

## ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE ET APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS : VERS UNE PÉDAGOGIE DE L'INCLUSION

Nathalie Auger

Armand Colin | « Le français aujourd'hui »

2007/3 n° 158 | pages 76 à 83

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200923570

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-76.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE ET APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS : VERS UNE PÉDAGOGIE DE L'INCLUSION

Par Nathalie AUGER  
Université Montpellier 3  
Dipralang

## Le plurilinguisme : entre ignorance et représentations négatives

### Langue d'origine et langue minoritaire

Il est important, avant de comprendre quelles propositions didactiques sont envisageables, d'appréhender le lien fort qui unit langue d'origine et langue minoritaire. L'expression *langue d'origine* est peu marquée axiologiquement. Il s'agit d'une langue acquise en premier dans le temps. Mais a-t-elle été parlée sur un autre territoire (cas des migrants de la première génération, des élèves nouvellement arrivés en France) ou pas (migrants de deuxième, troisième génération) ? Une scolarisation a-t-elle eu lieu dans cette langue ? Le syntagme n'en dit pas plus sur le contexte. Comprendre ce que peut être le plurilinguisme en France nécessite de montrer en quoi ces langues d'origine sont des langues, de fait, minoritaires (puisque numériquement, elles possèdent moins de locuteurs). Mais qui dit minoritaire, dit aussi souvent minoration. La sociologie (V. Armon, 2003 : 209) considère les minoritaires comme étant « plus vulnérables », possédant « une identité socialement infériorisée ou dévalorisée ». Des textes officiels contrebalancent cet état de fait. Ainsi, dès 1977, dans une directive du Conseil de l'Europe (06-08-1977), les différents états membres s'engagent pour la première fois à organiser « un apprentissage accéléré de la langue du pays d'accueil et à faciliter, si possible dans le cadre de l'école et en liaison avec le pays d'origine, un enseignement de leur langue maternelle et de leur culture (en coopération avec les États d'origine) ». C'est donc une proposition qui s'inscrit dans un cadre interculturel où l'enfant peut se construire en regard de sa langue-culture maternelle<sup>1</sup>. Les travaux ultérieurs de cette commission condamnent aussi « l'intolérance, le racisme et la xénophobie ». Conformément aux directives de l'Union européenne « on encouragera pour ces élèves la poursuite

---

1. En même temps, il peut s'agir, implicitement, de promouvoir le retour au pays en poursuivant l'étude de cette langue-culture, le texte reste ambigu sur ce point.

de l'étude de leur première langue de scolarisation comme langue vivante I ou II en classe ordinaire, ou dans le cadre des enseignements des langues et cultures d'origine », explique la circulaire ministérielle de 2002. Or cette annonce de principe n'est pas suivie d'effets. La mise en place des ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine) ne s'est pas effectuée au sein de l'école, les langues vivantes des ENA (Enfants nouvellement arrivés) ne sont pas ouvertes aux élèves de classes ordinaires. Comme le dit L. Gajo (2001 : 167) à propos du Canada « [...] ce bilinguisme est perçu comme la construction de deux unilinguismes en parallèle ». En France, tout comme dans les classes d'immersion au Québec, le bilinguisme n'est jamais un objectif cité comme tel. On considère que la famille peut permettre de développer un bilinguisme, mais ceci relève de la sphère privée, le système scolaire ne s'en préoccupe pas. La représentation institutionnelle reste ambiguë, car elle semble prôner à la fois la nécessité de la prise en compte de ces langues tout en les plaçant en marge de l'école. Cette attitude est équivoque pour les acteurs de l'éducation et n'est pas en adéquation avec les avancées en didactique sur l'enseignement-apprentissage des langues.

### **Du point de vue diachronique : la langue de l'autre entre mépris, déni et reniement**

L. Puren (2004 : 11), dans sa thèse, rappelle que les données socio-historiques permettent de dépasser les clivages entre ceux qui « crient au génocide culturel » des langues d'origine à l'école et ceux qui considèrent « l'ouverture de l'institution éducative au pluralisme ethnoculturel des élèves issus de l'immigration comme une porte ouverte au communautarisme et au tribalisme ».

