

## Tema

**Gabriella Gieruc**

Lausanne

**Michel Nicolet**

Neuchâtel

# Quelle place pour la L1 des élèves allophones bi- ou plurilingues?

*Quali possibili scenari d'integrazione è lecito immaginare per le lingue d'origine degli allievi alloglotti? L'articolo analizza la situazione attuale delle L1 (lingue d'origine) rispetto al contesto scolastico e alle altre lingue insegnate, con una griglia di lettura che tiene conto degli obiettivi mirati, di tipo cognitivo-linguistico, rispettivamente di tipo socio-culturale. Nel primo caso, viene perseguito un rafforzamento delle competenze in L1, che porti ad un bilinguismo equilibrato capace di concorrere al successo scolastico. Per quanto riguarda l'obiettivo socioculturale, si ricercherà uno statuto più equilibrato della L1 e della lingua della scuola, necessariamente dominante, per contribuire alla riduzione dei conflitti che si manifestano durante l'apprendimento degli allievi alloglotti. In questo senso, il materiale didattico EOLE, a disposizione di tutti gli insegnanti, rappresenta uno strumento di sicura qualità. Alcune particolari esperienze, che tentano un coordinamento dell'insegnamento della lingua della scuola e della lingua d'origine tendenti a sviluppare meglio le capacità linguistiche e le capacità di transfert, hanno messo in evidenza l'opportunità di una riflessione sui piani di studio comune ai due ordini di insegnamento (scuole pubbliche e Corsi di Lingua e Cultura d'Origine) affinché sia possibile, più facilmente di quanto non avvenga oggi, la condivisione degli obiettivi di apprendimento.*

La didactique intégrée, dont l'objectif est de penser les relations entre les apprentissages linguistiques auxquels les élèves sont confrontés au sein de leur environnement scolaire et de leur quotidien, ne peut pas faire l'impasse d'une réflexion concernant la place et le rôle des langues d'origine des élèves allophones bi-/plurilingues. L'école a souvent qualifié ces langues comme des «langues de la migration» en négligeant de considérer, selon les cas, leur caractère de langue nationale (pour l'italien) ou de langues de communication internationale. Les L1 des élèves bi-/plurilingues ont donc été cantonnées dans le cadre des cours de langue et de culture d'origine, et enseignées le plus souvent en dehors de l'offre scolaire officielle. Le présent texte, qui prolonge l'atelier organisé lors du 3<sup>e</sup> Forum des langues de la CIIP, se propose d'interroger la situation actuelle des langues d'origine par rapport au cadre scolaire, plus particulièrement en relation avec les autres disciplines langagières (langue scolaire, langues étrangères étudiées à l'école).

### **La L1 à l'école: entre reconnaissance et indifférence**

Dès les années 70, sous l'impulsion de la CDIP (Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique), l'école s'est souciée des rapports entre l'offre scolaire officielle et les cours de langues et cultures d'origine (CLCO). Il s'agissait alors de régler essentiellement des questions administratives (mise à disposition de salles, horaires des cours, etc.) puis, à partir de 1991, de favoriser l'intégration et la reconnaissance de ces cours. Avec la déclaration de 2003 sur la politique de l'enseignement des langues en

Suisse romande, la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) a exprimé la volonté d'aller plus loin, en envisageant les CLCO à l'intérieur de la formation linguistique générale de l'élève bi-/plurilingue.

La mise en application des Recommandations de la CDIP est très variable d'un endroit à l'autre, et les éléments contenus dans la Déclaration de la CIIP ne sont pour l'heure que programmatiques. Des projets ont néanmoins été lancés dans plusieurs cantons. Dans certains cas (Zurich, Bâle et Genève), ils sont plus solidement implantés, dans d'autres ils restent ponctuels et soumis aux aléas des situations contextuelles (élèves issus de la migration plus ou moins nombreux, enseignants plus ou moins sensibilisés à cette problématique, etc.). Les compétences langagières des enfants bi-/plurilingues dans leurs langues d'origine restent, la plupart du temps, ignorées de l'école, qui ne fait rien pour les exploiter et les mettre à profit dans les apprentissages linguistiques des élèves qui en sont porteurs.

