



« Grandir avec plusieurs langues : comment faire du bi- ou plurilinguisme un atout ? »

Synthèse des travaux

Journée de recherche-action
Montreuil, 24 septembre 2012

Anna Stevanato, fondatrice et directrice de DULALA, ouvre la journée en présentant le cadre du colloque et en remerciant la Ville de Montreuil, le Conseil Général et le Ministère de la Culture pour l'aide précieuse à la réalisation de cet événement. Elle passe ensuite la parole à Mme Dominique Voynet, maire de Montreuil, qui accueille le colloque, et à Mme George Pau-Langevin, ministre déléguée à la Réussite éducative.

Dominique Voynet,

MAIRE DE MONTREUIL

L'association D'une langue à l'autre a choisi de s'installer à Montreuil, et je ne crois pas que ce soit par hasard. On estime qu'il y a 120 nationalités à Montreuil et presque autant de langues. La plupart des mariages que nous célébrons dans cet hôtel de ville sont des mariages mixtes. Il n'est pas étonnant que les enfants issus de ces unions soient naturellement conduits à parler plusieurs langues. Mais trop peu d'entre eux vont au-delà de l'usage vernaculaire de ces langues familiales et trop peu de parents

estiment nécessaire de les transmettre attentivement. Or les langues jouent un rôle essentiel dans la transmission des valeurs, dans la construction de l'image de soi, et dans le positionnement dans la société. Il est donc important que les enfants s'y sentent bien et légitimes, il est important que ces langues familiales ne soient pas dévalorisées ou au mieux jugées comme des commodités privées, voire pittoresques. Le métissage est ici vécu par beaucoup comme une évidence tranquille, et j'en suis heureuse car ce n'est pas le cas partout. Mais c'est insuffisant : il faut qu'il devienne une affirmation politique, qu'il soit

considéré comme un atout et non comme un handicap ou une menace. Il faut que la diversité soit pleinement reconnue et que ses langues soient accueillies. C'est la clef de l'harmonie sociale et de la vie commune.

Bienvenue à vous tous dans cette mairie un peu froide et solennelle, mais que vos travaux d'aujourd'hui vont certainement animer et réchauffer.

Je suis heureuse d'accueillir George Pau-Langevin, que je connais bien, et qui est la première ministre à venir s'exprimer à Montreuil depuis le changement de gouvernement.

George Pau-Langevin,

**MINISTRE DÉLÉGUÉE À LA RÉUSSITE
ÉDUCATIVE**

Nous savons tous que le français, notre langue commune, est considéré dans notre pays comme le ciment de la citoyenneté et de la nationalité française. Pendant trop d'années, les instituteurs chargés de transmettre les valeurs de la République ont malheureusement identifié l'apprentissage nécessaire du français à la lutte contre les langues régionales. Ayant grandi aux Antilles, j'ai connu cet acharnement contre le créole que, du reste, et je le regrette, je ne parle pas. Quand nous avons travaillé à la révision de la Constitution, en 2008, les affrontements ont été vifs sur la question linguistique. Nous avons maintenu à l'article 2 que la langue de la République est le français, mais nous avons introduit un article nouveau précisant que les langues régionales font partie du patrimoine de notre pays. Pour certains élus, reconnaître les langues régionales était ouvrir la porte au cheval de Troie des langues étrangères. Or, s'il est indispensable que nous ayons bien le français, notre langue commune, en partage, il reste que le multilinguisme est un fait dans notre pays et que, pour nos enfants, la reconnaissance des langues de leurs parents est un facteur d'équilibre essentiel.

Aujourd'hui, l'Education nationale continue, bien sûr, à transmettre la langue nationale, mais a entrepris d'enseigner l'anglais dès le primaire, considérant à l'évidence que le bilinguisme est un atout. Cela ne peut plus s'accompagner de réticences à l'égard d'autres langues et d'autres cultures, notamment celles de l'immigration.

La réussite scolaire des enfants des quartiers populaires et d'origine immigrée est un enjeu pri-

mordial, et nous devons montrer que la reconnaissance des langues des parents est un facteur d'estime de soi et favorise les apprentissages. L'Europe elle-même est multiculturelle et multilingue, et le plurilinguisme des jeunes, loin d'être angoissant, est à encourager. Pour se sentir européen, il est bon de maîtriser deux ou trois langues. Or nous sommes en retard dans notre pays à cet égard, alors même que les jeunes enfants ont un accès beaucoup plus facile que les adultes à une pluralité de langues. Un atout supplémentaire serait que les enfants qui ont la chance de vivre dans un environnement multiculturel se familiarisent avec des langues d'autres migrants et puissent ainsi construire des passerelles entre les cultures. Il va sans dire que la maîtrise du français reste au cœur des exigences, pour les enfants d'abord, mais aussi pour leurs parents, qui doivent pouvoir communiquer avec les enseignants.

Je sais que je parle devant un auditoire très sensibilisé à ces questions, et j'attends avec impatience le résultat de vos réflexions et les préconisations que vous pourrez me proposer. D'ici là, je vous souhaite de bien avancer dans le travail que vous allez mener tout au long de cette journée.

Xavier North

**DÉLÉGUÉ GÉNÉRAL À LA LANGUE
FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE**

Grandir dans plusieurs langues, le beau thème qui nous rassemble aujourd'hui, peut s'entendre de deux manières. La première nous renvoie bien entendu à la réalité linguistique de notre pays. Que la langue de la République soit le français, ce que l'on ne saurait nier, tend à dissimuler une réalité qui n'a pas toujours été suffisamment prise en compte, c'est qu'un grand nombre de nos compa-

triotés parlent ou ont parlé, aux côtés du français, au moins une autre langue qui, dans les territoires ultramarins de la République, est la langue maternelle de la majorité des citoyens.

Le recensement de la population française de 1999 établit qu'un quart de nos concitoyens avaient reçu de leurs ascendants une autre langue que le français au cours de leur enfance : 26% des Français ont été élevés par des parents qui parlaient à la maison une autre langue que le français. Les personnes interrogées citent 6 700 « noms de langues » correspondant à environ 400 langues identifiées et répertoriées par le site nord-américain Ethnologue. Le taux de transmission des langues de migrants va de 86 % pour le turc à 25 % pour le polonais, et pour les langues régionales de 45 % pour l'alsacien à 10 % pour le breton. C'est dire que les langues de migrants se transmettent plus que les langues régionales et que leur transmission est d'autant plus importante que la migration est récente ; quant aux langues régionales, leur taux de transmission est en constante diminution. Mais il faut se rendre à cette évidence et en tirer toutes les conséquences : notre pays, qui a le patrimoine linguistique le plus riche d'Europe, est un pays socialement et culturellement plurilingue, alors même qu'il est politiquement de tradition monolingue. Reconnaître la présence à côté du français, langue commune, d'une autre langue, c'est ce que nous faisons en plaidant pour une coexistence assumée des deux langues au sein de la famille, l'institution scolaire permettant pour sa part ce que nous appelons une ouverture aux langues.