De fait, pour assurer l'unité nationale, les principes de laïcité et de reproduction sociale des élites, il s'est avéré nécessaire d'ignorer toute altérité (le déni), voire de la mépriser (on pense au fameux « interdit de cracher et de parler breton » ou dans nos enquêtes « quand les élèves parlent leur dialecte /// enfin des sabirs /parfois ça entrave l'apprentissage du français »). Les locuteurs eux-mêmes peuvent en venir à renier leur propre langue d'origine alors qu'une articulation explicite avec le français est en fait un gain pour les deux langues et le langage en général, comme le confirment les cinquante dernières années de travaux sociolinguistiques et didactiques (J. Cummins, 2001). En milieu minoritaire canadien, soit hors Québec, existe un phénomène incongru vu de l'hexagone : le français est minorisé. Ainsi, des projets ambitieux naissent. Par exemple, ils reconnaissent (P. Dalley & C.J. d'Entremont, 2004) les variations intralectales du français et ne les stigmatisent pas afin de ne pas décourager les élèves à aller vers d'autres normes, dont celles du français scolaire.

### **Des minorités trop visibles rendues invisibles**

En France, des représentations négatives de certaines minorités circulent dans l'espace public. Afin de continuer de faire vivre les majoritaires dans le mythe de l'homogénéité, on peut observer qu'en milieu scolaire, ces minorités sont rendues invisibles. Les acteurs ne sont alors pas favorables,

selon nos enquêtes (N. Auger, 2007), à proposer des activités articulant langues d'origine et français, comme le montrent les exemples suivants :

« Écoutez déjà ils sont/// hum :: vraiment différents comme élèves/// les attitudes leurs habitudes de vie en dehors de l'école alors//// non il vaut il vaut mieux faire comme s'ils étaient comme les autres et ne pas faire de différence///// quant à accepter leurs langues non non vraiment » (enseignant V.)

Malheureusement, cette absence de reconnaissance de *qui est l'autre ?* est une fuite de la réalité. Elle peut engendrer des préjugés identitaires et, pour n'en rester qu'à des préoccupations linguistiques, mettre de côté les bénéfices cognitifs du plurilinguisme qui, on le sait depuis les années 1960, favorisent des compétences métalinguistiques, conceptuelles et plus largement socio-affectives (voir l'article de D. Rezzoug *et al.* ici même).

## **Une pédagogie de la différence/différenciation/ différenciée : le communautarisme vs l'intégration**

### **De la différenciation à l'école ou de la reproduction sociale ?**

« La laïcité n'est plus un projet, elle est devenue une règle de neutralité, elle fait de l'école un terrain pacifié qui s'efforce de ne pas être envahi par les conflits et les "différences" sociales » (F. Dubet, 1997 : 100). Deux objets paradoxaux émergent : d'une part, le rejet du communautarisme lié à la peur de l'exclusion du majoritaire, à l'échec de l'intégration et, d'autre part, l'émergence de l'altérité avec la mise en œuvre de la pédagogie différenciée. Ainsi en 2000, le Programme commun européen LINGUA exprime, comme première urgence, la mise en place de ce que l'on l'appelle, selon les pays, la « pédagogie différenciée », « l'enseignement ouvert », « l'attention à la diversité des élèves » ou encore « l'apprentissage autonome ». Il ne s'agit pas de prendre prétexte de la différenciation pour entériner des ségrégations mais, bien au contraire, d'ouvrir des espaces de négociation pour inciter l'élève à devenir acteur de ses apprentissages.

### **Une tentative échouée de l'application du concept d'interculturel en classe**

Alors que toutes les écoles du Canada fêtent le multiculturalisme comme un élément constitutif de leur identité (et de fait il l'est historiquement), on parle davantage en France d'intégration. Le Canada est un pays « jeune » au regard de la France et il reconnaît que sa création est le fruit de différentes vagues de migration récentes. Le pays valorise donc la multiculturalité. Ainsi, au Canada, la présence du concept d'interculturel et de ses applications dans les classes (L. Ouellet, 2002 ; L. Lafortune et E. Gaudet, 2000 ; D. Lemay, 1992) est donc bien plus forte qu'en France. D'ailleurs, la définition d'intégration est plus large au Canada puisqu'elle part du principe que toutes les communautés en présence négocient leur place alors que dans le modèle français il s'agit davantage d'une inclusion des minorités dans l'espace majoritaire sans que ce dernier soit renégocié.