### **L'intégration de la L1: quelques exemples**

Au-delà de ce premier constat, plutôt mitigé, il faut s'intéresser aux formes que prend actuellement l'intégration des L1, là où elle est réalisée, et aux objectifs qui sont poursuivis par ces expériences.

La reconnaissance et la prise en compte des langues d'origine peuvent prendre des formes différentes, mais agissent, à notre avis, sur deux axes: l'axe que nous appellerons *cognitivo-langagier*, et l'axe *socioculturel*.

Dans le premier cas (axe cognitivo-langagier), l'objectif principal d'un

modèle d'intégration consiste à développer les compétences langagières des élèves dans leur L1 et également dans la langue scolaire, par transfert réciproque. La construction d'un bilinguisme équilibré (la capacité, par exemple, de lire et écrire dans les deux langues, d'utiliser la L1 dans des tâches décontextualisées et complexes) favorise le développement de bonnes compétences métalinguistiques, le raisonnement abstrait et la mobilité cognitive. Dans cette situation, les transferts d'une langue à l'autre deviennent possibles, ce qui avantage les bilingues dans leur réussite scolaire (Cummins, 2000). Dans le deuxième cas (axe socioculturel), l'intégration de la L1 vise plutôt un rééquilibrage des statuts des deux langues et cultures en contact, pour diminuer les conflits identitaires et d'appartenance qui parasitent souvent les apprentissages des élèves bi- ou pluriculturels. La distinction de ces deux axes est plus théorique que réelle, dans le sens que chaque modèle d'intégration des L1 agira dans les deux sens. Mais les diverses formes d'intégration ne mettent pas l'accent à la même place, comme nous allons l'illustrer à travers une rapide revue de quelques exemples.

### **L'enseignement immersif ou bilingue**

Le projet *EOL*, mis en œuvre à Genève dans les premiers cycles d'enseignement dans un grand nombre de classes, consiste à mener des activités plurilingues avec tous les élèves de la classe (y compris les francophones unilingues), à partir d'un input (un conte, par exemple) dans une des L1 parlées par les élèves (Zurbriggen, 2004). L'objectif ici n'est pas de développer ou améliorer des compétences langagières en L1 des élèves bi-/plurilingues, mais de favoriser l'ouverture de tous les élèves aux langues, facilitant ainsi leur reconnaissance du multilinguisme qui caractérise désormais l'environnement

scolaire en Suisse. Ce projet s'appuie sur l'intervention de personnes ressource, les enseignants de CLCO (cours de langues et de cultures d'origine). L'enseignement immersif poursuit plus fréquemment des objectifs langagiers et cognitifs, s'il est systématique (dans une filière bilingue, par exemple). À notre connaissance, peu de cas de filières bilingues comprenant une des L1 des migrants existent en Suisse. L'italien, en même temps langue de la migration et langue officielle en Suisse, permet grâce à son double statut de telles réalisations. Les modèles mis en œuvre dans les écoles du secondaire supérieur ou du tertiaire mis à part, citons une expérience menée à La Chaux-de-Fonds, où la connaissance de l'environnement a été enseignée en français et en italien à tous les élèves de certaines classes du primaire, grâce à l'intervention d'un enseignant de CLCO (de Pietro, 1996 et Matthey, 1999).

Comme on peut le constater, selon l'axe privilégié, le recours aux L1 devient plus ou moins systématique. Dans ce sens, les modèles qui poursuivent des objectifs de maîtrise langagière sont beaucoup plus exigeants, mais également plus efficaces à notre avis. Comme des recherches récentes le montrent (Berthoud et Gajo, 2008), l'enseignement en deux langues agit non seulement en permettant des apprentissages linguistiques, mais constitue également un moyen d'améliorer les apprentissages disciplinaires. En ce qui concerne la didactique, ce type d'approche pédagogique est le lieu d'une double intégration: entre enseignement de L1 et de L2, entre contenus langagiers et disciplinaires.

