

« VIE DE L'ASSOCIATION » PLURILINGUISME ET DYNAMIQUES IDENTITAIRES À L'ÉCOLE

Yolande BRENAS

Armand Colin | *Le français aujourd'hui*

2007/4 - n° 159
pages 125 à 128

ISSN 0184-7732

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-4-page-125.htm>

Pour citer cet article :

BRENAS Yolande, « « Vie de l'association » Plurilinguisme et dynamiques identitaires à l'école », *Le français aujourd'hui*, 2007/4 n° 159, p. 125-128. DOI : 10.3917/lfa.159.0125

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Plurilinguisme et dynamiques identitaires à l'école

Rencontre-débat

Le but était d'initier des contacts entre des enseignants de l'éducation nationale et les acteurs du milieu associatif concernés par la maîtrise du langage et de la langue française... près de 40 participants se sont déplacés le samedi 20 octobre 2007.

Intervenants :

Geneviève Zarate, AFEF, INALCO (Institut national des langues et civilisations orientales).
Marie-Madeleine Bertucci (IUFM de Versailles & Université de Cergy-Pontoise), pour la présentation du n° 158 du *Français aujourd'hui* – codirigé avec Colette Corbin (excusée).
Mariela de Ferrari, Comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion.

Invités :

Plusieurs responsables de la Fédération internationale des professeurs de français, Bruno Dufour, organisateur du colloque de Québec du 21 au 25 juillet 2008 à Québec, Marguerite Hardy, présidente de l'association des Professeurs de Français au Québec, Jacques Lefèvre, président de l'association des Professeurs de Français en Belgique (ABPF).

Intervention de Geneviève Zarate (GZ)

Elle ouvre la séance en espérant qu'elle ne se limitera pas à un exposé et qu'elle s'orientera plutôt vers un débat. Ce qui a été le cas.

Elle rappelle les deux facettes de l'AFEF dans les années 1970 : l'enseignement du Français et les préoccupations vis-à-vis des migrants. Les trajectoires de divers militants se sont, depuis, complexifiées, les éloignant de l'AFEF pour rejoindre l'ASDIFLE (association des Didacticiens du Français langue étrangère), aussi présente au sein de la FIPF, avec un volet différent. Le débat est donc à nourrir avec un éclairage européen et international, et la réflexion par rapport à la discipline à envisager dans cette optique afin de revivifier, rebrasser, faire renaître les questions posées. En tout cas, c'est le même fonds sur un plan institutionnel – cf. le Manifeste de Charbonnières (1969) et un n° du *Français aujourd'hui* de 1982 consacré aux *Enjeux sociaux de l'enseignement du Français* ; mais des ponts sont à construire avec les classes d'accueil.

À l'époque, mais aujourd'hui aussi, quoique en d'autres termes, l'association continue à interroger la langue en fonction d'un modèle de société ; poser les questions à l'échelle européenne permet de sortir du débat national, dans lequel l'immigration est présentée comme un problème et non comme l'avenir de notre société. La politique linguistique européenne est à considérer sous l'angle du plurilinguisme et du pluriculturalisme, de leur dynamique qui permet, en bousculant les cloisonnements établis, de redessiner le paysage, d'envisager de nouveaux liens favorables à tous et de s'intéresser, plus particulièrement, aux articulations entre la langue maternelle et les langues étrangères... L'AFEF peut trouver un regain militant et retrouver une position de leadership dans le débat. Voici le défi proposé à partir de la conviction profonde qu'il y a quelque chose à construire...

Intervention de Marie-Madeleine Bertucci (MMB)

Elle présente le n° 158, *Enseigner les langues d'origine*, qui s'inscrit dans le prolongement du n° 143, *Les langues des élèves...* Ce sujet a peu été traité, un ouvrage de Sylvia Lucchini est sur le point de paraître. La question a été abordée d'un point de vue international, interdisciplinaire, et selon une double perspective, celle de la politique linguistique éducative – cf. l'enseignement de l'arabe maghrébin en France, par ex. – et celle de la didactique – cf. les ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine) la première primant sur la seconde.

