

*ANDREA YOUNG ET CHRISTINE HELOT*

## **La diversité linguistique et culturelle à l'école : Comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école ?**

Publié dans Hélot & al (2006) *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*, Francfort, Peter Lang, pages 207-226

### **Résumé**

Notre contribution s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sur un modèle d'éducation aux langues et aux cultures dont l'objectif est de familiariser les élèves et les enseignants à la diversité linguistique et culturelle. Nous partons d'un constat d'écart entre la langue et la culture de l'école et la ou les langues et cultures de nombres d'élèves dans nos classes, ou encore de l'écart entre école et familles et nous proposons des pistes pour négocier cet écart.

Pour les enseignants en formation avec lesquels nous travaillons, il s'agit de comprendre l'importance des représentations concernant les savoirs langagiers de leurs élèves et qu'il est possible pédagogiquement de faire de la diversité une ressource d'apprentissage pour tous.

L'analyse d'un projet d'école mené dans une école primaire de la banlieue de Mulhouse sur une période de trois ans, nous permet de montrer l'impact d'un premier apprentissage de l'altérité, non pas à la suite d'un enseignement d'une langue étrangère à tous les enfants, mais au contact d'un grand nombre de langues et de cultures propres à certains des élèves de la classe ou de leur famille. Du point de vue des enseignants, c'est l'accueil et la valorisation du savoir des parents qui a permis de produire des ressources collectives pour une première approche du plurilinguisme, de valoriser le bilinguisme de certains élèves, et de transformer l'espace monolingue et monoculturel de la classe en un espace ouvert sur le monde multilingue et multiculturel d'aujourd'hui.



### **1. La diversité linguistique et culturelle à l'école**

« L'actualité montre que l'hétérogénéité culturelle et linguistique de la population scolaire est une donnée incontournable et que l'éducation plurilingue et pluriculturelle de tous les élèves devient indispensable. » (Allemann-Ghionda et al., 1999 : p. 22).

En tant que chercheurs dans le contexte scolaire français, nous sommes d'accord avec ce constat. Car il est clair que « la France, qu'elle le veuille ou non, est devenue profondément multiculturelle » (Dahomay, 2005 : p. 14). Mais comment concevoir et mettre en place une éducation plurilingue et

pluriculturelle ? Comment prendre en compte l'hétérogénéité linguistique et culturelle des élèves dans l'école française républicaine ? Ou encore comment prendre en compte la multiplicité des langues parlées par les élèves, la multiplicité de leurs appartenances culturelles au sein d'un système éducatif marqué par des pratiques ancrées dans un habitus monolingue ?

Nous proposons dans cet article de partir de la notion d'écart pour analyser les relations entre la ou les langues parlées en famille et la et les langues utilisées à l'école pour la construction des apprentissages. Nous envisageons cet écart en termes de distance, dans le sens où nous faisons l'hypothèse que les élèves ont à comprendre par eux-mêmes la distance entre leur(s) langue(s) familiale(s) et familière(s) et la langue de l'école dont ils ont besoin pour entrer dans les apprentissages. Car l'enfant qui laisse la langue de sa famille à la grille de l'école comprend-t-il pourquoi cette langue n'a pas droit de cité dans la classe ? Que peut-il ressentir quand il commence à comprendre que cette langue peut même être envisagée en termes de problèmes et qu'il devra suivre des cours de remédiation ? On sait combien les représentations négatives envers le bilinguisme des enfants issus de l'immigration touchent en particulier leurs savoirs langagiers.

A la notion d'hétérogénéité nous préférons celle de diversité, notion à la fois plus large et plus positive. Cette dernière permet d'envisager la pluralité de langues et de cultures comme une richesse plutôt que comme un problème. De plus la notion de diversité est celle qui a été retenue dans les nombreux travaux du Conseil de l'Europe dans le domaine des politiques linguistiques éducatives (Beacco et Byram, 2003). Mais comment traduire au niveau pédagogique des politiques qui défendent cette diversité au nom de la citoyenneté démocratique sans remettre en question tout l'enseignement des langues tel qu'il fonctionne aujourd'hui, sans tenir compte des relations hiérarchiques entre les langues en présence à l'école, sans remarquer l'écart entre la langue de l'école et les autres ? Enfin, il s'agit aussi de construire de nouveaux curricula pour former les enseignants à changer de regard vis à vis de la diversité et de la concevoir non plus comme source de difficultés mais comme ressource d'apprentissage.

### 1.1 La diversité linguistique : ressource ou handicap ?

On insistera en premier lieu sur la notion de variation langagière : tout enfant fait l'expérience de cette variation avant même d'entrer à l'école puisqu'il rencontre sa langue « maternelle » dans des échanges avec de multiples personnes et dans des situations variées. Ainsi, dès sa naissance, l'enfant, même monolingue, entend différentes façons de parler. Ensuite, à son entrée à l'école, ce sont des enjeux langagiers différents auxquels il va devoir faire face puisque la langue de scolarisation doit lui permettre d'entrer dans les apprentissages scolaires. Mais à l'école, la variété des parlers n'est que très peu prise en compte, même si les programmes scolaires aujourd'hui donnent une place un peu plus importante à l'oral.

Il nous semble important ici d'insister sur le fait qu'une langue est toujours plurielle, que personne ne parle une langue de la même manière car personne ne la vit pareillement. La pluralité existe à l'intérieur d'une même langue, parlée par une même personne. L'enfant qui parle avec ses parents à la maison ou qui répond à une question posée par sa maîtresse n'est pas dans le même contexte que lorsqu'il joue avec ses camarades dans la cour. Il est différent dans ses attitudes et dans son comportement et ceci a des conséquences sur son usage de

la langue (ou des langues s'il est plurilingue). D'un point de vue linguistique, passer d'une langue à une autre ou d'une variation régionale à une autre, ou d'un registre à un autre, représente le même phénomène que celui qui se manifeste quotidiennement chez toute personne ayant plusieurs codes à sa disposition.