### **L'enseignement «coordonné»**

Une autre manière d'intégrer la L1 à l'école a été expérimentée dans d'autres projets, par exemple à Bâle (projet *Sprach- und Kulturbrücke*) ou à Zurich (écoles qui participent au projet QUIMS: *Qualität in Mul-*

*tikulturellen Schulen*), ainsi que dans le canton de Vaud, dans des projets d'établissement.

Ces projets se caractérisent par un renforcement des liens entre l'enseignement de la langue scolaire (ou d'autres disciplines enseignées à l'école) et l'enseignement de langues et de cultures d'origine. Les modèles d'intégration fonctionnent selon quelques principes communs: les CLCO sont intégrés à la grille horaire, avec des contenus harmonisés avec le curriculum de la langue scolaire; l'enseignant de CLCO est présent auprès de tous les élèves (indépendamment de leur L1), mais offre un soutien particulier aux élèves parlant sa L1 (appuis, soutien pédagogique); les enseignants réguliers et de CLCO se concertent et pratiquent (surtout à Bâle) le *team-teaching*; les enseignants de CLCO peuvent intervenir auprès des parents parlant leur L1.

Dans ces modèles, on travaille autant sur le plan cognitif (perfectionnement des compétences en L1) que socioculturel. La reconnaissance des L1 passe par leur visibilité, grâce à l'enseignant de CLCO qui les incarne. Il devient ainsi une personne qui facilite l'intégration des deux langues, cultures et identités, et la communication entre l'école et les parents migrants. De plus, par l'harmonisation des contenus d'enseignement, par les démarches d'enseignement bilingue (dans les appuis, par ex.), l'enseignant de CLCO pratique une véritable «pédagogie du transfert», au niveau des compétences langagières ou stratégiques (Balsiger et Wokusch, 2006).

La mise en place d'un tel modèle nous semble présenter de nombreux avantages. Pourtant, ce genre de dispositif demande un grand investissement à tous les niveaux: institutionnel (pour créer les conditions d'une réelle collaboration entre enseignants réguliers et de CLCO, ces derniers doivent être intégrés au corps enseignant d'un établissement, ce qui implique certains coûts; au niveau de l'établissement (qui doit accueillir et «faire de la place» à

ce nouvel interlocuteur qu'est l'enseignant de CLCO); au niveau des enseignants (réguliers et de CLCO) surtout, qui doivent accepter de partager leurs élèves et harmoniser leur enseignement. Sans une véritable adhésion du corps enseignant, un tel projet ne paraît pas viable à long terme.

### Les approches d'éducation et ouverture aux langues

Une autre conception de l'intégration des langues d'origine est proposée par l'approche d'éveil aux langues, notamment à travers les ouvrages EOLE (*Education et ouverture aux langues à l'école*) publiés par la CIIP. Comme dans l'expérience genevoise citée plus haut, on s'adresse ici à tous les élèves (et pas seulement aux élèves allophones), avec une double visée: favoriser le développement d'une attitude d'ouverture envers les langues et les environnements multilingues; favoriser, par une approche comparative, le développement de compétences de réflexion sur le fonctionnement des langues, qui faciliteront tous les apprentissages langagiers, qu'ils soient en L1, L2 ou L3.

L'axe que nous avons appelé socio-culturel est ici sollicité par la reconnaissance, fût-elle temporaire, des L1 autres que la langue scolaire présentes en classe. La portée de ces approches reste cependant limitée pour les élèves bi- ou plurilingues, et ne peut pas remplacer l'apprentissage systématique de leur L1.

