

*CHRISTINE HELOT*

**De la notion d'écart à la notion de continuum.  
Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme  
en contexte scolaire ? <sup>1</sup>**

Publié dans Hélot & al (2006) *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*, Francfort, Peter Lang, pages 185-206

**Résumé**

Cet article propose d'abord une analyse des représentations concernant la notion de bilinguisme en terme d'*écart* : *écart* entre le bilinguisme des élites, soutenu par l'école, choisi par les parents, reconnu socialement, et le bilinguisme des migrants, ignoré par les enseignants, subi par les élèves, encore perçu comme source de handicap pour l'apprentissage de la langue de l'école. Il s'agit donc de comprendre le caractère inégalitaire du bilinguisme en milieu scolaire.

Dans une deuxième partie, j'essaierai de montrer qu'il est possible de dépasser les dichotomies descriptives et de penser ensemble les diverses formes de bilinguisme. Deux approches théoriques seront discutées : la notion de « compétence plurilingue » (Coste, 2001), et le modèle des « continua de bilittéracie » de Hornberger (2003). Le modèle de Hornberger, en particulier, propose une réflexion critique sur les relations de pouvoir qui influencent les politiques linguistiques éducatives ainsi que les pratiques de l'éducation bilingue. Trois exemples de pratiques innovantes concernant les langues minorées en contexte scolaire seront décrites afin de montrer qu'il est possible de construire de nouvelles relations entre les langues, de légitimer les langues de la migration, et de transformer le bilinguisme des élèves issus de l'immigration en une ressource d'apprentissage pour tous, élèves et enseignants.

\*\*\*

---

<sup>1</sup> Une première version de cet article a été publiée en 2004 sous le titre « Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire » dans la revue *Actes de la Recherche : les Perspectives de développement de l'enseignement bilingue*, sous la direction de A. Akkari et S. Heer. Bienne : HEP BEJUNE, vol. n°3, pp. 8-27.

## Avant-propos

Alexandra<sup>2</sup> : « *Mon bilinguisme (polonais-allemand) n'entraîne pas que des avantages. Je souffre parfois d'attitudes nationalistes : en Autriche je suis «la Polonaise», en Pologne « l'Autrichienne ». Personnellement je me déclarerais plutôt « européenne »... Et à l'école, les enseignants ne valorisent pas du tout mes connaissances de la langue et de la culture polonaise. Ce serait sans doute différent si je parlais l'anglais ou le français ».*

## Introduction

C'est à la suite de mes travaux de thèse sur le bilinguisme en contexte familial que m'est apparue la problématique de « l'invisibilité » de certaines formes de bilinguisme en contexte scolaire. En interrogeant les enseignants sur les pratiques linguistiques de leurs élèves dans leur famille, j'ai constaté que la plupart d'entre eux considéraient cette question comme faisant partie de la vie privée des élèves. C'est ainsi que, lors d'une visite de classe tout le monde fut surpris lorsqu'un élève me répondit, dans un anglais courant (et clairement marqué de l'accent dublinois), alors que je lui demandais en anglais dans quelle langue il parlait avec sa mère ; (l'enseignante m'ayant indiqué que celle-ci était de nationalité irlandaise). Tous ses camarades de classe, et l'enseignante, découvraient soudain un savoir qui était resté jusqu'alors ignoré et qui une fois révélé, déclencha l'admiration beaucoup plus que la stigmatisation. On pourrait objecter à cette anecdote qu'il s'agissait de la langue anglaise, langue fortement valorisée dans notre société et qu'il n'en serait pas de même dans le cas des nombreuses langues parlées par les enfants issus de l'immigration.

Dans son mémoire professionnel, Dragon (2005) décrit comment, lors de l'intervention en classe de CM1 d'une mère d'élève mexicaine, les enfants ont découvert le bilinguisme d'une de leur camarade qui devait traduire lorsque sa mère avait du mal à s'exprimer en français. Loin de susciter un jugement négatif sur cette intervenante pour sa connaissance limitée du français, la séance a déclenché de nombreuses questions sur le bilinguisme de l'élève et sur ses compétences en français, en espagnol, et en traduction. Une longue discussion s'est ensuite engagée entre les élèves sur leur propre utilisation de langues autres que le français dans leur famille.

En réalité, à l'image de l'enfant franco-irlandais ou de la fillette mexicaine, beaucoup d'élèves sont bilingues. Mais leur bilinguisme reste caché ou ignoré à l'école (Hélot, 1997), tout comme celui de la jeune Alexandra citée en avant-propos. Il serait d'ailleurs plus juste de reconnaître que de nombreux élèves sont non seulement bilingues mais plurilingues : durant les observations de classe menées dans le cadre du projet Didenheim dont je parlerai ci-dessous, une enseignante a découvert avec stupéfaction qu'une de ses élèves parlait le

---

<sup>2</sup> dans « Débats : La parole aux jeunes ». *La diversité Linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2000 (p. 85).

mandarin avec sa mère, qu'elle avait des notions de malais parce qu'elle était allée dans sa famille en Malaisie, qu'elle comprenait l'anglais que ses parents parlaient entre eux, et qu'elle était aussi en contact avec l'alsacien parlé par ses grands-parents.

On a encore tendance en France, à penser que ces situations de plurilinguisme sont rares ou extraordinaires, surtout en contexte scolaire, où la forte tradition monolingue perpétue le mythe d'une France monolingue. Les exemples ci-dessus montrent également combien les compétences de ces enfants dans leurs différentes langues sont liées à des contextes bien précis. L'institution scolaire, dans laquelle les langues sont encore enseignées dans une perspective où il s'agit d'acquérir une compétence la plus proche possible de celle d'un locuteur natif idéal souvent coupé de tout environnement concret, a du mal à reconnaître cette diversité de pratiques, fondées sur le rôle social des langues, ainsi que la dimension affective que nombre de locuteurs entretiennent avec leurs langues.

En effet, comme l'expliquent Candelier, Dumoulin et Atsuko cités par Komorowska (2000, p. 53) :

« Les langues réellement vivantes en Europe ne sont guère reconnues par les systèmes scolaires nationaux. Les systèmes scolaires tiennent compte des langues des Etats, mais pas de celles de la population. La preuve en est que les systèmes éducatifs européens ne tiennent souvent aucun compte des langues des minorités d'immigrés ».

Si le système scolaire français n'accorde pas moins de place aux langues de la migration que ceux des autres pays européens, il n'en reste pas moins important de se demander pourquoi certaines langues restent exclues du curriculum. De plus, comment comprendre le paradoxe qui sous-tend l'enseignement des langues en France : d'un côté, une politique éducative marquée par une forte volonté d'améliorer cet enseignement, de le diversifier, de développer de nouvelles approches d'enseignement, d'en faire le vecteur d'une éducation à l'altérité et, de l'autre, une réticence à aborder de front la question des langues minorées, de leurs locuteurs et de leurs besoins spécifiques autrement qu'en termes de déficit. D'un côté, des moyens importants pour que les élèves deviennent des citoyens multilingues, de l'autre une non reconnaissance des compétences multilingues de nombreux élèves. C'est ce paradoxe qu'il me paraît intéressant d'explorer à la lumière de la notion d'écart telle que je la décrirai ci-dessous.

Dans une première partie, je m'attacherai à analyser l'écart entre les différentes représentations concernant la notion de bilinguisme dans les derniers programmes en date pour l'école primaire (MEN, 2003). Je montrerai en particulier combien ces programmes sont encore marqués par une idéologie fortement monolingue qui entraîne à la fois une dévalorisation du bilinguisme dans le cas de langues minorées et une survalorisation quand il s'agit de langues dominantes. Comme si « le bilinguisme était bon pour les riches et mauvais pour les pauvres » (Cummins, 2000, p. 4).