Peut-on pour autant parler d'écart entre les différentes variétés d'une même langue ? Ce qui est certain, c'est que la différence est beaucoup plus marquée et visible lorsque l'on passe d'un code linguistique à un autre comme dans le cas des individus bilingues. Ce que les enseignants vont remarquer en premier lieu dans le parler bilingue des enfants issus de l'immigration, ce seront les écarts par rapport à la norme dans la langue de scolarisation (voir Scheidhauer dans cet ouvrage), écarts d'autant plus grands que l'élève aura une compétence dans la langue de l'école moins développée ou plus éloignée de celle des locuteurs natifs. Or, ces écarts ne sont que la trace d'une interlangue en construction. Ils ne révèlent pas toujours la compétence dans la langue autre de l'enfant bilingue, puisque cette dernière n'a pas de place à l'école et qu'en général, les enseignants n'ont aucune connaissance de ces langues et ont rarement eux-mêmes un vécu bilingue ou plurilingue qui aurait pu les sensibiliser à ce que peut signifier sa langue maternelle.

Le manque de formation à la variation langagière, l'importance donnée dans les programmes à la priorité de l'enseignement de la langue nationale (Young et Hélot, 2003), et plus récemment l'introduction de l'apprentissage d'une langue étrangère dès l'âge de sept ans, font que les enseignants sont mal équipés pour penser la question des langues à l'école. C'est aussi la raison pour laquelle ils auront tendance à considérer de tels écarts comme sources de problèmes (Dooly, 2005). Dans l'ensemble, plus les cultures et les langues sont distantes de la norme scolaire, moins elles sont familières aux enseignants et plus l'écart est jugé néfaste.

Du point de vue de l'élève, on sait très peu de choses sur les effets au niveau affectif de ce manque de continuité entre l'univers familial et l'univers scolaire. Mais il est généralement admis que l'enseignant, en tant que responsable de la transmission de savoirs et de savoir-faire aux élèves dans le cadre institutionnel de l'école, se doit d'assurer la mise en place de dispositifs qui accueillent l'élève, qui créent un climat de confiance dans lequel les échanges sont facilités, et qui permettent aux élèves de s'inscrire « dans un réseau relationnel qui exige la reconnaissance interpersonnelle des sujets » (Delamotte-Legrand, 1997 : p. 72). Il s'agit donc bien de reconnaître l'élève dans ses savoirs linguistiques et culturels propres, et donc dans ses appartenances. Cette reconnaissance passe obligatoirement par le langage, qui est le médiateur fondateur entre la personne et le monde qui l'entoure et qui joue un rôle fondamental dans la socialisation et la relation au savoir.

Depuis l'entrée des langues étrangères à l'école, nous pouvons observer d'autres types d'écart, en particulier dans la façon dont les langues sont dénommées dans les programmes scolaires et dans les différents modèles de leur enseignement. S'il est écrit que l'apprentissage des langues étrangères doit aider à réfléchir au fonctionnement de la langue de l'école, aucune didactique intégrée de l'enseignement des langues n'est suggérée. Tous les élèves sont envisagés comme des apprenants monolingues et l'organisation des différents modèles d'enseignement reflète les statuts différents des langues concernées.

## 1.2 Les langues à l'école - toutes égales, toutes différentes ?

Si depuis 2002, les langues dites *étrangères* et même *régionales* font partie intégrale des programmes scolaires du primaire, on constate que la question des langues de l'immigration reste en suspens et que les dispositifs instaurés dans les années soixante-dix n'ont pas été repensés, ceci malgré plusieurs rapports qui rendent compte de l'inefficacité de ces enseignements (Sabatier, 2004). De plus, la culture dominante, que reproduit la culture scolaire, est parfois bien éloignée des nombreuses cultures qui composent aujourd'hui la société française (Castany, 2003). Or, les derniers programmes pour l'école primaire restent marqués par une idéologie basée sur la notion d'égalité dont un des principes de base est de ne pas singulariser les élèves.

On remarque cependant pour la première fois en 2002, une rubrique concernant « Le cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle » (M.E.N., 2002a :p. 126 ; 2002b : p. 90). Au delà de la formulation négative, on admettra que cette rubrique est une sorte de premier pas envers la reconnaissance d'élèves qui parlent d'autres langues que le français. Cependant, on ne peut qu'être surpris, à première lecture par la non utilisation de l'adjectif bilingue, et par le fait que le texte laisse entendre au travers d'autres remarques négatives qu'il s'agit d'enfants issus de l'immigration. D'un point de vue sociolinguistique, il aurait été plus utile d'envisager la question en termes de *langue(s) de la famille* et *langue de l'école*, et cette distinction aurait pu s'appliquer tant aux enfants plurilingues qu'aux enfants monolingues. Elle aurait pu faire prendre conscience aux enseignants qu'il s'agit de deux contextes de socialisation langagière différents et qu'il est important de négocier l'écart entre ces différentes pratiques linguistiques sans négliger les acquis premiers. Ne peut-on pas envisager comme l'un des objectifs de la scolarisation, de construire des ponts entre les différents répertoires de l'enfant et d'aider celui-ci à construire son identité sans exclure l'une ou l'autre de ses langues ou variétés de langue ?

A cet égard, on donnera l'exemple du Royaume-Uni où sont utilisées les expressions *home languages*, *mother tongue*, et *English as an additional language (EAL)*, et celui du Canada avec la formule *langues patrimoniales*. Il est clair que ces termes reflètent une vision plus positive des langues de l'immigration. Dans le cas de l'anglais en Angleterre, son enseignement en tant que langue seconde est conçu comme s'ajoutant à la langue première de l'enfant, même s'il s'agit aussi de programmes de soutien visant à l'acquisition la plus efficace possible de la langue nationale. Mais en ajoutant la langue de l'école au répertoire de l'élève, on ne rend pas sa langue première invisible, comme le conçoivent les programmes français qui semblent suggérer que les enfants allophones sont dénués d'une compétence vitale.

