



## FAIRE VIVRE ET DÉVELOPPER LE PLURILINGUISME À L'ÉCOLE : LES BIOGRAPHIES LANGAGIÈRES AU CŒUR DE LA CONSTRUCTION D'IDENTITÉS PLURIELLES ET DU LIEN SOCIAL

[Diana Lee Simon](#), [Marie-Odile Maire Sandoz](#)

Klincksieck | « Éla. Études de linguistique appliquée »

2008/3 n° 151 | pages 265 à 276

ISSN 0071-190X

ISBN 9782252036518

DOI 10.3917/ela.151.0265

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-ela-2008-3-page-265.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Klincksieck.

© Klincksieck. 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.

# **FAIRE VIVRE ET DÉVELOPPER LE PLURILINGUISME À L'ÉCOLE :**

## **LES BIOGRAPHIES LANGAGIÈRES AU CŒUR DE LA CONSTRUCTION D'IDENTITÉS PLURIELLES ET DU LIEN SOCIAL**

*Résumé : Cet article s'inscrit dans le cadre d'une réflexion visant à mettre en évidence le rôle de l'école dans l'amorce et le développement pour tous les élèves d'une éducation plurilingue, en articulation avec la langue commune, langue majeure de scolarisation. Une expérience de terrain inspirée de l'éveil aux langues, fonctionne comme un révélateur de la pluralité de l'école dévoilant la richesse des répertoires des élèves. Les biographies langagières individuelles, objets de construction et d'échanges, sont au cœur d'un processus de construction identitaire plurielle et de création de lien social dans une école de l'inclusion.*

### **PRÉAMBULE : L'ÉCOLE DU PLURILINGUISME**

Cette contribution s'inscrit dans un mouvement qui prend de l'ampleur actuellement et qui œuvre à la construction et à la promotion d'une didactique du plurilinguisme dès l'école primaire<sup>1</sup>. On s'intéresse ici au rôle de l'école dans le développement langagier et identitaire de l'élève, acteur social en devenir amené à prendre place et à agir dans une société plurilingue et pluriculturelle. Pour ce faire, disposer de ressources et de capacités en termes de compétences plurilingues et pluriculturelles (Coste, Moore, Zarate, 1997 ; Moore et Castellotti, 2008) est devenu une nécessité suscitant la question quant à la manière d'aider l'apprenant à identifier et à élaborer ses compé-

---

1. Elle bénéficie des fruits d'une réflexion collective menée lors d'un séminaire international organisé conjointement par l'A.D.E.B (Association pour le développement de l'enseignement bilingue) et l'équipe de recherche JE 2449 DYNADIV (Dynamique et enjeux de la diversité linguistique et culturelle) à Tours les 28 et 29 août 2007, sous la responsabilité scientifique de Véronique Castellotti, Daniel Coste et Jean Duverger, avec le concours du Ministère des Affaires étrangères et européennes et celui de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France. Ce séminaire a donné lieu à la rédaction d'un texte collectif sur lequel nous nous appuyons, publié sous forme de brochure intitulée : « *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire* » (Castellotti, Coste, Duverger : 2008).

ces afin de les enrichir progressivement. L'article tente d'approcher quelques démarches didactiques propices à une éducation plurilingue. En cohérence avec les ambitions du *Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe, 2001) et les aspirations des instances européennes pour une école qui allie développement de l'individu et cohésion sociale, une place centrale est accordée à la notion de « biographie langagière » susceptible d'évoluer et se complexifier tout au long de la vie.

Nous souhaitons souligner d'entrée de jeu la prégnance de la dimension de socialisation à l'œuvre dans les apprentissages langagiers et les enjeux plus globaux et humanistes qu'ils revêtent pour nos sociétés. L'école n'a-t-elle pas justement comme mission de doter les élèves d'atouts leur permettant de s'inscrire socialement dans une pluralité complexe et de les préparer à devenir des citoyens responsables, à mêmes d'exercer plus tard une citoyenneté démocratique ?

On gardera à l'esprit ces questions qui renvoient à certaines finalités<sup>2</sup> de l'école qui fournissent le cadre de notre réflexion. Premièrement, l'institution scolaire a vocation à accueillir tous les élèves quelle que soit leur origine culturelle et linguistique, et à œuvrer à l'inclusion et à la cohésion sociale dans une configuration mêlant des cultures endogènes et exogènes (Dabène 1989 et 1994). Dans cette fonction d'accueil<sup>3</sup> l'enjeu est d'aider l'élève à surmonter le décalage qui peut exister entre la langue de l'école et la/les langue/s de la maison, et d'assurer une fonction de structuration des connaissances à partir des acquis en langue « maternelle » ou « première ». Deuxièmement, il y a lieu de s'interroger sur la manière dont elle peut prendre en compte l'identité de l'élève dans toute sa complexité, et comment elle peut l'ouvrir à l'altérité, à la pluralité, tout en assurant la transmission d'un ensemble de références collectives. Troisièmement, nous nous intéressons aux articulations à créer et faire travailler entre les diverses langues, celles de l'école et celles du hors école dans une visée de développement de capacités plurilingues et pluriculturelles, posées ici comme facteur de réussite pour tous les élèves.

