

Multiculturalité

Maîtrise de la langue locale et ouverture à la diversité

L'hétérogénéité linguistique et culturelle des classes est perçue aujourd'hui comme l'un des défis majeurs auxquels est confronté notre système scolaire. Du côté des autorités d'abord qui, à la suite des enquêtes PISA, ont dû reconnaître que le système actuel n'est pas équitable et génère des inégalités trop importantes¹. Du côté des enseignants, ensuite, qui sont nombreux à considérer que l'enseignement est devenu plus difficile :

«... Ben elles disent que c'est très très difficile, moi en tout cas je l'ai entendu plusieurs fois, qu'elles trouvaient - enfin qu'« ils » puisqu'il y a des hommes - que ça devient impossible d'enseigner quand tu as tellement de cultures différentes... »².

Du côté d'une partie des élèves, enfin, celles et ceux dont la culture et/ou la langue premières diffèrent de celles du lieu de la socialisation et ne sont pas dotées d'un prestige et d'une légitimité évidents. Ces élèves, en effet, vivent eux aussi les affres de l'hétérogénéité, dans le quotidien de la classe, là où se mettent en place, à travers différentes petites choses qui semblent toutes insignifiantes en soi, l'inéquité du système, des barrières invisibles, une discrimination feutrée... L'exemple, en apparence anodin, des actes de nomination le montre bien. Olaya, une élève d'une classe de 6^e à Genève exprime clairement cela dans un témoignage publié dans le numéro de la revue L'Éducateur consacré à ces questions de noms et de prénoms³ :

« Je n'aime pas trop mon prénom parce qu'il est difficile à prononcer. Les gens qui ne me connaissent pas m'appellent Leïla, Laya, Olaya... jusqu'à ce qu'ils disent Olaya ! Mes copains m'appellent Olay, ou ils se moquent en disant Lay. La maîtresse et ses collègues, pour rire (parfois), disent Oh là là ! Moi j'aurais préféré m'appeler Caroline ou Marie ».

Comment faire face à cette situation ? Faire comme si de rien n'était ? Séparer les élèves, comme certains osent le suggérer ? Certainement pas. Il est indispensable de développer d'autres approches, de trouver de nouveaux outils, pour travailler le français par exemple. Il ne saurait s'agir, en effet, d'être « pour » ou « contre » la diver-

sité : elle est là, dans nos rues, dans nos préaux, dans nos classes. La seule question, pour le système éducatif, est de savoir ce qu'il peut en faire : l'ignorer, la dénigrer, la tolérer, la reconnaître, l'exploiter ?

Les démarches d'éveil aux langues

Les démarches d'éveil aux langues, concrétisées en Suisse romande par les moyens d'enseignement EOLE, visent précisément à offrir de tels outils, permettant aux enseignants de travailler – avec l'ensemble de la classe, dans le cadre du programme « normal » – en prenant en compte les élèves d'autres origines linguistiques, les connaissances qu'ils possèdent dans leur langue d'origine, et en intégrant la diversité des langues au processus d'enseignement. Trop fréquemment, en effet, tout se passe comme si ces élèves ne savaient rien, comme s'ils abordaient l'apprentissage du français *ex nihilo*, comme s'ils ne savaient pas déjà une autre langue (voire plusieurs !), comme s'ils ne possédaient pas déjà une « grammaire intérieure » de leur langue qui interagit – parfois positivement parfois négativement – avec leurs nouveaux apprentissages langagiers⁴. Or, il a fréquemment été montré à quel point le fait de mettre en quelque sorte entre parenthèses, en veilleuse, toute une part de leurs connaissances pouvait avoir des conséquences néfastes pour ces élèves, un peu comme si on demandait tout à coup à un bipède de marcher sur une seule jambe⁵...

Trois exemples, brièvement.