On aurait pu espérer que l'introduction des langues étrangères à l'école primaire allait permettre de repenser la question des langues à l'école de façon plus globale. Or, si les programmes reconnaissent ici et là la multiplicité des langues parlées sur le territoire français, les textes restent contradictoires puisqu'ils insistent avant tout sur l'apprentissage d'une langue étrangère (ou régionale) et d'une seule (au niveau primaire). En contraste avec les quelques propos très vagues concernant la reconnaissance des langues maternelles des élèves, des programmes détaillés sont rédigés pour chaque langue vivante étrangère (LVE) (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais,

russe) autorisée à être enseignée à l'école primaire (J.O. du 6-7-2002). Au premier abord, la palette de langues offertes paraît large, mais en réalité ces langues sont en compétition les unes avec les autres, l'élève n'étant autorisé à n'en apprendre qu'une (Hélot, C. et Young, A., 2005). Ainsi, malgré le souhait du ministère de proposer aux élèves un grand choix de langues afin de diversifier l'offre d'enseignement de ces dernières en France, ce dispositif a souvent l'effet pervers de renforcer l'hégémonie de l'anglais. On remarque entre autres que l'arabe a été introduit dans la liste des langues qui peuvent être enseignées selon le dispositif élaboré pour les langues vivantes étrangères, mais lorsqu'on regarde les statistiques pour l'enseignement des langues vivantes dans le cycle III du premier degré on s'aperçoit que cette proposition théorique n'est guère mise en pratique:

Proportion des groupes d'élèves de cycle III à l'école publique en France métropolitaine selon la langue enseignée en 2004-2005 :

Anglais	83,4%
Allemand	11,6%
Espagnol	2,1%
Italien	1,1%
Langues vivantes régionales	1,02%
Autres langues vivantes	0,35%
Portugais	0,3%
Arabe	0%

(M.E.N., 2005 : p. 75)

Certes, l'école ne peut pas enseigner toutes les langues à tous les élèves, et ceci dès l'école primaire, mais il existe des approches pédagogiques qui permettent de prendre en compte les différentes langues en présence dans une classe. Ces modèles sont connus sous l'appellation *l'éveil aux langues* (Candelier, 2003a, 2003b) ou *éducation et ouverture aux langues à l'école* (Perregaux, 1998 ; Perregaux et al., 2003) et peuvent être envisagés de façon complémentaire aux modèles d'apprentissage en vigueur en France. Ils font de la diversité linguistique et culturelle un objet scolaire légitime, un objet de connaissances et un outil dans la construction des savoirs langagiers. Ils sont une sorte de propédeutique à l'apprentissage des langues et surtout, ils visent des objectifs beaucoup plus larges. Ils nous intéressent particulièrement parce qu'ils s'adressent à tous les élèves : les élèves bilingues tout comme les élèves monolingues et ils sont basés sur une didactique qui permet d'intégrer toutes les langues, que ce soit la langue de scolarisation, les langues étrangères ou régionales, les langues familiales des élèves etc. Ces approches permettent justement d'intégrer les langues et cultures familiales en tant que ressources pédagogiques au sein d'une classe et de les légitimer aux yeux des élèves et des enseignants.

## 2. Langues de la famille/langue(s) de l'école : un écart négociable

Plusieurs propositions contenues dans les instructions officielles de l'Education nationale, ainsi que dans les publications du Conseil de l'Europe (Beacco et Byram, 2003), ont été mis en pratique dans le projet d'école élaboré par l'équipe

pédagogique de l'école *la Sirène* à Didenheim. Dans cette seconde partie, nous allons décrire ce projet dans son originalité et présenter quelques données quant à la nature de l'apprentissage, son impact sur les enfants et les enseignantes, et les enjeux de cette forme d'éducation aux langues.

## 2.1 Le contexte du projet de Didenheim

Didenheim est un petit village de la banlieue de Mulhouse, ville industrielle alsacienne proche des frontières allemande et suisse. Au début du projet, l'école comptait environ 80 élèves, partagés en quatre classes. Les enseignantes ont estimé à plus d'un tiers les enfants ayant une origine étrangère et presque 5% des élèves venant de foyers dits dialectophones (alsacien).

L'équipe pédagogique était très préoccupée par le nombre croissant d'incidents à caractère raciste dans l'école. Les enseignantes ont alors décidé d'élaborer un projet d'école autour des langues et des cultures présentes dans l'environnement local. A cet effet, elles ont eu l'idée d'impliquer les parents dans le projet en leur demandant de mener des interventions en classe. Ces interventions ont été préparées et évaluées avec les enseignantes en gardant à l'esprit les objectifs du projet<sup>1</sup>. Les réponses positives des parents furent bien plus nombreuses que prévues et révélèrent la pratique d'un grand nombre de langues dans l'environnement immédiat des enfants. Les séances eurent lieu le samedi matin, à raison de deux à trois séances d'une heure par langue et par classe. (Hélot et Young, 2003 et Young et Hélot, 2003). Le tableau ci-dessous résume le contexte linguistique du projet :

---

<sup>1</sup> Au début du projet, l'école annonça les objectifs aux parents de la manière suivante : « Sensibilisation, contact avec une autre langue ; Dimension culturelle du projet : connaître l'autre (fêtes, traditions, géographie, costumes) ; Faire un pas vers l'autre : apprendre à le connaître, rectifier des idées fausses. » (Compte-rendu de la réunion entre enseignants, parents d'élèves et le conseiller pédagogique du 7/10/00)

Le contexte linguistique du projet :

<b>Langues enseignées à l'école :</b>	<b>Langues parlées à la maison :</b>	<b>Langues incluses dans le projet :</b>
allemand (LVE) anglais (LVE) arabe marocain (LCO) polonais (LCO) turc (LCO)	mandarin malais vietnamien anglais allemand alsacien portugais italien polonais turc arabe berbère serbo-croate	mandarin malais vietnamien anglais allemand alsacien portugais italien polonais turc arabe berbère serbo-croate finnois russe langue des signes japonais espagnol

LVE : langue vivante étrangère obligatoire.