Afin de mieux comprendre le caractère inégalitaire des bilinguismes en milieu scolaire, je partirai d'une description dichotomique très répandue dans la littérature scientifique entre bilinguisme d'élite et bilinguisme de migrants (Paulston, 1975 ; Skutnabb-Kangas, 1981 ; Tosi, 1982 etc.). Dans une deuxième partie, je me baserai sur des travaux plus

récents concernant les notions de *compétence bilingue* et de *compétence plurilingue* et sur *le modèle des continua* de Hornberger (2003). Je tenterai ainsi de penser ensemble le bilinguisme d'élite et celui des migrants et, afin d'illustrer cette idée, je décrirai trois exemples de projets d'enseignants qui ont permis de transformer sur le terrain les relations de pouvoir entre les langues et de valoriser les langues et les cultures issues de l'immigration.

## 1. Le bilinguisme des élites et le bilinguisme des migrants

### 1.1. Le bilinguisme des élites

Il a toujours existé. Bien avant que les chercheurs ne s'intéressent au bilinguisme, les élites l'ont pratiqué que ce soit avec les gouvernantes françaises employées par les aristocrates dans la Russie tzariste (Gilliard, 1929), ou à Vienne, ou encore avec les nurses anglaises en France et ailleurs. C'est aussi aujourd'hui celui de nombreux enfants de familles mixtes, ou de familles de diplomates, tels ceux qui fréquentent les écoles internationales.

#### Un exemple en contexte scolaire en Alsace

A l'école internationale de Strasbourg se côtoient les élèves *des sections internationales* (organisées en deux niveaux - national et spécial - selon les compétences des enfants dans la langue de la famille) et les élèves des filières non internationales. Les langues concernées sont l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien, donc quatre langues européennes. L'entrée dans ces sections internationales se fait par test dans la langue autre que le français et l'enseignement consiste en cinq heures en langue cible, qui s'ajoutent au programme régulier des autres élèves. Ces cinq heures sont réparties entre des enseignements de langue/littérature et histoire. Une remarque s'impose quant à la dénomination de ces classes : elles ne sont pas appelées *bilingues* mais *internationales*, ce qui leur donne peut-être encore plus de prestige.

L'enseignement en section internationale est donc *en plus* du programme régulier. C'est *un plus*, qui soutient la langue parlée à la maison, permet aux enfants de développer la littéracie dans leur deux langues, prépare aux examens de fin de scolarité secondaire des pays concernés parallèlement au baccalauréat français, et ouvre les portes des universités européennes. De plus, l'école offre des cours de français langue étrangère (FLE) pour les élèves nouvellement arrivés, et dispose d'un enseignant de FLE pour chaque niveau (primaire, collège et lycée). Ce dispositif a pour objectif de développer chez les élèves des compétences et des savoirs dans leurs deux langues et leurs deux cultures, auxquelles s'ajoutent d'ailleurs une ou deux autres langues vivantes étrangères (LVE). Puisque ce choix éducatif existe, les parents des classes moyennes ne s'y trompent pas et y voient des chances supplémentaires de succès pour leurs enfants, un moyen par exemple, d'obtenir plus de qualifications pour entrer dans les grandes écoles ou avoir accès aux grandes universités européennes, etc.

Le même principe - un supplément d'heures d'enseignement - prévaut d'ailleurs dans nombre d'autres filières qui se sont développées ces dernières années dans l'enseignement des LVEs, filières dites bilingue, trilingue, européenne, méditerranéenne etc., pour lesquelles les enfants sont évalués (à partir de leurs notes en mathématiques et en français). Ces filières sont

évidemment perçues par les parents, les élèves et les enseignants comme des filières d'excellence.

La diversification des modèles d'enseignement des langues étrangères a ainsi permis à une forme de sélection de se développer au sein de l'école et du collège unique et ceci malgré la volonté du Ministère de ne pas créer des écoles qui ne seraient qu'*internationales* et donc élitistes de fait, mais d'intégrer des *sections* dans les écoles régulières. Cette précaution n'a cependant pas empêché de créer un écart entre les élèves qui accèdent à ces classes et ceux qui en restent exclus, soit en raison d'un niveau scolaire jugé insuffisant, soit de par leur milieu social et culturel. Car à l'intérieur du même établissement, ces *choix* créent une distance entre les enfants qui suivent une scolarité normale (les monolingues), et ceux qui fréquentent ces sections et filières (les bilingues).

Un contexte éducatif comme celui des écoles internationales favorise ce que Lambert (1974) appelle une forme *additive* de bilinguisme : les deux langues et les deux cultures se complètent, s'enrichissent et apportent des éléments positifs et complémentaires au développement de l'enfant, la communauté et la famille attribuent des valeurs positives aux deux langues, et l'enfant a un outil de pensée supplémentaire. De plus, la L2 ne menace pas la L1 et Lambert a montré que c'est ce type de contexte socioculturel (communautés dominantes) qui permet d'expliquer les avantages cognitifs liés au développement bilingue.

Mon intention n'est donc pas ici de critiquer des modèles éducatifs qui donnent des avantages cognitifs, affectifs et sociaux à des enfants qui possèdent déjà de par leur situation personnelle des compétences en langue étrangère, mais de mettre en relief le fait que de tels dispositifs restent réservés à des locuteurs de langues européennes dominantes dans un système éducatif censé reposer sur l'égalité des chances.

## 1.2. Le bilinguisme des migrants<sup>3</sup>

En quoi se distingue-t-il du bilinguisme des élites ? Le bilinguisme des migrants concerne plus particulièrement les minorités ethnolinguistiques dont le niveau socio-économique est différent de celui des élites internationales, et dont les deux langues n'ont pas le même statut. En effet, dans ce cas, c'est, en général, une langue dominante – celle du pays d'accueil - qui est en contact avec une autre langue dite *minorée*, telle celle d'un ex-pays colonisé ou une langue associée au fait migratoire, comme c'est le cas de l'arabe ou du turc aujourd'hui.

Pour l'enfant bilingue qui vit dans ce contexte, les deux langues ont tendance à être en situation de concurrence plutôt que dans une relation de complémentarité, parce que l'une est plus prestigieuse socialement et économiquement que l'autre. Lambert (1974) décrit ce type de situation linguistique au niveau individuel en termes de bilinguisme *soustractif*. Dans ce cas, il s'agit d'un contexte sociolinguistique dans lequel la langue la plus prestigieuse va avoir tendance à s'imposer et à remplacer la langue première qui va soit se détériorer, soit se restreindre au milieu familial, soit même disparaître totalement. Lambert insiste d'ailleurs sur

---

<sup>3</sup> Une précision terminologique s'impose ici : j'ai choisi le terme *migrants* comme l'entendent Lüdi et Py (1986), même si d'autres chercheurs francophones (Deprez, 1994) utilisent l'expression *bilinguisme de masse*.

le fait que ce n'est pas tant le statut absolu de chaque langue qui détermine l'évolution de la bilinguïté mais plutôt le rapport entre les statuts respectifs des deux langues en présence chez le bilingue.