Construire un espace pour la diversité

Afin de créer dans la classe un espace propice à des réflexions et des activités intégrant la diversité des langues, il est utile au préalable de conduire quelques activités « légères » qui rendent visibles l'existence d'« autres » langues et le fait que de nombreux élèves possèdent des connaissances à leur propos : certains savent en parler l'une ou l'autre, d'autres en connaissent quelques mots, certains savent reconnaître une écriture, d'autres savent dire *bonjour* dans l'une ou l'autre d'entre elles, etc. Pour ce faire, on peut par exemple proposer un jeu de « bingo » plurilingue ou explorer les différentes manières de dire *bonjour* dans différentes langues. Toutes ces connais-

ces contribuent à faire de la classe, selon l'expression de Chr. Perregaux (1995), un « espace plurilingue », dans lequel elles vont toutes avoir droit de cité, être reconnues ainsi que les élèves qui en sont porteurs.

Une activité centrée sur les prénoms... et le système graphique

L'usage des prénoms en classe n'est pas toujours simple. Pourquoi, dès lors, ne pas imaginer, avec des élèves de 1 ou 2P, un travail de sensibilisation afin de leur permettre de prendre conscience des problèmes que peuvent susciter les noms et prénoms, en tant qu'ils expriment une « étrangeté » et sont porteurs d'une valeur culturelle et identitaire ?

Julie, Julieta et Giuliana

Des questions sont soulevées : comment se prononcent et s'écrivent nos prénoms ? Pourquoi la lettre *u* se prononce-t-elle parfois /u/ d'autres fois /y/? A partir d'une chanson contenant des prénoms d'origines diverses et contenant les sons [u] ou [y], selon les langues, les élèves doivent découvrir les problèmes posés par la réalisation de ces prénoms dans le contexte francophone de la classe, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Ce faisant, les élèves prennent en même temps conscience que les correspondances graphies-phonies ne sont pas identiques dans toutes les langues et constatent finalement que seul le porteur du prénom peut résoudre certaines énigmes... Travail cognitif et socio-identitaire sont étroitement mêlés.

A la fin, les élèves sont invités à réfléchir collectivement aux prénoms présents dans la classe : se prononcent-ils tous « à la française » ou y a-t-il là aussi des cas comparables aux Luis, Juan et Bukurije de la chanson ? Quelles sont les lettres qui font le plus souvent problème ? A quoi servent les prénoms ? D'où viennent-ils ? Est-ce qu'il leur est déjà arrivé que quelqu'un prononce mal leur prénom ? Qu'ont-ils alors ressenti ? Ont-ils réagi ?

Dans l'optique de l'éveil aux langues, le « mécanisme didactique » ne consiste pas à susciter cette prise de conscience par un discours à propos de ces questions mais à placer les élèves en situation de travail sur des noms concrets, de diverses provenances, qui mettent en évidence le problème soulevé en français par la graphie *u*, prononcée [y], alors qu'elle est le plus souvent prononcée [u] dans les autres langues. Autrement dit, la diversité devient le vecteur d'un apprentissage graphique pertinent, tout en légitimant les connaissances des élèves qui sont porteurs de cette diversité⁶.

Des animaux en nombre

L'activité « EOLE » *Des animaux en nombre* (4P) propose une approche différente de la question du pluriel dans le groupe nominal. En jouant aux « détectives linguistes » sur des mots en *aymara*, *indonésien*, *turc* ou *espéranto*, les élèves découvrent la diversité des règles du pluriel dans d'autres langues pour mieux re-découvrir ses règles de fonctionnement en français, où bien souvent – source de difficulté – ce qui s'écrit ne s'entend pas. Pour conforter ensuite leurs découvertes, ils font un peu de grammaire, à l'oral et à l'écrit, à partir de phrases au singulier et au pluriel en espagnol, en portugais, en italien et... en français.

Une autre manière d'aborder la question des différences culturelles et linguistiques

Les démarches d'éveil aux langues se sont développées ces 20 dernières années en liaison étroite avec la pédagogie interculturelle et les nombreuses tentatives pour assurer une meilleure intégration scolaire des élèves d'autres origines linguistiques. Il s'agissait donc, en particulier, d'assurer une meilleure reconnaissance des connaissances langagières que possèdent ces élèves. C'est la raison pour laquelle, la plupart du temps, les activités proposées intègrent certaines de ces langues liées à la migration et donnent la possibilité aux élèves qui les parlent de faire valoir leurs connaissances – sans toutefois les y contraindre.