LCO : langue et culture d'origine : facultative pour les enfants qui parlent ces langues à la maison

C'est durant le déroulement du projet que le dispositif de travail avec les parents a pris tout son sens et qu'il a révélé des dimensions autres que purement linguistiques : celle d'égalité (une place égale a été donnée à toutes les langues et cultures à l'école), celle d'altérité (les élèves ont pu se décentrer par rapport à la langue de l'école), celle de tolérance et d'ouverture (les activités mises en place ont permis aux élèves d'apprendre à vivre leurs différences).

Or, ce sont justement ces dimensions sur lesquelles Hawkins insistait dans le modèle qu'il a élaboré dès 1986 sous le nom de « language awareness »

## 2.2 Une pédagogie du partage et de la co-construction des savoirs

Un réel travail de collaboration entre enseignantes et parents a été mis en chantier (Hélot et Young, 2003 ; Young et Hélot, à paraître 2006). Les enseignantes se sont mises à l'écoute des parents, elles les ont aidés à adapter les contenus qu'ils désiraient présenter et à préparer diverses activités pédagogiques en relation avec chaque langue. Il ne s'agissait en aucun cas pour elles de proposer un modèle unique mais plutôt de soutenir l'imagination et la créativité des parents pour que leur désir de partager certaines dimensions de leur culture soit accessible aux enfants. Il en résulta une palette très large d'activités toutes plus variées les unes que les autres, et très motivantes tant pour les élèves que pour les enseignantes. Ces activités furent mises en relation avec les différentes disciplines de l'école primaire : la géographie (placer les pays concernés sur une planisphère, présenter la vie quotidienne dans les différents pays etc.), l'histoire (des parents ont parlé de l'immigration et témoigné de leur vécu), la lecture et

une première approche de la bilittéracie (lecture de contes traditionnels dans des livres bilingues), la musique (les enfants ont appris la chanson d'anniversaire dans toutes les langues abordées de même que de courtes chansons mimées), l'alimentation (les groupes ont pu goûter des spécialités culinaires lors de repas préparés par les parents pour les trois classes concernées).

Un travail sur le langage et les langues a aussi été proposé au fil des séances : les enfants ont été invités à négocier le sens d'énoncés à partir du contexte ou d'images, à écouter les sonorités particulières d'une langue et à apprendre à les différencier. Ils se sont familiarisés avec différents systèmes d'écriture, ont identifié quelques emprunts linguistiques. Ils ont appris à faire des parallèles entre les langues et les habitudes culturelles découvertes (telles que les manières de se présenter, de se saluer et de remercier) et à nommer quelques éléments familiers dans les différentes langues (les animaux, les couleurs, les fruits, etc.).

Tous ces savoirs et savoir-faire ont été mis à la disposition de la classe par les parents, partagés avec les élèves et les professeurs. Ce sont donc bien les parents qui ont donné toute l'originalité au projet. Mais c'est la collaboration entre enseignantes et parents, avant pendant et après les séances qui a été profitable aux élèves parce que les enseignants ont su construire un projet pédagogique basé sur les apports des parents. Sans l'investissement conjoint des uns et des autres le projet n'aurait pas pu atteindre ces objectifs.

### 2.2.1 L'apport des parents dans la classe

La participation des parents a été irremplaçable pour les enfants.

L'analyse des enregistrements de l'ensemble des séances a permis de mettre en évidence que seuls les parents étaient en mesure de répondre à un grand nombre de questions posées par les élèves. En voici quelques unes qui nous ont paru particulièrement révélatrices et qui témoignent de l'importance de la présence des parents dans la classe, il est probable que sans les savoirs d'ordre culturel des parents, ces questions seraient restées sans réponse :

- « *Est-ce que tous les noms en alsacien veulent dire quelque chose ?* »
- « *Est-ce qu'il y a des délégués à l'école en Finlande ?* »
- « *Est-ce que le berbère s'écrit comme l'arabe de droite à gauche ?* »
- « *Est-ce que la langue des signes est la même partout dans le monde ?* ».

Mais ce n'est pas uniquement sur le plan des savoirs que la participation des parents a été fondamentale pour le projet, elle l'a aussi été pour l'apprentissage de l'altérité. Comme le font remarquer Allemann-Ghionda (1999 : p. 13)

« Les éventuels changements des contenus de formation (la remise en question du monolinguisme ou du monoculturalisme institutionnels) sont toujours déclenchés par la rencontre concrète avec l'autre, avec celui qui parle une autre langue, par la déstabilisation que cet autre provoque ».

C'est justement cette rencontre très concrète avec l'autre, avec les parents d'enfants de la classe, qui fait l'originalité du projet de l'école de Didenheim. Cet autre peut être un père ou une mère d'élève qui, avant le projet, ne franchissait pas le portail de l'école et qui est devenu pour tous une personne avec une histoire, avec un passé, avec des liens hors de France, tout en s'étant construit une vie en France.

Il est clair que projet d'école à Didenheim a facilité un rapprochement entre les parents d'élèves et l'école, et que dans ce sens, on peut dire que des

passerelles ont été construites, passerelles qui ont permis la rencontre de l'altérité dans l'espace commun de l'école. Ce rapprochement illustre ce que nous entendons par « négociation des écarts à l'école ».

Tous les élèves ont exprimé des réactions positives quant aux interventions des parents dans les classes :

- « *Ça m'a plu que les gens viennent présenter leur langue plutôt que la maîtresse, parce qu'ils viennent du pays dont ils parlent* »,

- « *On comprend mieux quand ce sont des personnes de l'extérieur qui viennent présenter les langues* ».