Aujourd'hui, on sait combien le rapport des locuteurs à leurs langues est influencé par les représentations associées à ces langues et à leur statut dans une société donnée. L'enfant perçoit très tôt ces différences d'attitude. Or chez l'individu bilingue ce rapport aux langues est capital : les enfants des élites ont rarement honte de leur langue, puisque leur connaissance de plusieurs langues est valorisée dans la famille, à l'école et dans la société. Par contre, un enfant issu de l'immigration peut avoir honte de la langue de ses parents, qui est associée à un contexte perçu négativement dans son entourage. Il est aussi soumis à une forte pression des autorités éducatives qui le poussent à acquérir la langue de l'école le plus rapidement possible et à comprendre qu'il n'y a pas de place à l'école pour la langue de la maison. Mais il faut aussi remarquer qu'à force d'exclusion de la langue familiale, l'individu bilingue pourra être conduit à la revendiquer plus tard pour affirmer son identité.

Ainsi, le rapport qu'aura l'enfant bilingue en milieu favorisé entre sa langue 1 et sa langue 2, n'est pas de même nature que celui qu'auront des enfants en situation minoritaire associée au fait migratoire. Pourquoi encore aujourd'hui utiliser la dénomination *langue d'origine*<sup>4</sup> pour se référer à ces langues ? Comme l'explique bien Varro (2003), cette expression reste très problématique. Elle renvoie au passé de ces élèves, à l'histoire de leurs parents ou de leurs grand-parents, à l'histoire de l'immigration, histoire toujours occultée dans les manuels scolaires, et qui n'a commencé que très récemment à faire l'objet d'études en France<sup>5</sup>.

Pourquoi ce dispositif n'a-t-il pas évolué parallèlement à l'enseignement obligatoire de langues dites *étrangères* ou *régionales* ? Un dispositif qui catégorise les élèves selon leurs origines les exclut de fait de l'espace républicain<sup>6</sup>. Et même si plusieurs de ces langues ont

---

<sup>4</sup> L'expression *langue d'origine* est loin d'être neutre dans le système éducatif français. Il fait référence à certaines langues parlées par une partie de la population et qui ont été reconnues par le Ministère de l'Éducation Nationale dans les années 70 au travers d'accords signés par huit pays : l'Algérie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Tunisie, la Turquie et la Yougoslavie. L'enseignement de ces langues est assuré par des enseignants nommés et rémunérés par les autorités de leur pays et il peut être intégré dans l'emploi du temps scolaire ou différé. Dans les deux cas, il marginalise les enfants concernés en les regroupant selon leurs *origines*. On comprend l'utilisation du terme si l'on se souvient que le dispositif a été mis en place afin de permettre à ces enfants de reprendre leur scolarisation dans leur pays *d'origine* lors du retour de leurs parents. Mais il est clair aujourd'hui que ce retour n'a pas eu lieu, et que ce dispositif ne correspond plus aux attentes de ces familles.

<sup>5</sup> On donnera comme exemple l'ouvrage de Harbi et Stora (2004), *La Guerre d'Algérie 1954-2004, la fin de l'amnésie*, Paris : Laffont. (c'est moi qui souligne).

<sup>6</sup> Le rapport de la Commission Stasi sur la laïcité (*Le Monde*, 12/12/03) a clairement révélé les discriminations induites par *l'enseignement des langues et cultures d'origine* (ELCO) aux enfants issus de l'immigration : « Ce dispositif va souvent à l'encontre de l'intégration des jeunes issus de l'immigration, de la promotion de la langue française, de la valorisation de l'enseignement de l'arabe, du turc et d'autres langues. La commission recommande la suppression progressive des ELCO au fur et à mesure de leur

accédé au statut de langues européennes (l'espagnol, l'italien, et dans une moindre mesure le portugais), on peut se demander pourquoi un nombre minime d'écoles offrent l'arabe comme LVE à l'école primaire alors que cette langue figure depuis 1995 dans la liste des langues étrangères pouvant être choisies dès l'âge de 7 ans.

Et l'on constate que la toute dernière loi d'orientation pour l'école (avril 2005) ne propose rien de nouveau : il faut donner une aide spéciale en langue française aux enfants nouvellement arrivés, et rien n'est dit sur l'extraordinaire potentiel plurilingue de ces élèves.

## 2. L'écart entre les deux types de bilinguisme

De nombreux chercheurs ont confirmé les hypothèses de Lambert sur le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif (Swain et Cummins, 1979 ; Hamers et Blanc, 1983 ; Cummins, 2000 ; de Meija, 2002 etc.). Tous s'accordent pour dire que :

« les résultats positifs sont généralement associés à ceux d'élèves provenant d'une communauté majoritaire et dominante alors que les résultats négatifs se retrouvent toujours chez les enfants de minorités pour lesquels la langue seconde tente de remplacer la langue maternelle » (Swain et Cummins, 1979, p. 102).

Ces résultats renforcent paradoxalement les représentations positives du bilinguisme d'élite et les représentations négatives du bilinguisme des migrants.

Dans les politiques linguistiques éducatives en France, telles qu'elles transparaissent dans les récents programmes pour l'école primaire (MEN, 2003) ou dans les dispositifs d'éducation bilingue, il est clair qu'il y a un écart entre les représentations positives des langues dominantes et les représentations négatives des langues minorées.

C'est la raison pour laquelle les élites peuvent revendiquer auprès de l'institution scolaire une éducation bilingue pour leurs enfants, telle que l'éducation bilingue paritaire français/allemand en Alsace par exemple, ou les sections internationales décrites plus haut, ou encore les sections européennes, tandis que le bilinguisme des locuteurs de langues minorées reste encore perçu comme un problème, voire une menace.

En effet, dans le contexte scolaire, le bilinguisme des populations migrantes est considéré comme un handicap à l'acquisition de la langue nationale. L'objectif des classes CLIN (classes d'initiation pour enfants non francophones) est l'acquisition la plus rapide possible du français, parce que, selon les programmes, c'est de cet apprentissage de la langue nationale que dépend l'intégration. Citons Lang (MEN, 2002, p. 8) qui écrit dans l'introduction des nouveaux programmes pour l'école primaire :

« Avant tout, l'attention portée à la maîtrise de la langue française. Je le répéterai toujours : la langue nationale nous construit et nous réunit. Chaque enfant doit pouvoir entrer dans cette maison commune, s'y sentir à l'aise, chez lui. Un enfant qui ne peut y accéder, ou qui y accède imparfaitement, est un enfant évincé, blessé, humilié, et par

---

remplacement par un enseignement de langues vivantes de droit commun... L'éducation nationale doit réfléchir aux moyens de promouvoir cet enseignement à l'école, en valorisant notamment ces cours de langue » (p. 23).

conséquent exclu. Ce sentiment d'exclusion porte en germe les réactions agressives ou violentes de certains jeunes ».

Le terme d'*exclusion* retient l'attention. Il est évident que l'apprentissage de la langue française est absolument nécessaire, ne serait-ce que pour faire face à tous les apprentissages scolaires, mais pourquoi cet apprentissage de la langue de l'école devrait-il exclure les connaissances linguistiques acquises préalablement à la scolarisation ? Pourquoi exclure de l'espace scolaire les langues et les cultures d'un grand nombre d'élèves, alors que d'autres langues y sont accueillies à bras ouverts ? On se retrouve devant le paradoxe suivant : des élèves bilingues redeviennent monolingues à l'école, cette même école leur offrant des programmes bilingues dans des langues autres que les leurs.

Ainsi, le bilinguisme serait un atout pour certains, et dans le cas de certaines langues, mais un handicap pour d'autres et dans le cas d'autres langues. D'une part, il existe une forte pression sociale pour que l'école fasse de nos enfants de futurs citoyens multilingues mais, d'autre part, nous ne savons que faire des enfants multilingues présents dans nos classes. De plus, les représentations négatives du bilinguisme des migrants sont tenaces, comme si ce bilinguisme représentait une sorte de transgression du monolinguisme symbolique de l'intégration à la nation française.