## 1. LES LANGUES DE L'ÉLÈVE PRÉSENTES À L'ÉCOLE ET LES LANGUES PROPOSÉES À L'APPRENTISSAGE

Nul ne contestera aujourd'hui le caractère plurilingue et pluriculturel du public scolaire de nos jours. Par la simple présence des enfants, l'école se voit conférer un caractère « plurilingue et pluriculturel » qui n'est malheureusement pas toujours reconnu comme tel par ses acteurs dont les représentations tendent souvent à renvoyer à un idéal fortement monolingue. Ce plurilinguisme latent est souvent tu, relégué au silence, ignoré, au profit d'un contrat implicite en faveur de l'utilisation « exclusive », au sens propre du terme, de la langue de l'école, langue officielle et nationale (Coste, Moore,

2. Pour les six ordres de finalités, voir : Castellotti, Coste et Duverger, (2008 : 9)

3. Cet accueil est au cœur des préoccupations de Dabène, (1989) et Caporale, (1989).

Zarate 1997, De Pietro 2004, Simon 2005). Force est de constater que les connaissances et compétences langagières et culturelles dont disposent les enfants à leur arrivée à l'école primaire, ce que Perregaux (2002, 2003, 2004) appelle le « déjà là » (au moins une langue, et souvent plus d'une langue), ne sont souvent ni reconnues, ni exploitées. Il n'est pas rare que le fonctionnement de l'école et sa norme de référence monolingue induisent des phénomènes de « déni de langue »<sup>4</sup> (Perregaux 2004), chez les enfants dont la première langue est autre que celle de l'école, avec des conséquences graves pour la préservation des racines identitaires et les apprentissages en général. Toute la question est donc de savoir d'une part, comment l'école prend en charge l'enseignement de la langue de scolarisation (Beacco 2006; Coste, Castellotti et Duverger, 2008) en sachant que celle-ci est vecteur majeur d'apprentissage d'autres savoirs, mais aussi langue commune pour ce qui est de la communauté scolaire et l'environnement proche, et d'autre part, comment elle répond à la nécessité d'ouvrir tous les élèves à la pluralité linguistique et culturelle. Or, les relations entre ces différentes facettes de l'éducation langagière sont parfois source de tensions et d'ambiguïtés, surtout en cas de retard ou échec scolaire interprétés souvent comme étant tributaires de la non-maîtrise de la langue de l'école. Soulignons que l'option à laquelle nous souscrivons, pose la langue de scolarisation comme centre de gravité :

Le défi est de faire en sorte que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité. (Castellotti, Coste, Duverger 2008 : 12)

## 2. LES APPROCHES PLURIELLES : UNE RÉPONSE DIDACTIQUE À LA CONSTRUCTION DE LA PLURALITÉ ?

Dans la perspective d'une didactique du plurilinguisme, les approches plurielles, en émergence depuis une vingtaine d'années et foisonnantes actuellement, méritent à notre sens, une place et une visibilité bien plus grandes que celles de démarches « expérimentales », « minoritaires » ou « marginales », et trop rarement institutionnalisées. Elles se caractérisent par le fait de traiter à la fois plusieurs langues/cultures et se définissent de la manière suivante (Candelier, 2003b : 19-20) :

Nous appelons approche plurielle une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. Une telle approche est nécessaire entre autres buts pour soutenir la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle au sens donné ci-dessus, c'est-à-dire pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation des compétences intégrées au sein d'une même compétence globale.

Tranchant avec les approches « singulières » habituelles focalisées sur une seule langue, ce genre de démarche méthodologique, qui met en synergie

4. Quand la langue de l'élève n'a pas droit de cité à l'école, par exemple.

une activité métalinguistique sur une diversité de langues (aussi bien celles de l'école, que celles des élèves et les langues inconnues), se révèle propice au développement d'aptitudes à l'apprentissage des langues en général et d'attitudes positives (Candelier, 2003a). Elle permet par ailleurs, que les langues des élèves deviennent en classe objets d'apprentissage, les valorisant et leur donnant une légitimité qui n'est pas sans impact sur l'estime de soi des élèves. Au-delà de l'agilité métalinguistique et la plus grande ouverture à la diversité attestées (Candelier, 2003a), les compétences plurielles développées sont de nature transversale avec des retombées bénéfiques pour d'autres matières et d'autres apprentissages.