Ils ont aussi montré qu'ils étaient conscients du monolinguisme de leur enseignante :

- « *J'ai aimé que des gens viennent dans la classe parce que la maîtresse ne connaît presque pas de langues* » et

- « *C'est bien que ce soit d'autres gens, la maîtresse, elle ne vient pas de tous les pays* ».

De plus, le fait que les enseignantes ne pouvaient pas répondre à toutes les questions a permis au savoir des parents d'être légitimé par l'école. Pour les enfants qui ont vu leurs propres parents intervenir dans les classes, il y a eu une réelle prise de conscience de l'importance des savoirs que détiennent leurs parents, une fierté face à la légitimation par l'école de ce savoir soudain révélé aux yeux de tous, y compris des enseignantes :

- « *Ma maman, elle sait plus que la maîtresse* » nous a confié une élève d'origine vietnamienne.

La reconnaissance des savoirs des parents, la volonté de la part des enseignantes de leur faire une place à l'école et la co-construction des séances pédagogiques ont permis aux enseignantes et aux parents de se rencontrer, de partager leurs expériences respectives et de mieux se comprendre. Cette collaboration a sans aucun doute joué un rôle actif dans la négociation de l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école, négociation qui a pu se réaliser grâce à une rencontre réelle autour de la construction d'un projet pédagogique.

### 2.2.2 L'accueil des parents par les enseignantes

Ce sont les enseignantes elles-mêmes qui ont décidé de permettre aux parents de devenir des partenaires actifs et légitimes dans leur école. Elles ont su instaurer autour du projet une réelle collaboration avec les parents et ont mis en place un processus de partage des connaissances.

Le rapprochement entre enseignantes et parents s'est réalisé grâce à l'action des enseignantes à plusieurs niveaux. Dans un premier temps, les enseignantes ont invité les parents à présenter leurs savoirs et savoir-faire à l'école. Dans un deuxième temps elles les ont soutenu lors de la phase de préparation des séances, les guidant, leur suggérant des activités pédagogiques à la fois adaptées aux enfants et appropriées aux savoirs qu'ils voulaient transmettre. Pendant les interventions des parents, les enseignantes ont su créer une dynamique de réflexion en faisant écho à leurs propositions, en manifestant leur intérêt par des questions et en incitant les enfants à découvrir d'autres visions du monde. Elles leur ont également fait comprendre que leur propre point de vue n'était pas forcément universel. En dernier lieu, après chaque série d'interventions les enseignantes ont organisé des réunions de bilan qui ont permis aux parents d'exprimer leur appréciation des contributions des uns et des

autres et de construire des relations autour d'une préoccupation commune : l'éducation des enfants au « mieux vivre ensemble ».

Ces éléments d'analyse montrent que c'est grâce à la participation des parents que les enseignantes et leurs élèves ont découvert la diversité linguistique et culturelle existant au sein de leur communauté scolaire et ont pu transformer cette diversité en objet de savoir.

La participation des parents au projet a également contribué au développement d'une vision plus globale des langues et des cultures chez les enseignantes. Grâce à cette expérience, elles ont pu reconnaître la valeur du bilinguisme quelles que soient les langues qui le composent et ont mieux compris les erreurs de français des enfants bilingues dans leur classe (Hélot et Young 2002). Elles ont changé de regard sur leurs élèves. Au lieu de pointer les déficits des enfants et de leurs parents non-francophones, elles ont mis en valeur les ressources qu'elles leurs reconnaissaient.

Mais ce sont les compétences professionnelles des enseignantes qui les ont conduites à mettre en place une approche à la fois transdisciplinaire et inclusive. L'aspect transdisciplinaire de cette éducation aux langues et aux cultures leur a permis de décroquer les langues et de créer du lien entre les disciplines, réduisant ainsi l'écart usuel entre elles. On peut parler d'éducation inclusive car elle s'adresse pareillement à tous les enfants de la classe, personne n'étant écarté du groupe. Au contraire, selon l'expression de l'une des enseignantes, les enfants sont invités à partager leurs expériences, leurs savoirs, leurs compétences et à « *construire une histoire commune à la classe* ».

Tout au long de ce travail, les enseignantes sont restées les responsables du projet, elles ont invité, sollicité, suggéré, soutenu et encouragé les participants. Ce sont elles qui ont permis aux parents de développer leurs compétences d'initiateurs lors des présentations de leur langue et de leur culture : il s'agit là d'un réel processus d'*empowerment* tel que le décrit de Mejia dans ce volume (voir aussi Cummins, 2000). Nous soutenons que, dans une démarche où ce sont les acteurs eux-mêmes qui trouvent les solutions à leurs problèmes, il est possible de construire des savoirs pertinents, en relation avec les questions des enfants, leur environnement, leur histoire, leur mémoire ; en d'autres termes, il est possible à l'école de donner sens à leur vécu et de les aider à se construire dans un monde qui a besoin de leurs compétences plurilingues et pluriculturelles.

### 2.2.3 Une place à l'école pour les parents

Comme nous venons de l'évoquer, la participation des parents a été centrale au projet.

Par ailleurs, ce projet a eu une autre retombée importante : de meilleures relations entre les parents et les enseignantes et une meilleure intégration des parents d'origine étrangère dans l'école.

Or, on notera ici que la dernière loi sur l'orientation de l'école (2005) fait des relations familles/école une de ses trois priorités. Cette exigence répond au fait que dans l'ensemble, les relations entre parents et enseignants ne se sont guère améliorées ces dernières années et l'on peut dire que l'écart qui se creuse souvent entre enseignants et parents ne concerne pas exclusivement les parents d'origine étrangère ou étrangers.