Mais grandir en plusieurs langues peut aussi s'entendre d'une autre manière, et signifier que le fait de

parler plusieurs langues nous fait grandir, et fait grandir le monde dans lequel nous sommes appelés à évoluer, et je voudrais dire en quoi le fait d'assumer pleinement le bilinguisme familial est de loin, de très loin, infiniment préférable à passer sous silence sa langue première pour ne pas réduire les chances d'intégration de son enfant dans un pays de tradition monolingue comme le nôtre. Car c'est une chance, c'est une très grande chance de parler plusieurs langues. La philosophe Barbara Cassin, que je cite souvent, dit à juste titre qu' : « il faut parler plus d'une langue pour savoir qu'on en parle déjà une ». Sans le vis-à-vis d'une autre langue, on ne parle pas une langue : on parle, c'est tout. Un petit créolophone de la Martinique ou de la Réunion ne sait pas qu'il parle créole avant d'être brutalement affronté à la nécessité d'apprendre à lire et à écrire en français. Se heurter à la différence des langues est une école de relativité. C'est comprendre que le réel n'a pas vocation à s'exprimer dans une seule langue - c'est rappeler qu'il peut exister un autre point de vue sur le monde. Oui, parler plusieurs langues, c'est accéder à plusieurs mondes, parce que les langues ne disent pas la même chose, parce qu'on ne dit jamais exactement la même chose dans une langue et dans une autre - nous en faisons la douloureuse expérience chaque fois que nous cherchons à traduire.

De ce double constat, quelles conséquences tirer ? Il importe d'abord de réaffirmer que les langues sont l'affaire de tous, citoyens et pouvoirs publics. Les décideurs politiques ont évidemment à leur égard une responsabilité éminente, qui concerne la place des langues dans les politiques éducatives. Pour s'ouvrir aux langues, l'École doit avant tout se mettre en capacité de re-

connaître les langues de la maison. L'ouverture aux langues est possible à partir d'approches plurielles qui permettent de faire une place aux langues de la maison de même qu'aux autres. L'École doit ensuite susciter le plaisir d'apprendre en déliant la langue des enfants, qu'il s'agisse d'enfants grandissant dans plus d'une langue ou d'enfants parfaitement monolingues et exclusivement francophones au départ : chanter une comptine en breton, créole ou russe, apprendre à compter de un à dix en arabe, dire bonjour ou bon appétit dans plusieurs langues... y compris bien sûr en passant par la LSF (langue des signes française), cette autre langue de nos concitoyens qui a maintenant droit de cité (et merci au passage à l'Abbé de l'Épée dont nous fêtons cette année le 300^e anniversaire). L'éveil aux langues est une initiation à la diversité des langues qui permet de découvrir que l'on peut dire autrement ce que l'on sait dire dans sa langue première.

Il faut ensuite et collectivement donner du sens à la pratique des langues. Les résultats de l'enquête européenne sur les compétences linguistiques des jeunes Européens conduite en 2011 sont, vous le savez, assez décevants - en tout cas moins bons pour la France qu'on ne l'aurait souhaité. Est-ce à dire que les jeunes Français sont moins doués pour les langues étrangères que les autres jeunes Européens ? Ce n'est guère concevable compte tenu de la grande diversité linguistique de la France. Mais il y a fort à parier que les élèves français qui obtiennent des résultats si décevants au regard du nombre d'années d'étude sont peu motivés ou démotivés et que la solution passe à l'avenir par tout ce qui permettra de donner du sens à la pratique des langues. Donner du sens à la pratique des

langues : je saisis cette occasion pour saluer le travail accompli par l'association D'une langue à l'autre, travail d'information, de conviction, d'animation auprès de familles d'origine étrangère et auprès des enseignants dont la mission est en effet de première importance.

Gilles Garnier

CONSEILLER GÉNÉRAL
DE LA SEINE-SAINT-DENIS

On l'a souvent dit, la Seine-Saint-Denis est un département-monde, carrefour de cultures et porteur d'une grande diversité linguistique. Je suis heureux de participer à cette journée, car il semble qu'un consensus émerge enfin pour cesser de considérer le multilinguisme comme un danger. Mais il ne peut devenir un atout qu'à condition de déhiérarchiser les langues, et de les reconnaître égales en valeur et en dignité. Il ne s'agit pas pour autant d'amoindrir la place du français, mais bien de considérer toutes les langues avec le même intérêt, et de reconnaître l'importance des éléments affectifs et culturels qu'elles portent. Car nous savons que déconsidérer une langue a des conséquences catastrophiques pour l'équilibre psychosocial des enfants qui la parlent chez eux. Cela est d'autant plus insupportable que l'on voit, à côté d'une représentation trop souvent négative du multilinguisme, des familles privilégiées mettre leurs enfants dans des écoles bilingues, ou les inscrire dans des séjours linguistiques de langues considérées comme majeures. À l'inverse notre département subit de plein fouet pressions normatives et injonctions d'intégration.

Différentes lois nous ont rappelé que parler français facilitait l'accès aux droits. C'en est même une des conditions. Mais on est parfois allé trop loin. Nous

n'évoquerons que pour mémoire le choquant rapport Benisti qui prétendait obliger les jeunes mères à ne parler que le français à leurs enfants, même si elles le parlaient mal. La difficulté est sans doute de faire d'une identité métisse, qui intègre deux systèmes de représentation du monde, une identité harmonieuse. Car le français est la langue du dominant, c'était la langue du colonisateur, qui a été imposée au colonisé. Cette situation historique de fait peut induire des conflits de loyauté, une insécurité affective, et des conduites à risque. Il faut y prendre garde. Notre département est particulièrement conscient de l'enjeu essentiel que représente la reconnaissance de la diversité linguistique pour développer un sentiment d'appartenance collective. Oui, on peut être parfaitement français et faire partie d'une mosaïque, nous en sommes convaincus. C'est pourquoi nous avons décidé d'aider votre association tant par un apport de contenus que par un soutien matériel et logistique, afin que cette journée contribue à renverser des idées reçues et à offrir des moyens d'action.

Anna Stevanato,

DIRECTRICE DE L'ASSOCIATION D'UNE LANGUE A L'AUTRE (DULALA)

«Grandir avec plusieurs langues : comment faire du bi- ou plurilinguisme un atout ?», telle est la thématique que l'association D'Une Langue A L'Autre vous propose d'aborder aujourd'hui. Après les interventions des personnalités que nous venons d'entendre, nous vous invitons à une matinée théorique où les notions de bi ou plurilinguisme seront abordées avec des points de vue différents et un après-midi présentant des outils pédagogiques orientés vers l'action de terrain. Entre ces deux temps, nous assisterons à la présentation par

Hélène Milano d'un fragment des Roses noires, le remarquable documentaire qu'elle a réalisé sur la situation linguistique de jeunes filles des cités et la conscience qu'elles en prennent.