Dans un article dense et récent, Candelier (2008) trace les origines de la notion d'« approches plurielles », un terme générique, qui recouvre plusieurs voies didactiques convergentes :

- l'approche interculturelle
- la didactique des langues intégrée
- l'intercompréhension entre langues parentes
- l'éveil aux langues

Il tente d'établir une articulation conceptuelle entre les approches plurielles et une didactique du plurilinguisme. Dans ce cadre, c'est en *particulier l'éveil aux langues*<sup>5</sup> qui nous intéresse.

Certaines approches plurielles comme *l'éveil aux langues*, sont riches de propositions didactiques et pédagogiques. On citera par exemple le matériel produit dans le cadre du projet européen Socrates Lingua, *Evlang*<sup>6</sup> (Candelier, 2003a) et publié récemment (Kervran, 2006)<sup>7</sup> et aussi les ressources pédagogiques du vaste projet émanant de la Suisse romande, *Éducation et ouverture aux langues à l'école, EOLE* (Perregaux *et al.*, 2003)<sup>8</sup> et donc disponible pour l'enseignement<sup>9</sup>. Les activités pédagogiques sont directement centrées sur la diversité linguistique prise comme matériau didactique. Bien que ces projets aient eu un impact de recherche-action sur le terrain avec des retombées intéressantes pour la formation des enseignants *in situ*, tout comme les protocoles

5. Dans la lignée des travaux initiés par Eric Hawkins (1984) en Angleterre sous le nom *language awareness*, développées en France sous la dénomination *Éveil aux langues* par Louise Dabène (1989, 1994, 1995), en Suisse par Christiane Perregaux (1995, 1998, 2003) et son équipe, mais aussi en Italie (*educazione plurilinguistica*) et en Allemagne (*Begegnung mit spraken*) et aussi (*Sprach et Kulturherzung*).

6. Ce projet soutenu par la Commission européenne, s'est déroulé entre 1997-2001, grâce à l'engagement des équipes de cinq pays européens : l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la France, et la Suisse et a concerné les élèves et les maîtres de non moins de 160 classes (Candelier 2003a).

7. Certains des modules pédagogiques élaborés dans le cadre d'*Evlang* sont repris et présentés avec CD-Rom dans un ouvrage en deux volumes (Cycle 2 et cycle 3), coordonné par Martine Kervran (2006) sous le titre : *Les langues du monde au quotidien*. Voir aussi *Janua linguarum, la porte des langues* (Candelier 2003b).

8. Cet ouvrage en deux volumes offre aux enseignants une mine d'activités didactiques, et des documents reproductibles, accompagnés d'un CD-Rom.

9. On mentionnera également les ressources publiées par Nathalie Augier, (2005) : *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*, comprenant un DVD et un manuel, et celles du projet canadien (Québec et Colombie Britannique) *Elodil*, coordonné par Françoise Armand, dont les outils pédagogiques sont disponibles en ligne à l'adresse suivante : <http://www.elodil.com/>

de certaines thèses qui ont généré sur plusieurs années des actions pédagogiques innovantes d'éveil aux langues dans les classes (Nagy, 1996; Macaire, 2001; Domp martin, 2004; Feunteun, 2007), elles méritent d'être plus solidement ancrées dans les dispositifs de formation initiale et continue.

### 3. ÉVEIL AUX LANGUES ET LA BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE DE L'ÉLÈVE

Dans la perspective esquissée ci-dessus, un travail portant sur la biographie langagière<sup>10</sup> des élèves se révèle porteur à plusieurs égards : on s'attachera aux questions de renforcement du lien social dans l'institution scolaire et de construction d'identités plurielles des élèves. Mais qu'entend-on par « biographie langagière » dans le cadre d'élèves en école primaire ? Christiane Perregaux (2002 : 83-84) qui pointe l'intérêt nouveau<sup>11</sup> que représente le biographique pour l'institution scolaire, insiste dans ce contexte sur :

Le biographique comme processus d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire ; de retour en arrière pour comprendre son présent langagier ; de construction de soi autour de la thématique des langues.

