HAL
open science

Les enseignements de “ langues (et cultures) d’origine ” : chronique d’une disparition opportune ?

Véronique Castellotti

▶ **To cite this version:**

Véronique Castellotti. Les enseignements de “ langues (et cultures) d’origine ” : chronique d’une disparition opportune ?. Langue et intégration. Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire, Peter Lang, Coll. GRAMM-R, pp.83-94, 2010. hal-01390216

HAL Id: hal-01390216

https://hal.science/hal-01390216

Submitted on 1 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Article paru dans Cadet, L., Goes, J. & Mangiante, J.-M. (dir.), 2010,
Langue et intégration. Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire,
Bruxelles, Peter Lang, Collection GRAMM-R, pp. 83-94.

Les enseignements de « langues (et cultures) d'origine » : chronique d'une disparition opportune ?

Véronique Castellotti
Université François Rabelais, Tours – EA 4246 DYNADIV

Mots clés : langues et cultures d'origine (LCO), scolarisation des enfants allophones, éducation plurilingue et interculturelle, intégration des enfants de migrants, compétence plurilingue et pluriculturelle.

Résumé en français :
Les enseignements de langue et culture d'origine (LCO) existent en France, sous des formes différentes, depuis plusieurs décennies. Après avoir dressé un rapide panorama de leur mise en œuvre et des réflexions qu'ils ont pu susciter, on interrogera leur pertinence aujourd'hui dans une école française confronté à la diversité sous de multiples formes et on proposera quelques pistes pour une forme de dissolution dans une éducation plurilingue et interculturelle à destination de tous les enfants.

Résumé en anglais :
Heritage Language and Culture have been taught in France for several decades, and take various forms. The article will present a panorama of their various orientations and formats, and discuss their pertinence to address diversity in French schools today. New pedagogical pists are explored. They defend the need for a plurilingual and intercultural education for all children.

Sous le titre quelque peu provocateur de ce texte émerge une interrogation plus générale sur la présence et l'évolution depuis plusieurs décennies, dans le système éducatif français, d'un dispositif particulier réservé à certains ressortissants étrangers et dont les caractéristiques, peu lisibles, ont été à plusieurs reprises mises en question sans pour autant qu'une évaluation approfondie en ait jamais été faite à ma connaissance. Il n'est donc pas étonnant qu'une certaine forme de malaise se développe depuis plusieurs années autour de la question des avantages et des inconvénients des enseignements de « langues et cultures d'origine »[1] ou LCO (voir par exemple Billiez, 2000), et de l'intérêt même de ces enseignements, mais il a tout de même fallu attendre 2007 pour qu'un numéro de revue y soit pour la première fois entièrement consacré de manière explicite (Bertucci & Corblin éds. 2007). Après avoir brièvement rappelé les grandes lignes de l'histoire de ces enseignements à l'école française et des questionnements qu'ils ont pu faire naître, je discuterai leur opportunité actuelle avant de proposer quelques perspectives alternatives pour une éducation plurilingue en France.

1. Les « langues et cultures d'origine » (LCO) : quelle histoire ?

1.1. Une histoire institutionnelle : celle des langues à l'école

L'Education nationale en France a une histoire longue et relativement complexe avec les langues que pratiquent les enfants qu'elle scolarise. Si on remonte dans le temps de quelques décennies, on peut constater que, après une longue période de rejet scolaire de tout ce qui n'était pas la langue nationale, il a pu exister, à certains moments, une relative prise en compte d'autres langues, mais le plus souvent avec le seul objectif, plus ou moins explicite, de favoriser et de rendre plus rapide l'accès au français comme langue de scolarisation. Laurent Puren (2004) décrit ainsi dans sa thèse différentes initiatives vis-à-vis du polonais et/ou de l'italien dans certaines régions (notamment le bassin houiller du nord) dans la période de l'entre-deux guerres, développées essentiellement au moyen de cours du soir organisés dans ou hors des écoles après le temps scolaire ou, parfois, en faisant appel à des auxiliaires « natifs » intervenant dans les classes en complément de l'instituteur dans un rôle de médiation pédagogique. Les autorités de l'Education nationale se sont cependant régulièrement attachées à réduire ce rôle qui n'est « envisagé qu'à titre éphémère pour accélérer la francisation des petits étrangers » (Puren, 2004, p. 378).
Les enseignements en « langue d'origine » qui se maintiennent après la deuxième guerre mondiale sont dispensés par des ressortissants des pays de départ, en dehors de l'horaire scolaire, selon les directives d'une circulaire de 1939.
C'est à partir des années 70 que s'amorce une évolution, liée plus particulièrement à deux facteurs :
- une immigration provenant beaucoup plus majoritairement d'anciens protectorats ou colonies français (notamment les pays du Maghreb)
- l'arrêt de l'immigration légale en 1974, accompagné d'incitations à procéder à des « retours au pays ».
Cela se traduit par l'édition, en 1975, d'une circulaire sur les « enseignements des langues nationales à l'intention des élèves immigrés dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires » (MENESR, 1975).