Nous souhaitons ainsi proposer une journée riche d'échanges entre intervenants mais aussi entre les publics et les acteurs du changement afin d'imaginer de nouvelles alliances et de décroiser les frontières entre les champs. Il s'agit de créer des synergies hybrides qui fédèrent tout le monde autour de l'enfant, cet adulte de demain, et qui, nous l'espérons, pourront contribuer à rendre la France ouverte et tolérante, riche et fière de sa pluralité.

10h-12H : Table ronde animée par Michel Rabaud, réunissant Christine Hélot, René Macron, Charles Di et Jean-Claude Métraux.

Michel Rabaud,

MEMBRE DU CONSEIL DE RECHERCHE DE L'ASSOCIATION DULALA

En guise d'introduction, je voudrais évoquer l'appui qu'apportent à cette journée plusieurs textes publiés au niveau européen. Chaque pays étant souverainement responsable de sa politique éducative, le Parlement européen ne peut formuler que des recommandations. Mais celles-ci sont intéressantes, tant elles orientent dans un sens qui nous paraît souhaitable. Trois résolutions ont ainsi été votées : Intégration des immigrés en Europe grâce à des écoles et un enseignement plurilingues (13 octobre 2005), Éducation des enfants de migrants (2 avril 2009), Améliorer les écoles, un programme de coopération européenne (2 avril 2009). Le temps manque pour analyser ces textes qui sont aisés à se procurer. Il suffira de dire qu'ils militent vigoureusement

pour la reconnaissance des langues d'origine, pour la prise en compte d'une perspective interculturelle, pour un enseignement plurilingue, et pour l'association des parents migrants aux équipes éducatives.

Un autre travail, commandé par la Commission européenne à un groupe d'intellectuels conduit par l'écrivain Amin Maalouf, a débouché en 2008 sur un rapport remarquable - Un défi salutaire : comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe - qui introduit le concept nouveau de «langue personnelle adoptive», dont il faudrait favoriser l'apprentissage à côté des langues nationales et de la langue de communication internationale

Trois langues donc, a minima, c'est aussi l'objectif développé depuis longtemps par différents textes du Conseil de l'Europe.

La convergence de ces textes est remarquable, et je vous encourage vivement à les étudier.

Je n'aurai garde d'oublier le Rapport des Inspections Générales de 2009 qui, dans son abondant chapitre 5, ouvre des perspectives nouvelles dans le contexte français. Mais je voudrais tout de suite passer la parole à M. René Macron, responsable de l'enseignement élémentaire au ministère de l'Éducation nationale.

René Macron,

CHEF DU BUREAU DES ÉCOLES AU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

L'essentiel a été dit je crois, tant bien sûr par la ministre, que par les autres interventions, fort claires. Nous sommes en mesure d'affirmer sereinement aujourd'hui que le plurilinguisme est une chance pour la construction de la personne et de son identité. Cette chance est désormais reconnue par un certain

nombre de textes, et notamment par les textes européens que l'on vient d'évoquer, qui se montrent très en avance sur le sujet. Il faut saluer aussi le travail de l'association D'une Langue A L'Autre qui œuvre activement pour faire évoluer les mentalités. Car la pratique est moins aisée que la théorie. Nous devons en effet répondre à un certain nombre de questions soulevées par l'ensemble du système éducatif, dans lequel on compte les enseignants et les parents mais aussi les élus. Parmi les obstacles que nous rencontrons, j'en citerai deux.

Le premier, technique, souvent évoqué, est lié au temps scolaire limité de l'enfant : tout le temps que l'enfant consacrerait à des activités autres qu'en français serait soustrait des apprentissages en langue nationale. En fait, nous le savons, il faut considérer l'ensemble du temps de vie de l'enfant et penser que la synthèse n'est pas additive, mais simultanée – comme le montre d'ailleurs l'exemple des écoles bilingues. Mais il y a encore des protestations de certains parents, même contre l'anglais en primaire, et donc un effort à mener pour persuader que le travail sur les langues, loin d'ôter du temps au français, en est au contraire un renforcement.

Le deuxième obstacle est que les langues ne sont pas considérées comme égales : parler anglais à la maison et français à l'école est vu comme un avantage. Le nombre de nounous anglaises est là pour en témoigner. Or, il s'agit là d'un bilinguisme fabriqué, artificiel. Et l'on prétend réprimer un bilinguisme naturel, formé spontanément entre la famille et l'école ? C'est absurde. Certains vont même considérer qu'apprendre l'allemand sur le temps de classe, parce que cette langue est moins facile que l'anglais,

serait un avantage : que dire du turc, alors ? Le chinois, nouvelle langue « utile », est à la mode également dans les lycées les plus huppés. Des raisons économiques sont invoquées : mais que vaudra la capacité à parler anglais quand tout le monde le parlera ? Au contraire, parler arabe, portugais ou turc peut apporter un avantage relatif considérable.

Que faire ? Nous avons devant nous une occasion à saisir, dans le débat qui se tient actuellement à l'Education nationale sur le temps de l'enfant. Il faut cesser d'entretenir la coupure entre le temps scolaire et le reste de la vie de l'enfant, et bien au contraire de les rejoindre en lançant des ponts. Plusieurs hypothèses sont avancées - allongement du temps de présence de l'enfant à l'école après 17h, évolution du temps de l'enseignant, apprendre l'arabe sur temps scolaire et l'anglais hors temps scolaire, reprendre ce qui a fonctionné dans le dispositif ELCO ... - mais il est trop tôt pour dire ce qui va déboucher de cette réflexion. Ce qui est désormais certain, c'est qu'il faut renoncer à des conceptions périmées qui sont en partie responsables de l'échec scolaire, et travailler ensemble à faire évoluer les esprits.

Michel Rabaud

Je passe tout de suite la parole à Mme Christine Hélot, Professeur à l'université de Strasbourg, qui a mené d'importants travaux de sociolinguistique depuis la thèse qu'elle a soutenue sur le bilinguisme précoce en famille. Parmi ses nombreuses publications, je retiendrai *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école* (Paris, L'Harmattan 2007), un ouvrage important qui porte exactement sur le sujet qui nous réunit aujourd'hui.

Christine Hélot

Je voudrais présenter un résumé synthétique de trente années de travail sur la question du bilinguisme en contexte familial et scolaire. Soulignons d'entrée que pour les chercheurs, le bilinguisme constitue un domaine d'étude relativement complexe dans la mesure où il est d'essence pluridisciplinaire. Remarquons d'autre part que le bilinguisme est depuis longtemps très répandu en France et partout dans le monde, et que c'est le monolinguisme qui est plutôt une exception.