Les démarches d'éveil aux langues ne doivent cependant pas être considérées comme une pédagogie exclusivement centrée sur les élèves (partiellement) allophones et les « problèmes » qu'ils rencontrent souvent dans le cadre scolaire. En fait – et c'est peut-être en cela qu'elles constituent une voie nouvelle et originale –, elles concernent tous les élèves et consistent à travailler « simplement », concrètement, avec et sur la diversité linguistique et culturelle⁷, contribuant entre autres ainsi à une meilleure intégration des élèves qui sont en quelque



sorte porteurs de cette diversité. Autrement dit, les questions liées aux langues de la migration sont intégrées à la problématique plus large du plurilinguisme et de la diversité des langues en général. La thèse, ou le défi, des approches d'éveil aux langues, c'est donc de placer la diversité au cœur des démarches « normales » d'enseignement et d'apprentissage, de mettre en relation et d'intégrer le plus possible le travail effectué à propos de ces langues au travail effectué dans le cadre des enseignements des autres langues habituellement étudiées à l'école (le français, l'allemand, l'anglais... voire le latin et le grec), ou même d'autres disciplines (géographie, histoire, musique...).

Les outils didactiques concrets développés dans une telle perspective sont aujourd'hui de plus en plus nombreux : moyens d'enseignement EOLE (« Éducation et Ouverture aux Langues à l'École » ; Perregaux et al. [Dir] 2003), activités proposées dans le cadre des projets de recherche Eulang (Candelier [dir.] 2003) et Jaling (<http://jaling.ecml.at/>), ELODIL (<http://www.elodil.com/>), EOLE en ligne (www.irdp.ch/eoleenligne/index.html), etc. Tous visent à développer chez les élèves (1) des aptitudes d'analyse, de comparaison, de discrimination auditive et visuelle, etc., utiles dans l'apprentissage des langues, (2) des connaissances à propos de la diversité des langues et du plurilinguisme, et (3) des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle⁸.

¹ Les résultats de l'enquête PISA ont montré que les élèves migrants de « première génération » (élèves nés dans le pays mais parents nés à l'étranger) et, surtout, les « allochtones » (élèves également nés dans un autre pays) obtenaient des résultats significativement inférieurs à ceux des « autochtones ».

Les constats sont les mêmes si l'on regarde les « élèves qui parlent le plus souvent à la maison une langue autre que la langue du test ». Il y a cependant une forte hiérarchie entre les enfants venus d'ailleurs : ceux d'Europe occidentale et du Nord s'en tirent très bien à l'école ainsi que, depuis une vingtaine d'années, les Italiens et les Espagnols de la deuxième génération. Une même inéquité se retrouve dans de nombreux pays, pour les « allochtones » (France, Pays-Bas, Belgique, Allemagne...) et/ou les « première génération » (Luxembourg, Allemagne, Belgique, Danemark...), mais pas dans tous (Finlande, Irlande... par exemple). Cf. OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. OCDE, 168 et sq.

² Propos d'une enseignante, 34 ans de métier, cités in Mottet, G. (2007).

³ L'Éducateur 11 (1996). Leur prénom, notre prénom.

⁴ Les exemples sont multiples : il suffit par exemple de penser aux langues dont le système des temps s'écarte significativement de celui du français (anglais, russe...), etc. À l'inverse, nous savons bien, en tant que francophones, à quel point il est difficile d'entrer dans la vision du monde (Weltanschauung) qui est véhiculée par une autre langue, en particulier dans ce domaine des temps verbaux.

⁵ Voir article de M. Matthey, ici-même.

⁶ Cf. EOLE, volume I. Pour une présentation plus approfondie de cette activité, et de ses enjeux identitaires en particulier, cf. de Pietro, J.-F. (2004). *Des noms qui peuvent intégrer ou exclure. Quelques propositions didactiques pour un travail sur les noms dans une perspective interlinguistique*. Bulletin VALS/ASLA 80.

