

Plurilinguisme et intégration d'enfants migrants

Il est évident que la pratique courante de la langue officielle du pays ou de la région d'accueil est la principale condition à l'intégration des enfants migrants. De nombreuses recherches aboutissent pourtant au même résultat: la scolarisation de ces enfants dans la seule langue d'accueil, en général mal maîtrisée, compromet sérieusement leur réussite scolaire. Une revalorisation de leurs connaissances plurilingues, avec une forte accentuation sur la langue d'origine, constituerait la base d'un succès à long terme. Cela exige également de nouvelles conceptions du plurilinguisme avec des formes d'évaluation des compétences langagières rénovées et plus éthiques.

Quand on parle du rôle de la langue d'origine dans les systèmes éducatifs, on évolue sur deux terrains: celui du droit et celui de la pédagogie. Prenons l'exemple d'un enfant italien en Suisse alémanique. Pédagogiquement parlant, il peut subir des conséquences négatives graves du choc brutal provoqué par l'emploi exclusif de l'allemand dès le tout début de sa scolarité. Pourtant, sur le plan juridique, l'enfant n'a en Suisse aucun droit à ce que l'école tienne compte de sa langue d'origine; c'est le système territorial qui prévaut. Sans mettre en cause le bien-fondé de cette législation, nous aborderons la question du point de vue des conditions de réussite scolaire et sociale des enfants migrants.

Parmi les conditions qui entravent ou qui facilitent la réussite scolaire, il y a la langue dans laquelle l'enseignement est donné. Elle joue un rôle essentiel car la maîtrise de cette langue est la clé de la communication en classe et, par conséquent, de l'acquisition de connaissances par les élèves. De nombreuses recherches ont confirmé que les formes d'enseignement fondées sur la langue maternelle augmentent significativement les chances de réussite scolaire. Parmi les avantages pédagogiques reconnus (Baker 2006) on retiendra notamment que l'apprentissage de la langue écrite est nettement plus efficace lorsque les élèves connaissent déjà la langue parlée. Ils vont par exemple employer des stratégies psycholinguistiques de formation d'hypothèses sur les correspondances entre l'image graphique et un mot connu oralement. Par ailleurs, si la construction des connaissances a lieu dans la langue d'origine, celle-ci commence bien plus tôt et pas seulement au moment, plus ou moins tardif, où les élèves maîtrisent suffisamment bien la langue d'accueil. En effet, l'enseignement et l'apprentissage de cette seconde langue ne sont pas subordonnés à l'acquisition de l'écrit et d'un réseau

conceptuel nouveau. Fondé sur l'oral, il est adapté aux capacités et besoins des enfants. D'ailleurs, une fois que les enfants ont développé des compétences écrites dans la langue première d'origine et des compétences communicatives dans la langue d'accueil, ils transféreront facilement les techniques de l'écrit et les facultés cognitives acquises dans la langue première à la langue d'accueil. Enfin, l'évaluation des progrès des élèves est facilitée si ces derniers sont contrôlés dans leur langue première tandis que, dans la situation par immersion, les compétences linguistiques et le savoir se confondent souvent de telle manière que l'enseignant ne sait pas si l'élève n'a pas compris un concept ou s'il a des difficultés d'expression. Finalement, le domaine affectif, en particulier la confiance en soi-même et le sentiment identitaire des enfants, sont renforcés de l'emploi de la langue d'origine comme langue d'enseignement. Avec pour résultat l'augmentation de la motivation, de l'esprit d'initiative et de la créativité des élèves, des atouts leur permettant de développer harmonieusement leur personnalité et leur intelligence. Les problèmes scolaires des enfants migrants sont ainsi partiellement expliqués (Kronig 2003).

Promotion du bilinguisme précoce

Nous ne plaçons évidemment pas, ici, pour un enseignement unilingue en portugais, turc ou albanais dans les systèmes scolaires suisses, mais bien pour une meilleure prise en compte des premières langues au sein de la scolarité. C'est pourquoi nous insistons simultanément sur l'acquisition de la langue d'accueil, et ceci dès que possible, et sur le renforcement de la langue première. Cela revient à promouvoir le bilinguisme précoce. Il offre en effet des avantages importants aux enfants aussi bien sur le plan cognitif que sur celui de la compétence sociale et émotionnelle. Ces avantages sont d'autant plus importants que le plurilinguisme de l'enfant est équilibré. Il s'ensuit la recommandation, pour les systèmes éducatifs, de soutenir de façon consistante toutes les langues du répertoire enfantin au-delà de la scolarité de base et de viser notamment le bi-, voire le plurilinguisme.