Beardsmore a bien analysé, dans *Who is afraid of Bilingualism?*, les images mentales négatives liées aux représentations du bilinguisme : crainte de manque de place dans le cerveau, de retards langagiers, d'échec scolaire.

Il faut distinguer entre bilinguisme individuel et bilinguisme sociétal et, concernant le bilinguisme individuel, entre les contextes d'acquisition : simultané (LA+LB à la maison dès la naissance), consécutif ou séquentiel (L1 à la maison puis L2 à la crèche ou à l'école). Dans les cas de bilinguismes simultanés, de nombreux paramètres sont à prendre en compte, dont l'âge, le contexte familial et le nombre de langues. Beaucoup de travaux ont été consacrés à cette question, dont les miens : j'ai travaillé en Irlande sur l'acquisition simultanée du français, du gaélique et de l'anglais. On peut se référer aussi au corpus de Hong Kong, publié en 2005, recherche longitudinale constituée de 170 heures d'enregistrements audio et vidéo. Cinq enfants en contact avec l'anglais et le cantonais ont été suivis de la naissance jusqu'à 4 ans ½. C'est le développement bilingue d'un point de vue de l'acquisition qui a été étudié, c'est-à-dire les interactions langagières des enfants en contexte

naturel (pas en contexte d'enseignement ni d'instruction). Donc à la question « Deux langues, n'est-ce pas trop ? », je confirme que la réponse est non. Quant à l'objection selon laquelle l'enfant mélange les langues, il est certain que des interactions ont lieu, mais que l'enfant différencie les langues très tôt, qu'elles soient éloignées ou très proches entre elles. Ces interactions et ces transferts d'une langue à l'autre ne prouvent aucunement que l'enfant mélange les langues : un enfant bilingue qui parle en turc à ses grands-parents qui ne comprennent pas le français, se mettra en mode monolingue et ne fera pas d'emprunt au français. L'enfant atteint-il le même niveau de compétence dans les deux langues ? Pas forcément, cela dépend du contexte : l'enfant aura en général une compétence supérieure dans la langue de l'école que dans la langue de la maison. Il peut néanmoins atteindre un haut niveau de compétence dans les deux ou trois langues. Par ailleurs, une langue peut se développer plus vite qu'une autre, pour différentes raisons. Mais il n'y a pas de différence, en matière de processus d'acquisition du langage, entre l'acquisition bilingue ou l'acquisition monolingue. Cela dit, en matière de construction des langues, Grosjean a montré que le bilinguisme n'était pas un double monolingue, et que la construction simultanée de deux langues ne suit pas le même chemin pour les bilingues que pour les monolingues. Enfin, Bialystok a largement démontré les avantages cognitifs des enfants bilingues sur les enfants monolingues, quelles que soient les langues considérées, notamment par la conscience qu'ils ont des faits de langue et de leur alternance, et par leur capacité à développer des formes et des fonctions linguistiques complexes.

Maintenant, sur le plan pratique, il faut prendre en compte tous les facteurs qui composent le contexte familial d'acquisition : compétences linguistiques des parents, temps relatif d'exposition de l'enfant aux langues, interférence entre ces langues, considération dont elles jouissent. À cet égard, un enfant sera très sensible dès l'âge de trois ans à une attitude négative à l'égard d'une de ses langues.

Si l'on en vient à l'école, il est évident que le bilinguisme simultané n'est pas le seul chemin vers le bilinguisme : on peut devenir bilingue à l'école, ou après, et à n'importe quel âge, même avancé. Mais il importe de distinguer entre bilinguisme subi et bilinguisme choisi. Dans un cadre scolaire monolingue, le bilinguisme familial pouvait être considéré jusqu'à une époque récente comme une difficulté pour l'enfant, ce qui n'est évidemment pas le cas dans une école bilingue ou dans les sections européennes où l'on inscrit aussi des enfants monolingues.

Il importe de désigner positivement les enfants qui arrivent à l'école avec une ou plusieurs autres langues, d'y reconnaître une compétence véritable, et de les qualifier, comme le propose Garcia, de « bilingues émergents ». Mais certains bilinguismes sont ignorés à l'école, beaucoup dépend du statut reconnu à ces langues, statut qui varie d'un pays à l'autre. Ainsi, l'espagnol est valorisé dans notre pays, et non aux États-Unis où il a un statut de langue de migrants, voisin de celui de l'arabe chez nous. Il est évident que dans le cas d'une langue valorisée, on aura une situation de bilinguisme additif, alors qu'avec une langue de l'immigration non valorisée, on affrontera une situation de bilinguisme soustractif, où l'enfant aura tendance à perdre, par honte, la langue de la maison et

pourra en subir des effets négatifs sur sa dimension identitaire et affective. On débouche sur ce paradoxe étonnant : ces enfants redeviennent monolingues dans une école dont l'objectif est d'améliorer les compétences linguistiques des élèves. On peut parler de gâchis institutionnel...

Pour l'éviter, il faut créer des liens entre le bilinguisme développé à l'école et le bilinguisme développé en famille, et construire un continuum éducatif, en prenant en compte les différences entre le capital linguistique et culturel de la famille et celui de l'école, afin de rapprocher ces deux modes de socialisation de l'enfant.

À cet égard, beaucoup peut être fait dans la petite enfance, dès le niveau de la crèche et de la maternelle, en repensant la relation entre famille et école. Des études intéressantes ont été menées dans des nursery schools sur de très jeunes enfants parlant panjabi à la maison, mais également en contact avec l'anglais dans leur environnement, qui acquéraient des compétences en anglais très rapidement, à la surprise de leurs parents, pour marquer au bout de trois mois une préférence pour l'anglais.

En conclusion, tout converge vers l'idée qu'il faut soutenir la langue familiale à l'école, car mieux on maîtrise sa langue maternelle, mieux on maîtrisera les langues seconde et étrangères. Toutes les familles veulent la réussite scolaire de leurs enfants et toutes reconnaissent l'importance de la maîtrise du français. Mais il ne faut pas que cet apprentissage de la langue de l'école se fasse au détriment de la langue de la famille.

Une mère de famille

Je suis une maman grecque de deux garçons dont le père est italien, qui sont scolarisés en France.

En rentrant de l'école, mon fils me dit qu'il a du mal à compter jusqu'à dix. Son professeur me dit qu'il comprend mal le cercle et le triangle. Dois-je l'aider en grec, en italien, ou en français, langue de scolarisation ?

Christine Hélot

Il faut répondre à votre enfant en français et lui donner le vocabulaire de l'école, mais expliquer qu'à la maison on parle italien et grec, lui montrer par exemple que les mots cercle et triangle en italien sont proches du français, et lui dire que, quand il va avancer en géométrie, il ne pourra pas faire ses devoirs en grec ou en italien. Mais à son âge, si l'enseignante dit qu'il n'a pas le vocabulaire, il faut lui donner le soutien dont il a besoin, avec l'aide du grec et de l'italien, pour faire valoir que c'est tout à fait normal de parler plusieurs langues et lui montrer qu'il y a des liens entre ces langues.