En d'autres mots, l'élève effectue un travail sur son rapport aux langues, les inscrivant dans leur historicité avec comme effet, une certaine conscientisation du savoir sur soi (Ricoeur, 1990) et sur la/les langues déjà là, ouvrant la voie à l'appropriation de nouvelles connaissances et influant sur son estime de soi. Le biographique agit, selon Christine Deprez (1996), comme un instrument puissant qui permet une *réunification* du sujet en lui proposant aussi l'expression de ses affects. Ces dimensions essentielles pour la construction identitaire dans une configuration plurilingue, seront perceptibles dans l'analyse qui suivra.

Intéressons-nous à présent, à la mise en œuvre sur le terrain d'activités issues de ces démarches. Soulignons toutefois, qu'il ne s'agissait pas tant d'« appliquer » dans les classes de l'école en question ces démarches plurielles, que de faire vivre, animer, raviver et rendre visible un plurilinguisme latent jusque-là resté sous silence.

#### 3. 1. Le travail biographique comme révélateur du plurilinguisme : l'arbre polyglotte<sup>12</sup>

Sous le préau couvert de l'école primaire Chantemerle a poussé un arbre polyglotte. Sculpture inspirée d'une œuvre de la plasticienne américaine Sarah Zay, un serpent de mousse monte, du sol au plafond, en spirale décroissante. Tout le long, chacun des

10. Cette notion renvoie à l'ensemble des langues et/ou capacités dans ces langues (le « répertoire verbal » hérité de Gumperz 1971, élargi sous le terme « répertoire communicatif » par Dabène 1994 et 2003), constitutives d'un répertoire communicatif unique (voir Moore, 2006 : 100). Pour une discussion épistémologique plus complète voir Thamin et Simon, sous presse.

11. Jusque-là, la vision monolingue de l'Institution et de la société explique le peu d'intérêt pour les démarches biographiques dont la pertinence se confirme à présent dans une orientation plurilingue.

12. Cette expérience fait l'objet d'un article intitulé « Un arbre polyglotte » (Maire Sandoz, 2008).

cent douze élèves y a planté sa tige de bambou parée d'une fleur et d'un fruit. Les pétales colorés représentent les langues parlées, comprises, entendues, vues écrites ; les fruits oblongs sont calligraphiés de mots choisis et traduits en différentes langues.

L'arbre polyglotte est l'aboutissement d'une démarche menée dans toutes les classes de l'école primaire Chantemerle<sup>13</sup>, en lien à un protocole de recherche concernant l'observation de phénomènes de transmission/acquisition des langues entre pairs, francophones et allophones<sup>14</sup>. L'origine du travail se situe au croisement d'éléments portés et apportés par Jacqueline Billiez<sup>15</sup>, notamment la conduite scientifique d'un petit groupe de réflexion mobilisé sur la *Transmission des langues entre pairs à l'école en situation non didactique* en réponse à un appel d'offres retenu par la DGLFLF, la direction d'un master portant sur le sujet et le prêt de certaines propositions didactiques d'*Evlang* – alors non publiées – et d'*EOLE*.

La discussion didactique qui suit s'élabore à partir d'observations menées dans le cadre de la mise en œuvre d'un module d'*Evlang* intitulé : « *Des langues de l'enfant... aux langues du monde* »<sup>16</sup> centré sur le travail biographique<sup>17</sup>. L'enseignante, responsable du dispositif CLIN dans cette école, personne ressource sur le terrain et co-auteur de cet article, a impulsé cette démarche en cohérence avec le projet d'école, en gagnant l'adhésion<sup>18</sup> de tous les membres de l'équipe éducative grâce à sa proposition de co-intervention. Au-delà des enjeux pédagogiques et des hypothèses de recherche, ce travail a permis d'observer des effets parfois sidérants liés aux réalités sociolinguistiques des élèves jusque-là ignorées. Comme si, tout simplement, il suffisait de tirer le voile opaque du monolinguisme de rigueur, obstruant les faisceaux lumineux de trésors plurilingues portés par les élèves. De plus, cette démarche a aussi autorisé des échanges entre élèves révélateurs de discours stigmatisants, particulièrement pour la langue arabe<sup>19</sup>.

La mise en lumière des biographies langagières individuelles (cf. *infra*) et leur mise en situation collective par l'édification de l'arbre polyglotte a redéfini l'espace scolaire sous des couleurs plurilingues et pluriculturelles avec un impact symbolique fort.

En effet, les fleurs ont été accrochées en respectant l'âge des élèves. La cime était couverte par celles des plus petits et les branches du bas ployaient sous celles des plus grands – de celle à un seul pétale pour un élève de CP

13. École classée en Éducation prioritaire située à Chambéry le Haut, Savoie.

14. Maire Sandoz, 2006.

15. Professeur des universités et Directrice du Lidilem à cette période, elle a assuré la coordination de l'Équipe Grenobloise d'*Evlang* au sein du projet européen *Evlang* (Candelier, 2003).