Le dispositif concerne alors 6 langues et les ressortissants de 8 pays (L'Algérie, le Maroc et la Tunisie pour l'arabe, l'Italie, l'Espagne, le Portugal, la Turquie et la Yougoslavie) et prévoit que les cours, financés par ces pays, soient de préférence intégrés à l'horaire scolaire, dans un souci d'efficacité et de reconnaissance. On verra ci-dessous que ces modalités ont ensuite été

1 Je conserve provisoirement cette dénomination dont je discuterai les termes ci-après.

remises en cause à divers titres.

1.2. Une histoire sociale : l'école française et la diversité

L'école française s'est construite progressivement dans une visée unificatrice, dans la lignée du siècle des Lumières et des principes dominants de la Révolution française, en rejetant hors de ses programmes et de ses murs ce qui pouvait être perçu comme susceptible d'attenter à cette orientation majeure. En ce sens, on peut considérer qu'elle s'est construite **contre** la diversité et, en premier lieu, contre la diversité linguistique dans la mesure où, dans le paradigme laïc, la langue une et indivisible est sacralisée au même titre que pouvait l'être, auparavant, la religion (voir Cerquiglini, 2007).

Ce principe est encore largement prégnant aujourd'hui, où de nombreux acteurs de l'école éprouvent encore beaucoup de difficultés à imaginer même qu'on puisse concevoir des parcours de formation diversifiés en fonction de différences contextuelles, de caractéristiques des publics ou de projets locaux.

Du point de vue (socio)linguistique, le paradoxe est patent. Alors que, d'un côté, on valorise dans les discours l'ouverture internationale et le fait de pouvoir communiquer dans plusieurs langues (mais pas n'importe lesquelles !), on stigmatise, dans le même temps, le plurilinguisme effectif d'une partie importante de la population résidant en France au motif qu'il pourrait être prédicteur de délinquance[2] et qu'il est, pour le moins, un indice de « difficulté » scolaire (voir Castellotti, 2008).

La diversité et l'hétérogénéité sociolinguistiques peuvent, à certains titres, être mobilisés par certains enseignants (Laparra, 2003) mais elles ne sont que très rarement convoquées explicitement par l'institution scolaire, dans la formation des enseignants ou dans les contenus d'enseignement et, lorsque c'est le cas, ne sont présentées que comme des phénomènes marginaux mentionnés uniquement pour être resitués vis-à-vis d'une norme supposée universelle.

Pourtant, si on y regarde de plus près, c'est bien la pluralité (des langues et des variétés), la diversité (des fonctions et des statuts qui leur sont attribués) et l'hétérogénéité (des parcours d'appropriation) qui dominent le panorama des contextualisations linguistico-culturelles, pour la grande majorité des enfants scolarisés à l'école française, quelle(s) que soit leur(s) origine(s).

1.3. Des histoires individuelles

Les enfants se distinguent en effet largement du point de vue de leurs rapports aux langues, à leurs langues familiales, aux langues de l'école (aussi bien l'école de leur première scolarisation, le cas échéant, que l'école française), aux langues autres également (langues étrangères antérieurement apprises par exemple) mais aussi du point de vue de l'appropriation de ces langues. Leurs histoires sont marquées à la fois par des contextualisations sociolinguistiques, par des différenciations de cultures éducatives et par des ancrages familiaux et personnels notablement différents.

Or, ces histoires diversifiées ne sont, à quelques rares allusions près, jamais évoquées lorsqu'il est question de la scolarisation des enfants allophones[3] et du bien-fondé des enseignements de LCO. Tout se passe comme si on confrontait des groupes homogènes, monolingues d'une part, plurilingues d'autre part, comme si donc toute forme de plurilinguisme était équivalente,

2 C'est ce qui est apparu notamment dans le cadre de la première version du rapport parlementaire sur la prévention de la délinquance coordonné par le député J.A. Benisti (2004), où il était préconisé de conseiller aux mères étrangères de ne pas parler à leurs jeunes enfants dans leurs « patois du pays » afin d'éviter à ces derniers un avenir de délinquants…

3 Et encore moins lorsqu'on s'intéresse aux enfants francophones, supposés être tous des « natifs » homogènes du français standard de l'école…

également perçue et (dé)valorisée et qu'il fallait lui appliquer le même type de traitement, y compris au sens « médical ».
Si j'introduis ici ce point vue « subjectif », c'est en fonction de choix épistémologiques, mais aussi en raison de ma propre histoire. Histoire personnelle d'ancrage et de reconstruction interlinguistiques et interculturels, mais aussi histoire professionnelle, puisque j'ai enseigné pendant près de dix ans dans des structures d'accueil pour enfants allophones[4].