Dans un contexte monolingue – le cas en France, aux États-Unis –, l'enjeu majeur est de favoriser la construction d'une socialisation plurilingue, fondée sur la reconnaissance de l'Autre ; le statut de locuteurs migrants se maillant dans le statut des « langues d'origine », c'est cette appellation officielle qui a finalement été retenue, aucun des termes en usage ne se révélant satisfaisant. Les articles font apparaître l'état du débat selon les pays concernés, et laissent la discussion ouverte, par ex., au sujet de la spécificité sociolinguistique des

Maghrébins qui n'est pas prise en compte en France. La politique linguistique s'est modifiée ; s'il s'agissait de favoriser le retour dans le pays d'accueil et d'enseigner une langue vivante ordinaire, les événements du 11 septembre ont généré un repli identitaire.

Trois axes caractérisent l'enseignement dans les ELCO : la précocité des apprentissages, la compétence multilingue, la citoyenneté multiculturelle ; mais les difficultés linguistiques observées contredisent les résultats prônant les avantages liés au bilinguisme ; les langues des migrants sont valorisées si elles sont littéraires. La tension entre socialisation plurilingue et compensation n'est pas réglée dans le numéro. La non-reconnaissance de l'identité des élèves génère une violence symbolique et un renforcement identitaire ; on peut tenter de réduire ces phénomènes en posant la question du statut donné aux langues dans la classe de Français. Le statut des ELCO en France. Le dispositif d'intégration visé depuis 1973 a cédé la place en 2006 à l'enseignement de langues vivantes, pour certaines d'entre elles.

Débat

Danielle Manesse (DM) souligne comment le compte rendu de l'ouvrage de A. Chervel met en pièces une vulgate : le rôle de l'école est un facteur mineur dans la disparition des langues régionales. Les langues d'origine sont valorisées, si elles sont prises en compte sur un plan linguistique et sociologique ; c'est une affaire de famille et de communauté. Mais tout est-il enseignable ?

Dans le système scolaire français, il y a un travail de codification pour trois des six langues berbères ; la tension est forte entre la pratique orale et la transmission du code écrit (GZ).

Pour Michel Lefèvre (ML), avec l'apparition des paraboles, la cloison est devenue poreuse entre Français langue maternelle - langue étrangère ; c'est fonction du statut accordée à la langue par un enseignant : langue corsetée ou outil de communication.

Bruno Dufour (BD) (Coordonnateur du XII^e Congrès mondial FIPF – Québec 2008 – Président de la Commission du français langue maternelle) propose de parler d'identité états-unienne et non américaine. Le Québec et le Canada sont des terres d'accueil : 185 langues y sont parlées, elles ne sont pas considérées comme des langues d'origine, folkloriques mais reconnues comme des langues vivantes. Une réflexion sur l'identité québécoise est engagée à partir des identités des différentes communautés migrantes.

Des élèves franco-français ont aussi à mettre en œuvre plusieurs langues, celle du quotidien, celles de l'école, qui peuvent leur paraître étranges sinon étrangères ; ils ont besoin de circuler entre cette diversité de langues pour pouvoir penser (YB). *Identités meurtrières*, l'ouvrage d'Amin Maalouf (Grasset), est alors suggéré par des membres de l'assemblée ; l'étalement entre les identités, quand elle est posée, génère de la dévalorisation, des processus de stigmatisation. Il est nécessaire de raisonner sur une école française multilingue et construire des cours dans cette optique. En effet, la posture des enseignants varie selon qu'ils considèrent une école française ou une école objectivement plurilingue et pluri-culturelle. Une enseignante de classes d'accueil évoque les difficultés d'élèves quand ils ont à mobiliser des opérations mentales nécessitant des démarches de comparaison, anticipation, la convocation d'événements passés qu'engendre l'utilisation de textes littéraires. Si les ELCO sont contrôlés par les pays d'origine (MMB), la notion de pédagogie interculturelle figure dans les textes depuis 1978 (GZ), elle a été analysée, didactisée par le Conseil de l'Europe ; un travail de coordination est nécessaire au niveau du lexique.