Loin de moi l'idée de blâmer les enseignants, car c'est bien l'institution scolaire qui, dans un contexte, met en place des dispositifs (parfois même importants) pour un type d'éducation bilingue que les parents choisissent pour leurs enfants monolingues et qui, dans un autre contexte, ne soutient pas le bilinguisme développé en contexte familial. Ainsi pour les uns il n'y a pas de choix, le bilinguisme est subi, alors que pour d'autres il est choisi. Le bilinguisme subi est décrit comme une forme d'éducation *submersive* où l'enfant est scolarisé dans une L2 dominante qu'il doit acquérir le plus rapidement possible. Et, comme le fait remarquer Lietti (1994), le bilinguisme des migrants est envisagé comme un accident alors que le bilinguisme choisi des élites est un privilège. C'est ainsi que le bilinguisme des élites trouve une place dans l'école, où il est valorisé, et que le bilinguisme des migrants reste associé à la sphère familiale, non légitimé par l'école, et par conséquent invisible.

Ceci entraîne un autre type d'écart entre deux sortes de bilinguisme : pour les élites, l'école va soutenir le développement des compétences écrites aussi bien qu'orales dans les deux langues, alors que dans le cas des migrants, les compétences écrites et orales ne seront développées que dans la langue dominante. Dans la plupart des cas, la langue de la maison se limitera à des compétences orales, ou alors il reviendra à la famille de trouver une aide extérieure à l'école pour développer une réelle bilittératie.

Cette distinction est importante car elle souligne le rôle de l'école dans l'accès à l'écrit. Le nonaccès à l'écrit dans la langue dominée pour les enfants de migrants renforce le déséquilibre entre leurs deux langues au profit de la langue dominante. Et ceci a des implications d'une part pour la langue minorée, dont l'emploi sera lié à des contextes plus restreints aux niveaux cognitif et communicatif, et d'autre part, pour la transmission de ces langues de génération en génération.

De nos jours encore, la transmission familiale des langues de l'immigration est faible et elle a fortement diminué avec les générations successives. L'arabe, le portugais, l'espagnol,



l'italien, toutes ces langues reculent d'une génération à l'autre pour être supplantées par le français. A mesure que leur séjour se prolongent, les immigrés tendent à basculer vers l'usage du français en famille et la part de la francophonie monolingue ne cesse de progresser depuis 100 ans (INSEE, 2002).

Alors pourquoi dans certains cas, celui des élites et des langues dominantes, l'institution scolaire soutient-elle cette transmission et aide à l'acquisition de la bilittérature alors que les langues et les cultures des migrants continuent d'être ressenties comme une menace ? Aurait-on des réticences à entrer en contact avec certaines langues, avec les langues de certains *autres* que l'on préfère tenir à l'écart ? Comment comprendre le caractère inégalitaire des bilinguismes en contexte scolaire ? Comment réduire l'écart de perception entre un bilinguisme qui rencontre une forte demande chez les parents et un bilinguisme stigmatisé ?

### **3. Comment penser ensemble le bilinguisme des élites et le bilinguisme des migrants ?**

#### 3.1. Comprendre ce que veut dire être bilingue

La représentation du monolingue comme norme pose un problème majeur à l'étude du bilinguisme. En effet, la plupart des études menées dans ce domaine ont longtemps comparé les bilingues aux monolingues, et mesuré les compétences des bilingues à l'aune de celles des locuteurs monolingues, comme si l'individu bilingue était la somme de deux monolingues et souvent même, de deux monolingues *parfaits*. La question récurrente posée aux parents d'enfants bilingues, « *alors votre enfant est un bilingue parfait ?* », n'est jamais posée en ces termes aux locuteurs monolingues.

Définir qui est bilingue et qui ne l'est pas est certes une tâche impossible : si l'on cherche dans l'abondante littérature scientifique publiée depuis les années 60, on s'aperçoit qu'il y a autant de définitions que de chercheurs, et que ces définitions vont d'un point de vue maximaliste (parler deux langues comme un locuteur natif) à un point de vue minimaliste (être capable de dire ou de comprendre quelques phrases en LE), incluant toute la gamme de possibilités qui se situent entre ces deux pôles.

Or, on peut être capable de parler deux langues mais n'en utiliser qu'une, on peut parler régulièrement deux ou plusieurs langues mais dans certaines la compétence sera plus limitée, on peut utiliser une langue dans la vie de tous les jours et lire et écrire dans une autre, etc. L'extrême variété des situations ne rend pas la description facile. Mais il est clair que la plupart des individus bilingues utilisent leurs deux langues dans des domaines différents et très souvent de façon complémentaire.

Il est donc plus intéressant de savoir ce que le bilingue fait avec ses deux langues, ce qui veut dire que le bilinguisme est alors envisagé d'un point de vue fonctionnel. On étudie quelle langue le bilingue utilise dans quel contexte, avec quel interlocuteur, pourquoi, quand, où, etc. Et si le répertoire communicatif du bilingue consiste bien en deux codes linguistiques différents, ce répertoire ne peut pas être considéré comme la somme de deux langues, il est plutôt la combinaison de ces deux langues et de leur interaction.

### 3.2. Comprendre la notion de compétence bilingue

De nombreux chercheurs insistent aujourd'hui sur ce point : la compétence bilingue est une compétence très spécifique et différente de la compétence monolingue (Grosjean, 1989, 1994 ; Romaine, 1989 ; Cook, 1997). C'est Grosjean (1985) qui a souligné le premier le fait que l'individu bilingue n'est pas la somme de deux (ou plusieurs) individus monolingues mais plutôt un locuteur spécifique totalement compétent qui a développé une compétence communicative égale à celle des monolingues, mais de nature différente. Et cette compétence de communication spécifique des bilingues inclut non seulement la connaissance de deux langues, mais aussi la capacité de passer de l'une à l'autre et la connaissance des effets produits par l'alternance. En ce sens, il est possible de comparer le fonctionnement de l'individu bilingue à celui de tout monolingue qui passe d'un registre à un autre selon ses interlocuteurs et les situations de communication. On trouve d'ailleurs dans le parler bilingue les marques des interactions entre les deux langues, que l'on appelle alternance ou mélange de code. Or ce sont justement ces spécificités du parler bilingue qui sont perçues de façon négative par les locuteurs monolingues.

### 3.3. De la notion de compétence bilingue à la notion de compétence plurilingue

Les récents travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues reprennent le terme de « répertoire » verbal, terme proposé par Gumpertz (1968), et qui fait référence à toutes les capacités linguistiques d'un apprenant, tout comme à l'ensemble des langues que peuvent choisir les locuteurs dans une société multilingue (ou encore l'ensemble des variétés d'une même langue au sein d'une société dite monolingue). Julliard (1995) donne un exemple de répertoire langagier complexe dans son étude de la ville de Ziguinchor au Sénégal où sont parlées régulièrement huit langues africaines, trois langues ex-coloniales et un créole. Les locuteurs de Ziguinchor utilisent trois critères pour décrire leur répertoire : les langues identitaires, les langues de communication, et les langues de culture. Ils passent de l'une à l'autre selon la situation de communication, l'interlocuteur, etc.

En contexte scolaire, il s'agirait donc de développer ce répertoire verbal et de s'assurer que toutes les capacités linguistiques de l'apprenant trouvent leur place. Dans cette optique, il importe de construire une « compétence plurilingue <sup>7</sup> », compétence qui n'est pas la maîtrise

---

<sup>7</sup> La notion de compétence plurilingue est ainsi définie dans le Cadre européen commun de référence (2000) : « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (p. 105).

d'une, de deux, ou de trois langues, mais plutôt la construction d'une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues, et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.