2. Trente ans d'enseignement des LCO : un bref tour d'horizon

2.1. Quels objectifs ?

La mise en place des enseignements de LCO, au milieu des années 70, a eu lieu dans une conjoncture politico-économique dont j'ai rappelé ci-dessus les grandes lignes. Leur principale raison d'être est donc sous-tendue par l'idée de favoriser le maintien des liens avec le pays d'origine puisque, dans le même temps, des aides financières sont octroyées pour faciliter le retour. Comme le rappelle V. Bouysse (2005) : « Leur premier objectif était d'offrir aux enfants des enseignements leur donnant l'opportunité de se réinsérer facilement dans leur système scolaire d'origine, en cas de retour au pays ».
D'autres objectifs, plus ou moins clairement explicités, s'ajoutent toutefois à celui-là. Tout d'abord, il s'agit pour ceux qui restent de mieux les amener à la maîtrise du français et, plus largement, à l'assimilation, première étape de la naturalisation[5].
Cette orientation repose sur deux présupposés principalement, relayés par un certain nombre de travaux de recherches développés dans deux directions :
- ceux qui postulent l'existence d'un bénéfice cognitif lié à une scolarisation dans une / des langue(s) « première(s) » pour la réussite dans l'accès à une langue de scolarisation « seconde » (voir notamment les principes régulièrement rappelés par l'UNESCO depuis 1953, ainsi que les travaux de psycholinguistes comme J. Cummins, 1979, 1986).
- ceux qui affirment que, du point de vue identitaire, le maintien du contact avec le milieu familial, par le biais de l'enseignement d'une langue « première » et une connaissance des origines va entrainer un meilleur équilibre psycho-affectif des enfants et une forme de sécurité favorisant notamment l'appropriation d'une autre langue (ethnopsychiatrie, psychologie interculturelle, etc. ; voir notamment Moro, 1998).

Ces points de vue ne sont en rien nouveaux, puisque Puren cite le sénateur Pasquet qui, en 1927, voit dans la possibilité de recevoir un enseignement dans la langue première une transition favorable à leur assimilation, que l'intolérance pourrait au contraire retarder (Puren, 2004, p. 411).

On peut, là encore, constater une forme d'homogénéisation des besoins supposés des enfants, qui s'accompagne du choix d'un traitement unifié, s'appuyant sur des formes de « certitudes » scientifiques décontextualisées.
L'incapacité de l'école française, en tant qu'institution, à raisonner autrement que de manière centralisée et homogène ne fait sans doute ici que renforcer des tendances également largement portées par une vision positiviste de la recherche.

2.2. Quels bilans ?

4 Les deux dimensions n'étant pas, bien sûr, exemptes de relations ; sans avoir effectué de calculs statistiques, j'ai observé dans mon entourage que de nombreux enseignants en charge de ces classes ont souvent vécu eux-mêmes une expérience forte avec l'altérité, soit en tant qu'enfants de migrants, soit en tant qu'expatriés plus ou moins volontaires.

5 On remarquera l'étymologie de ce terme, qui sous entend que le fait de demander la nationalité française conduit à une nouvelle naissance, alors que d'autres pays accordent la citoyenneté…