L'école est faite pour transmettre des savoirs (DM), ou des savoir-faire (ML) ? Il y a une langue d'enseignement pour faire des maths, de l'histoire-géo, etc.

Intervention de Mariela de Ferrari (MdF)

L'objet de son propos, résultant, entre autres, de son expérience personnelle et de ses observations, concerne le positionnement pédagogique adopté, son origine, ses principes. Apprendre le français dans un milieu migratoire pose la question des appartenances, de la posture face à la langue maternelle, de la place qui lui est donnée ; il y a un deuil à faire quand on quitte un endroit. Comment peut-on toujours renvoyer un enfant à l'origine de ses parents ? Ce sont les regards des enseignants sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme qui sont à changer.

L'étude des rapports entre garçons et filles dans un espace de formation est un fil pour travailler l'interculturalité en fonction de l'ici et maintenant, où des stratégies cognitives sont à développer, et sur une base anthropologique ; des outils pédagogiques ont été réalisés, tels qu'un jeu « distinction ou discrimination en question » qui s'intéresse à l'évolution dans la société française de l'égalité hommes-femmes. Comment une société modèle-t-elle le rapport

à l'Autre ? Suite à l'intérêt manifesté par des travailleurs sociaux de l'ASFAM, M. de Ferrari a fait plusieurs interventions au sujet de l'apprentissage de la citoyenneté, s'inscrivant dans la coopération entre trois institutions : l'éducation nationale (classes de SEGPA dans un collège d'Aubervilliers) ; la structure de l'association locale, celle de M. de Ferrari. Au cœur de la réflexion figure le problème d'enclavement, le manque de communication formelle avec d'autres lieux, qui est porteuse de violence : c'est un va-et-vient avec la société, porteur de rapports sociaux, qui est à dynamiser.

Débat

Les instruments d'analyse secouent un peu, car on n'est plus sur les terrains plus classiques de la maîtrise de la langue, de l'histoire disciplinaire ; on peut stimuler les déplacements intellectuels (GZ). Mais comment envisage-t-on de travailler la langue (DM) ? Il faut beaucoup travailler à partir des regards, les changer (MdF), il faut développer la socialisation comme composante langagière ; dans un atelier de savoirs socio-linguistiques, des parents s'approprient le fonctionnement de l'école : c'est là que se développe la langue française, langue sociale. La difficulté tient aux progressions par rapport aux actes discursifs ; comment travailler les formes en donnant du sens ? c'est le plus difficile, et les éditeurs n'aident pas. C'est tributaire du degré d'attente d'un apprenant (ML) – cf. la question « j'ai pas fait de fautes ? » – la notion de faute est très relative si des individus se comprennent.

Des valeurs sont en jeu (BD) : l'identité n'est pas porteuse de valeurs uniquement françaises, mais internationales ; si les Québécois parlent français, ils ne sont pas Français. Le concept d'égalité est actuellement en construction au Québec : qu'est-ce que ça signifie vraiment ? Il est facile de dire qu'on reconnaît l'autre, mais changer pour rencontrer l'autre, c'est plus difficile... Des valeurs sont en jeu ; sinon, on assimile. L'altérité c'est d'abord un travail sur soi. La hiérarchisation des rapports humains incite à questionner le fonctionnement de la sociabilité. On touche à la complexité des mentalités, pour M. de Ferrari, qui croit beaucoup au partenariat territorial. C'est la question du rapport religieux aux principes, qui ne sont à confondre ni avec les valeurs ni avec les croyances ; c'est d'abord de l'ordre du savoir, un outillage qui facilite l'autonomie : donner des éléments pour que chacun puisse se positionner. Il faut travailler sur ce qui relie les élèves entre eux. L'approche interculturelle sur ces vingt dernières années a été empreinte d'une espèce de pudeur, de respect de peur de heurter. Il faut laisser l'enfant aller dans la langue de l'autre, ici et maintenant : c'est irréaliste d'entretenir l'illusion d'un ailleurs et d'un autrefois, c'est douloureux, évitons le misérabilisme... La langue fait partie de l'identité (HC), on peut être un Français porteur de plusieurs langues : français et italien ou basque... La situation en Belgique étant fort complexe, Jacques Lefebvre (ABPF association belge des Professeurs de Français) se sent acculé à être d'abord lui-même ; il souligne le poids de la tradition historique française qui ne génère pas les mêmes rapports avec la langue ; face à la problématique d'une identité qui se cherche, il faut travailler le Français comme langue de scolarisation. C'est l'objet de l'article de S. Lucchini, rappelle M.-M. Bertucci ; l'identité s'actualise, résulte d'une configuration sociale particulière, c'est une structure polymorphe, évolutive. Dans les Balkans, l'identité est d'abord linguistique. Les rapports entre identité(s) et langue(s) sont complexes (DSe) : comment un adulte peut-il être passeur ? Comment sortir des individus d'une logique misérabiliste, discriminante, en prenant en compte le fait que nous sommes tous discriminants ? Il faut arriver à dire très tôt : « je suis Français de telle et telle origine » affirme une participante, l'enjeu étant de reconnaître les valeurs de la France et de les respecter.