Il est vrai qu'un ensemble de reproches stéréotypés sont adressés au plurilinguisme précoce: danger d'une surcharge cognitive; risque de ne bien maîtriser aucune des langues; insertion sociale rendue difficile par une identité métissée, etc. Fort heureusement, ces préjugés sont aujourd'hui largement infirmés par les résultats de la recherche. Mais ils sont loin d'être complètement déracinés. L'argument que les bilingues ne maîtrisent bien aucune langue est peut-être le plus tenace. On répondra d'abord que le bilinguisme – en tant que cas particulier du plurilinguisme – se définit aujourd'hui fonctionnellement. Il est vrai que la compétence bilingue est souvent asymétrique; néanmoins, elle est de plus en plus perçue comme une richesse plutôt que comme un handicap. On ne mesurera donc pas chacune des compétences

du bilingue au savoir d'un locuteur natif unilingue, mais on évaluera ce qu'il est capable de faire à l'aide de l'ensemble de ses ressources linguistiques. Il est exact que l'on connaît le cas d'enfants disposant de compétences restreintes dans toutes leurs langues. Cependant, on n'en attribue plus la cause, aujourd'hui, au bilinguisme, mais au contexte social de l'enfant, et en particulier celui dans lequel a lieu l'acquisition de la langue d'origine. Il a été démontré que ce n'est pas l'abandon de la langue première, au profit de la langue d'accueil qui représente la solution la plus appropriée à ce genre de problèmes, mais au contraire le soutien et le renforcement de la langue première.

Le plurilinguisme est un atout

Considérer des ressources plurilingues comme richesse équivaut à valoriser le plurilinguisme comme «capital symbolique» dépassant les simples considérations économiques. Mais cela n'est pas toujours évident. Certes, les sociétés du savoir modernes accordent un poids de plus en plus important aux compétences linguistiques. De moins en moins de travailleurs peuvent assumer leurs fonctions sans paroles et les métiers du langage se multiplient. Parallèlement, la mondialisation et la mobilité croissantes mettent de plus en plus de personnes de langues différentes en contact soit au travail, soit pendant leurs loisirs. Les spécialistes considèrent que la diversité linguistique représente un atout dans la construction de nouveaux savoirs (Mondada 2000, 2003). Le plurilinguisme est donc devenu une compétence de base comme la lecture, l'écriture ou les mathématiques. Pourtant, ce sont paradoxalement les enfants les plus plurilingues, à savoir les enfants de migrants (Lüdi/Werlen et al. 2005) qui risquent de figurer parmi les perdants dans ce jeu. Utiliser, à un moment donné, une variété spécifique de ses connaissances linguistiques signifie, pour le plurilingue, une possibilité d'exploiter ses ressources communicatives en fonction d'un système de valeurs partagé et de tirer profit, voire d'augmenter le capital symbolique qui y est associé. Or, ce qui représente, dans une situation donnée, la variété appropriée, ne résulte pas d'une argumentation

logique, mais est fondé sur la croyance des acteurs dans la légitimité et le pouvoir de la variété employée. Différentes langues représentent donc des valeurs différentes et, par conséquent, un accès différent au pouvoir (Bourdieu/Thompson 2001). En résumé, les migrants seraient donc plurilingues dans les mauvaises langues! Dans une perspective de justice sociale, il s'agit de surmonter les inégalités dues au fait que certaines langues – et en particulier les langues d'accueil et l'anglais – sont plus légitimes que d'autres.

De fait, les migrants risquent de subir une double insatisfaction:

■ parce qu'ils ne peuvent pas employer leur langue ou qu'ils ne la maîtrisent qu'imparfaitement (par exemple sur le plan littéraire), avec des conséquences qui peuvent être traumatiques et menaçantes pour leur base identitaire et/ou

■ parce qu'ils ne maîtrisent pas «parfaitement» la langue d'accueil légitime, ce qui les exclut de l'information, des discussions et de nombreux postes de travail.

La thèse que nous défendons, c'est que les migrants doivent, certes, acquérir des connaissances de la langue d'accueil, mais qu'une focalisation exclusive sur cette dernière est problématique. Ceci non seulement parce qu'elle reflète une «idéologie unilingue», incompatible avec les besoins des sociétés actuelles, même si elle est toujours sous-jacente à la majorité des politiques linguistiques européennes (Lüdi/Py 2005), mais aussi et surtout parce qu'elle entraîne un appauvrissement des personnalités des migrants aussi bien que de la société dans son ensemble (Meisel 2004).