Si l'institutionnalisation des LCO a obéi, pour l'essentiel, au souhait d'atteindre les objectifs décrits ci-dessus, leur mise en œuvre concrète a donné lieu à des dysfonctionnements et soulevé des contradictions inhérentes à la conception même du dispositif, ce qui a rapidement débouché sur un certain nombre de critiques.
Dès 1985, soit seulement dix ans après la promulgation de la circulaire de création des enseignements de LCO, Jacques Berque, sollicité par le ministre de l'Education nationale pour rédiger un rapport sur l'immigration et l'école, effectue une synthèse de ce qu'il considère comme des problèmes de fond liés à ces modalités (Berque, 1985, p. 12-13).
Ses remarques sont de plusieurs ordres. Tout d'abord, il met l'accent sur le décalage entre la variété linguistique enseignée et celles mobilisées dans les usages familiaux ; il observe aussi le même type de phénomène pour ce qui concerne les références culturelles transmises, qui ne tiennent pas compte, notamment, des transformations opérées par le processus de migration.
Il s'interroge ensuite sur les hiatus, tant du point de vue des objectifs éducatifs que des choix méthodologiques ou des pratiques de classe, entre les cours de LCO et les usages majoritaires de l'école française.
Le rapport insiste enfin de manière centrale sur le fait que ces enseignements, en étant « ciblés » sur certains enfants en fonction de leur appartenance, les soustraient en quelque sorte au « droit commun » de la classe et les privent dans le même temps d'activités communes qui le plus souvent, en outre, auraient pu s'avérer valorisantes pour eux parce que moins centrées sur des savoirs culturels dominants (activités artistiques par exemple). La distinction qui leur est ainsi imposée ne valoriserait donc pas leur bilinguisme mais irait plutôt, selon les termes de Jacqueline Billiez, dans le sens d'une « assignation à la langue d'origine » (Billiez, 2002) qui les marginalise.
De telles critiques ont conduit à des évolutions des dispositifs, en les replaçant en dehors du temps scolaire la plupart du temps, voire, dans quelques cas, en dénaturant leurs objectifs premiers pour les transformer en information interculturelle à destination de l'ensemble des enfants.
Avant d'examiner les propositions les plus récentes, qui coïncident avec une forme de recentrage de l'école sur « les fondamentaux » et envisagent la question des LCO en lien à celle, plus générale, des enseignements de langues vivantes, je reviendrai toutefois sur la dénomination affectée à ces enseignements, en m'interrogeant sur le problème des « origines ».

3. Des « origines » : depuis quand, jusqu'où et pour quoi faire ?

Choisir de mettre l'accent sur l'origine relève, de mon point de vue, d'une perspective à la fois monocentrée et trajectoriale[6] ; cela s'appuie en effet sur une forme de référenciation qui postule implicitement UN point de départ (l'origine) et UN point d'arrivée (la France, UNE, indivisible, monolingue, etc.). Or, les enfants qui arrivent en France ont généralement, et de plus en plus, des parcours familiaux / scolaires, marqués par la diversité, la pluralité, la mobilité ; diversité des langues et variétés pratiquées en famille, à l'école, avec les pairs, diversités des cultures éducatives auxquelles ils ont dû s'adapter au long de leur parcours, diversité de projets d'intégration (ou non), familiaux et professionnels.
Catégoriser les enfants à partir de leur origine supposée, reconstruite, fantasmée, conduit à déterminer pour eux ces origines, à les fossiliser, à les leur assigner.
Si je m'appuie sur mon propre exemple, il me serait bien difficile de savoir comment déterminer ces « origines », souvent plurielles, mélangées, où se situerait leur point de départ

6 Contrairement au parcours, qui peut être complexe, comporter des détours imprévus, des allers-retours et des pas de côté, la trajectoire est linéaire et sa courbe est prédictible.

et ce que pourrait être une « langue d'origine ». J'ai moi-même toujours vécu en France où je suis née, de parents italiens qui y sont arrivés eux-mêmes relativement jeunes, l'un ayant été scolarisé à l'école italienne et l'autre à l'école française et parlant dans leurs familles respectives des dialectes partiellement intercompréhensibles. L'italien standard, appris à l'école italienne pour mon père et au cours du soir à Paris pour ma mère lorsqu'elle était adolescente, n'a jamais été pratiqué de manière régulière ni dans mon enfance, ni à proprement parler dans celle de mes parents. J'ai choisi de l'apprendre, adulte, comme une partie de mon histoire, mais me serais-je comportée ainsi si on m'avait imposé cet enseignement comme identifiant obligatoirement « mon origine » ?
Pourquoi privilégier certaines origines, plutôt que d'autres, qui en décide et quelles fonctions cela remplit-il ? On peut craindre en particulier, contrairement à ce qui est souvent présenté comme un bénéfice, que les retombées en matière de réussite scolaire, d'appropriation de la langue de l'école, d'insertion sociale, de construction identitaire puissent être négatives, du fait d'un positionnement de repli pouvant être associé à cette focalisation sur les origines : peut-on s'intégrer, s'inclure, lorsqu'on reste attaché à des « origines » qui, par définition, sont ailleurs et dans le passé ? Peut-on ainsi construire des projets et s'imaginer un avenir ?