Catherine Pilon,

ADJOINTE À L'ÉDUCATION ET
À L'ENFANCE À LA MAIRIE DE
MONTREUIL

Je voudrais signaler une tendance inquiétante : la réduction du choix pour la seconde langue vivante. Dans le département, on ne peut plus étudier l'allemand si on ne l'a pas pris en première langue. Quant à l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO), il semble réservé aux enfants des familles dont c'est la nationalité. Cet apprentissage des langues d'origine doit-il être considéré comme une assignation qui serait excluant pour les autres enfants ?

Christine Hélot

Cette question essentielle de politique éducative fait débat depuis les années 1970 avec la mise en place du disposi-

tif ELCO. Ce dispositif n'a pas rencontré le succès attendu, et le nombre de ces enseignements offerts dans les écoles est relativement réduit. Peut-être faudrait-il supprimer cette catégorie de «langue d'origine», et intégrer ces langues dans le dispositif de langues étrangères. Pour un enfant déjà bilingue, l'enjeu est de se fonder sur ses compétences pour les développer.

René Macron

Rappelons que ce dispositif est à l'origine le résultat d'une collaboration entre États, destiné, à l'origine, à faciliter l'éventuel retour des enfants dans les pays d'origine. Aujourd'hui, le souhait serait plutôt, pour l'arabe, le turc et le portugais en particulier, de les intégrer dans le temps scolaire. Mais nous rencontrons des difficultés quand nous le proposons dans les écoles. Nous allons vérifier si les craintes évoquées à propos des écoles de Montreuil sont fondées, car elles seraient en contradiction avec la circulaire de septembre 2007, qui prévoit l'institution de parcours linguistiques et l'effort d'intégration progressive des ELCO dans les enseignements obligatoires : il est explicitement prévu alors qu'ils soient ouverts à tous les élèves. Mais on ne peut pas espérer régler tout par circulaire. Il faut par ailleurs convaincre certains parents de la pertinence de ces enseignements, qui nous demandent par exemple pourquoi enseigner le portugais, alors que leurs enfants le parlent à la maison et qu'il leur serait plus utile d'apprendre l'anglais. Ces observations, qui ne sont du reste pas infondées, demandent un travail d'explication.

Charles Di,

ETHNOPSICHOLOGUE

Je suis professeur certifié de philosophie et psychologue clinicien,

ethnopsychologue. Je travaille à l'hôpital

Avicenne de Bobigny, dans le Service de Psychopathologie de l'enfant, de l'adolescent, psychiatrie générale et addictions, qui propose depuis plus de vingt ans, sous l'autorité du professeur Marie-Rose Moro et depuis peu le Pr. Thierry Baubet, un cadre thérapeutique original pour les soins en situation transculturelle, c'est-à-dire quand thérapeute et patient ne partagent pas les mêmes langues et cultures d'origine. C'est sous cet angle que je me propose d'interroger le plurilinguisme.

Je viens en outre d'un petit pays, le Cameroun, qui compte environ 18 millions d'habitants et 252 langues, en plus du français et de l'anglais, qui sont les deux langues officielles. Pour moi, vous le comprendrez, le bilinguisme, le plurilinguisme ne peut pas être une difficulté ...

En philosophie il est récurrent de se poser la question du rapport entre la pensée et les langues dans lesquelles elle s'exprime. Si l'on interroge le rapport entre le langage et la pensée, on le fait dans une langue donnée et il faut se demander dans quelle mesure les catégories linguistiques de cette langue particulière ont un impact sur les formes de la pensée. On peut par exemple se demander, à quel point les catégories posées par Aristote comme universelles sont liées à la langue grecque. C'est reposer la question de la cause et de l'effet, de la poule et de l'œuf.

En effet, comme le note Souleymane Bachir Diagne (2000), le prêtre philosophe rwandais Alexis Kagamé soulignait, deux ans avant que le linguiste Benveniste ne le relève en 1958, que les catégories logiques d'Aristote n'étaient que les catégories lin-

guistiques du grec, et que l'ontologie, qu'Aristote présentait comme une grammaire du raisonnement universel, n'était que la grammaire de sa propre langue et, peut-être, des langues de la même famille, notamment indo-européenne, lorsqu'on songe à l'importance de la présence dans ces langues d'un verbe être si important pour la structure de la proposition, dans la logique classique, affirmant ou niant un prédicat ou un attribut d'un sujet.

On voit par là l'importance du lien entre la pensée et la langue, ainsi que les enjeux que constitue, pour la cognition, la diversité des langues. C'est ce qu'en linguistique cognitive on appelle l'hypothèse Sapir-Whorf et que l'on retrouve dans l'article de Benveniste de 1958 intitulé « Catégories de pensée et catégories de langue ».

Ce relativisme linguistique, loin de signifier un enfermement irréductible dans une « mentalité » qui définirait une humanité donnée comme une insularité, pose l'existence de « configurations d'expérience universelles, sur lesquelles opèreraient de façon variable des schémas linguistiques de classification et de catégorisation ». De la sorte, « s'il est possible de dire que chaque langue construit une "vision du monde" différente, c'est parce que chaque communauté linguistique sélectionne de manière distinctive des isolats d'expérience et leur donne du sens partagé » (Fuchs 1997). Pour l'ethnopsychologue praticien que je suis, s'il est abusif de prétendre que la langue enferme la pensée, il reste qu'il faut inlassablement interroger l'incidence de la langue sur la pensée. Car toute langue porte pour partie une vision du monde : on sait que la langue esquimaude possède un lexique détaillé pour décrire les différentes nuances du blanc,

lexique qui fait défaut aux langues européennes. On peut alors se représenter toute la finesse pour discerner des blancheurs, que perdrait un petit Esquimau si sa mère s'entêtait à lui enseigner ces nuances des couleurs dans un français qu'elle maîtrise approximativement.

Il faut d'ailleurs être exposé à un bon éventail de nuances parlées par les adultes, pour développer des schémas cognitifs complexes et, par eux, ses capacités cognitives et argumentatives. Et pour cela, l'enfant doit être introduit dans le monde de la pensée à petite dose, mais par une langue bien maîtrisée par les adultes.

Il y a donc plusieurs questions qu'il faut garder constamment à l'esprit : quelles sont les souffrances liées à l'impérialisme linguistique des langues qui se disent majeures ? Quel est le retentissement de la langue maternelle sur les capacités cognitives du sujet et sur son apprentissage des autres langues ?

Comment exprimer la pensée dans plusieurs langues ? Est-ce la même pensée exactement ?