⁷ Les enfants monolingues, s'ils semblent parfois avantagés à l'école, ont eux aussi besoin – encore plus peut-être que les autres – de s'ouvrir à la diversité, de « sortir » de leur langue maternelle qu'ils confondent trop souvent avec le langage !

⁸ Soulignons tout de suite que ces démarches ne visent pas à promouvoir la maîtrise des langues travaillées et ne prétendent pas conséquemment se substituer à l'enseignement des langues, mais représentent un complément aux différents enseignements (L1, L2), un cadre qui permet leur mise en relation – dans la perspective d'une pédagogie mieux « intégrée », telle que la propose Roulet (1980) depuis plus de 20 ans !

L'école, l'hétérogénéité des élèves et la diversité des langues

En fait, contrairement à ce qu'on croit parfois, la problématique de l'hétérogénéité n'est pas nouvelle. Au XIXe siècle déjà, il a fallu scolariser les élèves des milieux populaires, généralement patoisants. L'école y est parvenue, au prix d'un effort considérable – et non sans éradiquer les patois il est vrai (Forster, 2005). Puis il y a eu les vagues successives de travailleurs migrants – dont les enfants étaient bien présents dans les classes même si on ne voulait pas toujours les voir... En effet, comme le souligne Mottet (2007), c'est essentiellement en termes d'inégalités sociales que la question de l'hétérogénéité a été envisagée dès les années soixante. Et ce n'est que récemment que les différences culturelles et linguistiques ont supplanté l'appartenance sociale comme principe explicatif des inégalités. La manière de prendre en compte l'hétérogénéité des classes n'a ainsi cessé d'évoluer, au gré de la conjoncture sociale et économique et du climat idéolo-

gique dominant. En caricaturant quelque peu, on peut esquisser trois options très différentes :

1. Occultation (négation) de l'hétérogénéité culturelle, des autres langues, de la diversité,
2. Prise en compte dans une perspective différentialiste, ségrégatoire, compensatoire,
3. Prise en compte dans une perspective intégrative.

Ces options correspondent en partie à des phases différentes de cette évolution. Mais, en même temps, elles cohabitent dans une large mesure à tous les moments de cette évolution. L'exemple de l'importante rénovation qu'a connu l'enseignement du français, dans les années quatre-vingts, est symptomatique à cet égard. Cette rénovation avait en effet pour but de prendre en compte les apports récents des sciences de référence (linguistique structurale et chomskyenne, théories de la communication de Jakobson, psychologie piagétienne, travaux sociologiques sur les inégalités sco-

lares...) afin de proposer une pédagogie moderne, adaptée au contexte historique de l'époque. Cette approche rénovée est formulée ainsi dans l'ouvrage *Maîtrise du français* (Besson et al., 1979) qui, en Suisse, a constitué le fondement de cette importante transformation :

On partira, chaque fois qu'il est possible, des productions verbales de l'enfant. Il s'agit, par rapport à la méthode en vigueur jusqu'ici, d'opérer un renversement. À une démarche qui ignore la langue de l'enfant et se réfère aux seuls modèles de la langue écrite, on oppose une pédagogie qui explore « tous les moyens d'instaurer la communication orale et écrite dans la classe, c'est-à-dire de faire vivre la langue française comme moyen d'échange » ; une pédagogie qui part des variétés du français maîtrisées par l'enfant et vise à en augmenter le nombre, lui permettant ainsi d'adapter sa langue aux diverses situations dans lesquelles il se trouve placé.

C'est bien là le genre de formulation qu'on retrouverait, toutes choses égales par ailleurs, dans la plupart des pays francophones : mettre l'accent sur la communication, partir des variétés de l'enfant, etc. Pourtant, que constate-t-on ? Le but, explicitement formulé, est de poser les bases d'une pédagogie rénovée du français, autrement dit de la langue... maternelle.