16. Adapté sous le titre : « Des langues de la classe aux langues du monde », Kervran (dir.) (2006 : 9-16)

17. L'approche biographique se décline dans ce module selon quatre modalités différentes explicitées par Perregeaux, 2002 : 91-92 : un jeu interactif, la fleur langagière individuelle, le récit autobiographique d'une fillette bolivienne et la tenue d'un journal par l'élève qui documente les traces de ses apprentissages.

18. L'enseignante de CLIN, devenue personne ressource pour cette innovation, a mené les séances en co-intervention dans les classes de ses collègues.

19. Cet aspect n'est pas traité ici, pour plus de précisions se reporter à Maire Sandoz, 2008.

signifiant qu'il parlait français, à la plus fournie d'une élève polonaise, ENA en CM2. On a pu noter une progression dans le visuel des fleurs. Non seulement, il y avait une représentation figurative du plurilinguisme de l'école à un instant T, mais aussi, en quelque sorte, la visualisation de la dynamique des biographies langagières.

Du point de vue pédagogique, la première partie du module aboutit pour chaque élève, à la réalisation artistique de cette fleur représentant sa biographie langagière. Les pétales de différentes couleurs représentent, suivant un code couleur, les langues avec lesquelles l'élève est en contact dans, et surtout hors de l'école : *les langues que je parle* ; *les langues que je ne parle pas, mais que je comprends* ; *les langues que je ne parle pas mais que j'ai entendues* ; *les langues que je ne parle pas mais que j'ai vu écrites*. Les fleurs ainsi créées sont présentées aux autres, et font l'objet de commentaires et de discussions dans la classe, appelant à une expression de représentations, et révélant des attitudes ainsi mises en circulation, questionnées et interrogées par moments, bouleversées par d'autres.

### **3. 2. Prise de conscience des langues de son répertoire : le rôle du regard des autres**

Grâce à ce travail, chaque enfant est amené à présenter les langues qu'il/elle côtoie et qui constituent son répertoire, avec un effet de conscientisation pour lui et un retour par le regard que les autres (l'enseignant et le groupe des pairs) lui portent à ce moment-là. Citons l'exemple de Marco, dix ans, rom, depuis peu scolarisé en France. Timide et n'osant pas prendre la parole en grand groupe dans sa classe ordinaire, il a fixé avec une certaine fierté sa fleur biographique au tableau pour la montrer aux autres. Garnie de cinq pétales rouges, sa fleur évoque les cinq langues qu'il parle : romani, roumain, italien, espagnol, français, déclenchant une réaction de sidération collective. Il a certainement gagné un nouveau statut : respect, admiration et estime. Amalle, fille de six ans au CP, déjà marquée par l'échec scolaire a elle aussi, bénéficié d'un changement de regard. L'aidant à élaborer sa biographie langagière, son enseignante fut étonnée de découvrir son trilinguisme : elle parlait berbère avec sa mère, arabe marocain avec son père et français à l'école. Au-delà de l'étonnement positif dont elle bénéficie, Amalle prend conscience des langues constitutives de son répertoire lors de l'exécution de cette tâche et les échanges engendrés autour de l'accueil de ses langues les valorisent : elles acquièrent une place reconnue dans le répertoire personnel, mais aussi dans l'espace classe.

### **3. 3. Découverte de son bi-plurilinguisme : reconnaître son capital plurilingue**

Le degré de conscience des langues du répertoire peut être très variable d'un élève à l'autre, allant de la non conscience – renforcée par une idéologie monolingue ambiante – vers une conscience de plus en plus affirmée. Si Fatima, 11 ans CM2, a du mal lors de la création de sa fleur à reconnaître le français et l'arabe comme faisant partie intégrante de son répertoire,