« les représentants des parents d'élèves sont unanimes : l'institution scolaire n'a pas su leur faire une place. Ils s'y sentent marginalisés, voire indésirables. De leur côté, une

partie des enseignants se plaignent des parents, qu'ils accusent d'être tantôt démissionnaires, tantôt consuméristes. » (Laronche et Malingre dans *Le Monde*, 30-31/5/04 : p. 9)

L'école de Didenheim a su accueillir les parents en faisant une place à leur savoir et en les invitant à partager la responsabilité de la communauté éducative. Les parents se sont sentis utiles en contribuant à l'éducation de tous les enfants en partenariat avec les enseignantes, ils se sont également rendu compte du travail que demande le métier d'enseignant et ils ont d'autant mieux apprécié leur investissement dans l'éducation des enfants au quotidien.

On dira ici qu'il y a eu ouverture des enseignants envers les savoirs des parents et ouverture des parents envers le travail des enseignantes, c'est à dire une prise de conscience des compétences de chacun qui a contribué à la négociation de l'écart. Grâce au projet, la différence entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école a été respectée, tout comme la distance entre elles a été réduite.

### 2.3 Qu'apprennent les enfants ?

D'après nous, l'atout de ce genre de projet est que tous les enfants sont concernés, aucun n'est écarté. Au contraire, les activités proposées rassemblent les participants.

#### 2.3.1. S'ouvrir aux langues et aux cultures autres

L'objectif de l'éveil aux langues et aux cultures n'est pas de singulariser les enfants bilingues, mais d'ouvrir tous les enfants, monolingues comme bilingues, au plurilinguisme dans le but de construire, au delà des différences, une culture commune à la classe. La co-intervention des parents et des enseignantes a suscité chez les enfants une prise de conscience de la richesse de la pluralité linguistique et culturelle qui n'est pas restée superficielle, ni ancrée dans une vision stéréotypée.

Allemann-Ghionda et al. nous mettent en garde contre le risque de sectorialiser l'autre en le catégorisant comme un étranger. Il y a effectivement un danger à limiter le rôle de cette personne, en le maintenant dans un stéréotype connu. C'est ici, toujours selon Allemann-Ghionda et al. (et aussi Perregaux, 2003) que la notion de réciprocité entre en jeu.

« Pour qu'il y ait l'autre ou les autres, il faut également qu'il y ait un moi ou un nous. » (Allemann-Ghionda et al., 1999 : p. 13).

Le continuel va-et-vient des questions des enfants et des réponses des parents a favorisé une réciprocité, un échange que nous envisageons en termes de négociation de l'écart culturel et langagier. Et ceci d'autant plus, que les parents/intervenants sont connus des enfants et vice-versa ; la relation existe déjà, il suffit de construire sur l'existant.

Certaines questions posées par les élèves ont montré qu'ils étaient capables de se décentrer, de s'imaginer à la place d'un autre et de faire preuve d'empathie :

- « *Est-ce que c'est dur d'apprendre le français quand on est chinois ?* »,
- « *Comment elle fait pour répondre au téléphone ?* » (Langue des Signes Française).

Ces questions montrent que, confrontés à la différence, les élèves sont prêts à faire un pas vers l'autre (voir M. Byram, dans ce volume).

On fera aussi remarquer que l'approche heuristique choisie pour le projet a suscité une grande diversité de questions de la part des élèves : des questions sur le fonctionnement du langage et des langues :

- « *C'est drôle comme le vietnamien a plein d'accents. Pourquoi il y a des points en dessous et des accents au-dessus ?* » ou

- « *C'est quoi l'accent des Japonais ?* » ou

- « *Pourquoi est-ce que l'alsacien est un dialecte et pas une langue ?* ».

Des questions qui restent souvent tabou à l'école ont pu être formulées

- « *Pourquoi est-ce que les Vietnamiens n'ont pas la même couleur de peau ?* » ou

- « *Pourquoi êtes-vous venue en France ?* »,

Ou encore des questions sur le fonctionnement démocratique de l'école :

- « *est-ce qu'il y a des délégués à l'école en Finlande ?* »

Mais la question qui a fait réagir tous les adultes et qui témoigne d'une réelle prise de conscience linguistique fut la suivante :

.- « *Est-ce que le français est une langue ?* ».

Bien entendu, le projet a eu des effets particuliers sur les élèves bilingues. Delamotte-Legrand nous rappelle que l'identité langagière est « construite avant et parallèlement à l'institution, elle ne peut qu'être refusée ou acceptée, respectée ou dénigrée. » (Delamotte-Legrand, 1997 : p. 107). Les enseignantes, comme plusieurs parents, ont mentionné la fierté des élèves bilingues lors des séances consacrées à leur langue et à leur culture. A nouveau, c'est la reconnaissance d'une partie d'eux-mêmes, de certains aspects de leur vie familiale par l'école qui a été source de déclic chez certains d'entre eux et qui leur a permis de s'affirmer en classe. Une des enseignantes témoigne : « *les enfants turcs, avant, dans la classe, ils n'existaient pas vraiment, maintenant, ils existent* ». Elle entend par là qu'ils participent beaucoup plus aux échanges et qu'ils sont plus présents aux activités proposées. Nous avons également constaté ce changement de comportement chez plusieurs de ces élèves, qui sourient, qui semblent avoir enfin trouvé leur voix dans la classe et comme l'exprime une des enseignantes : « *ils n'ont plus la même place dans l'école* ».

2.3.2. Devenir citoyen : s'exprimer, s'écouter, se comprendre mutuellement et participer

Le processus par lequel on devient citoyen et on apprend à vivre ensemble au delà des différences demande à l'élève de développer de nouvelles compétences telles que : « respecter ses camarades et accepter les différences » travail requis dans le cadre de l'éducation civique selon les directives du ministère de l'éducation nationale (M.E.N., 2002a : p. 181).

Le thème du développement de la compréhension de l'autre est également mentionné dans les nouveaux programmes de l'école élémentaire française : « l'élève du cycle 2 aborde une manière différente de penser et de vivre, il s'éduque à l'altérité. » (M.E.N., 2002a : p. 97).