Ainsi que l'explique Coste (2001) :

« Ce n'est pas la juxtaposition [...], qui va caractériser la compétence plurilingue, mais une intégration ou, à tout le moins, une mise en relation entre ses différentes composantes. Ce n'est pas non plus l'homologie entre les compétences qui va caractériser la compétence plurilingue, mais une différenciation entre des composantes distinctes d'une compétence unique. D'où la nécessité de penser cette compétence plurilingue comme étant à certains égards une compétence déséquilibrée (le répertoire étant composé de variétés inégalement développées et maîtrisées), mais intégrant différentes capacités » (p. 4).

La notion de compétence plurilingue me semble particulièrement utile parce qu'elle reconnaît à la fois une maîtrise différente dans chacune des langues du locuteur, ainsi qu'un profil de compétences différent d'une langue à l'autre et des connaissances culturelles qui ne correspondent pas forcément à des compétences linguistiques. Ainsi un locuteur peut avoir à un moment donné, une maîtrise plus grande dans la langue de scolarisation que dans la langue parlée dans son environnement familial, une connaissance de la culture d'une communauté dont il/elle ne parle pas la langue, une connaissance seulement orale d'une langue et écrite et orale d'une autre langue.

Cette compétence, qui peut sembler déséquilibrée, est tout à fait normale : elle correspond au vécu du locuteur, à ses expériences d'apprentissage, aux différentes variétés auxquelles il/elle a été exposé(e) etc.

La compétence plurilingue se manifeste dans des trajectoires ou des parcours personnels et s'inscrit en permanence dans une évolution. L'usage ou la connaissance des différentes langues ou variétés de langues qui entrent dans le répertoire d'un locuteur plurilingue va évoluer selon le parcours de vie de celui-ci. Et comme le fait remarquer Coste (2001),

« lorsque l'on parle de compétence plurilingue (et non plus de compétence de communication), on en vient à passer d'une réflexion centrée sur le bilinguisme à une discussion axée sur le plurilinguisme » (p. 5).

Il ne s'agit plus d'apprendre une seule langue étrangère avec comme objectif une compétence la plus proche possible du locuteur natif, mais d'envisager les langues de façon plus ouverte et plus en relation avec la réalité sociale

Aussi, dès lors que l'on a pris conscience que l'on évolue dans un contexte plurilingue, il est important d'insister sur le fait que l'apprentissage et l'enseignement des langues ne permettent pas à une personne de maîtriser totalement toutes les langues avec lesquelles elle est en contact, mais permet d'acquérir plusieurs compétences partielles. Comme nous le rappelle Cogolin (1999, p. 58) :

« L'identité plurilingue suppose que l'on admette de ne jamais maîtriser complètement une langue. La connaissance d'une langue est partielle, seules certaines parties - plus ou moins importantes – de la langue rencontrée au hasard de la vie sont maîtrisées ».

La notion de compétence plurilingue est donc tout à fait pertinente aujourd'hui : elle permet de donner une reconnaissance aux langues acquises en milieu familial ou hors du contexte scolaire ; elle donne une légitimité à ces langues quel que soit leur statut en regard des langues enseignées à l'école, et elle met en valeur les différents types de compétences acquises parce qu'elle les considère comme complémentaires. Elle permet ainsi de réduire l'écart entre langues de statut minoré et langues valorisées par le système scolaire et de ne plus envisager le bilinguisme comme un handicap dans certains cas, mais comme un avantage, quelle que soit la langue ou la variété de langue, quel que soit le contexte de son acquisition, quel que soit le niveau de compétence, ou les domaines d'usage concernés etc.

Cette notion permet de développer un regard tout à fait différent du regard traditionnel de l'institution scolaire sur l'apprentissage des langues.

#### **4. Comment ne plus penser le bilinguisme en termes de dichotomies ?**

J'aimerais citer brièvement quelques exemples de travaux qui permettent de dépasser une vision du bilinguisme en terme de dichotomies, en particulier la dichotomie bilinguisme d'élite et bilinguisme de migrants.

Deprez (1994) par exemple, dans ses travaux sur le bilinguisme en milieu familial dans la région parisienne, a choisi d'étudier le bilinguisme des enfants sans distinguer a priori les langues entre elles, sans prendre en compte leur statut ou le statut de leurs locuteurs. Les résultats de ses questionnaires ont permis de répertorier plus de 70 langues, qu'elle a mises sur le même plan dans son analyse, que ce soit l'arabe, l'anglais, le turc, le bambara ou le finnois. Deprez a ensuite demandé aux enfants d'auto-évaluer leurs capacités de compréhension et de production dans la langue déclarée maternelle de chacun de leurs parents. Elle conclut :

« Ces résultats, dans leur ensemble, invalident l'idée fort répandue selon laquelle le bilinguisme des enfants est un bilinguisme passif et donc probablement transitoire à long terme. Les chiffres, toutes langues confondues, montrent au contraire, que les trois quarts des enfants interrogés ont des compétences affirmées non seulement pour comprendre mais aussi pour parler une autre langue que le français » (p. 46).

L'approche méthodologique de Deprez mérite d'être citée parce qu'elle fait apparaître la transmission des langues acquises au sein de la famille, quelle que soit la situation sociale ou linguistique des familles. Or il me semble essentiel que l'institution scolaire prenne en compte ce phénomène de transmission linguistique (et culturelle) dans son ensemble, sans faire de distinction entre enfants issus d'une forme d'immigration ou d'une autre, qu'elle reconnaisse l'étendue du plurilinguisme en France aujourd'hui plutôt que de continuer à fonctionner comme une institution monolingue dans un pays qui ne l'est plus.

Mais comment formaliser une approche qui puisse, en contexte scolaire, négocier l'écart entre des perceptions antinomiques du bilinguisme (ou du plurilinguisme) selon les langues

ou leurs locuteurs ? Lüdi et Py (1986) expliquent comment s'est fait jour une nouvelle façon de penser dont la notion centrale est celle de gradation continue. Selon cette perspective, écrivent-ils, il s'agit de dépasser l'utilisation des critères typologiques qui décrivent le bilinguisme en termes de dichotomies, pour envisager « des variations continues, des axes qui s'assemblent en un système de coordonnées pluri-dimensionnel où chaque individu bilingue peut être situé » (p. 26).

C'est cette notion de « continuum » qu'utilise Hornberger dans son ouvrage intitulé *Continua of Biliteracy* (2003) dans lequel elle propose « un cadre écologique pour les politiques éducatives, la recherche et les pratiques dans les contextes multilingues ». Elle s'intéresse en particulier à la *bilittératie*<sup>8</sup>. Bien que très complexe, le modèle théorique de Hornberger a le mérite de représenter concrètement la notion de continuum, pour décrire ce qu'elle appelle les *contextes*, le *développement*, les *contenus* et les *media* de la *bilittératie*. Le modèle lui permet d'une part, de prendre en compte la complexité des facteurs qui entrent en jeu lorsque l'on veut expliciter une situation de bilinguisme ou de plurilinguisme et, d'autre part, de comprendre que les différents facteurs pris en compte dans l'analyse sont en relation les uns avec les autres.

la notion de continuum permet à Hornberger de mettre en valeur le fait que les différents points d'un même axe (sur lequel on peut situer un individu bilingue ou une pratique éducative), même s'ils peuvent être identifiés ne sont pas statiques ou discrets : il y a une infinité de points sur le continuum, chaque point est inévitablement et inextricablement lié aux autres points et tous ces points ont plus de traits communs que de différences entre eux. Aussi, explique-t-elle, est-il important de prendre en compte non seulement les points différents mais les points similaires le long de tout continuum.