nous pouvons nous demander si cette difficulté ne provient pas en partie d'un effet « écran » jouant sur ses perceptions en faveur d'une vision plutôt monolingue française et héritée de représentations collectives circulant non seulement au sein de l'institution scolaire, mais dans la société, et provoquées par le statut informel de l'arabe en France. Au sein d'une même famille, les perceptions peuvent différer : Cam-Phong, 8 ans en CE2 croyait que chaque famille avait sa propre langue. Elle a découvert à sa grande surprise que la langue qu'elle parlait strictement en famille, le khmer, existait en dehors de chez elle, alors que son petit frère de 7 ans en CE1 semble, lui, ne jamais avoir douté parler une autre langue lorsqu'il a réalisé sa fleur. Ce travail a pu contribuer à une première conscientisation pour Cam-Phong de son bilinguisme, le travail biographique lui permettant de relier les langues de la maison et de l'école, restées jusque-là bien cloisonnées socialement et au niveau de ses propres représentations. Il est curieux de découvrir ce même phénomène chez deux sœurs scolarisées dans l'école : Christelle, 9 ans en CM1 et sa sœur cadette Émilie, 7 ans en CE1, gardées en semaine par leurs grands parents qui « *parlent espagnol des fois* ». Curieusement, Émilie indique dans sa biographie qu'elle comprend l'espagnol mais pas Christelle, qui dit à l'enseignante « *Je parle que français et mon papi et ma mamie ils parlent espagnol des fois* », mais qui déclare tout aussi contradictoirement « *Et je sais pas parler d'autres langues que le français, j'ai pas dans ma famille des... qui parlent une autre langue* ». Si l'on peut faire l'hypothèse d'une difficulté au niveau de la différenciation entre *comprendre* et *parler*, il ne serait pas exclu que les enfants de neuf ans aient déjà intégré inconsciemment l'idéologie monolingue, exerçant une certaine censure sur les langues autres que la langue de l'école, alors que leurs cadets de sept ans semblent nommer leurs langues avec plus de spontanéité, de naïveté.

D'après les observations de Marie-Odile Maire Sandoz (2008), qui corroborent avec bien d'autres, les attitudes et comportements des enfants évoluent au fur et à mesure des séances de travail<sup>20</sup>. Grâce à l'élaboration biographique, les enfants en viennent à reconnaître leur propre bi-plurilinguisme comme en témoigne un élève, Samet, ayant fait ce travail dans le cadre d'une classe en grande difficulté dans un établissement privé et qui note dans son journal :

J'ai bien aimé travailler sur les langues. C'était bien et c'était joli, les pétales. Ca m'a fait réfléchir : j'ai de la chance de connaître deux langues : le turc et le français.

Non seulement il prend acte de son bilinguisme, mais il perçoit son capital bilingue comme un atout. Au cours d'un temps collectif d'élaboration des fleurs biographiques, il apparaît évident pour Jessica, 6 ans CP, que parler une langue est une marque identitaire et malgré le désaccord de ses camarades, qui ne laissent pas déroger à la règle « parlez français, et français

20. Elles confirment les observations de beaucoup d'autres chercheurs et enseignants ayant mis en place des activités similaires.

seulement ! », elle n'y a jamais renoncé : elle parle deux langues, le français et le marseillais. Le regard porté par Lauriane, 9 ans CM1, sur l'arbre polyglotte bouscule l'ordre des choses et il lui est difficile d'admettre que Janina, bien plus jeune qu'elle et bénéficiant d'un plurilinguisme familial (anglais-italien), sache mieux parler anglais qu'elle alors que c'est une langue qui s'apprend à l'école et que les grands en savent toujours plus que les petits !

Fatima, Cam-Phong, Christelle, Jessica, Lauriane et Samet en viennent chacun-e, grâce à un vrai travail biographique, à reconnaître la diversité qui est en eux-elles et font un pas vers l'acceptation de la diversité. Ni faciles, ni évidentes, les nouvelles représentations se forgent à travers l'expérience biographique en classe, contribuant ainsi à la construction progressive d'une identité plurielle et tissant des liens entre les langues de l'école et du hors école (Billiez, Candelier, Costa-Galligani et al., 2003).

### 3. 4. Quand le monolinguisme marginalise

Le monolinguisme étant implicitement la référence normative dans les représentations communes, il se produit un déplacement du centre de gravité de la notion de réussite scolaire lorsque se mettent à parler les différentes fleurs biographiques. Louis, 8 ans en CE2, est complètement déstabilisé par l'élaboration des biographies langagières. Au début de chaque séance, il fait la grimace. C'est un très bon élève mais il ne parle et ne comprend *que* le français. Il ne se sent donc plus valorisé comme dans les autres matières et cela quoi qu'il fasse. Toutefois, au fur et à mesure des séances, sa curiosité et son appétence le feront évoluer vers une attitude positive.

Une réaction similaire mais encore plus marquée se fait jour chez Alexandre :

Les fleurs des langues. Les fleurs ce n'est pas bien. En plus, ma fleur est très grosse, elle est plus grosse que les autres. Les autres fleurs sont mieux que la mienne. Mon pétale rouge était trop gros. Les autres fleurs sont belles. Ça ne me plaît pas de réfléchir sur les langues parce que je n'aime pas faire un travail sur les chinois ou les arabes que j'ai entendus. Je ne sais pas pourquoi je n'aime pas ça.