Sur le plan de la thérapie en général et de la psychanalyse en particulier, on travaille sur le lien entre le psychisme, la pensée, les éprouvés du sujet, la représentation du monde, le rapport au monde et la façon de dire cette réalité externe et interne. Le rôle de la langue est ici essentiel dans l'économie psychique. Breuer et Freud avaient noté que leur patiente Anna O. mélangeait les mots et les langues (anglais, français et italien à côté de l'allemand), lorsqu'elle entraînait en décompensation, tout en continuant à comprendre l'allemand. Par ailleurs, le psychanalyste indien Sudhri Kakar a souvent évoqué l'expérience de sa propre analyse en Allemagne avec un analyste allemand et a

montré les problèmes que pose le travail analytique dans des contextes transculturels. Alors qu'en Occident, les patients traduisent leurs conflits internes dans le langage des systèmes psychologiques européens, ces mêmes conflits en Inde se disent dans la langue de la possession par les esprits, de l'expérience religieuse et du mythe. Le choix de la langue dans laquelle on entame un travail psychanalytique influe ainsi considérablement sur ce travail lui-même.

Après la langue et la vision du monde, la langue et la cognition. On constate ici le lien profond qui existe entre langue et construction identitaire et le danger qu'il y a à sous-estimer ce lien en associant, par exemple, l'apprentissage nécessaire par un migrant de la langue de son pays d'accueil à une injonction de refouler sa langue maternelle. Pour un jeune enfant, il s'agit là d'une injonction paradoxale, qui risque d'aboutir à un clivage dans la formation de sa personnalité ou à un conflit de loyautés (« je dois respecter mon père, mais pas sa langue et sa culture, qui sont inutiles ») qui peut conduire à des pathologies.

Rappelons ici que le petit enfant est capable de performances étonnantes en acquisition de plusieurs langues, capacité qui diminue avec l'âge. Il n'y a aucune raison sérieuse de limiter par des assignations impérieuses le champ de ses apprentissages linguistiques. Bien de travaux concordants en linguistique montrent que l'enfant apprend mieux une seconde langue lorsqu'il maîtrise bien une première langue maternelle.

Et de toute façon, vivant dans sa société d'accueil, il est obligé d'apprendre et de maîtriser la langue de ce pays. En revanche, s'il n'acquiert pas à la maison une première langue maternelle,

la langue du dedans, ce n'est pas dehors qu'il l'apprendra. Il la perdra tout simplement, et avec elle toute la richesse de la vision du monde qu'elle comporte.

Mais, hélas, il y a langue et langue, et une hiérarchie malheureuse est à l'œuvre, génératrice de souffrances, entre langues majeures et langues minorées. C'est malheureusement un fait d'expérience. Je travaille dans un CHRS et un usager à qui un travailleur social demandait quelle était sa langue maternelle a répondu : le bambara. « Ce n'est pas une langue, c'est un dialecte », lui répond-on. Dans l'esprit de ce collègue, les autres langues n'ont manifestement pas le statut de langue. Il faut sortir de cette asymétrie, qui n'est qu'une atrophie de la vision du monde et une triste manifestation d'ethnocentrisme.

Je conclurai en rappelant que la reconnaissance mutuelle est essentielle dans les rapports entre humains et que la diversité culturelle et linguistique doit impérativement être pensée comme un enrichissement. Elle élargit, diversifie et complexifie son regard sur le monde.

Jean-Claude Métraux,

PÉDOPSYCHIATRE

Étant Suisse, je vis dans un pays plurilingue qui ne connaît pas d'identification entre langue et nation. Si la question du bilinguisme se pose donc différemment en Suisse, encore faut-il préciser que les langues des migrants n'y connaissent pas le même traitement que l'italien.

Pour un enfant, une langue est d'abord un monde de sens spécifique partagé avec ses parents ou ceux qui l'élèvent. La colère n'existe pas dans certaines langues et le vocabulaire même de la parenté diffère d'une langue à l'autre : il y a quatre manières

de dire «oncle» en serbo-croate. Certains termes sont polysémiques dans certaines langues : en espagnol, «esperar» signifie à la fois «espérer» et «attendre». Au travers de sa langue maternelle, l'enfant a donc une vision du monde différente de celle qu'il a par le français à l'école, ce qui peut le mettre dans un conflit de loyautés : en effet, s'il connaît mieux le français que sa langue maternelle, cela lui donne plus de sens au monde d'ici qu'au monde de là-bas, ce qui n'est pas toujours acceptable pour les parents, alors même que les parents souhaitent qu'il maîtrise le français et réussisse à l'école.

Ce risque de trahison pour l'enfant explique souvent sa situation d'échec scolaire, car il faut qu'il rende compatibles les deux mondes de sens qui coexistent chez lui, qu'il gère cette double appartenance. Les jugements de valeur attachés aux langues, telle la confusion entre langue arabe et islam, compliquent évidemment la tâche de l'enfant. Si le monde de sens lié à sa langue maternelle est sous-valorisé et qu'on le pousse à s'assimiler pour réussir, on risque de couper sa relation avec sa parenté et de le conduire dans une impasse morale, une double marginalisation. C'est à mon avis une des causes majeures de la toxico-délinquance.

La langue maternelle permet à l'enfant de se rattacher aux générations antérieures, de s'inscrire dans une histoire et de prolonger une identité narrative collective. Sa langue maternelle est d'abord langue maternelle de ses parents, et la reconnaître, c'est reconnaître de la valeur à ses parents. Pour cela, il faut pouvoir communiquer avec eux dans leur langue.

L'association *Appartenances*, que j'ai participé à fonder en Suisse, a mis en place une formation

d'interprètes pour travailler dans le domaine social et éducatif. En France, il y a des services d'interprétariat, mais pas de certification d'interprètes communautaires, ce qui est regrettable. Il me semble que c'est ici un sujet tabou, comme le terme même de communautaire, à cause de la suridentification très française de la nation et de la langue.

Ce travail des interprètes professionnels avec l'enfant permet de donner une place à sa langue maternelle, à l'école comme dans d'autres institutions, car il sent qu'elle est valorisée et qu'elle peut apporter quelque chose.

On peut s'attendre à ce que les choses changent à un niveau élevé et nous avons d'ailleurs pu constater la sensibilité à ces questions au niveau ministériel. Mais l'effort véritable sera ce que chacun fait dans son environnement local. Quant à la question évoquée par M. Macron sur les difficultés que rencontre la langue maternelle à l'école, je dirais intuitivement que la langue française symbolise pour beaucoup la langue de l'assimilation et du pouvoir, celle de l'histoire, de la colonisation et de la domination. L'école est le transmetteur des valeurs du dominant, non seulement à cause de la langue mais aussi pour tout le reste. Et cela d'autant plus que l'enseignant d'espagnol ou d'arabe sera peut-être un Français, alors que dans la classe ELCO, ce sera un Portugais ou un Turc. Pour que ça marche, il est possible que l'école ne soit pas le meilleur endroit et que le public et les institutions doivent soutenir cet effort à l'extérieur de l'école. J'ai constaté qu'avec des enfants en situation d'exclusion, il est plus efficace d'aller les voir à la maison que de leur demander de venir à l'école, car leur demander de venir «chez nous» renforce leur sentiment d'exclusion.