En effet, *Maîtrise du français*, comme les Plans d'étude de l'époque, parlent systématiquement du « français langue maternelle » – quand bien même, il faut le rappeler, il y avait déjà de très nombreux enfants d'origine allophone dans les classes ! Or, cette notion de *français langue maternelle*, dans la perspective de l'enseignement, n'est évidemment pas pertinente, elle est même trompeuse dans la mesure où elle occulte la diversité des élèves et induit des démarches didactiques discutables, présupposant qu'ils possèdent déjà une connaissance immanente de la langue⁹. Revenant à occulter les connaissances effectives des élèves, une telle conception les empêche d'exploiter les ressources que pourraient leur procurer leurs connaissances dans leur langue d'origine. Ainsi, pourquoi un élève hispanophone, italophone ou lusitophone ne pourrait-il pas s'appuyer sur ses connaissances dans sa langue maternelle pour résoudre les difficultés orthographiques d'un mot comme incident (esp. incidente)¹⁰ ? Pourquoi un élève germanophone ne s'appuierait-il pas sur sa connaissance des cas pour mieux comprendre, en français, les fonctions des compléments ? Pourquoi un élève italophone ne s'appuierait-il pas sur les liens manifestes entre *scuola, scolaro* et *scolastico* pour prendre conscience de

Pour en savoir plus

- BABYLONIA 1 (2004). D'autres langues en Suisse – Altre lingue in Svizzera – Andere Sprachen in der Schweiz – Auters linguatgs en Svizra (numéro thématique coordonné par Jean-François de Pietro). 88 pages.
- BABYLONIA 2 (1999). S'ouvrir aux langues/Educazione plurilinguistica/Begegnung mit Sprachen/Educaziun plurilingua (numéro thématique consacré aux démarches d'éveil aux langues).
- Balsiger, C. (2002). Former des enseignants aux démarches d'éveil aux langues ? Les choix de la Haute École Pédagogique vaudoise. *Interdialogos*, 2., pp. 30-33.
- Bier, B. (2002). Editorial, Ville-Ecole-Intégration- Enjeux, 130, 5-9.
- Candelier, M. [Dir.] (2003). *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire*. Bilan d'une innovation européenne. Bruxelles : De Boeck – Duculot.
- Conseil de l'Europe (2003) Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – version intégrale. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Conti, V. & de Pietro, J.-F. (éds). (2005). L'intégration des migrants en terre francophone : aspects linguistiques et sociaux : actes du séminaire de Neuchâtel, Suisse, 4-5 décembre 2001. Le Mont-sur-Lausanne : Loisirs et pédagogie (LEP) ; Neuchâtel : CLIP, Délégation à la langue française (DLF). 215 p.
- CREOLE. Revue éditée par le Cercle de recherche et réalisations pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école. Genève : FAPSE.
- EOLE en ligne : <http://web.mac.com/d.elmiger/iWeb/eoleenligne/bienvenue.html>
- Forster, Simone. (2005). Comment l'école suisse intègre les enfants étrangers. In V. Conti & J.-F. de Pietro (éds), *L'intégration des migrants en terre francophone : aspects linguistiques et sociaux : actes du séminaire de Neuchâtel, Suisse, 4-5 décembre 2001* (pp. 83-93). Le Mont-sur-Lausanne : LEP ; Neuchâtel : CLIP, Délégation à la langue française (DLF).
- Goumoëns de, C., de Pietro, J.-F. & Jeannot, D. (1999). Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires. *Bulletin de la VALS/ASLA* 69/2, 7 - 30.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of Language : an introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- <http://jaling.ecml.at/>. (Projet Jaling du Conseil de l'Europe, site consacré à l'éveil aux langues)

