

## PRÉSENTATION

Par Marie-Madeleine Bertucci et Colette Corblin

Le numéro 158<sup>1</sup> du *Français aujourd'hui* a une double perspective : politique, il questionne les politiques linguistiques-éducatives, didactique, il évoque des pratiques d'enseignement à travers la question de l'enseignement des langues et cultures d'origine<sup>2</sup> (ELCO), qui sera envisagée dans des contextes variés puisque le problème sera vu aussi bien pour la France, que pour la Belgique, le Canada ou les États-Unis.

### Origines

On soulèvera d'emblée l'ambiguïté du terme *origine* qui selon *Le Petit Robert* (2006), renvoie à l'extraction, à la souche, au pays d'origine et aussi au milieu social. Or, ce tissage des langues et du social dans les connotations du mot « origine » produit une impression péjorative de minorisation, qui donne à penser qu'elles ont aussi un problème de statut. Cette question du statut des langues conduit à s'interroger sur le statut de ceux qui les parlent. On sait que le terme a été utilisé en France pour désigner les langues des migrants, c'est donc un peu du statut des migrants qui se maille ici dans l'espace dévolu aux langues d'origine. Force est de reconnaître qu'aucun terme n'est satisfaisant car tous supposent une opposition, de type spatial par exemple : langues de la maison et langue de l'école ou de type social : langues de la migration versus langue nationale ou de type identitaire : langues natives ou langues d'appartenance par rapport à la langue du pays d'accueil<sup>3</sup>. La terminologie ne fait pas état du double problème posé par ces langues. Elles induisent une situation de plurilinguisme qui reste une exception dans le contexte monolingue français ou américain. Elles posent ensuite la question du statut des migrants et de la place et des modalités d'intégration qu'on leur réserve. Autrement dit, l'enseignement des langues et cultures d'origine fait du plurilinguisme un enjeu de la reconnaissance de l'autre et de la compréhension des phénomènes migratoires,

---

<sup>1</sup> On peut se référer sur le même sujet à deux publications antérieures qui ont abordé cette question, celle de L. Dabene, *LIDIL 2*, 1990, *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble ; celle de M. Timaltine, 1997, *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe : langue maternelle ou langue d'État ?* INALCO / CEDREA-CRB.

<sup>2</sup> On notera le double statut réservé par l'Éducation Nationale à l'arabe, au turc, au portugais, au russe, au chinois, qui sont considérées à la fois comme des « langues d'origine » valorisées dans le dispositif d'accueil des enfants nouvellement arrivés, mais aussi des langues vivantes enseignées au collège et au lycée. Elles sont appelées, dans l'avenir, à être enseignées à l'école, avec l'objectif d'atteindre le premier niveau de compétence du Cadre européen de référence, selon la prescription des programmes de 2007, cf BOEN du 12 avril 2007.

tels qu'ils sont révélés par le contact versus conflit, ou contact versus complémentarité entre les langues, ce qui prouve que la question est d'abord politique avant d'être didactique.

Ainsi cette question complexe nécessite une approche interdisciplinaire et un croisement des analyses. Ni la seule didactique, ni la sociolinguistique ne proposent à elles seules de réponse. En revanche, leur confrontation semble fructueuse, de même que le recours à d'autres sciences humaines et sociales : sociologie, psychanalyse notamment.

C'est ce que tentera de faire ce numéro qui croisera les approches en termes de politiques linguistiques et en fonction des apports d'une socialisation plurilingue à partir de laquelle il est possible de construire des stratégies didactiques.

Dans les pays de forte immigration, l'enseignement des langues et cultures d'origine suscite des débats entre partisans et opposants sans que les pratiques et les politiques d'enseignement n'aient été réellement infléchies dans le sens de l'innovation. Les raisons évoquées mettent au premier plan les bénéfices ou les désavantages supposés de cet enseignement, avec en toile de fond une conception politique et une vision de la société implicites ou explicites quant à l'intérêt d'une société multilingue et multiculturelle, qui se nuance selon les langues considérées et les pays. C'est dans cette perspective que Silvia Lucchini analyse les conditions de réalisation des objectifs des LCO en Belgique francophone, compte tenu de la spécificité sociolinguistique du plurilinguisme des migrants. Alexandrine Barontini montre que cette spécificité n'est pas toujours prise en compte comme le montre l'abandon de l'arabe maghrébin au profit du standard, en France, dans le système éducatif. Marie-Madeleine Bertucci analysant le statut des ELCO en France souligne qu'ils ont évolué en vingt ans et sont passés du statut de dispositif destiné à des élèves migrants censés retourner au pays d'accueil à celui de langue vivante, dans le cadre d'une politique d'inspiration européenne de développement de l'enseignement des langues. Néanmoins, un certain nombre de dysfonctionnements ont discrédité les ELCO, et ce alors qu'il ont ouvert la voie à une socialisation plurilingue, qui bien comprise pourrait déboucher, au-delà de ce dispositif, sur une didactique du plurilinguisme fondée sur une stratégie globale de l'enseignement des langues<sup>4</sup>. C'est dans ce sens que vont les politiques linguistiques-éducatives développées en Amérique du Nord avec cependant bien des difficultés car du choix de la langue d'enseignement dépend le type d'intégration recherché. L'école publique

---

<sup>3</sup> Sans que le processus de réversibilité implicite qui lie la langue native à la langue du pays d'accueil soit jamais mentionné puisque la langue du pays d'accueil est par nature aussi une langue native ou d'appartenance, ce qui suppose d'emblée une inégalité de statut.