### Et les L3?

À l'exception de EOLE, qui constitue une plateforme commune à l'enseignement de toutes les langues à l'école, aucun des projets mentionnés jusqu'ici ne concerne les relations entre la L1 des élèves allophones et l'acquisition pour eux des langues étrangères à l'école (allemand, anglais, italien, en

ce qui concerne la Suisse romande). On aurait pourtant tout intérêt à réfléchir à cet aspect de la problématique. Pour une fois, en effet, l'élève allophone (et bilingue, ou en voie de le devenir) se trouve plutôt avantagé par rapport à ses camarades monolingues. Il a en effet déjà eu à apprendre (souvent dans l'urgence) une autre langue que la-sienne-s. Il possède donc (souvent à son insu) des stratégies et un certain savoir-faire que les autres n'ont pas. De même, l'intervention d'une troisième langue dans son répertoire contribue à repositionner ses deux premières, où, par la force de l'environnement, la langue scolaire prend une position prédominante.

### Conclusions

De plus en plus d'expériences sont tentées pour donner une place et une reconnaissance aux L1 des élèves bi-ou plurilingues. Les contextes de mise en œuvre conditionnent les résultats obtenus. À travers la présentation sommaire de quelques projets, nous voulions mettre en relation différentes formes d'intégration avec différents types d'objectifs que l'on peut poursuivre. L'expérience montre que les modèles les plus ambitieux sont difficiles à mettre en place dans la durée. Pour faciliter leur mise en œuvre, des outils d'encadrement semblent être indispensables. Pour faire en sorte que l'enseignement de la L1 et de la langue scolaire se déroulent dans une perspective de didactique intégrée, un plan d'étude cadre commun aux deux ordres d'enseignement (école publique, CLCO) semble indispensable. Une négociation entre les responsables des CLCO et l'école publique pour concevoir un tel objet (comme cela a été fait à Zurich, par ex.) constituerait l'occasion d'une réflexion pour dégager des objectifs d'enseignement communs. Il serait plus simple, par la suite, de réunir des enseignants des deux ordres autour d'objectifs jugés prioritaires par les

deux parties. Dès lors, un enseignement centré sur les stratégies et les habiletés de transfert pourrait être développé, construisant des ponts entre langue d'origine, langue de l'école et langues étrangères enseignées à l'école.

### Bibliographie

- Balsiger, C. & Wokusch, S. (2006). Enseigner la compréhension écrite dans une perspective intégrée. *Babylonia*, 3-4/06. Comano: Fondazione Lingue e Culture.
- Berthoud, A.-C. & Gajo, L. (2008). *Construction intégrée de savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. Bern: FNRS
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Pietro D. (1996). J'apprends l'italien: j'ai 8 ans. *Babylonia*, 2/96. Comano: Fondazione Lingue e Culture.
- Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école?* Lausanne: URSP.
- Matthey, M. (1999). Expérience interculturelle et immersion: une rencontre manquée? *Babylonia*, 4/99. Comano: Fondazione Lingue e Culture.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. [Dir.] (2003). *EOLE. Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP, 2 vol.
- Zurbriggen, E. (2004). De plus en plus d'écoles ouvertes aux langues. *Babylonia*, 1/04. Comano: Fondazione Lingue e Culture.

### Gabriella Gieruc

Licenciée en lettres, est actuellement enseignante-chercheuse à l'URSP (Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques) à Lausanne, où elle travaille dans le domaine des langues (avec une attention particulière pour l'enseignement bilingue, le bilinguisme et l'interculturalité). Elle est l'auteure d'études évaluatives des performances des élèves, ainsi que de suivis d'innovations pédagogiques.

### Michel Nicolet

Docteur en psychologie, il est responsable du domaine «langues» auprès du secrétariat général de la CIIP à Neuchâtel. Il dirige la revue d'éducation et d'action interculturelles *InterDialogos* et est l'auteur de nombreuses études dans les domaines de la psychologie des apprentissages, de la politique de l'éducation et des innovations pédagogiques.