Dans le contexte scolaire français, les enseignants, les élèves, les parents interviewés dans nos enquêtes déclarent se trouver dans une situation interculturelle : la norme étant le plurilinguisme ou la variation intralectale, même s'ils ne sont pas reconnus à l'école. Les enquêtés témoignent généralement d'une méconnaissance de ce qu'est la didactique interculturelle tout en reconnaissant en avoir besoin. En effet, cette démarche pédagogique est souvent réduite, dans les discours, à une rencontre tournant autour de traits folklorisants de « l'autre » : boire le thé, manger le couscous, d'où le taxème peu flatteur de « pédagogie couscous » parfois donnée à cette pédagogie. L'interculturalité peut provoquer une forme de radicalisation des pratiques des groupes comme l'explique un inspecteur de l'Éducation nationale :

« surtout ce que je reproche à l'interculturel si on le travaille pas [...] ça veut dire qu'on a une espèce de / stéréotype sur la culture franco-française et puis sur l'autre/ ça ça me gêne quoi je trouve que / enfin ça laisse pas du tout sa part à la complexité / à la dimension à la fois complexe et multipolaire et / bricolée de l'identité d'un être humain, fût-il un enfant// et donc sans le vouloir je crois qu'on renforce l'idée de culture de référence un peu / monolithique / un peu comme ça que je le ressens/// en tout cas chez les enseignants ordinaires c'est très présent que ce soit / qu'on parle de transculturel, d'interculturel de biculturel / chaque fois on sent bien que la référence ça va être, y a notre culture / y a la leur / qu'est qu'on peut faire pour faire des ponts dans le meilleur des cas, or ça nie un peu l'individu dans sa complexité quoi. »

D'autres interviewés disent leur inquiétude quant à la place donnée aux langues-cultures d'origine et craignent l'émergence des « communautarismes » au sein de l'école : « laissez les enfants parler leur langue ça les met à part quoi // ça renforce les communautarisme// non ce n'est pas bon ».

Dans les deux cas, l'appréhension de ce qu'est la didactique interculturelle est erronée, car sa mise en pratique est encore inadéquate.

## **Quelques propositions didactiques possibles autour de l'articulation entre langue d'origine et apprentissage du français**

### **Repenser l'interculturalité**

M. Abdallah-Preteille et L. Porcher (1998) proposent une éthique de la diversité en éducation afin de mettre en exergue les éléments fédérateurs, les universaux transcendant les langues et les cultures. E. Morin (2004) dans le dernier volume de *la Méthode* nommé *Éthique* ne dit pas autre chose.

On peut déjà, ainsi que le proposent E. Gaudet et avant elle D. Lemay (1992), transmettre aux enseignants des informations sur les concepts que nous venons de décrire (interculturel, communautarisme etc.) ainsi que des éléments sociologiques et historiques sur l'immigration afin de contextualiser le phénomène. Ainsi est-il intéressant de se questionner sur l'apport des communautés minoritaires à la communauté d'accueil, notamment en terme linguistique.

### **Enseignement des langues d'origine en milieu scolaire et apprentissage du français autour de deux approches : « comparons nos langues » et « arts du langage »**

L'objectif de ces projets est de proposer des solutions en adéquation avec la réalité que nous venons de décrire en reconnaissant et développant harmonieusement les plurilinguismes et en tirant profit de la diversité langagière existant en salle de classe comme le proposent les principes européens de l'« éducation plurilingue ». Ce travail dynamise le potentiel que représentent ces langues et variations différentes en jouant un rôle de ressources à une double fin :

- pour faciliter l'apprentissage de la langue dominante pour les enfants possédant d'autres langues ou variations intralectales,
- comme ressource linguistico-culturelle dont les enfants issus de milieu majoritaire peuvent profiter.

#### **3.2.1. Comparons nos langues**

Concrètement, un kit de formation constitué d'un DVD et d'un livret pédagogique (N. Auger, 2005) pour les enseignants de langues a été développé afin d'activer les transferts de compétence (entre langues ou variations éloignées, quels que soient l'âge et le niveau de compétences des enfants) à tous les niveaux linguistiques et communicationnels : phonologique, lexical, syntaxique, discursif, interactionnel, mimogestuel, relation à l'espace et au temps, aux valeurs.

L'élève et l'enseignant comprennent mieux quels sont les éléments qui sont facilitateurs de l'apprentissage renforçant ainsi le respect de toutes les langues et les variations.

Cette approche espère combler un vide dans la formation des maîtres et des professeurs de langues (maternelles, étrangères ou secondes) sur le rôle positif joué par les langues d'apport des élèves. Ce projet vise donc à aider les enseignants à acquérir des nouvelles compétences dans leur domaine d'expertise, à les rendre acteurs du changement en renforçant les réseaux entre professeurs de langues (maternelle, étrangère ou seconde).