Un parallèle intéressant peut être fait avec les enfants sourds, car ce sont des enfants non migrants qui se sont trouvés en situation d'exclusion, notamment quand la langue des signes fut interdite et qu'on leur attachait les mains pour les obliger à oraliser. Sourds ou migrants, il s'agit d'enfants dont on perçoit la différence : il ne faut pas que cette différence se transforme en méfiance ou en exclusion.

Michel Rabaud

Merci à nos intervenants d'avoir tenu les temps et de m'avoir rendu la tâche facile. Il nous reste vingt minutes pour mener un débat général, à partir des interventions de ce matin.

Michel Launey,

PROFESSEUR HONORAIRE À
L'UNIVERSITÉ DENIS DIDEROT
ET DIRECTEUR DE RECHERCHES À
L'INSTITUT DE RECHERCHE POUR LE
DÉVELOPPEMENT DE GUYANE

Je suis très en osmose avec ce qui a été dit. Il est heureux de constater que les travaux des chercheurs commencent à mieux se diffuser aujourd'hui dans l'institution scolaire. J'aimerais qu'une des préconisations issues de ce colloque débouche sur une directive du ministère de l'éducation aux enseignants qui les enjoigne à respecter les langues d'origine des enfants et à ne pas culpabiliser les parents qui les transmettent.

Je voudrais par ailleurs attirer l'attention sur la situation de plusieurs territoires de l'outremer, où des enfants non francophones arrivent à l'école sans savoir un mot de français et se retrouvent vite stigmatisés et en détresse. En Guyane, un dispositif a été mis en place pour que des intervenants puissent accompagner le travail de l'instituteur en développant des activités langagières en langue maternelle, afin de mieux les préparer

au bilinguisme. C'est faisant de ces enfants de bons bilingues qu'on en fera de bons francophones.

À Mayotte, hélas, il y a un blocage institutionnel sur cette question. Il y a une vague tentative sur trois écoles sans aucun soutien institutionnel. Les hauts responsables du vice-rectorat estiment que c'est en ne donnant aucune place à la langue maternelle qu'on fera de bons francophones, ce qui est un paradoxe total. Et on constate hélas que c'est à Mayotte que les résultats scolaires des enfants sont les plus désastreux. Là encore le ministère doit y remédier.

Marie-Cécile Pla,

ÉDUCATRICE EN CENTRE D'ACCUEIL
THÉRAPEUTIQUE À TEMPS PARTIEL
(CAPP)

Je voudrais apporter un exemple. Nous avons eu le cas d'un enfant turbulent qui nous était présenté comme un sauvage, à qui nous avons proposé une activité en soninké le samedi. Mais son frère aîné objectait que c'était impossible car l'enfant suivait des cours d'arabe à ce moment-là. L'arabe en plus du soninké et du français, cela faisait beaucoup, effectivement. Il me semble que l'on faciliterait grandement les choses en fondant l'apprentissage de la grammaire sur l'initiation à la grammaire des autres langues parlées dans la classe. Tous les enfants en profiteraient. Mais hélas, dans les centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP), on parle encore des langues immigrées comme de « dialectes ». Il faudrait former l'administration de ces institutions à la réalité et à l'importance des langues.

Michel Rabaud

Observe-t-on, à l'intérieur des familles, des positionnements linguistiques différents entre les enfants d'une même fratrie à l'égard

de la langue de leurs parents ? Si oui, est-ce que ces positionnements sont affectifs et peuvent influencer sur leur bilinguisme ?

Jean-Claude Métraux

Il est important de se pencher sur les dynamiques familiales. Il y a toujours une répartition des rôles entre les parents. Si cette répartition des rôles n'est pas claire, on risque de constater qu'un enfant va tenter d'abandonner ce qui vient de la famille, et qu'un autre va refuser d'entrer dans le monde de l'école pour rester loyal à la famille. Plus la fratrie est grande, plus les rôles peuvent se différencier entre les enfants.

Charles Di

On remarque aussi des variations selon la typologie des familles. Les familles primo-arrivantes vont par exemple avoir un rapport à la langue déterminé par leurs conditions de travail, quand des familles installées depuis plus d'une génération ont déjà payé le prix du choc linguistique. C'est parfois complexe, et cela nécessite un vrai travail, au chevet du sujet, pour élucider son rapport d'ensemble avec la culture de ses parents ou ce qu'ils lui en transmettent.

Michel Rabaud

On oppose souvent la famille en bloc à l'école en bloc : est-ce que ce n'est pas trop simple ?

Christine Hélot

Sans doute, la preuve en est que dans les familles françaises monolingues, on constate des différences entre les enfants concernant leur relation à la langue. La relation à la langue est toujours particulière à l'individu.

Un enseignant en ELCO

Je voudrais faire une proposition qui soit retenue dans les conclu-

sions. Le délégué général à la langue française et aux langues de France a évoqué ce matin le fait que sont considérées comme «langues de France» les langues régionales ainsi que certaines langues présentes en France comme le yiddish, le berbère ou l'arabe dialectal.

Je suggérerais que l'on reconnaisse comme langues de France des langues africaines très présentes sur le territoire, comme le bambara ou le soninké.

Michel Rabaud

Le répertoire des langues de France établi par le professeur Bernard Cerquiglini, ancien délégué général à la langue française et aux langues de France, a été marqué par d'inévitables et délicats compromis. Selon le recensement de 1999, on compte plus de quatre cents langues parlées sur notre territoire. On ne pouvait les reconnaître toutes comme langues de France sans porter atteinte au nouveau concept que l'on introduisait et, par exemple, noyer les langues amérindiennes sous l'allemand, l'espagnol ou le portugais. Le choix méthodologique qui a été fait était de sélectionner les langues parlées traditionnellement par les ressortissants français sur le territoire de la République, en excluant les langues qui sont langues nationales d'autres pays. Donc, les langues régionales de l'hexagone et des territoires d'outremer, plus quelques langues importées non-territorialisées, telles que le romani, le yiddish, ou le berbère. Je précise que le yiddish est langue de France, mais non l'hébreu, langue nationale d'Israël, de même l'arabe maghrébin mais non l'arabe classique, langue nationale de tous les pays arabophones. J'ajoute que ce répertoire de 75 langues a permis d'attirer l'attention sur des langues en péril du fait de leur faible

nombre de locuteurs, ainsi que d'offrir des études linguistiques et du soutien à des langues non territorialisées comme le berbère ou le romani.