Le rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>ème</sup> siècle de l'UNESCO évoque, lui aussi, la nécessité :

«[d'] apprendre à vivre ensemble, en développant la compréhension de l'autre et la perception des interdépendances - de réaliser des projets communs et de se préparer à

gérer les conflits - dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix. » (Delors et al., 1996 : p. 34).

Comme composante de l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD), le Conseil de l'Europe mentionne la notion de diversité : il la qualifie d'élément fondamental de l'ECD et celle-ci doit « dépasser l'idée de tolérance pour arriver à un authentique respect et une acceptation de la différence » (O' Shea, 2005). De plus, l'ECD doit « veiller à ce que la différence soit célébrée et reconnue par la communauté, qu'elle soit locale, nationale, régionale ou internationale. » (Ibid)

De façon transversale, le thème de la tolérance touche également l'enseignement des langues, en particulier ses objectifs culturels. Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, autre document publié par le Conseil de l'Europe, attribue au plurilinguisme une « valeur éducative fondant la tolérance linguistique » (Beacco, J-C. et Byram, M., 2003 : p. 16). Les auteurs maintiennent que :

« la prise de conscience par un locuteur du caractère plurilingue de ses compétences peut l'amener à accorder une valeur égale à chacune des variétés utilisées par lui-même et par les autres locuteurs, même si celles-ci n'ont pas les mêmes fonctions (communication privée, professionnelle, officielle, langue d'appartenance). Mais cette prise de conscience doit être accompagnée et structurée par l'Ecole, car elle n'est aucunement automatique. » (Beacco, J-C. et Byram, M., 2003 : p. 16).

L'éducation et l'ouverture aux langues et aux cultures, telle qu'elle est pratiquée à Didenheim, cherche à développer cette prise de conscience dont parlent Beacco et Byram. Elle l'accompagne et la structure dans le dessein de développer chez les élèves des représentations et des attitudes positives envers les langues et les cultures par la confrontation à la diversité.

« [Les individus qui ont] une compréhension et une expérience de certains aspects de la vie de personnes porteuses d'autres langues et d'autres cultures...ont la capacité d'interpréter d'autres modes de vie que le leur et de l'expliquer à ceux qui vivent autrement. Cette compétence interculturelle est cruciale dans le développement d'une compréhension mutuelle de groupes différents. » (Beacco et Byram., 2003 : p. 35)

En prenant en compte la réalité linguistique et culturelle vécue par de nombreux élèves, le projet a aidé l'école à « pratiquer la co-reconnaissance en tenant compte de ces réalités multiples » (Delamotte-Legrand, 1997 : p. 107).

Une telle éducation assigne aux langues parlées par les élèves et leur famille une dignité et une place légitime à l'école. Elle va également « faire en sorte que l'élève puisse parler du langage, du sien et de celui des autres » (Delamotte-Legrand, 1997 : p. 107) et permettre aux élèves de mettre « ensemble leurs richesses respectives dans le but de construire un mode d'existence commun (Delamotte-Legrand, 1997 : p. 112).

### **Conclusion : pour une éthique de l'altérité**

Comment éduquer nos enfants à une éthique de l'altérité ? Pouvons-nous le faire vraiment si nous refusons cette altérité dans notre propre société, à nos concitoyens et à nos enfants eux-mêmes ?

« Rappelons que toute éthique linguistique commence par l'acceptation du fait de la diversité des langues et du droit des personnes à disposer de leurs langues. Toute hiérarchisation en ce domaine présente le risque d'une forme de racisme, dangereux pour le maintien de cette richesse langagière et humaine. » (Delamotte-Legrand, 1997 : p. 103)

A Didenheim, l'espace de la classe a changé : de monolingue, il est devenu plurilingue. Des affiches multilingues ornent maintenant les murs de l'école. Les enseignantes font référence à la diversité linguistique dans plusieurs disciplines, des ouvrages bilingues ont été achetés pour la bibliothèque, etc..

Les langues et cultures ont été envisagées en termes de ressources collectives et ont été placées sur un pied d'égalité. Le bilinguisme des élèves qui parlent une langue autre que celle de l'école a été valorisé : certains enfants ont ainsi trouvé leur place dans la classe. Le projet leur a permis de s'y exprimer dans leur langue, de servir de modèles à leur pairs et même d'écrire en arabe au tableau devant toute la classe. Les savoirs acquis en dehors de l'école ont donc bénéficié d'une réelle reconnaissance par leurs enseignantes et leurs camarades.

D'une certaine façon, le savoir a changé de statut : il n'est pas seulement l'apanage de l'école et des enseignantes mais appartient aussi aux parents et aux élèves et devient source de partage.

Du point de vue des enseignantes, c'est grâce à leur collaboration avec les parents qu'elles ont pu trouver une solution aux problèmes d'intolérance qui étaient apparus à l'école. Le projet leur a permis de négocier l'écart entre langue vivante étrangère, langue régionale, langues et cultures d'origine et le français scolaire et de réduire la distance entre la culture familiale et la culture de l'école.

Nous aimerions suggérer, à la suite des travaux de Camillieri et al., à paraître en 2006, que le fait de réfléchir à ses propres politiques linguistiques a été un élément décisif dans le succès du projet de l'école de Didenheim. Car dans cette école il s'agissait d'énoncer clairement des choix linguistiques qui ont permis de transformer l'habitus monolingue.

Donner aux futurs citoyens l'occasion de construire des représentations positives des identités multiples de leurs camarades et de leurs familles pour que ces derniers puissent être fiers de ce qu'ils sont et pour qu'ils se sentent acceptés et compris par ceux qui les entourent est une nécessité si nous voulons vivre ensemble en paix. Pour que chacun puisse construire sa propre identité basée sur son vécu familial et ses relations à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, il est vital que l'école relève le défi qui lui est lancé.