De plus, le modèle des continua permet de mettre en valeur les relations de pouvoir qui entrent en jeu dans les politiques éducatives et les pratiques qui touchent à la bilittératie. Hornberger (2003, p. 39) représente ces relations de pouvoir au sein de son modèle dans le tableau reproduit ci-dessous. Elle explique que, si l'on considère les deux extrémités du modèle, les systèmes scolaires ont tendance à privilégier la partie droite des continua par rapport à celle de gauche, traditionnellement associée à un pouvoir moindre. Par exemple, le développement de l'écrit est considéré comme plus important que le développement de l'oral, la langue littéraire est perçue comme supérieure à la langue vernaculaire, le bilinguisme consécutif est soutenu à l'école alors que le bilinguisme simultané n'est pas toujours reconnu, etc. De plus, le modèle permet de comprendre comment certaines pratiques, certaines variétés de langues, certains contextes et certaines stratégies d'enseignement ont été des moyens non seulement de développer des formes de pouvoir mais aussi de les préserver.

Ce que propose Hornberger à partir de son modèle d'analyse, c'est de contester l'équilibre traditionnel du pouvoir qui penche pour un côté du continuum et de porter notre attention sur les pratiques, les acteurs, et les contextes qui restent traditionnellement du côté du continuum dénué de pouvoir. Cependant, il ne s'agit pas pour cette auteure, ni pour Street (1996) qu'elle cite, de savoir comment il est possible d'accéder au pouvoir, ou de résister aux structures du

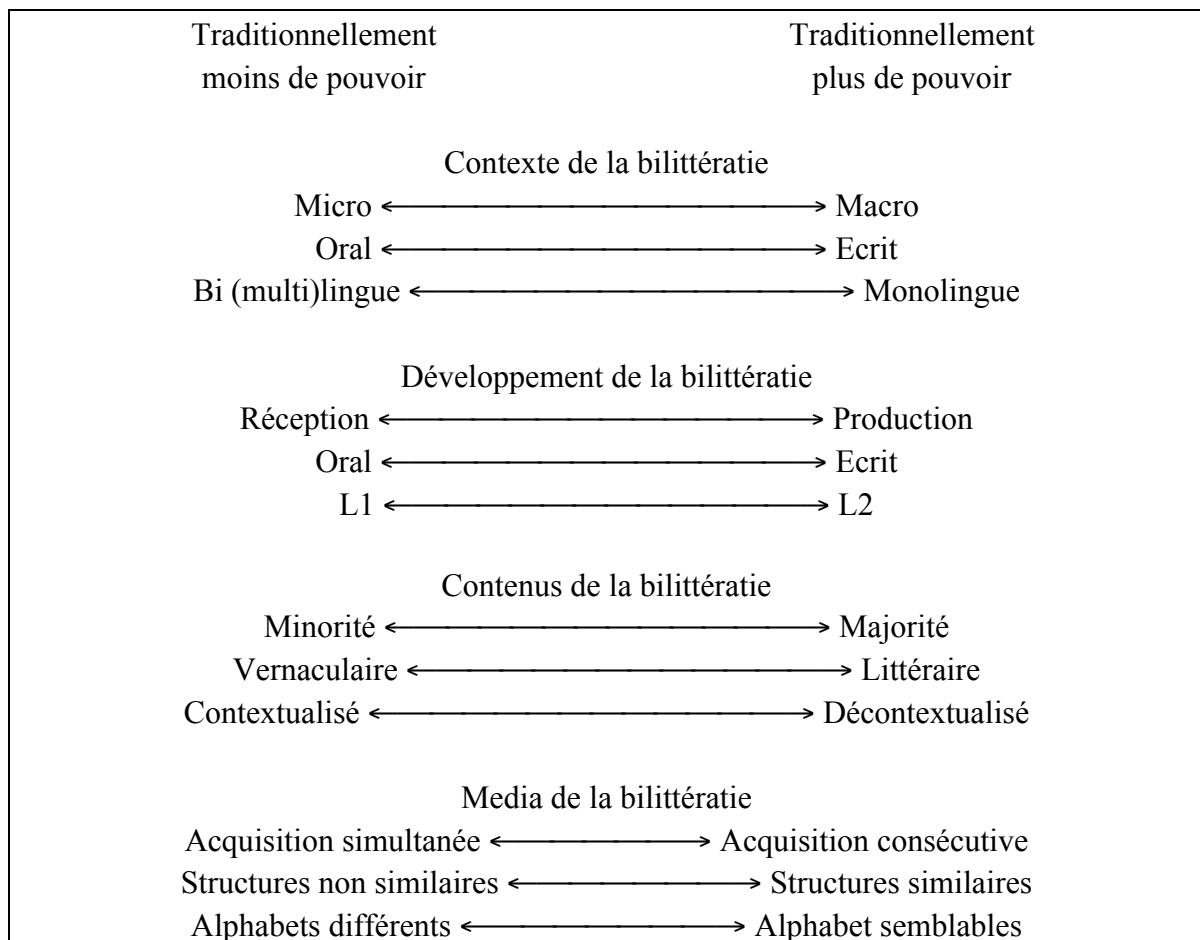
---

<sup>8</sup> Elle définit ainsi cette notion : « toutes les situations dans lesquelles la communication écrite ou concernant l'écrit a lieu en deux ou plusieurs langues » (p. 213, ma traduction).

pouvoir existant, mais plutôt de savoir comment transformer ce pouvoir. Afin de transformer le pouvoir existant, Street (1996) propose une réflexion critique qui :

« porte son attention sur la réalité des relations de pouvoir que nous vivons quotidiennement et qui nous aide à reconnaître que nous sommes tous impliqués à la fois dans le contrôle et la résistance, plutôt que de penser que les relations de pouvoir sont ailleurs ; cette conception envisage donc le pouvoir comme présent en chacun de nous et dans nos relations personnelles et sociales immédiates ainsi que dans les structures institutionnelles » (cité par Hornberger, 2003, p. 39).

Les relations de pouvoir dans le modèle des continua de Hornberger  
(2003, p. 39)



Hornberger ouvre donc des pistes pour éviter de consolider les pouvoirs établis et montre comment les privilèges peuvent être transformés par le biais d'une réflexion critique des différents acteurs - enseignants, chercheurs, responsables des politiques éducatives et membres de la communauté - et comment nos propres pratiques de la bilittératie exercent et maintiennent ou non le pouvoir. Elle insiste :

« Ceci est particulièrement important pour les enseignants de langues qui travaillent avec des élèves venant de milieux linguistiques divers. Une réflexion critique sur le langage et

le pouvoir dans et hors de la classe peut aider les nouveaux locuteurs, lecteurs et écrivains d'une langue à voir que les valeurs associées aux langues et à leurs variétés ne sont pas absolues, mais socialement et culturellement construites. Les classes peuvent ainsi devenir des endroits où une ou diverses pratiques linguistiques peuvent être valorisées et entendues » (p. 40).

Je propose d'illustrer cette proposition à l'aide de trois exemples de pratiques innovantes dont l'initiative a été prise par des enseignants sur le terrain soucieux de changer les relations de pouvoir entre les langues au sein de leur école et de valoriser le plurilinguisme de leurs élèves.

