



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

n° 21 – janvier 2013

*Lieux de ségrégation sociale et
urbaine : tensions linguistiques et
didactiques ?*

Numéro dirigé par Marie-Madeleine
Bertucci

SOMMAIRE

Marie-Madeleine Bertucci : *Présentation.*

I. Manifestations sociolinguistiques de la ségrégation sociale et urbaine

Médéric Gasquet-Cyrus : *Perspectives dynamiques sur la ségrégation sociolinguistique en milieu urbain : le cas de Marseille.*

Mylène Lebon-Eyquem : *Débordements et reterritorialisation sociolinguistiques en milieu créole réunionnais.*

Rosa Pugliese, Valeria Villa : *Contraintes et tensions sociolinguistiques en Italie, pays d'immigration.*

Souheila Hedid : *Lorsque les représentations sociolinguistiques redessinent la ville. La mise en mots de la mobilité socio-spatiale. Le cas de Constantine.*

Isabelle Boyer : *Habiter la cité : expériences de ségrégation ou d'ouverture à l'autre ?*

II. Impact scolaire de la ségrégation linguistique et inégalité des langues

Marie-Madeleine Bertucci : *La diversité linguistique et culturelle à l'école de la périphérie : de facteur de ségrégation à instrument de l'inégalité des chances ?*

Véronique Nante, Cyril Trimaille : *À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme.*

Cécile Goï, Emmanuelle Huver : *Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ?*

Cécile Sabatier, Danièle Moore et Diane Dagenais : *Espaces urbains, compétences littératiées multimodales en immersion française au Canada.*

Compte rendu

Véronique Miguel-Addisu : *Auger N., Béal C., Demougin F. (éds.), 2012, Interactions et interculturalité : variété des corpus et des approches, Peter Lang, collection Langues, sociétés, cultures et apprentissages, Transversales n°31, Berne, 398 pages. ISBN 978-3-0343-1062-8.*

À L'ÉCOLE, IL Y A BILINGUISME ET BILINGUISME DIS-MOI QUELLES LANGUES ON UTILISE DANS TA FAMILLE (ET OÙ TU HABITES), ET JE TE DIRAI SI TU ES BILINGUE (OU NON)

Véronique Nante, Cyril Trimaille

Lidilem, Université Stendhal - Grenoble III

Introduction

En France, depuis le début des années quatre-vingts au moins, parallèlement à l'omniprésence médiatique et politique de la « question urbaine », la relégation et la discrimination que subissent de très nombreux habitants des espaces urbains périphériques est un problème humain, social et politique qui reste sans réponse satisfaisante, malgré la succession des ministères, des missions et rapports et l'empilement des « politiques de la ville ». Donzelot (parmi d'autres chercheurs) se référant à l'existence d'une « ville à trois vitesses », a dressé le constat selon laquelle la ville, en proie à des phénomènes croissants de ségrégation, « ne fait plus société » (Donzelot, 1999). Dans ce contexte où, de plus, l'émergence d'une supposée « langue de jeunes / de banlieue » et la question de l'intégration linguistique des immigrés et de leurs descendants (dont on sait qu'elle rime en France avec assimilation) ont été portées sur le devant de la scène médiatique, politique et éducative, cette contribution s'intéresse aux représentations d'acteurs de l'École française face au bilinguisme et à la diversité linguistique présente dans les classes ordinaires. Le thème n'est pas novateur, loin s'en faut¹, mais nous rendons compte ici des résultats d'une enquête réalisée en 2010 et 2011 dans la région grenobloise, qui s'est intéressée aux représentations des enseignants d'écoles primaires (maternelles et élémentaires), sur les langues familiales des élèves qu'ils accueillent dans leur classe. Plus spécifiquement, nous chercherons à déterminer dans quelle mesure l'idéologie fortement monolingue de la France, véhiculée notamment par l'école républicaine, ainsi que les représentations dominantes sur le bilinguisme qui ne pourrait être qu'un double monolinguisme (Grosjean, 1984) influencent encore aujourd'hui les acteurs du système scolaire, et ce malgré les évolutions des conceptions scientifiques et des textes réglementaires (CECRL, programmes pour l'école primaire de 2002 et 2008). C'est cette dimension que nous nous proposons d'explorer particulièrement dans cet article.

¹ Voir entre autres : Lüdi et Py, 2003 ; Moore, 2001 ; Billiez, 2007.

Ségrégations spatiales, ségrégations scolaires

La distribution des individus et des groupes dans l'espace est fondamentalement inégalitaire. « La différenciation sociale des espaces urbains apparaît comme une constante universelle (Smith, 2010), bien qu'elle relève de logiques cumulatives très différentes » (Tovar, 2011 : §2). Cet accès différencié à l'espace, que l'on pourrait considérer comme une ressource à la fois matérielle et symbolique, est évidemment lié à des processus et des états de hiérarchisation sociale. Il résulte de diverses dynamiques relevant de l'action publique, des capitaux sociaux et économiques des sujets et des stratégies qu'ils peuvent développer dans leur choix (ou non-choix) résidentiel. Il n'est pas utile de développer ici le thème de « la crise des banlieues » qui l'a été abondamment. Tout au plus nous contenterons nous de rappeler, avec Tissot et Poupeau (2005), que dans nombre de discours, le spatial a tendance à se substituer au social, contribuant à l'euphémisation d'inégalités, de dominations et de conflits :

[...] la question de la pauvreté semble ne plus pouvoir se dire, se décrire et se discuter autrement que dans un registre spatial et à l'aide de catégories territoriales. On parle, en France, d'« exclus », d'« immigrés », ou encore de « jeunes », mais en les rapportant constamment à leurs lieux d'habitation supposés, « banlieues », « cités » ou « quartiers d'exil ». (Tissot et Poupeau, 2005)

Parler de ségrégation spatiale, c'est parler de ségrégation sociale, de relégation économique mais aussi de minoration symbolique. Il nous incombe, en tant que sociolinguistes, d'étudier la part langagière de ces processus, c'est-à-dire le rôle qu'y jouent les ressources verbales, les langues et les compétences ainsi que la considération dont elles sont l'objet, notamment au cours de la période de socialisation scolaire. Car loin d'échapper à ces tendances ségrégantes, l'École, les écoles, espace et lieux sensés « incarner » la République et ses valeurs cardinales et cimenter la nation, sont des espaces sociaux au sein desquels cette ségrégation produit des effets et se reproduit. En effet, la ségrégation spatiale s'actualise et se renforce dans ses relations avec la ségrégation scolaire. En France, celle-ci a atteint un tel point dans l'enseignement², particulièrement secondaire, que certains auteurs n'ont pas hésité à employer l'expression d'« apartheid scolaire » (Félouzis, Liot et Perroton, 2005), faisant notamment référence à la dimension ethnique de cette ségrégation :

[...] si l'on mesure la « spécialisation » des collèges en termes ethniques ou sociaux, on s'aperçoit que les établissements les plus ségrégués scolarisent entre trois et cinq fois plus d'élèves allochtones que la moyenne et entre deux fois et deux fois et demie plus d'élèves socialement défavorisés. Si l'on se demande en fonction de quel critère se construit la ségrégation, on arrive à la conclusion suivante : le critère principal, c'est-à-dire le déterminant dans la mise à l'écart de certains élèves, est le critère ethnique. Viennent ensuite le milieu social et le niveau scolaire. En d'autres termes, le facteur ségréguatif le plus fort est lié à l'origine ethnique des élèves bien plus qu'à leur origine sociale ou à leur parcours scolaire.

Aux effets conjugués des facteurs ethniques, des paramètres urbains, sociaux et de niveaux scolaires, s'ajoutent des stratégies parentales³ d'évitement des établissements stigmatisés ou en voie de l'être, ce qui a pour effet de renforcer la mise à l'écart d'établissements situés en zones ségréguées :

² Et ce avant l'assouplissement de la carte scolaire.

³ Comme le montrent des recherches déjà anciennes, ces stratégies parentales peuvent être alternativement ou cumulativement d'ordre scolaire (choix d'options, dérogations officielles ou officieuses, etc.) ou résidentiel (Payet, 2002 ; Van Zanten, 2001 ; Van Zanten, et Ball (s.d.) ; Donzelot, 1999, 2004).