Les dénominations construisent du sens partagé. Les langues familiales (Leconte, 1997) ne sont pas, justement, des langues « d'origine » ; ce sont des langues du présent et de l'ici (Lucchini, 2007 : 18), qui sont traversés par des évolutions, construites avec les transformations de la vie des personnes qui les parlent. Ce qui caractérise, aujourd'hui, les enfants allophones, ce n'est pas leur origine, c'est la pluralité des références qu'ils portent et leur interpénétration.
Une prise en compte positive et dynamique de leur histoire consisterait à lui donner une signification en lien à leurs projets, non pas en tant qu'origine, précisément, mais en tant qu'élément dans une expérience de la mobilité (familiale, sociale géographique, linguistique, etc.) qui pourrait, en étant effectivement convoquée, mobilisée, explicitée, se transformer en compétence plurilingue et pluriculturelle, telle qu'elle a été redéfinie depuis plus de dix ans (voir notamment Coste, Moore, Zarate, 1997 ; Coste 2001 ; Moore et Castellotti 2008).
Mais de façon apparemment paradoxale, il peut aussi être fécond d' « oublier » ses origines. En imposant à ces enfants des langues d'origine, on leur interdit, implicitement, le droit à des formes de négation ainsi qu'aux fonctions qu'elles peuvent revêtir. L'oubli peut aussi constituer, « entre appartenance et différenciation » (Muxel, 2007 : 8) une ouverture possible à la nouveauté, un moyen de sauvegarde, un gage de vérité :

> « Pour pouvoir se penser acteur de son histoire, il faut être capable d'oublier. Capable d'oublier pour agir et s'adapter, voire pour changer » (Muxel, 2007 : 22).

Il existe aussi des formes d'oubli temporaires, qu'on pourrait appeler des éclipses : il faut parfois passer par une phase d'oubli pour pouvoir mieux se réapproprier ensuite ce qu'on a, un temps, eu besoin d'oublier.
Si la dénomination « langue d'origine » apparaît donc discutable, il n'en reste pas moins important de s'interroger sur la place et le rôle de la diversité à l'école française.

4. Quelle éducation à/par la diversité linguistique ?

Les propositions actuelles, qui s'appuient sur les critiques des enseignements de LCO rappelées *supra*, ne prennent cependant pas en compte toutes les dimensions liées aux rapports complexes tissés à ces langues, elles ne font qu'éluder la question des origines, en présupposant qu'il s'agit de langues « comme les autres », ce qui justifierait un traitement

« de droit commun » :

> « Ce dispositif [des ELCO] va souvent à l'encontre de l'intégration des jeunes issus de l'immigration, de la promotion de la langue française, et 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 remplacement par un enseignement de langues vivantes de droit commun. Dans le primaire, cet enseignement pourrait être confié, en cas de besoin, à des associations agréées par l'Etat. La situation actuelle, où l'enseignement de l'arabe est assuré très majoritairement dans le cadre d'écoles coraniques, n'est pas satisfaisante. L'Education nationale doit réfléchir aux moyens de promouvoir cet enseignement à l'école, en valorisant notamment ces cours de langues. Par ailleurs, la commission préconise l'introduction de l'enseignement de langues étrangères non étatiques (le berbère et le kurde par exemple), à l'instar des langues régionales : 2000 élèves s'inscrivent chaque année à l'épreuve facultative de berbère au baccalauréat. » (Stasi, p. 53-54).

Ces propositions, qui vont dans le sens d'une « non discrimination », présentent l'inconvénient d'unifier de manière artificielle des situations en tous points différentes, comme je l'ai rappelé ci-dessus. Il apparaît très difficile de placer sur un pied d'égalité des langues affectées de statuts très inégaux, comme le rappelle J. Billiez : « on ne peut absolument pas calquer l'enseignement d'une langue minoritaire et surtout minorisée sur celui des langues étrangères socialement valorisées » (Billiez, 2000 : 29). Si ces langues sont catégorisées comme « langues de migration », alors leur apprentissage n'est pas perçu comme un « capital » comme une entité « désirable » par les enfants allophones, et encore moins par les enfants francophones. Leur valeur, tant du point de vue symbolique qu'économique, peut alors devenir négative.
Cela transparaît notamment à travers les choix effectués par les élèves et leurs parents qui s'avèrent souvent décalés par rapport à ce qu'on pourrait en attendre. Viviane Bouysse note ainsi que :

> « les familles d'origine portugaise se considèrent aujourd'hui parfaitement intégrées et souhaitent que leurs enfants puissent suivre un enseignement d'anglais, au même titre que les familles françaises : elles veulent aujourd'hui que le portugais soit enseigné en dehors du temps scolaire, en complément de l'initiation à la langue dans le cadre familial. L'Elco, dès l'école primaire, permet cette meilleure maîtrise, notamment par l'amélioration du passage de l'oral à l'écrit. Le portugais se retrouve, par la suite, en projet de LV2 ou LV3. Cette stratégie s'avère effectivement payante. » (Bouysse, 2005 : n.p.).