S'il a de fréquents changements dans les niveaux d'analyse, G. Zarate se réjouit du débat qui s'est effectivement instauré.

Bruno Dufour met en garde contre les dérapages : être Québécois, c'est participer à un projet collectif, au projet d'une société plurielle, multiforme ; dans le contexte français, ce débat est passionné : la langue fait qu'on peut se sentir d'un pays, par ses racines, sans toutefois en parler la langue (DSt). Il faut préparer les migrations qui viennent (MMB) ; un participant d'origine nigérienne souhaite vivement, à partir de sa propre expérience plurilingue et ses séjours dans divers pays, que la France assume plus fortement son pluriculturalisme.

V. Youx propose de replacer les questions abordées – devenir, être discriminant, changer de regard – en fonction de l'objet du débat, la dynamique identitaire à l'école.

Il faut réfléchir sur la langue standard et ses contaminations (ML). Le débat peut sembler confus, touffu (GZ) ; « langue d'origine » est un intitulé officiel qui va à l'encontre de la dynamique des identités ; la nature du débat incité à évoquer des éléments biographiques, mais il faut veiller à ne pas le personnaliser ; le Conseil de l'Europe a analysé ces processus

mettant en avant la dimension biographique. C'est une question de formation des enseignants : comment gérer sa propre dimension plurilingue et pluriculturelle ? Il s'agit d'un savoir-vivre ensemble, qu'évoque le socle commun (AMD) – cf. la publication du Conseil de l'Europe en 2001 –, les identités ne doivent pas être des nationalismes. C'est une question qui touche à la personne, la langue passe par le plus intime – cf. valeurs ≠ principes ≠ croyances – ; or, l'école, qui transmet des savoirs cognitifs, gère en filigrane ce que chacun ressent d'essentiel ; un enjeu essentiel est d'accueillir la personne sans se fixer uniquement sur le but de la transmission de savoirs cognitifs, le plurilinguisme ne passe pas par le cognitif. Des élèves, quelle que soit leur origine, se trouvent en difficulté quand le sujet socio-privé se positionne en extériorité vis-à-vis de la langue de scolarisation ; par contre, elle devient peu à peu un langage, quand, en s'adressant à autrui, ils s'autorisent à prendre en compte leurs émotions – des réponses du corps –, à en avoir conscience, la langue devient alors un outil d'expression (YB). François Cheng, dans *L'Aventure linguistique*, évoque comment le cognitif devient psycho-affectif à travers un processus très douloureux et laborieux de « co-naissance », déjà mis en avant par Claudel (MdF) ; le cerveau reptilien, c'est-à-dire l'instinctif – réagit avant le cognitif, l'arrivée des informations au cerveau.

G. Zarate propose de poursuivre cette discussion à l'INALCO, au printemps, sous une forme plus construite, à partir de propositions ouvrant sur un débat, en espérant que cette proposition répond aux initiatives militantes présentes à l'AFEF. Oui, répond V. Youx, l'objectif étant de réfléchir aux moyens de faire entrer cette réflexion dans l'école.

Yolande BRENAS,
vice-présidente,
responsable de la commission « Lycée »