon oui + mais ça c'est pas le bidon pasque là c'est ouvert
         (commentaires des élèves) +
12. El
         (montre au tableau) c'est lui?
13. MC
         oui + bon alors ça ça s'appelle le + seau
```

Enfin, les séquences centrées sur la langue française, ses variantes morphologiques, les structures syntaxiques, le passage à l'écrit et, bien sûr, les séquences de lecture n'autorisent pas du tout l'usage et la circulation des différentes langues. La perspective ici est tout autre que celle des séquences de découverte et nous renvoie aux objectifs assignés à l'enseignement, dans ces classes spécifiques, de la langue de l'école française : il s'agit, au cours de cette année d'accueil des enfants, de les rendre capables de rejoindre leur classe d'âge dans l'école de la république, comme le rappelle fortement Gérard Vigner (2001) et comme le montrent aussi les réticences de certains parents à ce que la langue d'origine des enfants (arabe, portugais, créole...) soit pratiquée dans la classe, la compétence en français étant à leurs yeux la clé de l'avenir pour leurs enfants. Le problème n'est en effet pas le même ici que pour les enfants français à qui l'on offre le " luxe " de faire de l'éveil au plurilinguisme à travers des langues qui leur sont inconnues, sachant que leur compétence courante dans la langue de l'école est déjà pour une part d'entre eux grandement assurée. Il est encore plus pressant dans le cas de jeunes adultes migrants qui doivent apprendre très vite la langue environnante pour entrer dans la vie active (Collins, 2006)

Liées à l'objectif assigné et cadrant les activités proposées aux élèves dans ces classes, les consignes précises sont ainsi implicitement et explicitement exprimées et rappelées aux élèves. L'enseignante MC évoque régulièrement les objectifs du travail qu'elle propose aux élèves en détaillant ce qu'ils devront savoir faire pour passer dans la classe de leur âge l'année suivante, en insistant sur le savoir écrire, orthographier correctement, lire à un rythme "naturel", et pour cela bien faire les distinctions phonologiques pertinentes... remarques qu'elle ponctue souvent par : attention... on vous le demandera l'année prochaine, il faudra savoir faire ça l'année prochaine... comme dans l'extrait qui suit.

Extrait 4: La lecture l'année prochaine (...)

```
1
          il faut lire + moi↑ pas du tout↓ + pasqu'i ya un point d'exclamation +
          pasque l'année prochaine G et F vous allez avoir des grandes histoires
          à lire\
 2
          la semaine prochaine?
     G
 3
     MC
          l'année prochaine : i faut lire comme ça + moi↑ pas du tout↓
 4
          donc c'est au mois septembre
          il faut lire + en mettant la voix + quand c'est une question + ça monte++
 5
     MC
          l'histoire ça va êt' fatigant on va être épuisé
          MC distribue les photocopies des exercices à faire
     MC
- 6
          (à Ji) il faut lire à la maison
 7
          (à MC) je lis avec ma tante pasque xx elle me pose des questions
 8
     MC
          je parle à Elsa pasqu'elle était en CE2 quand on a fait ça
 9
     K
          comme lundi dernière
 10
     MC
          comme lundi dernier ++ attention Elsa je veux que la bouche soit ouverte
          + je vous parle de ça pasque quand vous allez être dans une autre classe
          vous allez faire des dictées
 11
     S
          ouais! (yeux brillants de plaisir?)
 12
          alors il faut bien écouter + si dans votre tête vous mélangez le -on et
          le -an vous allez écrire des bêtises (.....)
```

La motivation est centrée sur la langue de l'école vers laquelle les élèves sont amenés à exercer peu à peu leur attention et leur (auto-)contrôle normatif, indicateurs de l'évolution de leur attitude et de leur expertise, comme dans la séquence suivante extraite d'un cours qui se tient plus tard dans l'année. On y voit comment K est attentif tout autant aux productions de son voisin en 3 qu'à ses propres productions par rapport à la norme sur laquelle il s'efforce de s'aligner en français (12).

Extrait 5 : Séance d'Histoire-Géographie