<sup>4</sup> Ce qui suppose de renoncer à bien des catégories peu ou pas interrogées telles que langues maternelles, langues secondes, langues nationales...

est, en Amérique du Nord comme en France, un vecteur essentiel de l'intégration. Sylvia Le Bars montre, en analysant le statut de l'espagnol aux Etats-Unis, comment la politique américaine a évolué, en tranchant en faveur de l'anglais, en minorisant l'espagnol et en mettant en sommeil la politique dite d' « enseignement bilingue » adoptée dans les années soixante. Nathalie Bélanger, s'intéressant à l'école de langue française en Ontario, soulève les problèmes de l'enseignement du français en milieu minoritaire dans un paysage multiculturel et multilingue. Enfin, dans un croisement interdisciplinaire, l'article de Dalila Rezzoug, Sylvaine De Plaën, Malika Bensekhar-Bennabi et Marie Rose Moro met en perspective la question des politiques linguistiques, en proposant une analyse du bilinguisme des migrants à partir de l'expérience d'une consultation de pédopsychiatrie, inscrite dans un contexte de grande hétérogénéité culturelle et linguistique à l'hôpital Avicenne de Bobigny en banlieue parisienne (93).

La deuxième partie de ce dossier s'intéresse aux pratiques dans la classe.

Le champ institutionnel, où se noue la problématique de l'enseignement des langues vivantes dans lesquelles seraient incluses les LCO, s'organise autour de trois axes : précocité des apprentissages, compétence multilingue, citoyenneté multiculturelle<sup>5</sup>. Les expérimentations et travaux didactiques qui sont présentées ici questionnent ces axes à travers des entrées diverses.

### **Les langues et cultures d'origine dans la classe**

Les programmes scolaires mentionnent dès l'école maternelle les objectifs de reconnaissance et de valorisation des langues et cultures d'origine, langues maternelles ou premières « apportées » en milieu scolaire francophone par les élèves venus de l'étranger. Ces attentes font écho aux visées de la commission européenne en matière d'apprentissage des langues qui prône un développement du multilinguisme et au-delà du multiculturalisme dans la perspective du développement d'une citoyenneté européenne. Mais la maîtrise des langues souhaitée<sup>6</sup> comme ouverture culturelle nécessaire à un nouvel ordre de citoyenneté semble référer surtout aux langues du continent européen, l'anglais, l'allemand, l'espagnol, soit des

---

<sup>5</sup> Ce qui rejoint les recommandations du Conseil de l'Europe. Voir les propos de Jan Figel, Commissaire aux langues, dans sa préface de l'ouvrage « Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe » (2005) Eurydice, collection Education et Culture, publié par la Commission européenne. La commission entérine ainsi certains résultats de recherches concernant le bénéfice d'un apprentissage diversifié et précoce des langues des langues dans les domaines culturel, linguistique et langagier.

<sup>6</sup>Au Conseil européen de Barcelone de mars 2002, les Chefs d'État et de gouvernement ont en effet demandé que soient poursuivis les efforts pour « améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment par l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge » Ibid.

langues vivantes étrangères dont le statut fort s'est établi historiquement et fait peu état des langues de la migration.

Les difficultés qui peuvent surgir dans la conception des politiques linguistiques-éducatives relèvent des choix politiques complexes des états. Nathalie Bélanger montre, dans la première partie du numéro, combien ces questions sont délicates à traiter pour l'enseignement du français dans les écoles francophones de l'Ontario. Comment valoriser ces langues quand il n'y a pas d'enseignement linguistique à grande échelle ? C'est cette difficulté que tentent de réduire les initiatives des Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV) dans l'Essonne. Catherine Fargeas présente des expériences qu'elle a menées dans ces classes ainsi qu'une mallette pédagogique élaborée avec des enseignants.

En outre, l'ouverture culturelle aux langues peut être cultivée sous la forme d'un éveil aux langues au cœur même de la classe de français dès les classes maternelles. Dans le domaine de l'apprentissage, cet éveil conduit à une attitude métacognitive, qui est réputée améliorer la pratique de la langue maternelle et disposer à mieux apprendre d'autres langues ; Nathalie Auger rend compte de cette expérience.

Enfin, Didier de Robillard dans une synthèse finale ouvre le dossier en mettant en perspective les catégories implicites sur lesquelles il est fondé et qui pourtant devraient être appréhendées prioritairement avant toute réflexion sur les politiques linguistiques-éducatives, et notamment celle de « langue ». En effet la réflexion sur les langues des migrants conduit à creuser par effet de retour, l'universalité de catégories scientifiques peu remises en question : la / les langues, le plurilinguisme entre autres et suggère un ré-examen critique de paradigmes trop souvent admis tels quels.

**Marie-Madeleine Bertucci et Colette Corblin**

### **Remerciements**

Nous remercions d'une part les relecteurs habituels de la revue auxquels s'est jointe Véronique Castellotti et d'autre part Didier de Robillard pour sa relecture critique de l'ensemble du numéro.