## 5. Trois exemples de pratiques innovantes

Les deux premiers exemples sont situés en France (Alsace) où, malgré l'importance donnée à l'enseignement des langues dominantes dans les textes officiels, et l'obligation de mettre en oeuvre les politiques linguistiques éducatives décrétées par le Ministère, certains enseignants ont tenté de lutter contre l'inégalité de traitement des différentes langues en présence dans leur école. Ils ont ainsi, d'une certaine façon, remis en question les écarts qu'institue le curriculum de langues (MEN, 2003).

### 5.1. L'école du Hohberg à Strasbourg

Dans cette école, étaient en place les trois dispositifs d'enseignement des langues, soit deux *LVE* : anglais et allemand, la *langue et culture régionale* (alsacien) et trois *langues et cultures d'origine* (LCO : arabe marocain, turc, portugais). Les premières étant obligatoires et les deux autres catégories facultatives et réservées aux enfants dont les familles parlent ces langues, les enseignants ont trouvé un moyen de donner une place égale à toutes ces langues, en réservant à leur enseignement le même créneau horaire le matin. Cette égalité de traitement dans l'emploi du temps a eu comme effet positif de conférer une égalité symbolique à toutes les langues. Malheureusement, cet aménagement horaire a aussi un effet pervers : de fait, les langues se sont retrouvées placées en compétition les unes avec les autres. Et ce choix de donner une visibilité aux langues minorées n'a pas empêché les parents de préférer l'anglais.

Cet exemple montre combien la valeur économique des langues pèse dans les choix des parents. Il prouve aussi que la diversification de l'offre des langues dès le primaire ne peut guère faire reculer l'hégémonie de l'anglais. Les efforts des enseignants de cette école illustrent leur prise de conscience de la valeur symbolique des langues minorées dans la construction identitaire d'un grand nombre de leurs élèves. Leur désir d'accorder une valeur égale à toutes les langues provenait en fait d'un désir de légitimation des compétences linguistiques de certains de leurs élèves. Dans ce sens, ils ont essayé de remettre en question les relations de pouvoir entre les langues, relations qui sont le reflet des relations d'inégalité de leurs locuteurs dans la société. Leur tentative montre aussi un désir de construire une approche plus inclusive des langues, puisque toutes les langues peuvent être offertes à tous les élèves, c'est à dire que les langues minorées ne seraient plus réservées aux enfants issus de l'immigration, même si dans la réalité, ce ne sont que des enfants turcs par exemple, qui

suivent les cours de turc. De plus, le nouvel aménagement horaire a permis d'éviter que les enfants qui suivent les cours de LCO ne sortent de leur classe alors que leurs pairs continuent les activités régulières de la classe.

Les changements d'aménagement horaires proposés dans cette école montrent que les enseignants sont bien conscients des inégalités au sein de l'école républicaine et que ces inégalités se jouent en relation avec les langues enseignées. Cependant, même s'ils sont prêts à proposer des solutions, il reste très difficile de remettre en cause, à la base, des politiques linguistiques éducatives imposées d'en haut.

## 5.2. Le projet d'éveil aux langues et aux cultures à Didenheim

Le projet élaboré par les enseignantes de l'école de Didenheim près de Mulhouse est différent. Leur objectif était de mettre en valeur les langues (et les cultures) autres que le français afin de lutter contre des manifestations d'intolérance dans l'école. Grâce à la collaboration des parents qui ont répondu à leur sollicitation, elles ont pu mettre en place un projet d'éducation aux langues et aux cultures sur trois ans, projet qui a permis aux enfants de se familiariser avec 18 langues différentes, y compris la langue des signes. Il ne s'agissait pas de choisir des langues au hasard mais bien de faire partager à tous les élèves les langues parlées par certains de leurs camarades de classe.

L'expérience a permis de valoriser le bilinguisme de nombreux enfants tout comme celui de leurs parents, de transformer les compétences linguistiques et culturelles en un savoir reconnu à l'école et instauré en réciprocité entre les élèves. Elle a également permis à toutes les langues (et aux cultures qui leur sont associées) d'être mises sur un pied d'égalité, quel que soit leur statut hors de l'école.

Cependant, pour mettre en place cette expérience d'éveil aux langues, les enseignantes ont dû trouver les moyens de sortir du cadre imposé par le curriculum national pour l'enseignement des langues dans le primaire. Seuls les élèves des trois premières classes (CP, CE1 et CE2) ont pu y participer, afin de ne pas concurrencer l'enseignement de LVE qui commençait en 4ème année. Depuis le début de ce projet (2000-2004), l'âge où les élèves doivent commencer à apprendre une LVE a reculé, et les enseignantes éprouvent quelques difficultés à intégrer les deux approches conjointement. Seuls les élèves de CP et CE1 peuvent maintenant profiter de l'expérience.

On voit donc ici encore, comme dans le cas de l'école du Hohberg, combien il est difficile d'envisager l'enseignement des langues dans une approche autre que celle imposée par le curriculum. Pourtant, au lieu de considérer les langues uniquement en tant que disciplines scolaires, les enseignantes de Didenheim les ont envisagées en tant que pratiques sociales et ont compris l'importance de leur usage pour leurs élèves et leur famille. Le projet de Didenheim illustre bien ma conception du bilinguisme : le bilinguisme des enfants de migrants ou issus de l'immigration est réel et il existe des approches pédagogiques qui permettent de l'actualiser et de le partager entre tous les élèves d'une même classe avec leur enseignant.



### 5.3. La formation PGCE<sup>9</sup> à l'Université de Birmingham

Ce troisième exemple porte aussi sur la valorisation du bilinguisme d'élèves parlant des langues minorées. Il s'agit d'un projet élaboré à l'Université de Birmingham au Royaume Uni (CILT, 2002), projet impliquant des élèves de niveau secondaire et de futurs enseignants en formation à l'université. L'originalité du projet mérite d'être mise en valeur : il s'agissait d'inviter un groupe d'élèves de 14/15 ans parlant une langue minorée à la maison (Arabe, Urdu, Coréen, Albanais, Punjabi etc.), à rencontrer des étudiants préparant le PGCE, afin de leur présenter quelques activités dans leur langue.

L'objectif premier du projet était d'encourager ces élèves à changer de regard sur leurs connaissances linguistiques et culturelles, à les envisager comme une ressource, à tirer une certaine fierté de leur identité biculturelle et de leurs compétences linguistiques, tout en mettant de futurs enseignants en situation d'apprenants débutants. L'évaluation du projet, qui n'a duré qu'une journée, a montré que les élèves avaient développé des attitudes plus positives envers leur bilinguisme, et qu'ils avaient compris que leur savoir avait une certaine valeur : en effet il permettait à de futurs enseignants de prendre conscience de la difficulté de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'impact de ces changements de représentations sur les attitudes des élèves envers leur scolarisation sera mesuré ultérieurement.

Dans cet exemple, le bilinguisme des élèves a été envisagé comme un savoir investi d'une valeur éducative, et leur a permis d'assumer un rôle d'*enseignants* auprès d'adultes en formation. Comme à l'école de Didenheim, le répertoire plurilingue des élèves a été mis en valeur et partagé. Car non seulement les élèves bilingues ont vu leur compétences légitimées mais les apprenants monolingues se sont ouverts à l'altérité.