On pourrait aussi s'interroger sur la volonté mentionnée dans le rapport Stasi de proposer un enseignement de berbère ou de kurde : le fait de s'inscrire pour passer une épreuve dans ces langues au baccalauréat n'implique pas pour autant qu'elles seront choisies en tant que support d'apprentissage scolaire, aux dépens d'une langue de plus grande diffusion comme l'espagnol par exemple. S'ajoute à cela le problème éventuel des variétés proposées à l'apprentissage, ainsi que le fait qu'il est impossible, matériellement, d'enseigner la plupart des langues d'appartenance concernées.
Enfin, et surtout, il serait bienvenu de prendre en compte le fait que la diversité, la pluralité et l'hétérogénéité ne sont plus depuis déjà quelques temps, à l'école française, une exception attachée aux enfants de migrants qui dérogerait à la règle d'une homogénéité et d'une unicité

majoritaire. Plus que jamais, la plupart des enfants scolarisés sont non seulement exposés à la diversité, mais vivent avec, y participent, la construisent, à travers des parcours de mobilité physiques ou « virtuels »[7], qui les incluent dans des relations interculturelles, car « la globalisation n'est pas l'histoire d'une homogénéisation culturelle » (Appadurai, 2005 : 43).

Si la disparition, sous leur forme traditionnelle, des enseignements semi-institutionnalisés de langue et culture d'origine apparaît aujourd'hui comme relativement opportune, l'objectif n'est donc pas de voir disparaître avec eux toute référence à la pluralité constitutive des répertoires des enfants scolarisés en France. Il s'agit au contraire d'envisager des pistes pour une prise en compte et une mobilisation de cette diversité, susceptible de bénéficier à tous les enfants, quelles que soient leurs « origines », et de constituer des embryons d'orientations pour une éducation plurilingue à géométrie variable, réaliste et contextualisée.
La contextualisation implique, de mon point de vue, une conscience conjointe et une interprétation des statuts des langues, des histoires des enfants, des contraintes institutionnelles et matérielles, d'éventuelles particularités locales, etc. Ces éléments participent de la nécessaire analyse des besoins pouvant conduire à l'élaboration de curricula intégrés incluant des modes de diversification partielle des objectifs et des parcours. Il s'agit ainsi d'imaginer des modalités diversitaires de traitement de la pluralité, c'est-à-dire de rompre avec la conception qui consiste à faire rentrer dans un modèle unique, aussi rationnel et cohérent soit-il, des réponses à des besoins hétérogènes, liés à des histoires différentes.
Ces curricula pourrait se construire selon une « géométrie variable » (Moore et Castellotti 2008 : 12, Castellotti, 2008b) qui tienne compte des statuts des langues considérées et de leur plus ou moins grande importance / utilité / proximité affectives et sociales et qui permette de concevoir des modalités d'appropriation articulant une expérience effective de rencontre avec la diversité linguistique et culturelle et une conscience réflexive des processus engendrés par cette expérience.
Si on se place au niveau des premiers apprentissages scolaires (école maternelle et élémentaire), on pourrait ainsi imaginer dans un premier temps des modalités d'introduction scolaire de langues « affinitaires » ou « familières » (régionales, des voisins, de migration, …) pouvant se combiner avec des activités d'éveil au langage et d'ouverture linguistique et culturelle (voir notamment Candelier, 2003). Un second temps pourrait voir s'y ajouter l'apprentissage de l'anglais comme langue « seconde »[8], avec là aussi un appui sur les expériences de contacts avec cette langue dans différents aspects de la vie des enfants (jeux, productions audio-visuelles, voyages, lectures, rencontres, etc.). Un choix diversifié de langues plus étrangères pourrait intervenir dans un troisième temps, au niveau de l'enseignement secondaire par exemple.

Ce type d'organisation curriculaire présente l'avantage de constituer une forme de progression, en proposant comme point de départ de travailler avec ce que les enfants rencontrent de manière relativement régulière dans leur entourage, et à partir de quoi ils peuvent construire, au moyen d'un accompagnement scolaire, une expérienciation concrète de formes de communication interculturelle dont ils n'ont pas tous conscience : faire l'expérience concrète de ne pas parler la même langue / variété à la maison qu'à l'école, et

7 La distinction généralement opérée entre « réel » pour désigner les actions physiques, et « virtuel » pour faire référence aux relations *via* un réseau numérique, me parait peu opérationnelle et largement discutable. Je conserve toutefois ici une forme de distinction pour indiquer que je prends aussi en compte ces activités dites « virtuelles », largement prisée des jeunes, qui participent à mon avis au même titre que les autres à construire la diversité des parcours.