En effet, il est paradoxal d'ignorer dans les activités de classe que les langues et variations ont des influences les unes sur les autres, alors même que, lorsque l'on apprend les langues, les allers et retours cognitifs sont un passage nécessaire à leur construction. Pourtant, les enseignants, s'ils n'ont pas l'expérience du plurilinguisme, ont tout de même l'expérience de la variation intralectale (registres de langue, différence oral/écrit, par exemple) et ont une connaissance métalinguistique (organisation du langage) qui permettent de prendre conscience des « universaux singuliers » (toutes les langues partagent des universaux : phonologie, syntaxe, systèmes d'écriture... ; mais chacune les actualise différemment).

Ce kit de formation sensibilise à la diversité, dans la lignée d'Evlangue<sup>2</sup>. Son originalité est de prendre appui sur les langues d'apports de la classe.

---

2. « Evlangue » ou « Éveil aux langues », (M. Candelier et L. Dabène, 2003) démarche reconnue par le Conseil de l'Europe (2001) pour promouvoir la diversité des langues et leur enseignement.

La démarche s'inscrit donc aussi dans un cadre interculturel développant une éthique de la diversité, puisque ces langues ne sont souvent guère parlées ou diffusées dans le cadre de l'enseignement.

On encourage aussi l'utilisation du Cadre européen et du portefeuille de compétences comme outils d'accompagnement, car ils permettent de suivre les niveaux de compétences atteints et en devenir des apprenants.

Cette reconnaissance des élèves et de leur(s) langue(s) ou variations intra-lectales peut motiver à entrer dans la norme linguistique scolaire. Elle peut également accroître la motivation des apprenants et des enseignants monolingues qui parlent déjà la langue scolaire/du pays en favorisant l'exposition à ces plurilinguismes.

Dans les séquences de classe du DVD, l'enseignant demande aux apprenants de dire, donc par procédés de prise de conscience méta, ce qu'il en est des différents phénomènes langagiers dans leurs langues maternelles (formation de la négation, genre et nombre, gestes, relations à l'espace et au temps etc.) pour s'appuyer sur ces ancrages afin de parvenir à la langue cible, tout en évoquant la question des universaux singuliers et en désacralisant les erreurs qui sont signes de la construction de l'interlangue, et prouvent bien qu'il y a transfert de la L1 vers la L2. Être dans cette posture veut dire que l'enseignant accepte de ne pas connaître un certain nombre d'éléments que les élèves, eux, possèdent. Cela peut être déstabilisant pour certains enseignants : impression de non-maitrise, crainte que les élèves fassent des erreurs qui ne pourront pas être corrigées. Pourtant, nous avons observé que les élèves d'une même langue s'autorégulent dans leurs réponses. Cette posture nécessite donc une relative prise de risque par l'enseignant. Mais y renoncer ne serait-il pas encore plus risqué ? Car il reste primordial d'essayer de faciliter le passage du statut de *sujet* à celui de *personne* par l'intégration des langues d'origine comme ressource d'apprentissage.

### Approches « arts du langage »

Une autre entrée possible des publics parlant d'autres langues est l'initiation aux pratiques artistiques (littérature, cinéma, théâtre, arts plastiques, musique, danse...). La tension maintenue entre le technique et le créatif, le mimétique et le subjectif permet l'ancrage du je/jeu de la langue. Les arts du langage peuvent aider à devenir acteur dans une langue nouvelle, une culture nouvelle. Les échanges transversaux entre divers espaces théoriques et pratiques que nous menons (N. Auger et G. Pierra, 2006) peuvent ouvrir de nouvelles voies pour explorer les relations entre arts et langages, là où le sujet, dans l'entre-deux des langues et des cultures, aura plus que jamais son mot à dire.

Les arts du langage semblent constituer un apport de premier ordre pour ces publics. L'apprenant prend des risques quand il s'expose aux autres, mais il acquiert aussi plus de confiance. Ces pratiques offrent également la possibilité d'entrer dans le langage sans se trouver démuné comme cela peut-être le cas face à des pratiques scolaires qui peuvent être inconnues (je pense notamment aux élèves non scolarisés antérieurement). Les pratiques artistiques, universelles et singulières, peuvent se révéler un début de solution pour une rencontre avec l'autre texte, l'autre langue, l'autre culture.

Le corps, ce parent pauvre de la linguistique (J. Cosnier, 1987), est majeur pour le langage et a une place importante dans les arts. Les pratiques artistiques investissent le corps et peuvent rendre compte d'une dimension oubliée du locuteur.

Finalement, les locuteurs vivent pleinement l'interlinguistique, l'interculturel, allant d'une langue à l'autre, d'une pratique à l'autre en intégrant ces expériences de l'altérité.