### Conclusion

Si j'ai d'abord analysé la notion de bilinguisme en terme d'écart, c'est principalement parce que dans ce champ d'étude, l'écart est synonyme d'inégalité. A la source de cette inégalité, on trouve les représentations concernant les langues, leur statut, leur valeur sur le marché du travail, leur histoire qui est aussi l'histoire de leur locuteurs. Dans le contexte scolaire français, l'écart entre les représentations positives et négatives concernant la notion de bilinguisme, explique des politiques linguistiques éducatives qui valorisent fortement le bilinguisme quand il s'agit de langues dominantes tout en occultant celui des locuteurs de langues minorées. Et les derniers programmes pour l'école primaire (MEN, 2003) continuent d'entretenir une certaine ambiguïté sur cette notion, ce qui n'aide en aucun cas les enseignants à penser la question de la diversité linguistique et culturelle au sein de leur classe.

Car il s'agit bien ici, de réfléchir au rôle de l'école et à la façon dont celle-ci pourrait opérer une médiation entre les langues et les cultures des élèves. En niant les richesses linguistiques et culturelles que peuvent apporter certains enfants à l'école, on prive les autres enfants d'une éducation à l'altérité, à la tolérance, à l'ouverture à d'autres modes de vie et de pensée. Car d'un côté, l'école maintient à l'écart les langues des enfants issus de l'immigration

---

<sup>9</sup> Post Graduate Certificate in Education, équivalent du CAPE ou CAPES en France.

et ralentit leur intégration, et de l'autre, elle promeut les langues dominantes et donne des chances supplémentaires à ceux qu'elle considère comme plus performants. Or l'école devrait placer les enfants dans un rapport d'échange ou de réciprocité, où chacun doit apprendre la langue de l'autre. Elle devrait permettre à tous de s'enrichir des différences afin de mieux pouvoir les dépasser et de comprendre que c'est au-delà des différences que l'on peut apprendre à vivre ensemble. Comme le dit si bien Edgar Morin (2000) :

« Il est approprié de concevoir une unité qui assure la diversité, une diversité qui s'inscrit dans une unité. .. Les cultures doivent apprendre les unes des autres, et l'orgueilleuse culture occidentale, qui s'est posée en culture enseignante, doit devenir aussi une culture apprenante. Comprendre c'est aussi sans cesse apprendre et réapprendre » (p. 1).

Certes, l'école est écartelée entre des fonctions multiples. Elle doit à la fois prendre en compte les différences et garantir une culture commune. Mais il est temps aussi d'apprendre à accepter le plurilinguisme comme norme et non comme exception, même dans notre Etat-nation. L'école ne peut pas enseigner dans toutes les langues partout, mais son public a changé tout comme le monde a changé. Il est urgent d'adopter de nouvelles attitudes face à la diversité linguistique et culturelle. L'intégration ne peut plus être synonyme de soustraction mais d'addition.

Cette question de l'intégration est un réel défi pour les chercheurs français : Les théories développées dans le cadre de la sociolinguistique scolaire, tout comme les expériences menées sur le terrain par des enseignants novateurs pourraient contribuer à la prise de conscience de la richesse qu'a apportée l'immigration à la société française.

Je reprendrai pour conclure l'image du pont utilisée par Byram<sup>10</sup> : les enfants bilingues et biculturels, quel que soit le milieu dans lequel ils grandissent, sont ceux qui construisent les ponts entre les différentes langues et les différentes cultures, ce sont eux qui facilitent la compréhension et qui opèrent les médiations dont nous avons tous besoin pour vivre ensemble en paix.

## Bibliographie

- CUMMINS, J. (2000). *Language Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- CILT. (2002). *Community Language Bulletin*. H. Pagliero (ed.), Issue 11. (p. 4-5). CONSEIL DE L'EUROPE. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Evaluer. Division des Langues Vivantes*. Strasbourg : Didier.
- COGOLIN, I. (1999). *In La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe*. Actes. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe. (p. 56-59).
- COSTE, D. (2001). « La notion de compétence plurilingue ». In *Actes du séminaire : L'enseignement des langues vivantes, perspectives*. Paris : Ministère de la Jeunesse de

<sup>10</sup> cf. la conférence de M. Byram, « Rendre le familier étrange et l'étrange familier : nous comprendre nous - mêmes et les autres » dans le présent ouvrage.

- l'Education et de la Recherche, DES. Disponible sur l'Internet <http://www.eduscol.education.fr/DOO33/langviv-act10.htm>.
- COOK, V. (1997). « The consequences of bilingualism for cognitive processing ». In De Groot, A.M.B. et Kroll J.F. (eds.). *Tutorials in Bilingualism*. Mahwah, NJ : Laurence Erlbaum, p. 167-186.
- DEPREZ, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier.
- DRAGON, B. (2005). *Ouvrir les portes de l'école aux parents dans un projet d'éveil aux langues et aux cultures en cycle 3*. Mémoire professionnel CAPE. Strasbourg : IUFM d'Alsace.
- GILLIARD, P. (1921). *Le tragique destin de Nicolas II et de sa famille*. Paris : Payot.
- GROSJEAN, F. (1985). « The Bilingual as competent but specific speaker hearer ». In *Journal of Multilingual and Multicultural development* 6 (6). p. 467-477.
- GROSJEAN, F. (1994). « Individual bilingualism ». In *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford, UK : Pergamon. p. 284-289.
- JULLIARD, C. (1995). *Sociolinguistique Urbaine. La vie des Langues à Ziguinchor (Sénégal)*. Paris : CNRS.
- HAMERS, J.F. et BLANC, M. (1983). *Bilinguisme et Bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- HELOT, C. (1997). « Les dimensions sociales et affectives du bilinguisme précoce : quelles incidences pour l'enseignement des langues à l'école ? ». In *Les Cahiers du CIRID* (6).
- HÉLOT, C. (2003). « Language Policy and the Ideology of Bilingual Education in France ». In *Language Policy* vol. 2 (3). p. 255-277.
- HELOT, 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). p. 96-112.
- HELOT, 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 Simon D.L. et Sabatier C. (eds.). *Le Plurilinguisme en construction dans le système éducatif. Contextes. Dispositifs. Acteurs*. Grenoble : LIDIL, Hors Série. p. 187-200.
- HORNBERGER, N. (2003). *Continua of Biliteracy : An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- INED. (1999). « Enquête familles ». disponible sur l'Internet <http://www.ined.fr>.
- INED. (2002). « La dynamique des langues en France au fil du XXème siècle ».
- INED. (2002). Population et Sociétés n° 376, février 2002, disponible sur l'Internet <http://www.ined.fr>.
- INSEE. (2002). « Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique ». In *INSEE Première* n° 830, février 2002, disponible sur l'Internet <http://www.insee.fr> (rubrique condition de vie-société).
- LAMBERT, W.E. (1974). « Culture and Language as Factors in Learning and Education ». In Aboud F.E. et Meade R.D. (eds). *Cultural Factors in Learning and Education*. 5th Western Washington Symposium on Learning. Bellingham, Washington.
- LIETTI, A. (1994). *Pour une éducation bilingue*. Paris : Payot.
- LÜDI, G. et PY, B. (1986). *Être Bilingue*. Berne : Peter Lang.

- MEN. (2003). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire. Les nouveaux Programmes*. Paris : CNDP. XO Editions.
- MEN. (2003). *Repères, Références, Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris. Disponible sur l'Internet <http://www.education.gouv.fr/stateval/rers/repere.htm>
- MORIN, E. (2000). *Diversité culturelle et humaine condition*.
- ROMAINE, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford, UK : Basil Blackwell.
- STREET, B.V. (1996). « Literacy and Power ? ». In *Open Letter* 6 (2), p. 7-16. Sydney, Australia : UTS.
- SWAIN, M. et CUMMINS, J. (1979). « Bilingualism, cognitive functioning and Education ». In *Language Teaching and Linguistic Abstracts*, p. 4-18.