8 L'anglais peut être considéré comme une langue « seconde » parce qu'elle arrive en second dans l'ordre d'apprentissage mais aussi parce qu'elle remplit, dans de nombreux usages sociaux et professionnels, une fonction de langue seconde, du fait de son statut international notamment (voir notamment LeLièvre 2008).

d'en mesurer les conséquences, prendre conscience du fait qu'acquérir des connaissances dans une langue peu familière ne va pas de soi, et pouvoir échanger sur ces expériences, en partie différentes et en partie partagées, constituent par exemple des modalités accessibles et réalistes pour « désenclaver » les pratiques linguistiques des enfants allophones et leur donner une visibilité et une légitimité scolaire.
Cette proposition, qui n'en est qu'à un stade exploratoire, participe d'une orientation plus générale de promotion d'une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire (Castellotti, Coste & Duverger, 2008) dont les principes fondamentaux consistent à resituer l'ensemble des phénomènes linguistiques / langagiers du point de vue de la variabilité de leurs usages :

> « Il y a lieu de passer de représentations selon lesquelles il existe une norme par rapport à laquelle se situeraient des variations à une conception où la variation est posée comme constitutive de tout phénomène langagier, des normes diverses en synchronie et variables en diachronie venant réguler cette variation » (Castellotti, Coste & Duverger, 2008 : 13-14).

Dans cette perspective, la pluralité linguistique n'est qu'un cas particulier de variation, qu'il convient de traiter de manière intégrée, de même que, plus globalement, il apparait nécessaire d'articuler la sphère langagière aux autres apprentissages de l'école. De ce point de vue aussi, comme le propose Thao Tran-Minh (2009), on peut imaginer des cohérences d'objectifs et des modalités inclusives qui permettent d'insérer les enseignements liés aux « origines » des enfants allophones dans un tissu scolaire envisageant les parcours migratoires comme partie intégrante de l'histoire de France, pour mieux « relier l'histoire des ascendants des enfants alloglottes avec leur propre histoire en France et ainsi donner sens à ce qui représente leurs « origines » » (Tran-Minh, 2009 : 67).
C'est à ces conditions qu'on pourra véritablement parler d'intégration de tous les enfants à l'école française, si toutefois on considère que l'intégration est un processus réciproque.

Bibliographie

APPADURAI, Arjun, 2005. *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris, Petite bibliothèque Payot (édition originale : *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*, University of Minnesota Press, 1996).

AUGER, Nathalie, 2005. *Comparons nos langues. Démarches d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. Montellier : SCEREN-CRDP. 1 DVD + 1 livret pédagogique.

BELHANDOUZ, Halima, 2002. « Minorités culturelles, rapport au savoir dans l'école française et impact de l'héritage colonial », *L'école et les cultures, VEI Enjeux* n° 129, p. 94-121.

BERQUE, Jacques (Dir.), 1985. *L'immigration à l'école de la République*, Rapport d'un groupe de réflexion animé par le professeur Jacques Berque au ministre de l'Education nationale. Paris : La Documentation française.

BERTHIOT, Frédérique & DAHLEM, Jacqueline, 1997. « ELCO : enseignement des langues et cultures d'origine, La lettre du CEFISEM n° 3. CEFISEM de Reims, http://www.ac-reims.fr/datice/bul_acad/CEFISEM/Lettre03.htm, consulté le 9.04.2008.

BERTUCCI, Marie-Madeleine, 2007. « L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambigüité des missions », In BERTUCCI, M.-M. & CORBLIN, C., *Op. Cit.,* p. 29-39.

BERTUCCI, Marie-Madeleine. & CORBLIN, Colette (éds.), 2007. *Enseigner les langues d'origine, Le français aujourd'hui* n° 158.

BILLIEZ, Jacqueline, 2000. « Un bilinguisme minoré : quel soutien institutionnel pour sa vitalité ? » dans MARTINEZ, P. & PEKAREK-DOELHER, S., *La notion de contact de langues en didactique*, *NeQ* n° 4, p. 21-39.

BILLIEZ, Jacqueline, 2002. « De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours socio-didactique », *VEI enjeux* n° 130, p. 87-101.

BOUYSSE, Viviane, 2005. « Quel avenir pour les enseignements des langues et cultures d'origine ? », *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École* ? Actes du colloque - 25-28 octobre 2004, Ministère de l'éducation nationale, Direction générale de l'Enseignement scolaire.

http://eduscol.education.fr/D0126/integration_nouveaux_arrivants_bouysse.htm

CANDELIER, Michel, 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire. Le programme européen Evlang*. Bruxelles : De Boeck.