- INTERDIALOGOS 2 (2002). Ouverture aux langues et éducation interculturelle/Begegnung mit Sprachen und interkultureller Bildung/Language awareness e educazione multiculturali. *Le français aujourd'hui* 158 (2007). Enseigner les langues d'origine. Numéro coordonné par Marie-Madeleine Bertucci & Colette Corblin.
- Mottet, G. (2007). Genèse d'une nouvelle sensibilité collective : la prise en compte des élèves d'origine étrangère à Genève des années 1960 à 2005. Les cahiers du CEDIC, 2 (www.cedic.ch).
- Perregaux, C. (1995). L'école, espace plurilingue. *Lidil*, 11, 125-139.
- Perregaux, Chr. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères* 29.
- Perregaux, Chr., de Goumoëns, Cl., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. [Dir.] (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin – Secrétariat général (2 volumes + brochure d'accompagnement) (Auteurs des activités : Claudine Balsiger, Claudia Berger, Janine Dufour, Lise Gremion, Danièle de Pietro, Élisabeth Zurbriggen).
- Roulet E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier/CREDEF.
- Schader, B. (2000). *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zurich, Orell Füssli.

Quelques références pour un enseignement de l'éveil aux langues

- Awareness of Language*, Série de livrets pédagogiques (Collection dirigée par E. Hawkins), Cambridge University Press
- Chignier, J., Haas, G., Lorrot, D., Moreau, P. & Mourey, J. (1990). *Les systèmes d'écriture, un savoir sur le monde, un savoir sur la langue*. Dijon : CRDP.
- Kervran, M. [Coord.] (2006). *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues*. Rennes, CRDP de Bretagne, 2 volumes (vol. 1 : Cycle 2 ; vol. II : Cycle 3).
- Mattar, C., Goffin, C. et Blondin, C. [Coord.] (à paraître). *Vingt activités d'éveil aux langues pour l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique*. Communauté française de Belgique.
- Schader B. & Obrist J. (1999). *Hilfe! Help! Aiuto!* Zurich, Orell Füssli.

Hanumsha, Nora, Jean-Yves : histoires de langues (EOLE, 5P-6P)

La découverte des biographies langagières, et culturelles, d'enfants dont le parcours de vie est pour chacun différent aide les élèves à comprendre comment le plurilinguisme peut être vécu, ce qu'il signifie concrètement, par exemple, pour un enfant qui a été dès son plus jeune âge confronté à plusieurs langues; les élèves découvrent ainsi que, souvent, ces enfants bilingues parlent une langue avec leurs parents, une autre langue à l'école, qu'avec certaines personnes ils parlent en français alors que leur interlocuteur leur répond dans une autre langue, que la langue peut également varier selon le lieu où ils se trouvent et selon le thème de la conversation, que parfois les langues en contact se mélangent, surtout lorsqu'ils communiquent avec quelqu'un qui partage leur bilinguisme...

Autrement dit, les élèves vont construire des savoirs qui leur permettent de mettre en relation le comportement langagier des gens avec leur histoire de vie et de comprendre que ce comportement s'explique, en partie du moins, par leur histoire.

certains réseaux sémantiques en français (école - scolaire)?

Les élèves étrangers de nos classes sont le plus souvent bilingues, voire trilingues! Mais, comme le souligne Chr. Perregaux (2004), le bilinguisme n'est valorisé que lorsqu'il est pratiqué par l'élite. Pour les élèves des milieux défavorisés, il est rare qu'on entende prononcer le terme de bilinguisme pour définir les connaissances langagières des élèves. La langue familiale n'est pas dotée de valeur mais considérée d'abord comme un obstacle à l'apprentissage du français. On parle alors de déficit, de handicap, de mauvaise maîtrise, on nie en fait l'existence de ces autres langues, «alors même que – paradoxe! – insistance est faite par le ministre chargé de l'éducation sur le nécessaire plurilinguisme, à l'heure de l'Europe et de la mondialisation, de la multiplication des échanges et de la mobilité (forcée ou choisie).» (Bier, 2002)Fréquemment, les langues «sans prestige» sont alors «prises en compte» dans une perspective «compensatoire» (cours de soutien, «petite classe», orthophonie...). Parfois aussi, on met en place des structures de ségrégation des élèves (cf. filières, classes de transition...) et, dans le meilleur des cas, on s'efforce de permettre à une partie des allophones de maintenir leur langue et leur culture (cf. cours ELCO). Pour diverses

raisons sur lesquelles je ne m'arrêterai pas ici, ces procédés ne s'avèrent généralement guère efficaces. Et, par rapport au traitement qui est réservé aux autres langues, on remarque qu'ils reviennent surtout à occulter les différences (en les considérant comme des lacunes dans les procédés compensatoires et en les déplaçant hors de la classe «normale» dans les procédés différenciateurs).¹¹