Le malaise qu'il a exprimé traduit un sentiment de marginalisation par rapport aux camarades ayant plusieurs langues à leur arc, et met à nu ses préjugés négatifs qui font irruption de manière inattendue, invitant à un travail construit. On notera chez lui le passage direct qu'il établit entre « la langue » et « les gens » qui les parlent. Il s'agit de l'expression de stéréotypes xénophobes circulant sans doute dans l'espace social. Malheureusement récurrents dans le quotidien, ils sont source de conflits parfois graves.

## CONCLUSION

Au moment même de l'élaboration de cette réflexion destinée à clore l'article, nous prenons connaissance dans le journal *Le Monde* du 19 juin 2008, de la suppression par les sénateurs de la disposition selon laquelle « les langues régionales appartiennent [au] patrimoine de la République » rendant

notre propos encore plus percutant eu égard à la construction d'identités plurielles et la création de lien social. Louis et Alexandre sont emblématiques d'un monolinguisme qui enferme, d'un ethnocentrisme isolant. Ils ont eux, tout comme Fatima, Cam-Phong, Christelle, Jessica, Lauriane et Samet, besoin de s'inscrire dans une ouverture à la pluralité, à la diversité qui les entoure. Nous défendons l'idée, avec d'autres, que leurs langues ont droit de cité à l'école. Construire une identité (plurielle) c'est être à même, tant au niveau sociétal qu'au niveau individuel, d'intégrer cette pluralité, de la comprendre, de la gérer, de la mobiliser, de continuer à la construire et à la remodeler (Coste et Simon, sous presse). Le travail biographique sur les répertoires est au cœur du processus de développement et expansion plurilingue (Moore, 2006). Il est nécessaire que toutes les langues potentiellement présentes dans l'espace scolaire y soient accueillies, acceptées, reconnues. D'autant que l'on sait le pouvoir de valorisation symbolique, de légitimation que possède l'école, surtout quand y pousse un arbre polyglotte ! De cet accueil empathique dépend un renforcement positif de l'image de soi que peuvent avoir les jeunes concernés. Reconnaître les langues et cultures dans leur diversité, c'est les aider à se construire une identité complexe, qui soit additive et non exclusive à l'égard des pratiques langagières extrascolaires et pour les langues d'où l'on vient.

Dans cette perspective, les démarches plurielles évoquées dans l'article et divers instruments mis au point en Europe, à l'initiative ou avec l'appui d'organisations internationales telles que le Conseil de l'Europe ou l'Union européenne, sont en phase avec des finalités éducatives plus larges. Le *Portfolio Européen des Langues* (PEL)<sup>21</sup>, en particulier, est à notre sens, un outil qui présente une cohérence manifeste avec la composante langagière d'une identité plurielle susceptible d'évoluer tout au long de la vie. Ses trois volets<sup>22</sup> prévoient que puisse y être exhibé l'ensemble du capital plurilingue de l'élève. Son intérêt : il donne une légitimité institutionnelle à la pluralité et met en évidence une évolution dynamique permettant de faire apparaître une transformation de l'identité linguistique de l'individu. Sa dimension réflexive encourage une conscientisation de ses propres ressources plurielles, capacités et stratégies d'apprentissage, mobilisables pour agir et interagir. En bref, l'ensemble du répertoire de l'élève peut y prendre place sans oblitération d'une partie constitutive de son identité.

L'école joue un rôle essentiel dans le processus de socialisation/individuation des enfants, et les langues qui y sont accueillies et enseignées ont une valeur humaine qui va bien au-delà de leur utilité fonctionnelle, de leur « rentabilité ». Elles participent aussi de finalités éducatives plus vastes, vitales, comme l'inclusion et la cohésion sociales, avec des enjeux cruciaux pour le

21. Pour les enfants à l'école primaire voir Debyser, F. et Tagliante, C. (2000). *Mon premier Portfolio*.

22. Une « biographie langagière » dans laquelle l'apprenant fait état de son parcours et de ses expériences au contact des langues, un passeport, et un dossier.

vivre ensemble dans nos sociétés contemporaines, ou ce que l'on pourrait appeler avec une gravité circonstanciée, « le développement durable de l'espèce »<sup>23</sup>.