CASTELLOTTI, Véronique, 2008a. « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? » In CHISS, Jean-Louis (éd.) *Immigration, Ecole et didactique du français*. Paris : Didier, collection « Langues et didactique », p. 231-279.

CASTELLOTTI, Véronique, 2008b. « Au-delà du bilinguisme : quelle place en France pour une éducation plurilingue ? » dans ERFURT, Jürgen. et al. (Dir.), *Ecoles plurilingues – Multilingual schools : Konzepte, Institutionenen und Akteure*, Berne, Peter Lang, Collection Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel, n° 7.

CASTELLOTTI, Véronique, COSTE, Daniel & DUVERGER, Jean (coord.), 2008, *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris : ADEB.

CASTELLOTTI, Véronique & HUVER, Emmanuelle (Dir.), 2008. Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants, *Glottopol* 11 , http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_11.html

CERQUIGLINI, Bernard, 2007. *Une langue orpheline*. Paris : Minuit.

COSTE, Daniel, 2001. « De plus d'une langue à d'autres encore : penser les compétences plurilingues ? » In CASTELLOTTI, V. (Dir.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen : P.U.R., Collection DYALANG, p. 191-202.

COSTE, Daniel, MOORE, Danièle & ZARATE, Geneviève, 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CUMMINS, Jim, 1979. « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children », *Review of Educational research* 49, p. 222-51.

FASILD, 2004. *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*. Paris : La Documentation française.

GROUX, Dominique, nd. « Lutter contre l'échec scolaire par l'apprentissage précoce des langues : l'école primaire franco-arabe de l'école de la rue de Tanger, Paris 19è.

Etude de cas », *Observatoire européen des innovations en éducation et en formation*, [http://www.inrp.fr/Acces/Innova/Savoirs_nouveaux/Etudes_de_cas/Apprentissage_langues/France_2_09_page_totale.htm] consulté le 16.02.2007.

LAPPARRA, Marcelline, 2003. « Variations et usages linguistiques dans et hors de l'école », *Le français aujourd'hui* n°143, p. 9-16.

LECONTE, Fabienne, 1997. *La famille et les langues*. Paris : L'Harmattan

LELIEVRE, Françoise, 2008. *L'anglais en France, une langue multiple. Pratiques, représentations et postures d'apprentissage : une étude en contexte universitaire*. Doctorat en sciences du langage sous la direction de V. Castellotti. Tours : Université Françoise Rabelais.

LEPOUTRE, David, (CANNOODT, Isabelle, collab.), 2005. *Souvenirs de familles immigrées*, Paris : Odile Jacob.

LORCERIE, Françoise, 1999. « La « scolarisation des enfants de migrants » : fausses

questions et vrais problèmes », In DEWITTE, Philippe (dir.), *Immigration et intégration. L'état des savoirs*, Paris : La Découverte, p. 212-221.

LUCCHINI, Sylvia, 2007. « L'enseignement des langues d'origine,à quelles conditions ? », In BERTUCCI, M.-M. & CORBLIN, C., *Op. Cit.,* p. 9-19.

MENESR, 1975. « Circulaire n° 75-1488 du 9 avril 1975, Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires », *Bulletin Officiel de l'Education nationale* n° 15.

MENESR, 2002. « Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002 Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en france sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », Bulletin Officiel de l'Education nationale spécial n° 10.

MOORE, Danièle & CASTELLOTTI, Véronique (Dir.), 2008. *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne : Peter Lang, Collection Transversales.

MORO, Marie-Rose, 1998. *Psychologie transculturelle des enfants de migrants*, Paris : Dunod.

MUXEL, Anne, 2007 (1e éd. 1996). *Individu et mémoire familiale*, Paris : Hachette Littératures, collection Pluriel.

PUREN, Laurent, 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 XIXe siècle à nos jours*, Thèse de doctorat en didactologie des langues et des cultures, Université Paris 3 Sorbonne nouvelle, sous la direction de D. Véronique.

SIMON, Patrick, 1997. « L'acculturation linguistique. Utilisation du français et transmission de la langue des immigrés à leurs enfants », *Question de langue, Migrants formation* n° 108, p. 53-66.

STASI, Bernard (Dir.), 2003. *Rapport au Président de la République* de la Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, remis le 11 décembre 2003.
[http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/034000725/0000.pdf]

TRAN-MINH, Thao, 2009. « Perspectives renouvelées autour des ELCO : la parole aux enfants alloglottes », *Le français aujourd'hui* n° 164, pp. 61-69.

VARRO, Gabrielle, 1990. « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants », *Migrants formations* n° 83.