Cela dit, vous avez tout à fait raison d'évoquer la difficulté posée par les langues soninké ou bambara, largement parlées sur notre territoire et qui, bien que langues nationales au Mali, n'en reçoivent pas de soutien particulier. Mais pourrait-on sans injustice reconnaître le bambara et le soninké comme langues de France à l'exclusion du dogon, du songhay ou du peul, également langues nationales au Mali, et connaissant, pour le peul, plus de locuteurs locaux que le soninké ?

Le traitement nécessaire des langues africaines largement parlées en France peut difficilement à l'heure actuelle passer par une institutionnalisation sans risquer de susciter d'inévitables et légitimes protestations.

Christine Hélot

Je voudrais réagir à cette mise en boîte des langues et à cette terminologie de «langues de France». Si l'on accepte que le français soit la langue du Québec, il faut considérer que les langues de France appartiennent à d'autres espaces, à tout le monde en fait. Étiqueter les langues conduit à des situations difficiles et ambiguës. Ainsi l'éducation bilingue paritaire n'est possible en France à partir du primaire qu'avec les langues régionales. Mais en Alsace, c'est l'allemand qui est considéré comme langue régionale par les textes, non le «dialecte allemand d'Alsace et de Moselle», inscrit comme langue de France par le rapport que l'on vient d'évoquer. De même, les sections bilingues arabe-français sont considérées comme sections internationales par les textes, et ce n'est pas l'arabe dialectal qui y est enseigné.

Michel Rabaud

Rappelons que le rapport Cerquiglini visait à documenter la partie française de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, que la France a signée mais non ratifiée. Les langues étrangères stricto sensu ne pouvaient donc y figurer. Il reste que les difficultés soulignées par Christine Hélot sont patentées et confirment que la voie de la codification et de l'institutionnalisation ne peut aider à apporter une solution intelligente et pratique aux besoins d'apprentissage en langues maternelles d'origine, notamment africaines.

Une directrice de crèche

Je remercie les intervenants de ce matin, et en particulier M. Di, qui m'a fait changer d'avis sur un certain nombre de points. Je comprends mieux l'importance de la langue maternelle chez les tout-petits pour le développement de leur pensée et la transmission des choses par les parents.

Je voulais répondre à M. Métraux car je ne sens pas l'école comme celle du dominant. Les professeurs sont souvent passionnés par leur métier et leur spécialité, et leur rôle est d'enseigner aux enfants la chimie ou les maths, qui sont des disciplines universelles, pas propres aux dominants.

Par ailleurs, le pauvre professeur de français, lui aussi, aime son métier, et enseigne du mieux qu'il peut, sans que cela le place dans une posture de dominant.

Jean-Claude Métraux

Je sais que les enseignants font le maximum. Quand je parle de domination, c'est parce que les valeurs transmises à l'école sont celles de ceux qui ont leur place dans la société française. Il y a aussi une question de pro-

grammes, très centrés sur la France, notamment en histoire ou en géographie. Je me souviens d'un enfant bosniaque qui avait craqué en cours de géographie, parce qu'on lui enseignait les rivières du canton de Vaud alors que le sang de ses parents avait coulé dans les rivières de Bosnie.

Catherine Fargeas,

ENSEIGNANTE DE CLIN ET
FORMATRICE AU CASNAV
EN ESSONNE

Notre rôle d'enseignants est de transmettre des savoirs et des savoir-faire, mais on peut constater que certains d'entre nous ne savent pas comment saisir les situations de plurilinguisme. Il y a à cet égard un énorme déficit de formation initiale et continue pour permettre aux enseignants d'établir des ponts tout simples, de créer les conditions de communication favorables avec l'enfant (le regarder dans les yeux, lui tenir la main, etc) afin que du sens puisse y passer. Il faut absolument que les enseignants soient formés à enseigner aux allophones.

Par ailleurs, entre l'apprentissage du langage dans la petite enfance et l'apprentissage s'une langue vivante, les ponts, là encore, ne sont pas établis.

Une remarque à propos des ELCO: certains enseignants ELCO doivent opérer dans plusieurs départements ; comment peut-on espérer qu'ils puissent s'intégrer dans une école et y être vraiment reconnus ?

Enfin, pour valoriser le plurilinguisme, il serait utile de travailler avec les enfants sur des projets à visée interculturelle : il y aurait là un impact intéressant.

Michel Rabaud

Nous pouvons peut-être suggérer à M. Macron que l'éveil aux langues fasse partie intégrante de l'enseignement aux jeunes enfants. Un module d'éveil aux langues pourrait être utilement proposé aux enseignants en formation initiale et continue ...

De la salle : Il n'y a plus de formation !

René Macron

On ne peut pas tout à fait dire qu'il n'y a plus de formation initiale ou continue. Beaucoup de collègues ont travaillé à un ensemble de ressources pédagogiques pour la formation, dans deux directions très claires : formation des enseignants en charge de l'enseignement du français langue seconde; et formation de enseignants à la reconnaissance de l'égalité des langues, dans laquelle il y a toute chance que l'on parle de vos travaux.

Jamila Sahoum,

CONSEILLÈRE MUNICIPALE DÉLÉGUÉE
AUX DROITS DES FEMMES

Je remercie les intervenants, et je m'étonne que des recherches, dont j'ai entendu dire qu'elles sont menées depuis trente ans, aient tant tardé à être prises en compte. Est-ce aux collectivités comme Montreuil de mettre des opérations en œuvre ? On parle d'un continuum entre l'école et la maison, mais comment impliquer les parents, dont certains sont en situation d'isolement ? Il faut repenser la formation des enseignants, mais aussi le modèle de société dans lequel on doit intégrer toutes les composantes nouvelles.

René Macron

Je suis d'accord avec vous. Il est important de construire une école non refermée sur elle-même mais qui collabore avec la collectivité. Pour cela, il faut effacer ou atténuer la frontière entre temps scolaire et hors-temps scolaire; mais ne nous cachons pas que cela peut prendre des années. Il y a un autre facteur à prendre en compte, c'est que beaucoup de parents allophones sont en situation de précarité sociale, ce qui complique grandement les problématiques que nous soulevons aujourd'hui, notamment en matière de liaison entre parents et enseignants.

Suzy Platiel,

ETHNOLINGUISTE AFRICANISTE

La posture des parents à l'égard des langues est déterminante, et peut être source de grandes difficultés. J'ai travaillé avec des enfants devenus psychotiques parce que leurs parents leur refusaient leur langue. Beaucoup de parents optent radicalement pour le français parce que leurs enfants sont destinés à vivre en France. Le travail commence donc avec les parents.

Par ailleurs, il est difficile d'introduire les langues subsahariennes dans l'enseignement, faute d'usage de l'écriture dans ces langues. Ayant travaillé dans des foyers à Montreuil, j'ai constaté que la majorité des gens qui parlent bambara ou wolof ne savent pas écrire leur langue. Cela implique d'introduire ces langues à l'école exclusivement par l'oralité, par des contes, des poèmes ou des récits.

FIN DE MATINÉE