```
(...) G
                 ....Kemal mort 1938
1.
2.
                 très bien + G va nous faire une leçon d'histoire sur la Turquie
                 (....) Russie(...)
3.
    K
                 (en aparté à Ji) r[y]s pas r[u]s + (à H) i dit r[us] + pas r[u]s
4.
    MC
                 alors la ptite guerre elle est à cause de ce ptit morceau
                 (montre sur la carte) + mais ça existe depuis très longtemps
5.
    G
                 toujours bagarré + MC où l'arabe?(...:)
6.
    MC (à R)
                 quelle est la capitale de Bulgarie?
7.
   R, autres
                 Sofia
8.
    MC
                 bien + quelle est la capitale de l'Algérie?
9.
    Α
                 Maroc (Brouhaha)
10. K
                 Algérien
11. MC
                 non Alger + Algérie c'est le pays
12. K
                 oh la la moi je dis Algérien!
13. MC
                 quelle est la capitale de la Chine?
14. K
                 chiné euh/ Chi.../ Chin...(Brouhaha)
```

Conclusion provisoire : Quel plurilinguisme dans quel contexte?

On constate que cette classe constitue par moments un vrai carrefour des langues et des cultures des différents élèves, c'est-à-dire que les différents répertoires linguistiques des élèves sont sollicités et que les élèves sont consultés comme d'authentiques experts de leurs cultures et de leurs langues, ce qui va dans le sens d'une valorisation des identités, des différences et variétés culturelles. Il y a là une potentialité qui se trouve dynamisée par l'enseignante et plus généralement par l'institution en termes de maintien et valorisation des langues-cultures, donc en termes de culture plurilingue.

Mais cette potentialité offerte par la situation ne semble pas pouvoir être mise en oeuvre systématiquement, de façon uniforme, à n'importe quel moment et dans n'importe quel contexte. La spécificité de la situation est telle que cette ouverture plurilingue et pluriculturelle se trouve à certains moments en conflit avec d'autres objectifs fixés par l'institution à ce type de classe. Il s'agit en effet alors d'aider les élèves à construire les compétences linguistiques et scolaires nécessaires pour suivre et tirer avantage d'une scolarité normale dans la langue de l'institution.

Ce constat souligne la question de la diversité des pratiques plurilingues en fonction des situations, de l'histoire et des compétences déjà là, des objectifs. Les situations sont en effet largement définies par leurs contextes et leurs objectifs. Selon que l'on se trouve à Bâle, dans des classes bilingues composées d'enfants monolingues qui apprennent 2 langues étrangères dès la primaire, à Barcelone dans des classes plurilingues composées de populations d'élèves multilingues et dont l'objectif assigné est au minimum un bi- ou même tri-linguisme s'ajoutant à l'objectif bilingue, ou dans des classes ordinaires de la Sarthe (France) accueillant un ou deux élèves étrangers la mise en place d'une approche plurilingue, d'une culture de la plurilingualité ne saurait se dérouler, s'organiser sur un seul et même modèle.

Conventions de transcription

Les locuteurs sont identifiés en début de ligne par l'initiale de leur nom, alors que El ou Els renvoie à un ou plusieurs élèves non identifiés.

```
(ababa)
           indications sur le non linguistique
           passage incompréhensible
xxx
           début de chevauchement (couplé avec même symbole sur ligne précédente
{
           ou suivante)
*xyxy*
           passage dans une autre langue
+, ++
           pauses plus ou moins longues
(...)
           passage omis
BAB
           accent d'intensité
           intonation descendante
           intonation montante
           hétéro-interruption
           auto-interruption
```

Bibliographie

BEACCO J. Cl., 2005, Langues et répertoire de langues: Le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Division des Politiques linguistiques, DC IV, Conseil de l'Europe, Strasbourg

COLLINS J. 2006, "Where is class in second language learning?", Working Papers in Urban Language & Literacies, University of London, Universiteit Gent, University of Albany, SUNY Press, Paper 41, [consulté le 20/04/07] disponible sur Internet: http://www.kcl.ac.uk/schools/sspp/education//research/groups/llg/wpull.html

LÜDI G., 1984, "Discussion du Papier de C. Perdue". In B. Py (dir.) Acquisition d'une langue étrangère III, Université de Paris VIII, Encrages, et Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel

VIGNER G., 2001, Enseigner le français comme langue seconde, Paris : CLE International