Ces expériences favorisent la construction d'un savoir être (construction de soi et de la relation aux autres), puisque les actes de paroles les plus essentiels – se présenter, discuter, argumenter, exprimer ses goûts, son opinion – sont majeurs pour les pratiques artistiques. Enfin, ces activités s'inscrivent sous le signe de la pédagogie différenciée comme pour « comparons nos langues » puisque les compétences des élèves sont très hétérogènes. Les pratiques artistiques et culturelles favorisent des réalisations langagières et concrètes, selon le niveau de chacun sans processus de dévalorisation, par le travail personnel et d'équipe. La démarche se veut donc constructive ; elle prend moins en compte les compétences en termes de « déficit » par rapport à un niveau à atteindre.

#### 4. Vers une pédagogie de l'inclusion

La pédagogie de l'inclusion (N. Bélanger et S. Rousseau, 2004) connaît un large développement au Canada. Elle nous interroge en France, car inclure peut vouloir dire ouvrir des espaces plurilingues. Cette pédagogie incite aussi à la coopération, à l'entraide en même temps qu'à l'autonomisation. Inclure permet de faire lien, de partager son vécu, ses expériences en tant qu'être humain. L'apprenant peut alors se sentir appartenir à sa classe, son école, sa société. On peut peut-être y voir ici le dépassement du concept d'intégration et considérer le profit pour tous les élèves à entrer dans la diversité des pratiques multilingues. Car pourquoi inciter à l'enseignement-apprentissage des langues vivantes d'un côté et ignorer les langues déjà présentes de l'autre ? Inclure l'altérité linguistique peut permettre de résoudre ce paradoxe.

Nathalie AUGER

#### Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. & PORCHER L. (1998), *Éthique de la diversité et éducation*, Paris, PUF, coll. « L'éducateur ».
- ARMON V. (2003), « minorité », dans G. Ferréol & G. Jucquois (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin.
- AUGER N. (2005), *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*, DVD (26mn), Éditions du CNDP, collection « Ressources Formation Multimédia », CRDP Languedoc-Roussillon, CDDP du Gard.
- AUGER N. & PIERRA G. (2006), « Arts du langage : quelles approches, quelles transversalité dans le rapport aux langues ? Didactique, Linguistique, Langues, Lettres et Pratiques artistiques », *Traverses* n° 8.



- AUGER N. (2007), « Une didactique de l'interculturel possible auprès des enfants nouvellement arrivés », dans S. Lucchini & A. Maravelaki (dir.), *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité*, Éditions Modulaires Européennes, IRIS.
- BÉLANGER N. & ROUSSEAU S. (2004), *La Pédagogie de l'inclusion*, Québec, Presses universitaires.
- CANDELIER M. & DABÈNE L. (2003), *L'Éveil aux langues à l'école primaire, EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- COSNIER J. (1987), *Expression et régulation des émotions dans les interactions de la vie quotidienne*, Colloque *Émotions*, Maison des Sciences de l'Homme, Paris.
- CUMMINS J. (2001), « La langue maternelle des enfants bilingues », *Sprogforum* n° 19, pp. 15-21.
- DALLEY P. & D'ENTREMONT C.-J. (2004), *Développement de l'identité et de l'appartenance en milieu minoritaire, guide à l'intention des concepteurs de programme*, Halifax, CAMEF.
- DUBET F. (1997), « La laïcité dans les mutations de l'école », dans M. Wieviorka (dir.), *Une Société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris, La découverte/Poche.
- GAJO L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interactions en classe*, Paris, Didier Coll. « LAL ».
- HELLER M. (1996), « L'École et la construction de la norme en milieu bilingue », *AILE*, pp. 71-93.
- CONSEIL DE L'EUROPE, Directive du 25 juillet 1977, sur la scolarisation des enfants des travailleurs migrants.
- LEMAY D. (1992), « Le perfectionnement des professeurs des collèges en vue d'une éducation interculturelle », *Impressions*, n° 14.
- LAFORTUNE L. & GAUDET E. (2000), *Une Pédagogie interculturelle, pour une éducation à la citoyenneté*, Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique.
- MORIN E. (2004), *La Méthode : Tome 6, Éthique*, Paris, Seuil.
- OUELLET L. (2002), *Les Défis du pluralisme en éducation, essai sur la formation interculturelle*, Paris, L'Harmattan, Collection « Espaces interculturels ».
- PUREN L. (2004), *L'École française face à l'enfant alloglotte : contribution à une étude des politiques linguistiques-éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours*, thèse de doctorat, Paris 3, Sorbonne-Nouvelle.