Commentant le projet, une des enseignantes de l'école de Didenheim a dit :

- « *Je crois que là on essaie justement de prendre les différences, de les mettre en relief, mais les bons côtés de ces différences, et ce que cela peut avoir d'enrichissant ; il y a la partie culturelle qui est différente de la nôtre, et puis il y a tout ce qu'on vit en commun. En fait, on construit l'histoire de la classe en commun et ça, les enfants sont riches de leurs expériences, de leur culture personnelle, mais tout est mis en commun pour construire une histoire commune à la classe.* »

La notion de différence employée par l'enseignante, et que nous interprétons comme écart, est négociée par l'enseignante elle-même au cours du projet. Cette enseignante a réfléchi à ce qu'elle veut faire dans le cadre du projet : rapprocher les élèves au-delà de leurs différences mais sans gommer ces différences. Au contraire, elle reconnaît et valorise la richesse qui en naît.

Car l'école aujourd'hui est non seulement un lieu où l'on acquiert des connaissances, elle est également le lieu où l'on met en commun ses compétences et ses savoirs et où l'on apprend à vivre ensemble en partageant non plus une seule langue mais plusieurs langues pour construire des valeurs communes.

## Bibliographie

- Allemann-Ghionda, C. ; De Goumoëns, C. ; Perregaux, C. (1999). *Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle : entre ouverture et résistances*. Rapport de valorisation. Programme national de recherche 33. Fribourg, Suisse : Editions universitaires.
- Alred, G. ; Byram, M. et Fleming, M. (2003). *Intercultural Experience and Education*. Clevedon, Royaume Uni : Multilingual Matters.
- Beacco, J-C. et Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, France : Editions du Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (ed) (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg, France : Editions du Conseil de l'Europe.
- Byram, M. ; Nichols, A. et Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon, Royaume Uni : Multilingual Matters.
- Candelier, M (2003a). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Candelier, M. (dir) (2003b). *Janua Linguarum - La Porte des Langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg, France : CELV. Editions du Conseil de l'Europe.
- Castany, J. (2003). « L'intégration au quotidien ». In *Cahiers pédagogiques, L'école et la pluralité ethnique*, n°419, CRAP, Paris, p. 27-8.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Royaume Uni : Multilingual Matters.
- Dahomay, J. (2005). « Pour une nouvelle identité républicaine ». In *Le Monde*, Paris. 15/4/2005.
- Delamotte-Legrand, R. (1997). Langage, socialisation et constitution de la personne. In Delamotte-Legrand, François et Porcher. *Langage, éthique, éducation*. Publication de l'Université de Rouen. p. 65-115.
- Delors, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Editions UNESCO.
- Dooley, M. (2005). « How Aware are They ? Research into teachers' Attitudes about Linguistic Diversity ». *Language Awareness*, 14 (2&3), Multilingual Matters, Clevedon, Royaume Uni, p. 97-111.
- Flye St Marie, A. (1999). « L'école, lieu d'édification des identités » dans C. Allemann-Ghionda, (dir.) *Education et diversité socio-culturelles*, L'harmattan, Paris, p. 90-99.
- Hawkins, E. (1987) *Awareness of Language : An Introduction* (édition révisée). Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Hélot, C. et Young, A. (2002). « Bilingualism and Language Education in French Primary Schools : Why and How Should Migrant Languages be Valued ? » In *International Journal of Bilingual Education and*

- Bilingualism*, 5 (2), Multilingual Matters, Clevedon, Royaume-Uni, p. 96-112.
- Hélot, C. et Young, A. (2003). « Education à la diversité linguistique et culturelle : le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2 ». In *LIDIL* (revue de linguistique et de didactique des langues), *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs*. Hors série, LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble 3, p. 187-200.
- Hélot, C. et Young, A. (2005). « The notion of Diversity in Language Education : Policy and Practice at Primary Level in France ». In *Journal of Language, Culture and Curriculum*, 18 (3), Multilingual Matters, Clevedon, Royaume-Uni, p.242-257.
- Laronche, M. Et Malingre, V. (2004) « Les parents d'élèves toujours à la recherche d'une place à l'école ». In *Le Monde*, Paris. 30-31/05/04.
- M.E.N. (2002a) *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, CNDP, Paris.
- M.E.N. (2002b) *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*, CNDP, Paris.
- M.E.N. (2005) *Références et statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, DEP, Paris.
- Moro, M-R. (2002a) L'intégration ne devrait pas être un abandon de la culture d'origine. *Libération*, Paris. 2/6/02, 48-9.
- Moro, M-R. (2002b) *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*. La Découverte, Paris.
- O'Shea, K. *Glossaire des termes de l'Education à la Citoyenneté Démocratique*, Site du Conseil de l'Europe. [page consultée le 29 novembre 2005] disponible sur internet  
[http://www.coe.int/T/F/Cooperation\\_culturelle/education/E.C.D](http://www.coe.int/T/F/Cooperation_culturelle/education/E.C.D)
- Perregaux, C. (1998) « Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire », *Bulletin Suisse deLinguistique Appliquée*, 67, p. 101-110.
- Perregaux, C. ; De Goumoëns, C. ; Jeannot, D. et De Pietro, J.F. (2003). *Education et Ouverture aux langues à l'école: EOLE*, vol 1& 2. Neuchâtel : Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin.
- Young, A. et Hélot, C. (2003) « Language Awareness and/or Language Learning in French Primary Schools Today. » In *Language Awareness* 12 (3&4), Multilingual Matters, Clevedon, Royaume Uni, p. 234-246.
- Young, A. et Hélot, C. (à paraître 2006) « Parent Power : Parents as a Linguistic and Cultural Resource at School ». In A. Camillieri (ed) *ENSEMBLE : Whole-School Language Profiles and Policies*, projet du deuxième programme à moyen-terme du CELV (2004-2007) : *L'éducation linguistique pour la cohésion sociale dans une Europe multilingue et multiculturelle*. Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.