Diana-Lee SIMON  
*Université Stendhal, Grenoble 3, Lidilem*  
 Marie-Odile MAIRE SANDOZ  
*Centre Alain Savary, INRP*

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUGIER, N. 2005. *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*. CRDP Languedoc-Roussillon : Éditions CNDP.
- BEACCO 2006. *Rapport final relatif à l'appel d'offres n° EAC/31/05*. Commission européenne. Éducation et formation 2010 – Langues. Consultable à l'adresse : [www.coe.int.lang.fr](http://www.coe.int.lang.fr)
- BILLIEZ, J., CANDELIER, M., COSTA-GALLIGANI, S. LAMBERT, P. SABATIER, C. & TRIMAILLE, C. 2003. « Contacts de langues à l'école : disjonctions et tentative de raccordements », dans J. BILLIEZ (dir.) *Contacts de langues*. Paris, L'Harmattan, p. 301-315.
- CANDELIER, M. 2003a. *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck – Duclot.
- . 2003b. *Janua Linguarum – la porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Centre Européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe.
- . 2008. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5. Actes du colloque ACEDLE, janvier 2008.
- CAPORALE, D. 1989. « L'éveil aux langues : une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues », *Lidil*, 2, p. 128-141.
- CASTELLOTTI, V. COSTE, D. et DUVERGER, J. (dir.) 2008. *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en context scolaire*. Paris : ADEB/DYNAVIV.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- COSTE, D. et SIMON, D.-L. (sous presse) « The plurilingual social actor », *International Journal of Multilingualism and Multiculturalism*.
- DABÈNE, L. 1989. « Langues et cultures des migrants : quel défi ? », *Lidil*, 2, p. 3-16.
- . 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- . 1995. « Éveil au langage : itinéraire et problématique ». *Notions en questions*, 1.
- DEBEYSER, F. et TAGLIANTE, C. 2000. *Mon premier portfolio*. Paris : Didier/CIEP.

23. Coste et Simon, sous presse.

- DEPREZ, C. 1996. « Parler de soi, parler de son bilinguisme », *AILE*, 7, Paris : Encrages, p. 155-180.
- DOMPMARTIN-NORMAND, C. 2003. *Éveil et ouverture aux langues à l'école : contribution à l'évaluation d'un outil en région toulousaine*. Thèse de doctorat. Université Stendhal, Grenoble 3.
- DE PIETRO, J.-F. 2004. *La diversité au fondement des activités réflexives*. Repères, 27. p.
- FEUNTEUN, A. 2007. *S'approprier des langues à l'école : une co-construction perceptivo chez des enfants de cinq à sept ans*. Thèse de doctorat. Université François Rabelais, Tours.
- HAWKINS, E. 1984. *Awareness of Language : An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- KERVAN, M. (dir.) 2006. *Les langues du monde au quotidien*. Cycle 2 et Cycle 3. CRDP Bretagne : Scéren.
- MACAIRE, D. 2001. *L'éveil aux langues à l'école primaire : Étude des représentations, des pratiques et de la formation des enseignants dans le cadre d'une innovation pédagogique*. Thèse de doctorat. Université René Descartes-Paris V.
- MAIRE SANDOZ, M.O. 2006. *Transmissions et acquisitions langagières dans une école multilingue*. Master 2. Sciences du langage. Université Stendhal, Grenoble3.
- MAIRE SANDOZ, M.O. 2008. « Un arbre polyglotte ». *VEI-Diversité*, 153, p. 155-159.
- MOORE, D. 2006. *Plurilinguismes et école*. Collection LAL. Paris : Didier.
- MOORE, D. et CASTELLOTTI, V. (dir.) 2008. *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne : Peter Lang.
- NAGY, C. 1996. *L'« éveil au langage » : Contribution à l'étude de l'activité métalingagière de l'enfant à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat. Université Stendhal, Grenoble3.
- PERREGAUX, C. 1995. « L'école, espace plurilingue » *Lidil*, 11, p. 125-139.
- . 1998. « Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre des apprentissages langagiers », *Bulletin Vals-Asla*, 67, 101-110.
- . 2002. « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin Vals-Asla*, 76, p. 81-94.
- . 2004. « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune », *Repères*, 29, p. 147-166.
- PERREGAUX, C., DE GOEMENS, C., JEANNOT, D., et DE PIETRO, J.-F. (dir.) 2003. *Éducation et ouverture aux langues à l'école*, vol. 1 et 2. Neuchâtel : CIIP.
- RICŒUR, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- SIMON, D.-L. 2005. « Faire chanter les voix/voies de la pluralité : un nouveau défi pour l'école », dans A.-M. Mochet, M.-J. Barbot, V. Castellotti *et al.* (dir.) *Plurilinguisme et apprentissage. Mélanges Daniel Coste*. Lyon : ENS Éditions, p. 133-141.
- THAMIN, N. et SIMON, D.-L. (sous presse) « Réflexions épistémologiques sur la notion de *biographies langagières* », *CAS – Carnets d'Atelier de sociolinguistique, praticiens – chercheurs à l'écoute d'un sujet pluringue : Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*.