[I]l n'est pas nécessaire de rappeler les situations inacceptables qui naissent de la concentration dans les établissements scolaires de la « périphérie » géographique et sociale des grandes villes d'enfants appartenant aux familles reléguées dans ces quartiers. Les écoles et les collèges qui y fonctionnent, malgré tous leurs efforts, entrent dans un processus de dévalorisation récurrent. Au fur et à mesure qu'ils perdent les élèves qui y garantissaient une certaine diversité sociale, ils cumulent de plus en plus, dans les représentations des familles comme dans celles des enseignants ou même des élèves, le double handicap d'une instruction jugée moins efficace et d'un climat pensé comme dangereux du fait des potentielles « mauvaises fréquentations » qu'il recèle. (Hébrard, 2002 : 11)

À ces différents facteurs de ségrégations (spatiale, ethnique, scolaire...) et de relégation socio-économique, qui peuvent entraver les processus d'intégration ou d'inclusion⁴ s'ajoutent souvent des phénomènes de catégorisation différentielle (discrimination) liées à l'existence de représentations majoritaires des caractéristiques culturelles et linguistiques. Ce sont ces représentations, et plus particulièrement celles des langues et du bi-plurilinguisme que cet article se propose d'explorer.

Une enquête en terrain scolaire

L'enquête a été menée en 2010 et 2011 dans l'agglomération de Grenoble et dans des communes proches, dans deux types d'établissements scolaires.

Le terrain : écoles « plurilingues » vs « monolingues »

On a distingué des écoles considérées comme « plurilingues » qui accueillent plus de 15 % d'enfants utilisant dans leur famille d'autres langues que le français ; d'autres écoles, dans lesquelles peu d'enfants vivent au contact d'autres langues que le français ont été catégorisées comme « monolingues ». Bien que la localisation et l'inscription socio-spatiale de ces écoles n'ait pas été au départ retenue comme une variable pertinente pour l'étude, les données recueillies montrent que, à l'exception de deux d'entre elles⁵, les écoles plurilingues sont très majoritairement situées dans des espaces urbains ou périurbains ségrégués. Les écoles monolingues sont quant à elles situées dans des lieux non ségrégués, dans des zones rurales ou dans le bassin grenoblois.

Dans un premier temps, l'étude s'est appuyée sur des entretiens réalisés auprès d'une dizaine d'enseignant.e.s (désormais ENS), entretiens complétés dans un second temps par des questionnaires renseignés par un nombre plus important de professeur.e.s des écoles (désormais PE), de façon à permettre une analyse quantitative des données. Les questionnaires ont été remplis en présence de l'enquêtrice, sur le lieu de travail des personnes interrogées mais hors temps scolaire, ce afin d'éliminer un biais méthodologique observé lors de la première étude. En effet, lors de cette première enquête, les questionnaires distribués dans les écoles avaient souvent été renseignés après que les ENS ont demandé à leurs élèves quelles étaient leurs pratiques linguistiques. Or le but de l'étude étant d'avoir accès aux représentations *a priori* des ENS sur les pratiques bi-plurilingues des élèves (et non aux

⁴ L'intégration devant à notre sens être conçue comme un processus interactif et bi-directionnel, et non pas comme la soumission unilatérale de candidats à l'inclusion aux normes, valeurs et pratiques des « déjà-là ».

⁵ La première se trouve en milieu rural à proximité du pôle scientifique de Grenoble et accueille des enfants parlant d'autres langues que le français que l'on peut qualifier de prestigieuses ; la seconde se trouve en centre ville de Grenoble, et elle scolarise une population d'élèves aux origines socioéconomiques variées. Ne pouvant satisfaire aux deux critères de plurilinguisme et de ségrégation sociospatiale, ces deux écoles ont été écartées des résultats présentés ici.

pratiques déclarées par les élèves), il s'agissait, dans un premier temps, de recueillir les représentations des ENS sur les langues parlées dans les familles sans que les élèves ne soient interrogés sur leurs pratiques.

Tableau 1 : Echantillon : écoles et enseignant.e.s

	Écoles monolingues	Écoles plurilingues	Effectifs totaux
Nombre d'écoles	7	3	10
Nombre d'enseignants	21	20	41
Nombre d'élèves	49	90	139

Au total, les résultats que nous présentons concernent 41 ENS : 20 qui enseignent dans trois écoles plurilingues situées en milieu urbain ségrégué, et 21 exerçant dans sept écoles situées en zones périurbaine ou rurale proches de Grenoble. Les réponses des ENS qui sont analysées concernent 139 enfants pour lesquels les sujets interrogés ont indiqué qu'ils vivent au contact d'autres langues que le français. Cet échantillon n'est pas sociologiquement représentatif dans la mesure où les informations recueillies l'ont été auprès d'ENS volontaires et dans des écoles dans lesquelles nous (V. Nante) connaissions au moins une personne.

Les questionnaires

Le premier objectif de la recherche était de mieux connaître les images que se sont forgées des ENS du bi-plurilinguisme de leurs élèves. Cela impliquait de cerner, dans un premier temps, leurs représentations et définitions du bilinguisme. Pour ce faire, s'inspirant de la méthode appliquée par Lambert (2005) le questionnaire proposait deux définitions du bilinguisme aux ENS qui devaient indiquer celle avec laquelle ils se sentaient le plus en accord. Comme dans l'enquête de Lambert, les définitions choisies sont celles de Bloomfield (1933 [1970 : 57]), classique et épistémologiquement datée et celle de Grosjean (1982), plus récente et empiriquement fondée sur des recherches sociolinguistiques et psycholinguistiques sur les pratiques bi-plurilingues.

Voici deux définitions du bilinguisme empruntées à des linguistes. Indiquez celle avec laquelle vous vous sentez le plus en accord.

a) *le bilinguisme est « la connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles ».* (L. Bloomfield)

b) *« est bilingue la personne qui se sert de deux langues dans la vie de tous les jours »* (F. Grosjean)

La définition de Bloomfield, qui est structurée autour de compétences égales et idéalisées, sorte de double monolinguisme, est proche de ce que l'on pourrait considérer comme la représentation sociale encore majoritairement partagée dans les sociétés occidentales où le monolinguisme a servi de ciment à la construction d'un état-nation, comme c'est particulièrement le cas en France (Grosjean, 1984 ; Castellotti et Moore, 2002, Billiez, 2007, 2012). La définition de Grosjean met quant à elle l'accent sur une orientation fonctionnelle, fondée sur l'utilisation non cloisonnée d'au moins deux langues pour satisfaire les besoins communicatifs des locuteurs, sans mention d'un quelconque niveau de maîtrise de la L2. Elle est également proche de la définition plus récente de Myers-Scotton :

Le bilinguisme est la capacité à utiliser deux ou plus de deux langues suffisamment pour mener une conversation limitée ou informelle, mais nous ne fixerons pas de limites déterminées à la compétence ou de seuil quantitatif quant à la capacité à s'exprimer ou à comprendre un interlocuteur. Cette définition ne limite pas le bilinguisme au fait de

parler un dialecte spécifique de la L2 ; cela peut être un dialecte standard ou n'importe quel dialecte non-standard. (Myers-Scotton, 2006 : 44)⁶

À la suite de cette invitation à choisir une définition, une autre question proposait aux témoins d'indiquer si, selon eux, le bilinguisme constitue un avantage, un inconvénient ou si son éventuel bénéfice est tributaire d'autres facteurs. Pour ces deux questions, les personnes interrogées pouvaient ajouter un commentaire libre. Le reste du questionnaire concernait les « pratiques rapportées » des élèves. Sur la base de leur connaissance professionnelle et *a priori* des élèves, les ENS devaient indiquer si leurs élèves vivaient au contact d'une autre langue que le français, et rapporter la nature de leurs pratiques et compétences en précisant si, selon eux, les enfants comprenaient et/ou parlaient ces langues. Une autre question leur proposait d'indiquer les élèves auxquels ils attribuaient la qualité de bilingue.

Dans un deuxième temps, à la suite de la passation du questionnaire, les ENS étaient invités à interroger leurs élèves sur leurs pratiques langagières (se livrant ainsi à un recueil de pratiques langagières déclarées) et à apporter des informations complémentaires pouvant confirmer ou non leurs premières réponses.

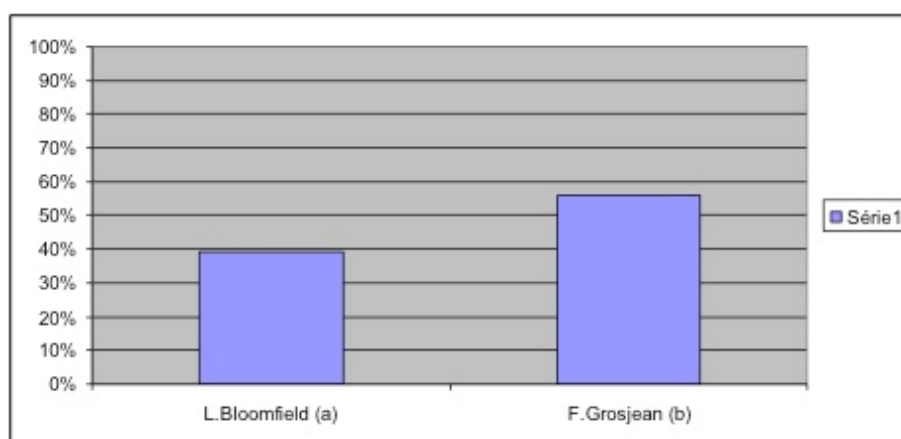
Résultats

À partir des réponses aux questionnaires, 24 langues différentes utilisées par les élèves ont été recensées, ce qui donne un aperçu (sans doute incomplet) de la diversité linguistique qui existe dans la région grenobloise, comme sans doute dans nombre d'agglomérations françaises (Héran, 2004). La liste et les noms des langues rapportées mériteraient également d'être présentés et analysés plus finement ; nous ne le ferons pas ici, pour nous intéresser à l'un des premiers résultats qui concerne les choix de définition du bilinguisme.

Prédominance d'une définition fonctionnelle du bilinguisme

Comme on peut l'observer sur la figure 1 ci-dessous, sur les 41 ENS concernés, 16 (soit 39 %) se disent plus en accord avec la définition de Bloomfield et 23 (soit 56 %) avec celle de Grosjean (deux personnes n'ayant pu choisir entre les deux définitions).

Figure 1 : Définition du bilinguisme. Connaissance égale ou usage régulier ?



Le choix de la définition « classique » de Bloomfield est minoritaire par rapport à celle de Grosjean, et cette distribution est étonnamment proche de celle obtenue par Lambert (2005 : 78) : « Parmi les enseignants répondants (30), douze ont choisi la définition de Bloomfield

⁶ Certains aspects de cette définition mériteraient d'être discutés mais ce n'est pas l'objet de cet article.

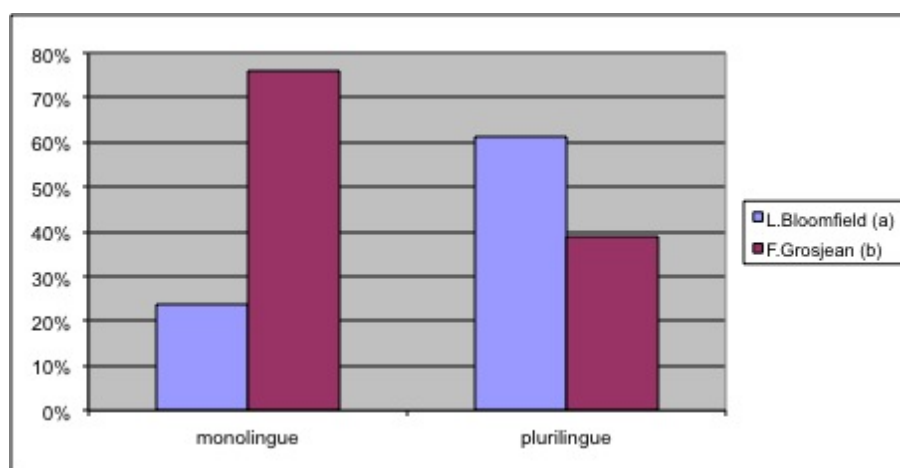
(40 %), quinze celle de Grosjean (50 %) et trois enseignants (10 %) ont opté pour les deux items ». Au vu de ces résultats, les ENS du premier degré interrogés sembleraient partager majoritairement une vision plutôt plus ouverte et fonctionnelle du bi-plurilinguisme que celle qui prévaut dans la population française, à l'instar de leurs collègues de l'enseignement professionnel interrogés par Lambert et confrontés à une grande diversité linguistique.

Dans un deuxième temps, nous avons souhaité observer l'effet potentiel de différentes variables indépendantes sur le choix des témoins. Nous nous sommes demandé si le contexte d'enseignement (plutôt monolingue ou plurilingue), l'espace social (ségrégué/non ségrégué), la formation initiale (Institut Universitaire de Formation des Maîtres ou École Normale) ou l'âge des répondants influençaient les réponses⁷.

Effet du contexte d'enseignement sur le choix d'une définition

Nous nous sommes en premier lieu interrogé sur le fait de savoir si le choix d'une définition fonctionnelle pouvait être mis en relation avec le fait d'enseigner dans une école plurilingue.

Figure 2 : Définition du bilinguisme en fonction du contexte d'enseignement.



(Probabilité exacte de Fischer = 0,025)

Parmi les 21 ENS interrogés exerçant en contexte monolingue (non ségrégué), les trois quarts (76 %) optent pour la définition de Grosjean, et près d'un quart (24 %) pour celle de Bloomfield. Pour les ENS travaillant en contexte plurilingue et ségrégué, la tendance se trouve inversée. Sur les 18 ENS exerçant dans ce type de contexte, 11 (soit 61 %) choisissent la définition de Bloomfield ; en revanche, ils sont seulement 7 (soit 39 %) à opter pour celle de Grosjean, la différence de distribution étant statistiquement significative ($p < 0,05$ au test exact de Fischer).

On aurait pu s'attendre, et c'était d'ailleurs notre hypothèse, à ce que les ENS exerçant en contexte ségrégué et plurilingue, habitués à une plus grande diversité linguistique et potentiellement plus exposés à des pratiques langagières bi-plurilingues (alternances codiques et autres marques transcodiques) aient tendance à choisir la définition correspondant à la situation que vivent certains de leurs élèves au quotidien. Or, le résultat apparaît comme contre-intuitif, puisqu'on constate que ce sont les enseignants les plus confrontés à la diversité linguistique qui choisissent majoritairement la définition du bilinguisme qui suppose deux monolinguisms juxtaposés ou additionnés. Comment interpréter cette distribution contraire à notre hypothèse de travail ? On peut penser que si les ENS en contexte plurilingue

⁷ Pour l'analyse statistique, les deux enseignants ayant choisi les deux définitions ont été exclus.

choisissent majoritairement la définition de Bloomfield c'est que, pour eux, le bilinguisme suppose d'abord une bonne maîtrise du français. Or, comme le montrent les études qui corrélaient ségrégation spatiale, ségrégation scolaire et difficultés d'apprentissage, il est vraisemblable que ces ENS sont aussi ceux qui sont confrontés aux difficultés de certains de leurs élèves dans la langue de scolarisation. Il semblerait qu'ils soient encore sensibles à l'argument maintes fois avancé qui allègue que parler plusieurs langues nuit au développement du langage et aux apprentissages scolaires (Tabouret-Keller, 1990 ; Billiez, 2007). D'autre part, ils ont pour tâche de faire acquérir cette langue et considèrent donc que leurs élèves doivent avoir des compétences élevées en français. La représentation qu'ils ont du bilinguisme est étroitement liée à ce qu'ils vivent dans leur classe, à savoir les difficultés d'apprentissage de certains élèves, notamment à l'écrit. Or plusieurs travaux, montrent que les difficultés scolaires, notamment en matière de littéracie, ne sont pas directement liées à la présence d'une autre langue que celle de l'école dans le répertoire verbal des élèves, et certaines études concluent au contraire à l'existence d'avantages cognitifs (compétences métalinguistiques) liés au bilinguisme (Ben-Zeev, 1977 ; Cummins, 1980 ; Bialystock, 1987 ; Perregaux, 1994). En revanche les études ne manquent pas, qui lient les difficultés scolaires aux origines sociales des élèves ou, plus largement, à leur place, celle de leurs parents et de leur groupe ethnolinguistique dans la société (Skutnabb-Kangas, 1981 ; Tabouret-Keller, 1990). Le résultat obtenu tendrait à montrer que les représentations du bilinguisme qu'ont les ENS travaillant au contact d'élèves en difficulté scolaire et utilisant plusieurs langues se stabilisent en faveur d'une représentation largement présente dans une partie importante de la population. Quand ils enseignent en contexte plurilingue, dans des écoles situées dans des espaces ségrégués, à des enfants qui ont dans leur répertoire verbal des langues peu valorisées, et qu'ils sont confrontés aux difficultés scolaires de leurs élèves, les ENS ont plus de réticence à considérer leurs élèves qui interagissent dans deux langues ou plus comme bilingues, et il semble que ces ENS ont donc une représentation plus stéréotypée et restrictive du bilinguisme, qu'ils contribuent peut-être à renforcer dans leur entourage.

Si on observe les résultats en fonction du type de formation : Ecole Normale ou IUFM (à partir des années 90), on note peu de différences. Parmi les 16 instituteurs/trices formés à l'École Normale, sept (soit 44 %) choisissent la définition de L. Bloomfield contre neuf (soit 56 %) celle de Grosjean, et pour les 25 PE (formés à l'IUFM), ils sont neuf (soit 36 %) à choisir la définition de Bloomfield contre quatorze (soit 56 %) celle de Grosjean.

La nature de la formation initiale (et l'époque à laquelle elle s'est déroulée) n'a donc que peu d'influence sur le choix de la définition. On peut s'étonner de ce résultat mais signaler que, dans leur étude concernant le vécu et les représentations des ENS en formation initiale face aux langues et cultures étrangères, Clerc et Rispaill (2008) notent que les réponses aux questions posées dans les questionnaires « montrent un champ de savoirs non défriché par l'année de formation que viennent de subir ces jeunes gens ». Elles ajoutent que « ces questions n'ont pas (ou peu) été agitées en formation et qu'elles sont vues *a priori* comme un obstacle » (p. 287). Cela renouvelle les interrogations sur la place faite à la connaissance et au développement du bi-plurilinguisme dans les programmes de formation des maîtres, bien que les recommandations du Conseil de l'Europe ainsi que le Cadre Européen soient des documents de référence en matière de didactique des langues et cultures.

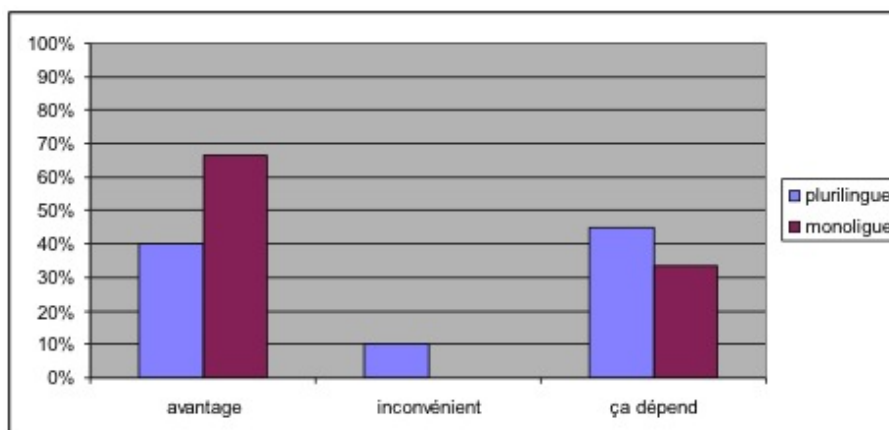
Le bilinguisme : avantage ou inconvénient ?

Le bilinguisme a longtemps été l'objet de croyances qui inclinaient à le concevoir comme une source de handicap, de trouble psychologique et/ou identitaire (Tabouret-Keller, 1990). Plus récemment, certaines études (comme celle de Bialystok citée par Lüdi (s.d.) ou de Perregaux, 1994) concluent à un avantage cognitif lié au bilinguisme précoce. D'autres

proposent des conclusions plus nuancées (Arneton, 2010), et ne mettent en évidence ni effets négatifs ni effets positifs du bilinguisme, insistant plutôt sur les déterminismes liés à l'origine sociale des élèves.

Comme on peut l'observer dans la figure 3, les témoins ayant complété notre questionnaire ne sont pas unanimes sur le fait de savoir si le bilinguisme est ou non un avantage. En effet, les ENS exerçant en contexte plurilingue et ségrégué sont nettement moins enclins à considérer le bilinguisme comme un avantage que leurs collègues enseignant en contexte monolingue et non ségrégué.

Figure 3 : Le bilinguisme : avantage ou inconvénient ?



Ainsi, deux tiers des ENS (67 %) en contexte monolingue voient dans le bilinguisme un avantage, contre seulement 40 % en contexte plurilingue. De plus, aucun enseignant en classe monolingue ne considère que le bilinguisme est un inconvénient, ces constats venant en quelque sorte confirmer et renforcer les résultats observés quant au choix d'une définition du bilinguisme. En revanche, la différence est moins importante entre les deux groupes d'ENS quand on considère les choix qui se portent sur la réponse « ça dépend » : les témoins sont respectivement 9 sur 20 exerçant en contexte plurilingue (soit 45 %) et 7 sur les 21 en contexte monolingue (soit 35 % des répondants) à considérer que le bilinguisme ne constitue pas toujours un avantage.

Parmi les raisons invoquées dans les commentaires libres pour afficher une plus ou moins grande circonspection quant aux avantages liés au bilinguisme, les principales semblent concerner, quel que soit le contexte d'enseignement, les langues en présence, l'espace dans lequel il se manifeste et les modalités d'utilisation des langues dans les pratiques langagières familiales rapportées. Ainsi, en premier lieu, un certain nombre d'ENS notent qu'il y a deux sortes de bilinguisme : celui qui existe dans des milieux socio-culturels favorisés et qui est constitué de langues valorisées et celui qui caractérise plutôt les milieux socioculturels défavorisés, souvent dans des espaces ségrégués. La réflexion de S., enseignant en contexte monolingue, recueillie lors des entretiens exploratoires, illustre bien cette tendance :

« moi, j'ai l'impression que si tu es dans un milieu favorisé où tu mets des choses derrière les mots tu apportes des choses en plus des mots et bah ça va être une richesse pas possible. Si c'est juste des mots que tu maîtrises à peine et que y'a un vocabulaire appauvri et ben je sais pas si c'est une richesse j'ai l'impression que des fois c'est un handicap ». (cité dans Nante, 2008 : 35)

Lambert (2005), Clerc et Rispaïl (2008) ont recueilli, elles aussi, dans différents contextes, des propos qui vont dans ce sens auprès d'ENS en formation initiale ou continue. Concernant les discours sur l'altérité, Clerc et Rispaïl constatent également que pour les ENS « la

présence d'une langue-culture à la maison autre que celle de l'école constitue un obstacle ». Elles citent les remarques des maitres : « le problème, c'est d'acquérir le français lorsqu'au domicile, leur langue maternelle est utilisée quotidiennement » ; « lorsque les parents ne parlent pas le français, c'est un handicap ». Elles notent aussi « [des] propos inquiétants : 'pauvreté', 'maitrise(r) mal le français', 'vécu étriqué', etc... » dans les discours des ENS. Elles soulignent « [un] glissement possible, sous-jacent dans certains propos, de la langue vers la culture et le vécu » et elles expliquent « qu'à partir de ce qu'ils pensent être une carence linguistique, les enseignants dérivent facilement vers un jugement péjoratif sur le vécu des élèves (cf. 'vécu étriqué'), leurs familles ou leur milieu »⁸.

Dans une étude récente relative à l'échec scolaire des enfants de migrants, Chomentowski (2009 : 103) souligne que « les élèves n'ont pas ce que les ENS nomment 'la maitrise de la langue' » et elle ajoute que « pour les enseignants, toutes les langues n'ayant pas le même statut, seule la langue normée, la langue scolaire est perçue comme apte à élaborer une pensée fine ». Elle constate également que, pour un certain nombre de professeur.e.s, ne pas parler la langue de l'école en famille est encore considéré comme un problème, voire un frein à la réussite scolaire.

s'il est indéniable que le multilinguisme devrait être une valeur ajoutée, les représentations sont encore très fortes à l'école selon lesquelles le fait de parler une autre langue à l'extérieur de l'école constituerait un handicap au regard des apprentissages scolaires. Pour être plus précis, il faudrait faire une distinction entre langue et ... langue, car, à l'évidence, il existe des critères implicites à partir desquels on devra considérer les "effets langue maternelle" de façons différentes. Ainsi un enfant qui parle anglais, allemand ou japonais, on aura coutume de dire qu'il est bilingue et que ce bilinguisme ne peut que lui profiter. De ceux qui parlent arabe, bambara ou soninké... on remarquera communément qu'ils sont lourdement handicapés du fait de cette différence entre la langue parlée à l'école et celle de la maison. Cette confusion entre langue parlée et niveau socioculturel perdure qui constitue une valeur prédictive de réussite ou d'échec supplémentaire. (Chomentowski, 2009 : 104)

Dans les commentaires ajoutés aux réponses, le bilinguisme est également abordé sous l'angle des modalités de cohabitation des langues. On observe en effet des remarques sur les « mélanges de langues » (sans doute, en termes plus spécialisés, des marques transcodiques au premier rang desquelles des alternances codiques), qui apparaissent toujours comme la manifestation d'un manque de maitrise de la langue de l'école dans les familles utilisant plusieurs langues pour communiquer. Pour C., qui se fait l'écho du principe dit « de Ronjat-Grammont » (une personne-une langue), le bilinguisme est un avantage :

« si les langues ne sont pas mélangées (par exemple quand la phrase est commencée en français et finit en arabe), quand les enfants identifient la langue et la personne » (C.4).

Un autre informateur indique que, pour que le bilinguisme soit un avantage, il faut « qu'il n'y ait pas de mélange de langues » (V.5), et pour une autre informatrice, « c'est un inconvénient si les parents mélangent les langues » (O.27). Tabouret-Keller (1990) lie cette crainte du mélange à la prégnance de l'idéologie de l'Un dans la considération des traces de contacts linguistiques : « [u]ne autre idée encore qui sous-tend le stéréotype de la nocivité mentale du bilinguisme, est celle selon laquelle tout mélange linguistique est funeste, tant à l'élaboration de la pensée qu'à l'équilibre mental, voire à la moralité ». Pour toute personne vivant avec deux ou plusieurs langues ou ayant étudié la communication bilingue, la

⁸ Ce type d'attribution ne nous semble nullement nouveau : on retrouve là des griefs faits de longue date aux enfants de classe populaire.

persistance d'une telle méfiance vis-à-vis de ces manifestations linguistiques peut paraître surprenante ; en effet, pour Lüdi et Py, « il y a longtemps qu'on sait que les pratiques langagières de nombreuses personnes et communautés bilingues se caractérisent par des 'mélanges de langues' » (2003 : 140).

Une partie de ces positionnements et commentaires nous paraît actualiser l'opposition très ancienne entre « bilinguisme de masse » (perçu comme subi) *vs* « bilinguisme d'élite » (vu comme choisi) (Tabouret-Keller, 1990 ; Hélot, 2007 : 36), et nous allons voir que cette analyse est renforcée par la façon différentielle d'attribuer ou non la qualité de bilingue non seulement en fonction des pratiques langagières supposées des élèves mais aussi de leurs langues familiales.

Qui est bilingue et qui ne l'est pas ?

De façon plus ciblée, nous avons également tenté de recueillir un certain nombre d'informations sur les représentations qu'ont les PE des pratiques linguistiques de leurs élèves.

Les pratiques rapportées : usages linguistiques des élèves vus par leurs enseignants

Ainsi, nous avons choisi de recueillir des données sur les pratiques linguistiques rapportées par les enseignants et non, comme c'est souvent le cas dans les recherches sur le bilinguisme ou le plurilinguisme, les pratiques déclarées par les élèves. Les professeur.e.s des écoles étaient invités à indiquer les élèves qui utilisent d'autres langues que le français en famille, à donner des informations sur leur modalité/niveau de pratique et également à dire s'ils les considéraient comme bilingues.

Concernant le type et le degré d'usage d'autres langues que le français, quatre modalités ont été retenues à partir des réponses aux questions :

- niveau 0 : l'enfant ne comprend ni ne parle la langue familiale, ce qui correspondrait à un monolinguisme résultant potentiellement d'un « choix » d'assimilation complète de la part des parents ;
- niveau 1 : l'enfant comprend la langue familiale sans la parler, situation qui correspondrait à un cas fréquent de bilinguisme récepteur, avec une asymétrie des répertoires verbaux selon les générations ;
- niveau 2 : l'enfant comprend et parle un peu la langue familiale ;
- niveau 3 : l'enfant comprend et parle la langue familiale.

Bilingues ou non ?

Sur les 139 élèves répertoriés par les ENS eux-mêmes comme étant en contact avec d'autres langues que le français, ils sont une majorité (98 sur 139, soit 71 %) auxquels les enseignant.e.s n'attribuent pas la qualité de bilingues ; seuls 40 sur 139 (29 %) d'entre eux sont déclarés bilingues.

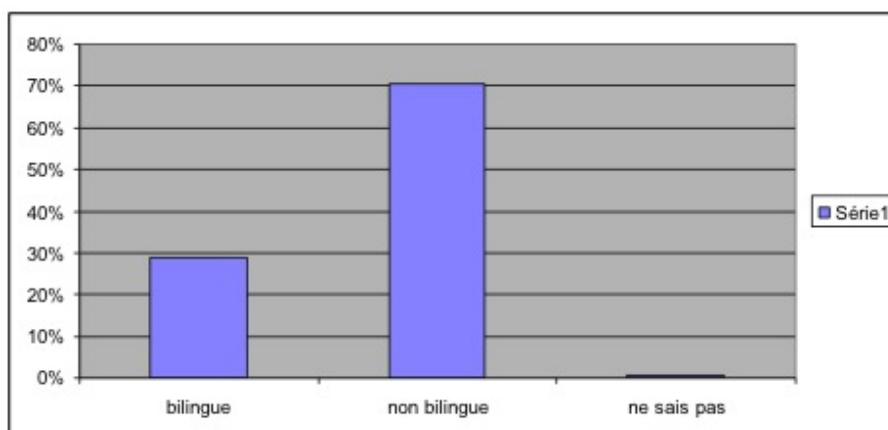


Figure 5 : pourcentage d'élèves auxquels les ENS attribuent ou non la qualité de bilingues.

Bien que, comme on l'a vu, une majorité d'ENS se déclare plutôt en accord avec la définition fonctionnelle de Grosjean qui ne mobilise pas de critère de niveau de pratique ou de compétence, on peut faire l'hypothèse que ces critères servent néanmoins aux répondants à ne pas attribuer la qualité de bilingue aux élèves qu'ils ont pourtant identifiés comme vivant au contact d'autres langues que le français.

Modalités d'usages, statut des langues et bilinguisme des élèves

Pour affiner ces premiers résultats, nous avons croisé les données de manière à étudier si la langue en présence dans la famille était susceptible d'influencer l'attribution de la qualité de bilingue. Pour ce faire, un regroupement des langues a été effectué en fonction de leur statuts formels et informels. Les langues ont été classées en trois groupes.

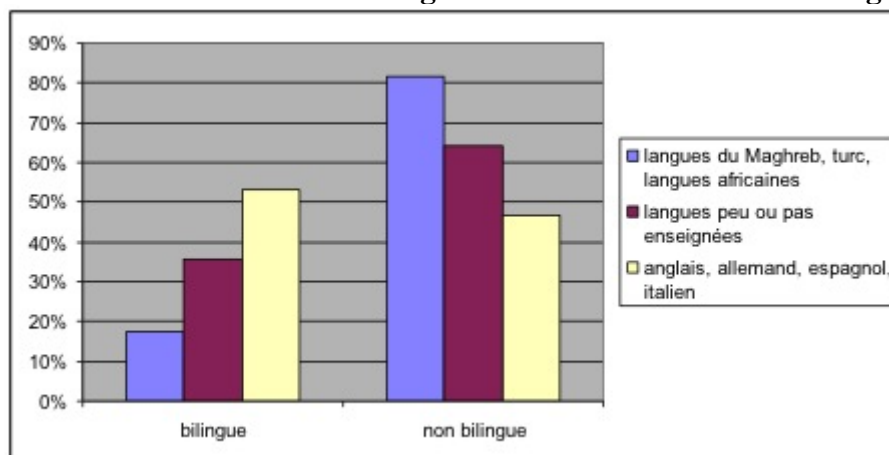
- Groupe 1 : langues de l'immigration peu valorisées, voire faisant l'objet d'une certaine dévalorisation, principalement les langues du Maghreb, le turc et des langues d'Afrique subsaharienne (élèves migrants ou descendants de migrants fortement représentés dans les espaces ségrégués) ;
- Groupe 2 : langues peu ou pas enseignées mais n'étant pas l'objet de représentations dévalorisantes (néerlandais, portugais, russe, suédois, etc.)
- Groupe 3 : langues prestigieuses et enseignées dans le système scolaire, c'est-à-dire l'anglais, l'allemand, l'espagnol et, dans le contexte grenoblois, l'italien⁹.

Quand la langue familiale fait la différence

La figure 6 montre la façon dont les ENS accordent ou non la qualité de bilingue en fonction de la langue des élèves, et ce quelles que soient les modalités d'usage rapportées de leur langue d'héritage.

⁹ Bien que l'italien ne soit pas une langue largement enseignée dans le système scolaire français, il nous a semblé pertinent d'adapter la typologie au contexte de l'étude et d'intégrer cette langue dans le groupe 3 : le Dauphiné est en effet une région proche de l'Italie, caractérisée par la présence importante et ancienne d'immigrés italiens et de leurs descendants, et un nombre important d'élèves apprennent l'italien dans l'académie de Grenoble.

Figure 6 : Élèves considérés comme bilingues ou non en fonction de la langue familiale.



Chi 2 = 15,145 ; p(Chi 2) < 0,0044

Parmi les 81 élèves qui parlent des langues du groupe 1 (langues d’Afrique du nord ou subsaharienne, turc), ils sont 66 (soit 81 %) auxquels les ENS n’attribuent pas la qualité de bilingue et seulement 14 (soit 17 %) auxquels ils attribuent la qualité de bilingue. Pour les 30 élèves parlant des langues valorisées et bien représentées dans le système scolaire, ils sont 14 (soit 47 %) non considérés comme bilingues et 16 (soit 53 %) à être reconnus comme des élèves bilingues. Pour les 28 enfants parlant des langues du groupe 2, peu ou pas enseignées, 18 (soit 64 %) se voient attribuer la qualité de bilingue contre 10 (soit 36 %) auxquels les ENS ne l’attribuent pas. Cette différence est statistiquement significative.

On constate que la majorité des élèves auxquels les ENS attribuent la qualité de bilingues sont ceux qui parlent des langues du groupe 3, c’est-à-dire des langues valorisées et bien représentées dans le système scolaire. Il n’en va pas de même pour les élèves qui parlent des langues du groupe 1, langues peu valorisées dans la société et l’institution scolaire, voire dévalorisées. Cette propension à considérer moins facilement comme bilingues des élèves utilisant des langues dévalorisées peut venir du fait que les ENS ont globalement une représentation (sans doute inconsciente) de ces élèves comme possédant des compétences moindres que leurs camarades utilisant des langues valorisées. On peut trouver à cette représentation deux hypothèses explicatives. D’une part, une proportion importante des familles porteuses de ces langues s’étant installées définitivement depuis plus ou moins longtemps a pu/dû déployer une stratégie de conformisation en limitant leurs usages publics de leur(s) langue(s) (stratégie d’anonymat ou d’invisibilité, Karzentstein, 1990), voire en abandonnant ces langues sous la pression assimilatrice (stratégie d’assimilation). Rappelons que la version préliminaire du Rapport sur la prévention de la délinquance juvénile (rapport dit Bénisti) paru en 2004, enjoignait clairement les mères de familles d’origine étrangère à n’utiliser que le français avec leurs jeunes enfants, même si elles ne le maîtrisaient pas, « pour habituer les enfants à n’avoir que cette langue pour s’exprimer »¹⁰. Pour excessive et scandaleuse qu’ait pu paraître cette injonction dans la communauté des sociolinguistes et didacticiens des langues, elle n’est jamais qu’une version « décomplexée » de l’injonction institutionnelle (jamais démentie depuis près d’un siècle), selon laquelle l’objectif de l’École est d’assurer la maîtrise de la langue française (Zirotti, 2006 ; Varro, 2012). Or, comme le précisent Rezzoug, De Plaën, Bensekar-Bennabi et Moro (2007), une telle conception des langues premières autres que celles qui coïncident avec les langues vivantes étrangères

¹⁰ Rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d’étude parlementaire sur la sécurité intérieure, p. 9.

« dévalorise la langue de la famille et déprécie le statut de ces enfants », ce qui va (évidemment) à l'encontre d'une intégration scolaire et sociale construite interactivement.

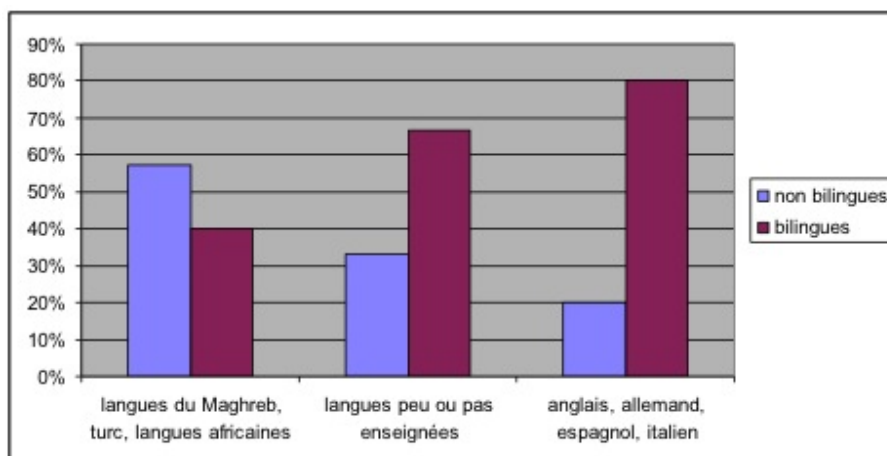
D'autre part, nous faisons l'hypothèse qu'une partie importante des familles porteuses de langues valorisées (ou non dévalorisées), vivant dans des espaces non ségrégués et dont les parents exercent des professions intellectuelles ou assimilées (ingénieurs, chercheurs, cadres supérieurs travaillant dans le bassin grenoblois) ont moins systématiquement un projet d'installation définitive, ce qui rend fortement légitime le maintien de leur langue première, et la résistance aux injonctions de l'institution scolaire : de plus, leurs langues étant plus prestigieuses (européennes, grammatisées, diffusées), ces bilingues sont sans doute moins susceptibles de recevoir des remarques assimilationnistes de la part des enseignant.e.s.

On peut encore voir dans cette distribution polarisée un effet de la constante qui veut que, dans l'institution scolaire, les seules langues autres que le français ayant droit de cité sont les « langues vivantes étrangères », qui correspondent aux trois langues du groupe 3 auxquelles s'ajoute l'italien dans la région grenobloise.

Défalcation de la qualité de bilingues aux locuteurs de langues dévalorisées jugés compétents

Si l'on cherche à présent à mettre en évidence les liens entre les modalités d'usage des langues familiales des élèves (rapportées par leurs enseignants) et leur propension à être catégorisés comme bilingues par ces mêmes ENS, l'analyse fait logiquement apparaître que les élèves considérés comme bilingues sont majoritairement ceux ayant une pratique de niveau 3 (comprend et parle la langue familiale) et que, corollairement, les ENS interrogés attribuent peu la qualité de bilingue aux enfants pour lesquels ils supposent des compétences partielles et asymétriques. Pour permettre une analyse plus fine du lien que font les ENS entre niveau et modalités de pratique de la langue familiale de cette population d'élèves et leur disposition à les considérer comme bilingues, nous avons croisé les données concernant la langue parlée et celles sur l'usage de cette langue (usage rapporté par les ENS). Nous nous sommes donc intéressés spécifiquement aux réponses concernant des élèves crédités par leur ENS d'une pratique de niveau 3.

Figure 7 : attribution de la qualité de bilingue aux élèves ayant une pratique de niveau 3



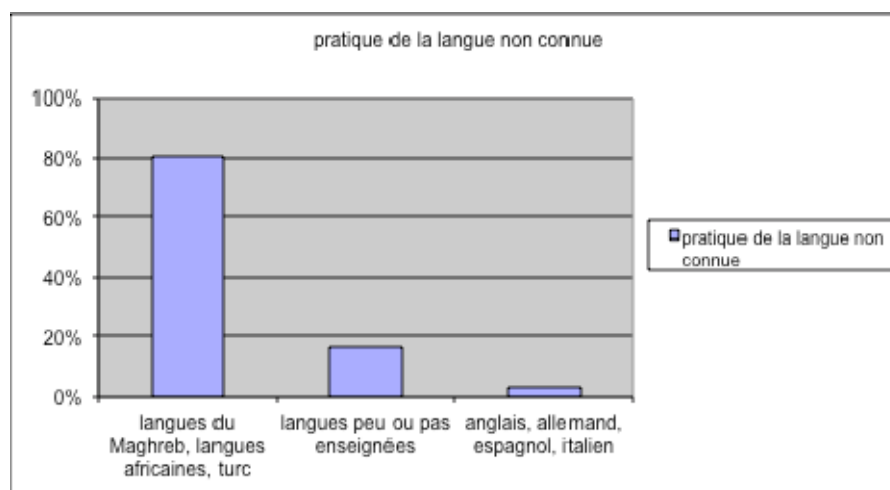
Parmi les 35 élèves qui vivent au contact d'une langue du groupe 1 et dont les ENS rapportent qu'ils comprennent et parlent la langue familiale, ils sont plus de la moitié (20, soit 57 %) à ne pas être considérés comme bilingues. Cette proportion chute pour les élèves parlant des langues du groupe 2 et 3, puisqu'ils ne sont respectivement que 5 sur 15 (soit 33 %) et 3 sur 15, (soit 20 %) auxquels leurs ENS n'attribuent pas la qualité de bilingue. En

d'autres termes, à compétences rapportées comparables, on remarque une corrélation inverse entre le type de langue familiale et l'attribution de la qualité de bilingue. Une très large majorité d'enfants souvent issus de l'immigration postcoloniale (auxquels il faut ajouter ceux qui ont le turc pour langue familiale), parlant des langues non valorisées ne sont pas considérés comme des élèves ayant des compétences de locuteurs bilingues, même quand les pratiques rapportées font apparaître des compétences en réception et en production. Cela renforce les résultats obtenus précédemment et tendrait à prouver que les ENS interrogés dans cette étude font une différence très nette entre les enfants parlant des langues minorisées et les enfants parlant des langues prestigieuses. Si on prend en compte la notion d'espace ségrégué ou non ségrégué suivant les langues en présence, il semblerait que le bilinguisme soit encore majoritairement reconnu comme étant l'apanage des enfants socialement favorisés qui parlent des langues valorisées sur le marché linguistique, et que ceux vivant dans des espaces ségrégués ne puissent se voir attribuer la qualité de bilingues, comme l'affirmait Varro en 1990.

Invisibilité des usages de langues dévalorisées

Comme nous l'évoquions plus haut, une des raisons pour lesquelles les ENS se montrent plus réticents à considérer comme bilingues les enfants migrants ou descendants de migrants ayant dans leur répertoire verbal une langue minorisée, tient peut-être au fait qu'ils sont moins informés de la présence de ces langues, sauf dans le cas des élèves nouvellement arrivés. En effet, comme on peut le voir dans la figure 8, l'analyse montre également que la probabilité que les ENS déclarent connaître les modalités d'usage des langues familiales dépend du type de langue.

Figure 8 : répartition des élèves dont les pratiques langagières ne sont pas connues des ENS, en fonction des langues familiales



Il est intéressant de remarquer que parmi les 31 élèves dont les ENS indiquent ne pas connaître le niveau de pratique, 25 (soit 81 %) ont pour langue d'héritage une langue du groupe 1 (langue d'immigration peu valorisée), 5 élèves (soit 16 %) sont supposés avoir pour langue familiale une langue du groupe 2 (peu ou pas enseignée mais non dévalorisée) et seulement 1 élève (soit 3 %) une langue du groupe 3. Tout indique donc que les pratiques langagières des élèves sont davantage connues ou visibles (et reconnues) quand il s'agit de langues valorisées. On peut voir dans ce résultat un effet de l'écart de considération entre les langues dans le contexte scolaire conduisant à une sorte d'invisibilité quand il s'agit de langues de l'immigration. Ces résultats viennent confirmer ce que Hélot constate par ailleurs :

Dans la plupart des classes du primaire observées ces dix dernières années, j'ai été frappée par la façon dont le vécu linguistique familial des élèves étrangers ou issus de l'immigration était passé sous silence, ou, s'il était mentionné, combien il était coloré par les préjugés tenaces contre les langues parlées en famille censées représenter un obstacle à l'acquisition de la langue française. (Hélot, 2007 : 89)

Au vu de cet ensemble de tendances convergentes qui montrent que, dans notre échantillon, le bilinguisme des enfants issus de l'immigration (migrants ou descendants de migrants originaires d'ex-pays colonisés ou de Turquie) semble ne pas être perçu ou être considéré comme peu désirable, on peut se demander quels sont les éléments qui, dans le parcours des ENS interrogés, ont façonné cette polarisation. C'est ce qui nous a conduits à interroger les textes officiels et les recommandations de l'institution scolaire.

Les recommandations de l'institution scolaire

Suivant les conclusions de Varro (2012) on peut affirmer qu'au-delà d'éléments contextuels (majorité parlementaire de droite ou de gauche, ministres de l'éducation), la politique linguistique éducative française fait preuve depuis près d'un siècle et demi d'une grande constance, particulièrement dans les représentations « des langues des enfants étrangers (ou de parents étrangers) fréquentant l'école de la République » :

Si on en cherche des représentations dans le discours officiel, il faudrait plutôt parler soit de représentations négatives, soit de la représentation d'une absence de langue – comme si, ne possédant pas la langue française, ces enfants n'auraient pas de langue du tout ! – et des conséquences graves qu'une telle « lacune » entraînerait ». (Varro, 2012)

Pour cette auteure, ce type de politique obstinément fondé sur l'absence de reconnaissance des langues premières des élèves, quand ce n'est pas sur leur stigmatisation ou exclusion explicite, relève d'

une approche non seulement ethnocentrique mais véritablement « culturaliste », puisque le postulat sous-jacent est qu'il y a chez l'enfant étranger non pas la potentielle richesse d'une autre langue et culture et donc d'un bilinguisme éventuel, comme on serait tenté de le dire (...), mais un manque – puisqu'il ou elle ne posséderait pas la langue et la culture françaises.

Mais malgré cette constance de l'accent mis sur la maîtrise du français, le début de la décennie 2000 avait vu une évolution notable, au moins dans le discours d'un Ministre de l'Éducation. Ainsi, en 2001, Jack Lang, alors en charge de l'Éducation Nationale, se prononce en faveur d'une plus grande ouverture à la diversité linguistique et notamment aux langues des élèves. Pour lui, il est nécessaire « de valoriser les éventuelles compétences en langues d'élèves de la classe, d'autres classes ou présentes dans l'environnement de la classe ». Il ajoute que « les maîtres saisiront l'occasion, chaque fois que cela est possible, de valoriser la langue maternelle d'un des élèves ou la langue parlée dans la famille ». Reprenant une formulation que l'on croirait tirée d'un référentiel d'objectifs de la démarche d'éveil aux langues (Candelier, 2003), les programmes de 2002 stipulent que « les élèves découvrent que l'on parle différentes langues dans leur environnement comme sur le territoire national. Ils sont amenés à développer à leur égard une attitude de curiosité positive ». De même, ils indiquent que « selon les ressources présentes dans la classe, [...] les langues parlées par les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle sont valorisées ». On peut également noter dans les programmes de l'école maternelle de 2002 et ceux de 2007, qu'un chapitre particulier est consacré « aux élèves dont le français n'est pas la langue maternelle ». L'on peut y lire que « l'accès au langage dans une situation de plurilinguisme n'est pas en soi un handicap ou une difficulté ». Ce texte mentionne également que « dans certains cas, lorsque la

langue maternelle fait réellement partie de la vie quotidienne familiale ou de celle du quartier, il n'est pas rare de voir que, lorsque la famille s'adresse à l'enfant, elle n'utilise qu'un nombre limité des fonctions du langage ». Or, malgré, sans doute, une intention louable de faire évoluer les représentations des enseignants du primaire concernant le bilinguisme dominant (Grosjean, 1984) et les pratiques langagières asymétriques des enfants alloglottes, ce constat qui correspond à une réalité sociolinguistique empirique, a pu être mésinterprété. Comme le constate Hélot, ce texte va à l'encontre de son objectif, [en renforçant] la vision négative, non seulement du bilinguisme de certains enfants en milieu scolaire, mais aussi des pratiques linguistiques de leur famille » (Hélot, 2007 : 107). Malgré cet effet inattendu, un tournant en matière de politique linguistique éducative semblait se dessiner, sous-tendu peut-être par une évolution idéologique...

Toutefois, avec le principe de la généralisation descendante d'une (seule) langue au primaire, décidée en 2002 puis confirmée dans les programmes de 2008, il n'est plus fait mention de « l'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes » et l'accent est mis sur l'apprentissage d'une langue. Pour les programmes de l'école maternelle, il s'agit de « commencer à apprendre une nouvelle langue » et pour l'école primaire de « l'apprentissage d'une langue vivante », cette langue étant, on le sait, très majoritairement l'anglais. En effet, la diversité en ce qui concerne l'apprentissage des langues dans l'enseignement primaire n'est pas assurée par l'institution. Dans son rapport au Sénat en 2003, Jacques Legendre souligne que le fait que l'anglais soit un outil de communication indispensable, « ne signifie pas qu'il faille imposer son étude en première langue [...] et qu'il ne doit pas s'ériger dès l'école en alternative à une éducation plurilingue et brider toute ouverture future sur la pluralité linguistique et culturelle ». D'autre part, comme le soulignent Castellotti, Coste et Duverger (2008 : 25), « les résultats [de l'enseignement des langues] sont souvent évalués maintenant à l'aide de l'échelle proposée par le CECR ; [...] on ne se préoccupe guère par contre de savoir si l'élève a fait l'expérience de la diversité des langues (proximité/distance, transparence/résistance [...], de savoir si elle/il a vécu l'expérience de l'altérité des écrits en plusieurs langues, de l'apprentissage linguistique en général. Et qu'en est-il des compétences culturelles ? ».

On observe donc un resserrement des programmes en faveur de la « maîtrise de la langue française » et de l'apprentissage d'une (seule) langue étrangère, laissant peu de place aux démarches d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, ou aux approches plurielles telles que l'éveil aux langues, dont les auteurs soutiennent qu'elles peuvent constituer une des voies de changement des représentations des langues des élèves et permettre une plus grande reconnaissance de celles-ci (Candelier, 2003). Cependant, on pourrait citer la remarque de Francis Goullier, Inspecteur Général de langues vivantes qui, lors d'une journée d'étude organisée le 4 mai 2010, à l'INRP par le Centre Alain Savary et le laboratoire Icar, autour de questions liées au plurilinguisme à l'école, déclarait « nous ne pouvons continuer à ignorer les langues qui sont présentes dans nos classes ».

Conclusion

L'enquête présentée met en évidence le traitement différentiel opéré par les enseignant.e.s de notre échantillon lorsqu'il s'agit de mettre en relation l'utilisation, à divers degrés, d'une langue autre que celle de l'école et le fait d'être bilingue.

Nos résultats convergents indiquent que le contexte d'enseignement, monolingue et non ségrégué ou plurilingue et ségrégué, influence de manière significative les représentations des ENS déterminées par le statut des langues parlées et par l'origine sociale et ethnique des élèves. Le bilinguisme des descendants d'immigrés étant toujours considéré comme « un

bilinguisme particulier » peu valorisant et peu valorisé. On ne peut cependant attribuer aux seuls ENS la responsabilité de ce constat, l'institution véhiculant de façon constante des représentations plutôt négatives à l'endroit des enfants utilisant d'autres langues que le français, désignés comme « des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle » ; cette appellation semblant désigner ces enfants comme des élèves à qui il manque un élément essentiel : la langue française comme langue maternelle.

Au final, cette enquête nous paraît donc illustrer empiriquement la façon dont les acteurs du système éducatif directement au contact des élèves, ont intégré les représentations d'État, fortement empreintes d'idéologie monolingue (Varro, 2012). Bien que les orientations du Conseil de l'Europe constituent aujourd'hui une référence (transposable en droit français) en matière de promotion du plurilinguisme ordinaire comme valeur sociétale et comme compétence à acquérir pour les élèves, les représentations des ENS concernant les langues et le bilinguisme des élèves ont globalement peu évolué.

Bibliographie

- ARNETON M., 2010, Bilinguisme et apprentissage des mathématiques : Etudes à la Martinique. Thèse de doctorat, Université Nancy II.
- BEN-ZEEV S., 1977, « The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development », dans *Child Development*, n° 48, pp. 1009-1018.
- BIALYSTOCK E., 1987, « Influences of bilingualism on metalinguistic development », dans *Second Language Research*, n° 3, pp. 154-166.
- BILLIEZ J., 2007, « Être plurilingue atout ou handicap », dans *Ecarts d'identité*, pp. 88-90.
- BILLIEZ J., 2012, « Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques », dans *Les Cahiers du GEPE*, n° 2012/4 ; en ligne : <http://www.cahiersdugepe.fr/index2167.php> consulté le 27/06/12.
- BLOOMFIELD L., 1933, *Language*, New York, Allen & Unwin ; trad. Française : 1970, *Le Langage*, Payot.
- CANDELIER M., (dir.) 2003, *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*, De Boeck / Duculot, Bruxelles.
- CAVALLI C., DUCHÊNE A., ELMIGER D., GAJO L., MARQUILLO LARRUY M., MATTHEY M., PY B. et SERRA C., 2001, « Le bilinguisme : représentations sociales, discours et contexte » dans D. Moore, (ed.), *Les représentations des langues et leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Didier, Paris, pp. 65-99.
- CASTELLOTTI, V., MOORE, D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CASTELLOTTI V., COSTE D. et DUVERGER J., 2008, *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, Tours, en ligne : <http://alturl.com/xh8p6>
- CHOMENTOWSKI, M., 2009, *L'échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*, Paris, L'Harmattan.
- CUMMINS J., 1980, « The construct of language proficiency in bilingual ducation », dans Alatis, G.E. (éd.), *Georgetown Round Table on Languages and Linguistics*, March 1980, Georgetown University Press, Washington.
- DONZELOT J., 2004, « La ville à trois vitesses : gentrification, relégation, péri-urbanisation », dans *Esprit*, mars-avril n° 3-4, pp. 14-39.
- CLERC S., RISPAIL M., 2008, « Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ? », dans *Ela*, n° 151, pp. 277-292.
- DONZELOT J., 1999, « La nouvelle question urbaine » dans *Esprit*, novembre, pp. 87-114.

- FÉLOUZIS G., 2005, « L'apartheid scolaire : question urbaine et ségrégation dans les collèges », Texte communiqué à partir de la rencontre-débat du 17 janvier 2006, organisée par le Centre de Ressources Politique de la Ville en Essonne, en ligne à : <http://alturl.com/mgeug> consulté le 27/06/12.
- FÉLOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., 2005, *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, éd. du Seuil, Paris.
- GROSJEAN F., 1984, « Le bilinguisme : vivre avec deux langues » dans *Tranel*, n° 7, pp. 15-42.
- HÉBRARD J., 2002, *La mixité sociale à l'école et au collège. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale*, en ligne à <http://media.education.gouv.fr/file/75/2/2752.pdf>, consulté le 3/07/12.
- HÉLOT C., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, l'Harmattan, Paris.
- HÉLAN F., 2004, « Une approche quantitative de l'intégration linguistique en France », dans *Hommes & Migrations*, n° 1252, pp. 10-24.
- KASTERSZTEIN J., 1990, « Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités » dans Camilleri, C. et al., *Les stratégies identitaires*, PUF, Paris, pp. 27-41.
- LEGENDRE J., 2003, *Rapport d'information*, n° 63. En ligne à <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063.html> (consulté le 27/06/12)
- LAMBERT P., 2005, *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel : une approche sociolinguistique ethnographique*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Stendhal Grenoble III.
- LÜDI G., s.d., « L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? » *Sprachenkonzept Schweiz* en ligne à : http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html (consulté le 28/06/12).
- LÜDI G., PY B., 2003 [1986], *Être bilingue*, Peter Lang, Bern (3^e éd.).
- MOORE D., 2001, (éd.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Didier, coll. Essais, Paris.
- MYERS-SCOTTON C., 2006, *Multiple voices. An introduction to bilingualism*, Blackwell, Malden, Oxford.
- NANTE V. 2008, *Les représentations du bilinguisme chez les enseignants*, Mémoire de Master 1 en Sciences du langage, Université Stendhal Grenoble III.
- PAYET J.-P., GEOFFROY G., LAFORGUE D. et VISSAC G., 2002, *Les mondes de la ségrégation scolaire*, Ministère de la Recherche, Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Équipement, Fasild, Div, GRS – Université Lyon 2.
- PERREGAUX C., 1994, *Les enfants à deux voix : l'influence du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Peter Lang, Bern.
- REZZOUG D., DE PLAËN S., BENSEKHAR-BENNABI M. et MORO M.-R., 2007, « Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités », dans *Le français aujourd'hui*, n° 158, *Enseigner les langues d'origine*, pp. 61-68.
- SKUTNABB-KANGAS T., 1981, *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Multilingual Matters, Clevedon.
- SMITH M.E., 2010, « The archaeological study of neighborhoods and districts in ancient cities », dans *Journal of Anthropological Archaeology*, n° 29.2, pp. 137-154.
- TABOURET-KELLER A., 1990, « Le bilinguisme : pourquoi la mauvaise réputation ? », dans *Migrants formation*, n° 83, pp. 18-23.
- TISSOT S., POUPEAU F., 2005, « La spatialisation des problèmes sociaux », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4/2005 (n° 159), pp. 4-9.
- TOVAR É., 2011, « Comment mesurer la ségrégation urbaine ? Une contribution économique », dans *Cybergeog : European Journal of Geography* [En ligne], Espace,

- Société, Territoire, article 548, mis en ligne le 16 octobre 2011, (consulté le 27/06/2012) <http://cybergeogeo.revues.org/24197>.
- VAN ZANTEN A., BALL S., s.d., *La construction des ségrégations scolaires en France et en Angleterre*. En ligne à www.cndp.fr/archivage/valid/43322/43322-8263-9409.pdf, (consulté le 27/06/12).
- VARRO G., 1990, « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants » dans *Migrants-formation*, n° 83, pp. 24-37.
- VARRO G., 2012, « Discours officiel français sur les élèves (ex-)étrangers et leur apprentissage de la langue française », dans *Les Cahiers du GEPE*, en ligne : <http://www.cahiersdugepe.fr/index2228.php> (consulté le 28/06/12).
- ZIROTTI J-P., 2006, « Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école », *Langage et Société*, n° 116, pp. 17-92.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Légrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Mickaël Abecassis, Laura Abou Haidar, Salih Akin, Sophie Babault, Margaret Bento, Philippe Blanchet, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Daniel Coste, Régine Delamotte, Jean-Michel Eloy, Monica Heller, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Marinette Matthey, Véronique Miguel Addisu, Muriel Molinié, Marie-Louise Moreau, Claudine Moïse, Isabelle Pierozak, Didier de Robillard, Daniel Véronique.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425