La situation a heureusement évolué. En 2003, dans sa Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande, la CIIP ne parle plus de langue maternelle: «L'enseignement du français, langue véhiculaire et de culture du lieu ainsi que langue d'intégration est objet d'une attention particulière tout au long de la scolarité (...)». Et c'est – avec force – une perspective «intégrée» qui est prônée, prenant en compte l'ensemble des langues présentes, d'une manière ou d'une autre, dans l'environnement scolaire. Dans la 7^e thèse, il est dit ainsi que «Les langues de la migration ont également leur place dans le cadre d'une approche coordonnée de l'enseignement/apprentissage des langues. Pour les élèves migrants, il faut tendre à assurer une meilleure coordination entre les cours de langue et de culture d'origine et les différents apprentissages linguistiques.» Enfin, des modules de type éveil aux langues devront être proposés à l'ensemble des élèves.

Vers une perspective plurilingue généralisée

L'enjeu de ces nouvelles démarches dépasse la problématique de l'hétérogénéité des classes! La diversité, sous toutes ses formes – culturelle, linguistique, mais aussi mathématique (cf. autres systèmes de numération) voire biologique et génique – nous paraît fondamentale pour l'avenir de l'école et de la société, ou plutôt des écoles et des sociétés. Nous faisons le pari que les approches didactiques telles que l'éveil aux langues participent de la mise en place d'une nouvelle manière de concevoir les apprentissages, où la diversité n'est plus considérée comme un «problème» dans une conception qui resterait toujours fondée sur la norme (contre toute variabilité), la séparation entre les langues (contre les mises en relation, les emprunts, le métissage), mais comme une ressource, un terreau sur lequel il est possible de fonder les connaissances et les compétences. Ainsi que le répète Albert Jacquard depuis plus de 30 ans, notre richesse collective est faite de notre diversité et, loin de constituer un obstacle, celle-ci est au fondement même du développement!

Le Conseil de l'Europe, dans sa définition de l'éducation plurilingue¹², distingue

la formation plurilingue, qui consiste à valoriser et à développer les répertoires linguistiques individuels des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie, de l'éducation au plurilinguisme, qui constitue l'une des conditions du maintien de la diversité linguistique. Nos propositions s'inscrivent parfaitement dans cette seconde démarche, par exemple dans une activité intitulée Hanumsha, Nora, Jean-Yves : histoires de langues et portant sur les histoires de vie.

Nous osons espérer que les «enfants d'autres origines» auront un peu plus de facilité à se faire une place dans une telle éducation que dans un enseignement trop exclusivement centré sur une conception surannée du «français langue maternelle» qui revient sans cesse à privilégier celles et ceux qui possèdent déjà les clés de cette langue parmi d'autres. L'éveil aux langues, EOLE en Suisse romande, représente ainsi un outil, parmi d'autres, pour une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité et de la multiculturalité de nos classes.

Jean-François de Pietro
Collaborateur scientifique
Institut de recherche et de documentation
pédagogique (IRD)

⁹ Cette fiction homogénéisante invite, ainsi que le souligne Marquilló, à enseigner comme si les différences interindividuelles n'existaient pas. «comme si les compétences individuelles (...) étaient identiques pour tous les élèves de la classe» (1998, 131) — rendant de ce fait difficile un enseignement différencié qui ne soit pas perçu comme un enseignement compensatoire, et empêchant d'exploiter les connaissances diverses et multiples apportées par les élèves.

¹⁰ Cf. Activité Ciel et nuages dans EOLE, volume I.

¹¹ Mon propos, ici, ne sera cependant pas de critiquer ces procédés qui peuvent parfois être inévitables, utiles ou nécessaires. Sur ces questions, cf. Conti & de Pietro [Eds], 2003; Le français aujourd'hui 158 (2007); etc.

¹² Cf. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue).