

Jacqueline Billiez
Lidilem – Université Stendhal Grenoble 3

Patricia Lambert
Lidilem – Université Stendhal Grenoble 3 / Dynadiv – Université François Rabelais Tours

Congrès ALA, 2-4 juillet 2006 – Le Mans
Plurilinguisme et conscience linguistique : quelles articulations ?

Autour de « savoirs » sur les langues dans une classe de seconde professionnelle

Depuis une vingtaine d'années, une partie importante des recherches conduites au Lidilem (Linguistique et Didactique des langues Etrangères et Maternelles) porte sur des situations plurilingues résultant des phénomènes migratoires, en lien avec l'insertion sociale et scolaire des descendants de migrants. Au cours de ces travaux à orientation sociolinguistique et didactique, le courant *Language Awareness* (successivement décliné en éveil aux langues, au langage, ouverture aux langues et aux cultures, ouverture à la pluralité linguistique) nous est apparu comme une voie prometteuse pour favoriser l'insertion scolaire des élèves plurilingues ou potentiellement plurilingues, tant en ce qui concerne l'appropriation de la langue française que celle d'autres langues. Dès lors, des activités allant dans ce sens ont été mises en œuvre par différentes équipes de chercheurs, dans divers contextes scolaires et ce, à l'échelle européenne¹.

En raison de ces travaux, en 2001 une demande émanant de la direction d'un lycée professionnel nous a été adressée, afin de produire des descriptions de la diversité linguistique de la population scolaire de cet établissement, en vue de l'exploitation didactique de cette diversité.

1. Une recherche-action dans un lycée professionnel

En réponse à cette demande, une convention de recherche-action a été élaborée, définissant trois axes principaux d'activités :

- l'étude des répertoires plurilingues² des élèves ;
- l'organisation de séminaires de formation en direction des enseignants (lettres/histoire ; lettres/anglais), s'appuyant sur les résultats de la recherche ;
- la conception et l'expérimentation de matériel pédagogique visant l'exploitation des ressources hétérogènes des élèves, par la mise en œuvre d'une démarche d'ouverture à la pluralité linguistique.

Cette recherche-action³ s'est déroulée pendant près de 4 ans et a comporté divers recueils de données (quantitatives⁴ et qualitatives), des expérimentations d'activités en cours de français et d'anglais, des actions de

¹ Cf. Dabène (1989) ; Candelier (2003).

² Plurilingue est entendu ici au sens large de « plus d'une langue » constitutive du répertoire.

³ A donné lieu à un doctorat en sciences du langage (Lambert, 2005).

⁴ Ces données quantitatives ont montré, entre autres, que la population scolaire des filières les plus reléguées était majoritairement composée de filles et de deux tiers d'élèves vivant familialement au contact de plusieurs langues.

formation, et, pendant un an, une étude de type ethnographique par observation participante dans une classe de seconde de secrétariat-comptabilité composée de 23 élèves⁵, dont 18 filles plurilingues et une seule monolingue⁶.

2. Clivages et tensions au sein d'une classe : développer une culture sociolinguistique partagée

La mise en œuvre d'activités didactiques inspirées de l'approche d'éveil ou d'ouverture à la pluralité linguistique s'est avérée particulièrement périlleuse dans une classe où le climat se caractérisait par des clivages et des tensions.

L'observation participante a en effet mis en évidence la construction de deux groupes de paires, entendus comme deux mini-réseaux affinitaires⁷. Les relations entre ces deux groupes, appelés les « 6 » et les « 13 » sur la base du nombre de leurs membres respectifs, étaient tendanciellement conflictuelles, comme elles l'étaient aussi entre les « 13 » et des enseignants.

Sur le plan sociolinguistique, les différenciations entre les deux groupes d'adolescentes se manifestaient, entre autres, dans la manière dont elles se représentaient les langues, les normes linguistiques et leur apprentissage. La diversité des lectes présents dans les répertoires de l'ensemble des sujets⁸ contrastait singulièrement avec une focalisation sur « l'arabe » dans les discours de la plupart des acteurs, élèves et enseignants. Parmi les membres du groupe des « 13 », celles qui comptaient l'arabe vernaculaire dans leur répertoire faisaient l'objet de représentations et d'attitudes assez négatives, à la fois de la part d'enseignants et d'élèves – surtout du groupe des « 6 » – qui associaient à l'arabe l'usage de traits stigmatisés dans leurs façons de s'exprimer en français.

Dans cette classe, la « dé-stigmatisation » d'élèves porteurs de compétences plurilingues et plurilectales peu valorisées apparaissait comme une condition particulièrement cruciale, non seulement dans une tentative d'amélioration des rapports des élèves du groupe des « 13 » aux apprentissages et à l'institution scolaire, mais aussi dans celle d'une amélioration des relations entre les deux groupes, entre le groupe des « 13 » et leurs enseignants.

Totalement en phase avec les buts de l'approche « éveil aux langues », nous nous sommes fondées sur l'hypothèse que cette dé-stigmatisation pouvait passer, dans le cadre de cette classe, par la construction d'une

⁵ Agés de 16 à 18 ans au moment de l'enquête.

⁶ Exceptée Ambre, toutes les jeunes filles déclaraient l'usage régulier, selon diverses modalités, d'au moins une autre langue que le français, principalement dans des contextes d'interactions familiales.

⁷ Si l'on considère que la notion de « groupe de pairs » se définit par : des interactions entre les membres d'un groupe, une influence mutuelle exercée par ses membres, l'intériorisation de normes et de valeurs communes susceptibles d'orienter les comportements, et l'appartenance reconnue par ses membres, on est fondé à considérer que l'on était en présence de deux groupes de ce type dans ce contexte institutionnel. Il nous faut souligner ici que si les rapports d'inclusion/exclusion aux groupes reposaient fréquemment sur l'actualisation des catégories ethniques « arabes » et « françaises », la mention de différences « ethniques » servait le plus souvent à manifester des différences sociales, ainsi que des postures divergentes vis-à-vis de l'institution et du travail scolaires. Il apparaissait en effet clairement que les processus qui conduisaient à la formation des deux groupes n'opéraient pas sur la base d'« origines » objectives.

⁸ Pour les deux groupes, la liste suivante de lectes déclarés par des sujets des deux groupes, sans être exhaustive, est à même de donner un aperçu de l'hétérogénéité constitutive de leurs répertoires : arabes parlés maghrébins, arménien, « comorien », coratin, français, « français cassé », italien, portugais, « remix », etc.

culture langagière partagée, en développant une conscience linguistique et des savoirs sur les langues⁹, susceptibles de modifier des postures mutuelles de rejet et/ou des attitudes d'auto-dénigrement.

Elle semblait également nécessaire au développement de capacités réflexives visant à permettre à tous les élèves en voie d'insertions sociale et professionnelle incertaines, d'exploiter plus efficacement, dans ces cadres, les ressources de leurs réservoirs langagiers¹⁰.

Autrement dit, il s'agissait d'essayer de mettre au jour, de consolider ou d'établir des « branchements » (Amselle, 2001) linguistiques et culturels au sein des répertoires des élèves, ainsi qu'entre les membres de la communauté scolaire.

3. Le langage et les langues comme objets de discours : un exercice périlleux et nécessaire

Dans l'objectif de développer et construire des savoirs sur les langues, plusieurs activités ont été mises en œuvre dans cette classe, certaines adaptées de supports créés pour le programme Evlang (Candelier, 2003), et d'autres conçues spécifiquement dans le cadre de cette recherche-action (Lambert, 2005).

Parmi celles-ci, une activité – élaborée et mise en œuvre avec l'enseignant de français – misait sur l'implication des élèves dans la réalisation d'une enquête sur le thème de la diversité linguistique, sur une place marchande proche du lycée. Les objectifs ici poursuivis rejoignaient également ceux des programmes de français en seconde professionnelle qui visent :

- « l'insertion des élèves dans des situations de communication variées ;
- l'enrichissement de leur culture pour leur permettre d'épanouir leur personnalité, de se situer dans la société, d'y être des acteurs conscients et responsables » (B.O., n° 31, 30/07/1992).

Les différents épisodes qui composent cette unité didactique comportent : a) les préparatifs des interviews (élaboration d'un guide d'entretien rédigé par les élèves) ; b) la réalisation des entretiens sur le marché par petits groupes de 2 à 4 élèves ; c) des bilans conclusifs en classe ; d) un travail de réflexion sur des spécificités des ordres de l'oral et de l'écrit, à partir de l'observation de transcriptions d'extraits des interviews réalisées par les élèves, et de leur transposition dans des textes du type « compte rendu journalistique ».

Dans cet article, nous nous centrerons uniquement sur des interviews conduites sur le marché (b), et sur la phase de mise en commun en classe (c).

Dans une conception socioconstructiviste de l'acquisition/apprentissage, les processus d'appropriation de nouveaux savoirs se fondent essentiellement sur des échanges au cours desquels les apprenants sont

⁹ Conduire des élèves à envisager leurs propres ressources linguistiques et les modalités de mobilisation de ces ressources à l'aune de notions telles que celles de *répertoires* ou de *réservoirs langagiers*, de *compétence de communication*, de *normes linguistiques et interactionnelles* et de *variation intra- et interlinguistiques*, etc. implique en effet le développement d'une culture sociolangagière fondée sur des « savoirs » de type sociolinguistique (Billiez, 1997 ; Aebly & de Pietro, 2003).

¹⁰ L'une des caractéristiques locales réside dans les positions globalement dominées des différents acteurs. Les élèves peuvent être ainsi rattachés à la catégorie proposée par Pierre Bourdieu et Patrick Champagne (1993) des « exclus de l'intérieur ».

susceptibles de modifier, élargir, rectifier, re-considérer leurs représentations sur les phénomènes langagiers qui constituent les objets de réflexion.

Ce travail de co-construction met par conséquent en jeu l'élève dans son rapport aux savoirs langagiers, et donc dans son rapport à sa propre expérience du langage et des langues (Perregaux, 2002). Il est ainsi censé ouvrir des brèches vers la décentration et les changements de perspectives dans les rapports des sujets aux langues, au langage et à l'altérité linguistique et culturelle.

L'enquête sur la diversité linguistique a suscité de nombreuses séquences interactives dans lesquelles les élèves, leurs enquêtés, l'enseignant et le chercheur/co-animateur produisent des discours sur les langues et sur leurs pratiques, qui ne sont pas sans résonner avec ce qu'on connaît par ailleurs de la biographie langagière des sujets, y compris de celle de l'enseignant de français.

L'analyse d'extraits d'interviews et de leur exploitation pédagogique mettra en évidence la circulation et la co-construction d'opinions, de savoirs sur des langues ou des variétés, ainsi que des normes relatives à la légitimité de leurs usages et de leurs locuteurs qui, favorisant parfois un processus de décentration et des changements de perspectives attendus, peuvent aussi aller à l'encontre des objectifs visés.

a. « si j(e) te parle en arabe (...) ça n'a rien à voir avec la la la le le: baragouin qu'on baragouine »

Dans le premier extrait, ci-dessous, Houria et Youssef (locuteurs d'arabe vernaculaire, auquel s'ajoute le kabyle pour Houria, une des leaders du groupe des « 13 ») interviewent deux immigrés algériens d'une soixantaine d'années, L10 et L11.

L10 intervient très peu, excepté pour s'effacer en présentant L11 comme interviewé plus légitime, en raison de son niveau d'instruction (1 : « *lui il a fait des études...* »). En lien avec le thème des études, Houria produit en (4) un feed-back positif de relance, dans lequel elle compare les compétences en français de L11 avec celles de ses propres parents. Les thèmes de l'instruction scolaire, des langues et de la migration étant ainsi introduits de manière positive pour L11, ce dernier prend l'avantage dans l'interaction et se lance dans un discours contenant des éléments typiques de l'expression d'une vision diglossique de situations linguistiques dans lesquelles les pratiques linguistiques les plus courantes des migrants et de leurs descendants sont fortement dépréciées.

1. L10 lui il a fait des études / moi j'en ai pas fait hein
2. Houria ah ben ça va vous vous êtes bien débrouillé quand même hein
3. L11 mais j'ai fait des études en étant AdUlte
4. Houria **hmm pa(r)ce que moi j(e) vois mes parents euh i(l)s ont votre âge et: voilà ben i(l)s parlent pas si bien [qu(e) vous hein**
5. L11 [mais en majorité les les **les Maghrébins** enfin les Maghrébins qui sont là [y en a à peu près **UN pour cent qui savent lire et écrire** autrement le reste c'est **quatre-vingt dix-neuf pour cent i(l)s sont d'origine paysanne et i(l)s sont incultes** et: c'est pas d(e) leur faute bon: i(l)s ont pas été à l'école i(l)s avaient pas Accès [à l'école
6. Houria ouais ben ouais
7. L11 même+ **même la culture arabe ils l'ignorent** i(l)s [la connaissent pas (...) **i(l)s connaissent même pas leur propre culture** / c'est ça qui est dramatique
8. Houria **c'est vrai en plus hein c'est vrai (...)**
9. L11 **(à Houria) vous parlez l'arabe"**
10. Houria ouais un+ **j(e) comprends mais j(e) parle aussi**
11. L11 **vous voyez « je comprends mais j(e) peux pas [parler] »** parce que pourquoi²
12. Houria **[en fait j(e) le parle mais j(e) le parle mal (...)**

13. L11 on se désintéresse de sa langue
 14. Houria ah non vraiment pas hein
 15. Youssef ah non moi monsieur **j(e) comprends mais j(e) parle aussi**
 16. L11 **[non tu parles tu parles le DIAlecte algérien mais tu parles pas l'arabe**
 17. Houria **ouais ben ouais c'est comme on parle+ comme chez moi quoi**
 18. L11 **si j(e) te parle en arabe (...) ça n'a rien à voir avec la la la le le: baragouin qu'on baragouine**
 19. Houria **ouais ben ouais // c'est plus recherché**
 20. L11 ben c'est+ **tout ça c'est une question de de de d'éducation le type qui veut+ / moi par exemple quand j(e) voulais faire en sorte que ma langue soit toujours / florissante et prédominante / mais malheureusement les gens ici i(l)s ont fait en sorte que:+** bon ben (...) i(l)s ont fait que+ i(l)s ont fait d(e) l'arabe une langue: pour faire des <[sohr]> donc c'est
 21. Houria **c'est vrai en plus**
 22. L11 les hommes les femmes et puis bon les les les+ vous c'est pas d(e) vot(re) faute c'est nous qui vous avons am(e)nés ici / mais bon les gens au lieu de s'occuper d(e) vous / personne s'est occupé d(e) vous<+

La violence symbolique des propos de L11 n'est pas sans lien avec le statut minorisé de son groupe d'appartenance (primo-migrants algériens en France), dans lequel il s'inclut (22 : [...] *c'est nous qui vous avons am(e)nés ici*), mais au sein duquel il se distingue en tant que représentant d'une minorité cultivée, dont l'un des attributs emblématiques est la connaissance de l'arabe littéraire.

Face à cet interlocuteur, Houria et Youssef tentent quant à eux de se présenter comme des locuteurs de l'arabe parlé, en réception et en production. En (10) Houria déclare : *j(e) comprends mais j(e) parle aussi*, énoncé repris en (15) par Youssef : *j(e) comprends mais j(e) parle aussi*. Or, leurs tentatives se heurtent systématiquement à des feed-back négatifs de la part de l'enquêté qui soulignent le statut de « non-langue » de leurs propres pratiques et de celles de leurs familles, qu'il oppose à « l'arabe », désignant sans ambiguïté en (16) l'arabe littéraire : *non tu parles tu parles le DIAlecte algérien mais tu parles pas l'arabe*. Ce statut de « non langue » peut encore se lire en (18) dans l'expression « *baragouin qu'on baragouine* ».

Face à cette violence symbolique, patente aussi à travers bien d'autres propos de L11, Houria manifeste assez vite, contrairement à Youssef, des signes d'adhésion à ce discours qui survalorise l'arabe littéraire, et qui dévalorise les pratiques de la génération des parents migrants. En réaction à ce discours, elle produit en effet à plusieurs reprises des relances positives comme en (8) : *c'est vrai en plus hein c'est vrai* ; et en (19), concernant l'arabe littéraire : *ouais ben ouais // c'est plus recherché*.

On pourrait interpréter ces relances uniquement comme la mise en œuvre de techniques d'entretien, mais nous sommes aussi portés à les interpréter comme des marques d'adhésion de Houria aux représentations véhiculées par le discours de son interlocuteur, vis-à-vis des langues de leur environnement langagier partagé.

L'énoncé suivant indique en effet que les feed-back positifs de Houria procèdent bien de l'expression d'une approbation, qui la conduit à produire un jugement dépréciatif sur des immigrés tunisiens précédemment interviewés, qui mettent en œuvre un parler bilingue. A la suite de l'interview, elle fait part à Laura¹¹ de son opinion sur L11.

¹¹ Autre membre du groupe d'élèves-intervieweurs de Houria.

Houria (à Laura) t(u) vois **ça [c'est quelqu'un qu(i) est cultivé la tête de ma mère il est cultivé (...)]**t(u) vois **c'est pas des sales gens comme là eux i(l)s parlent i(l)s savent même pas c(e) qu'i(l)s disent (...)**

Pendant la phase de bilan collectif en classe, Houria réalise un compte rendu du travail de son groupe, qui confirme le caractère significatif de sa rencontre avec L11, dont elle souligne à plusieurs reprises l'érudition, qu'elle va même jusqu'à juger explicitement supérieure à celle de son professeur de français, par exemple dans l'intervention transcrite dans l'extrait suivant. :

Houria mais monsieur j(e) suis sûre qu'il en sait dix fois plus que vous monsieur ma parole / sur les langues et tout sur l'arabe / il en savait plus que tous les professeurs

Le statut « savant » que Houria, membre leader du groupe des « 13 », attribue à l'homme enquêté et à son discours met alors en quelque sorte l'enseignant de français, lui-même originaire d'Algérie, au défi de montrer qu'il en connaît autant que cet homme dont les propos sont, lors de cet épisode, légitimés aux yeux d'une majorité d'élèves de la classe¹². A ce moment-clé de l'exploitation pédagogique des interviews sur le marché, ce défi détourne l'enseignant des objectifs de la démarche et l'amène à tenir à la classe à peu près le même type de discours que L11 : il entérine une vision diglossique des diverses situations linguistiques évoquées.

On voudrait ici souligner que, sans cet avatar, il aurait peut-être pu avec plus de distance conduire les élèves à questionner les représentations sous-jacentes, liées à la diglossie, notion elle-même savante qui interroge à son tour la définition cruciale de ce qu'est une langue.

Cependant, cette question, qui est bien au cœur de la compréhension du plurilinguisme de la presque totalité des élèves de cette classe, est difficile à aborder dans l'espace scolaire autrement que de manière normative, comme l'analyse de l'extrait suivant permettra de l'entrevoir.

b. « mais j(e) la maîtrise BIEN la langue hein la langue arabe / j(e) la parle comme le français »

Dans cet extrait d'interactions sur le marché, c'est l'enseignant qui va saisir une occasion pour interroger Lamia, autre élève du groupe des « 13 » et descendante de migrants algériens, sur sa connaissance de la situation linguistique algérienne.

- | | | |
|-----|-------|---|
| 1. | Ens | (...) en Algérie on parle quelles langues à votre avis |
| 2. | Lamia | le chaoui le<+ |
| 3. | Ens | non bon le plus important d'abord |
| 4. | Lamia | le littéraire |
| 5. | Ens | non le littéraire c'était à l'écrit mais c(e) que les gens parlent |
| 6. | Lamia | le broune ¹³ l'arabe |
| 7. | Ens | l'arabe / ensuite qu'est-ce qu'y a d'autres |
| 8. | Lamia | y a : comment ça+ y a l(e) chaoui et l(e) ka+ et le kabyle et le litt<+ |
| 9. | Ens | c'est-à-dire le berbère |
| 10. | Lamia | le berbère |

¹² L'un des critères permettant de considérer Houria comme une des leaders de son groupe de paires repose en effet sur son pouvoir d'influence sur d'autres membres quant à l'acceptation de normes, de pratiques et de valeurs du groupe. Assurant ici une légitimité publique au discours de L11, qui va à l'encontre des objectifs pédagogiques visés, elle place l'enseignant dans une situation périlleuse.

¹³ Désigne l'arabe vernaculaire.

11. Ens le berbère c'est la racine / si tu veux dans le berbère y a le kabyle le chaouïa et le mzabit / vous connaissez le mzabit c'est les gens du sud de XXX
12. Lamia i(l)s sont mâts
13. Ens (...) alors y a trois types de langues berbère on appelle le chaouïa le mzab et le kabyle
14. Lamia ah oui
15. Ens et l'arabe c'est le plus courant y a le+ mais avec des accents qui changent
16. Lamia **y a l(e) littéraire et c(el)ui de la rue**
17. Ens non le littéraire c'est celui qu'on étudie qui est dans les journaux ::<+
18. Lamia oui c'est c(el)ui qui s(e) parle+ quand on regarde la télé ben moi je<+
19. Ens voilà / par exemple
20. Lamia ben oui c'est ça l(e) littéraire<+
21. Ens c'est dans les livres
22. Lamia moi quand j(e) vais en Algérie j(e) parle c(el)ui d(e) la rue avec les aut(r)es / j(e) comprends pas l(e) littéraire j(e) comprends ::
23. Ens celui d(e) la rue
24. Lamia celui d(e) la rue
25. Ens **comme en français y a le langage+ c'est le registre familier le registre euh courant**
26. Lamia **mais c'est quand même+ en français j(e) comprends aussi le soutenu et le courant**
27. Ens oui / ah oui parce que vous l'avez étudié
28. Lamia voilà / c'est pas pareil que<+
29. Ens ah ouais parce que l'arabe vous l'avez pas étudié
30. Lamia ben oui mais<+
31. Ens vous êtes pas allée à l'école de l'arabe avec [alif beta]+
32. Lamia j'ai fait des cours d'arabe mais :: pas longtemps (...)
33. Ens **c'est dommage que vous n'ayez pas continué (...) ouais / parce que vous savez que c'est très bien pour avoir deux langues comme ça que vous maîtrisez**
34. Lamia **mais j(e) la maîtrise BIEN la langue hein la langue arabe / j(e) la parle comme le français**
35. Ens **ah bon'**
36. Lamia **j(e) parle : couramment // et j(e) le comprends couramment //**
37. Ens **ouais / seulement mais pour lire vous aurez des difficultés / c'est ça l(e) problème**

A partir du tour (1), dans lequel Ens demande à Lamia : *en Algérie on parle quelles langues à votre avis ?*, s'enchaînent des échanges dans lesquels sont énumérées différentes langues, dans une alternance de désignations vernaculaires et savantes : « *broune littéraire* », « *l'arabe de la rue* », « *chaouï* », « *le littéraire* ».

Puis, en (16), Lamia introduit le thème central de la diglossie arabe : *y a l(e) littéraire et c(el)ui de la rue*.

L'enseignant, poursuivant sur ce thème, introduit en (25) une comparaison avec le français et ses registres : *comme en français y a le langage+ c'est le registre familier le registre euh courant*. Ce que conteste Lamia avec pertinence en (26) quand elle objecte : *mais c'est quand même en français je comprends aussi le SOUTENU et le courant*.

Dans les échanges (33-37), il apparaît que l'enseignant présente à Lamia sa non-maîtrise de l'arabe littéraire – qu'elle a commencé à étudier à l'école, et vite abandonné – qui lui dénie la qualité de bilingue, alors que, de son côté, Lamia cherche à faire reconnaître qu'elle communique, à pleine satisfaction, aussi bien en arabe vernaculaire qu'en français. La teneur de ces propos indique que le terme de « *langue* » ne renvoie pas aux mêmes catégories pour l'un et pour l'autre, ce qui introduit un malentendu que révèle la réaction de Ens en (35). Et l'échange se clôt sur un énoncé (36) qui renvoie Lamia à son incomplétude, laissant en suspens sa quête de savoirs sur les langues et celle d'une compréhension plus fine de son univers langagier.

Bien évidemment, ces extraits n'ont pas été sélectionnés dans l'intention de stigmatiser une pratique enseignante, mais nous les avons choisis pour souligner, dans le contexte étudié, des difficultés ordinaires de réalisation du type d'activité mise en œuvre.

c. Vers la connaissance/reconnaissance de répertoires plurilingues

Nous allons à présent montrer comment la même activité a pu, à certains moments, aller dans le sens recherché, celui de l'instauration d'une culture langagière partagée susceptible de favoriser, chez les élèves et chez l'enseignant, une décentration (d'ailleurs amorcée par Lamia dans l'échange ci-dessus).

C'est à la faveur de comparaisons entre différentes situations linguistiques, que va s'entrouvrir dans la classe « un espace plurilingue » (Perregaux, 1995) plus pacifié entre les deux groupes d'élèves et avec l'enseignant.

Au cours d'une activité antérieure¹⁴ à celle de l'enquête sur le marché, Angela (groupe des « 6 ») avait tenté d'apporter des connaissances sur la situation linguistique italienne, mais Houria (groupe des « 13 ») avait rejeté cet apport de contenu :

1. Angela moi c'est italien et coratin
2. Houria c'est quoi ça'
3. Angela et ben c'est comme en Bretagne i(l)s parlent breton et i(l)s parlent français ben en Italie c'est pareil i(l)s parlent italien et parlent coratin / ou sicilien
4. Houria ah c'est trop compliqué ça pour moi ça (rires)

Cet échange permet saisir le rôle que la qualité des relations entre les deux groupes peut jouer dans l'accueil ou le rejet des savoirs sur les langues mis en commun dans la classe : Houria refuse cette proposition de comparaison entre deux situations linguistiques, avant tout en raison de ses mauvaises relations avec Angela et le reste du groupe des « 6 ».

Or, plus tard dans l'année, au cours de l'enquête sur le marché, Angela rencontre et interviewe un homme dont le récit du parcours migratoire de Corato à Grenoble et la description du plurilinguisme italien entrent en forte résonance avec son histoire familiale. Au cours de la phase de bilan collectif en classe, Angela relate cette rencontre, marquante pour elle et pour ses paires, avec un membre d'un groupe d'appartenance de ses ascendants coratins. Dans ce récit, elle établit des liens et des « branchements », s'adressant à la classe, entre des étapes de la trajectoire sociolinguistique de l'homme interviewé, celle de son grand-père et la sienne propre, qui en découle en partie.

Contrairement à sa première tentative d'apports de connaissances sur la situation linguistique italienne, celle-ci reçoit un accueil largement favorable, de la part de Houria et d'autres membres du groupe des « 13 ». Ce changement d'attitude, sans doute lié à une forte implication de Houria dans l'activité d'enquête sur le marché, donne alors l'occasion de rapprocher la situation algérienne de celle de l'Italie, et de poursuivre une réflexion nécessaire sur ce que recouvrent des termes comme « langue », « patois », « dialecte », « arabe », « italien », « coratin », « broune »...

¹⁴ Activité du support Eulang réalisé par l'équipe de Grenoble : *I live in New York but... je suis né en Haïti.*

Cet accueil favorable et les discussions qui s'ensuivent laissent donc entrevoir la possibilité de passer d'un type de savoirs, dit de sens commun, à d'autres types de savoirs, construits dans la perspective du développement de cette culture langagière partagée qui vise, entre autres, la connaissance/reconnaissance des types de répertoires plurilingues des élèves, et par les élèves et par les enseignants.

Conclusion

Si les séances d'ouverture à la pluralité linguistique réalisées ont parfois pu contribuer à alimenter la minorisation de certains éléments des répertoires des élèves, ou d'autres composantes de leur environnement sociolinguistique, elles ont donc aussi permis de remplir quelque peu cette fonction de connaissance de pratiques et d'expériences langagières extra-scolaires, habituellement occultées ou dénigrées, en les nommant, en les travaillant et donc en leur accordant une reconnaissance dans l'espace scolaire.

Mais ce que cette entreprise nous a permis de mieux mesurer, c'est combien les enseignants devraient être armés pour aller dans ce sens. En effet, l'abord de ces questions lors des sessions de formation des enseignants de l'établissement a le plus souvent déclenché des crispations et des rejets, parfois assez vifs, en partie liés au réveil, chez la majorité d'entre eux, d'expériences personnelles de renoncements à des pratiques plurilingues. Rejets également liés à une conception très normative et scolaire du bilinguisme, fortement empreinte d'idéal monolingue et d'idéologie du standard. L'équipe de formation de formateurs a donc été elle-même confrontée, en miroir, au même type de difficultés que celles qui peuvent se poser en classe pour construire une culture langagière partagée et les savoirs qui la nourrissent. Nous avons eu affaire en formation aux mêmes tendances conflictuelles entre des groupes dont la cohésion reposait aussi sur des questions de rapports aux langues, aux normes linguistiques et au rôle de l'école en matière d'éducation linguistique. Le constat, douloureusement vécu, de ces résistances et de ces freins, au fond beaucoup peut-être encore plus aigus chez les enseignants que chez les élèves, nous a convaincues, non pas qu'il fallait renoncer à la démarche, mais qu'il fallait au contraire la promouvoir sur l'ensemble du parcours scolaire de *tous* les élèves et parmi eux donc, des futurs enseignants.

Références bibliographiques

- AEBY Sandrine & de PIETRO Jean-François (2003), « Les modalités de construction des savoirs et aptitudes », Candelier (dir.) *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck, ch. 8, p. 191-216.
- AMSELLE Jean-Loup (2001), *Branchements*, Paris, Flammarion.
- BILLIEZ Jacqueline (1997), *Bilinguisme, variation, immigration : regards sociolinguistiques*, vol. 1 et 2, Thèse d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Stendhal-Grenoble 3.
- BILLIEZ Jacqueline (2005), « Répertoires et parlars plurilingues. Déplacements à opérer et pistes à parcourir à l'école », Tupin & Wharton (eds) *Du plurilinguisme à l'école*, Bern, Peter Lang, p. 323-339.
- BOURDIEU Pierre & CHAMPAGNE Patrick (1993), « Les exclus de l'intérieur », Bourdieu (dir.), *La Misère du monde*, Paris, Éditions du Seuil, 913-923.
- CANDELIER Michel (dir.) (2003), *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck.

COSTE Daniel (2005), « Eléments pour une construction utopique nécessaire », Tupin & Wharton (eds) *Du plurilinguisme à l'école*, Bern, Peter Lang, p. 401-416.

DABÈNE Louise (1989) (coord.), *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française*, *Lidil* n° 2, Grenoble, PUG.

LAMBERT Patricia (2005), *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel. Une approche sociolinguistique ethnographique*, Thèse de doctorat de sciences du langage sous la direction de J. Billiez, Université Stendhal-Grenoble3.

PERREGAUX Christiane (1995), « L'école, espace plurilingue », *Lidil* n° 11, p. 125-139.

PERREGAUX Christiane (2002), « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin VALS-ASLA*, n° 76, 81-94.