Il s'agit par conséquent de prendre le bi-/plurilinguisme des migrants au sérieux et de le promouvoir. Ceci en garantissant un processus appelé «responsabilisation» dans la littérature spécialisée (Mejía/Tejada, 2003, 42). Font partie de ce processus des

cours de langue d'accueil aussi bien que de langue d'origine, mais aussi tout ce qui peut augmenter le respect des populations d'accueil envers les langues et cultures d'origine ainsi qu'envers des personnes qui ne parlent pas parfaitement la langue locale. Il s'agit de permettre aux migrants de prendre conscience du capital symbolique lié à leurs premières langues indépendamment des bénéfices économiques qu'ils peuvent en tirer. L'ensemble de la société profitera de personnes plurilingues, confiantes en elles-mêmes et autonomes.

Une nouvelle approche est nécessaire

Cela nous amène à revenir à l'évaluation des compétences langagières plurilingues qui résultent de l'intégration ou, selon le point de vue, sont nécessaires pour l'intégration. Dans le passé, on mesurait séparément les compétences dans chacune des langues du répertoire d'une personne plurilingue. La conception sous-jacente du plurilinguisme était additive. Des recherches récentes mettent l'accent sur la dimension plurielle et sociale des compétences langagières. Elles comprennent le répertoire plurilingue comme ressource humaine faisant partie du potentiel d'action d'une personne et la rendant capable d'accomplir des tâches verbales complexes – résolution de problèmes, prise de décision, réalisation de projets – en mobilisant les ressources appropriées – savoirs langagiers dans plusieurs langues, séparément ou conjointement – dans différentes situations. Or, on constate l'absence de tests qui tiennent compte de toutes les conséquences de ce fait. Il faudrait, en effet, pouvoir garantir que ces tests mesurent effectivement ce qu'ils sont supposés mesurer, à savoir la réussite communicative en milieu naturel (McNamara 2003). De plus, certains tests sont plus problématiques que d'autres sur le plan éthique. C'est le cas des examens de langue introduits dans le cadre de procédures administratives préalables à la prolongation de permis de séjour ou à la naturalisation. A cet égard, il n'y a aucun consensus sur le type et le niveau de connaissances que l'on devrait exiger. Ces tests sont d'ailleurs strictement unilingues tandis que les pratiques quotidiennes des immigrés sont très souvent plurilingues. Leur validité pour mesurer l'intégration ou mieux, pour prédire la capacité d'intégration, est donc très contestable. Il est évidemment tentant d'instrumentaliser les compétences langagières – voire leur évaluation – à des fins politiques souvent non avouées. Une analyse fine des pratiques quotidiennes devrait pourtant permettre une évaluation plus valide et plus éthique, sur le plan



Georges Lüdi est professeur à l'Institut de langue et littérature françaises de l'Université de Bâle. Il est l'auteur de nombreuses publications scientifiques relatives au plurilinguisme, notamment chez les migrants, à la communication interculturelle ainsi qu'aux politiques linguistiques. Il a également dirigé plusieurs études relatives à l'acquisition des langues étrangères ainsi qu'aux particularités linguistiques de la Suisse.

scolaire également. Si les responsables prenaient en compte la dimension plurielle et sociale des compétences langagières, ils pénaliseraient moins les élèves les plus vulnérables, issus de la migration. Par conséquent, ce sont des modèles plurilingues de l'interaction auxquels les évaluateurs devraient aussi rapidement que possible s'orienter. Il reste à en convaincre les évaluateurs ainsi que les autorités décidant des politiques linguistiques.

Bibliographie

- Baker, Colin, 2006, Foundations of Bilingual Education And Bilingualism. Clevedon, Multilingual Matters.
- Bourdieu, Pierre/Thompson, John, 2001, Langage et pouvoir symbolique. Paris, Seuil.
- Fairclough, Norman, 2001, Language and Power. 2nd revised edition, London, Longman.
- Kronig, Winfried, 2003, Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6/1, 126–141.
- Lüdi, Georges/Werlen, Iwar et al., 2005, Le paysage linguistique en Suisse. Neuchâtel, Bundesamt für Statistik (Statistik der Schweiz. Eidg. Volkszählung 2000).
- McNamara, Tim, 2003, Tearing us apart again: The paradigm wars and the search for validity, in: Foster-Cohen, Susan H./Pekarek Doehler, Simona (eds.), EUROSLA Yearbook 2003. Amsterdam, John Benjamin's, 229–238.
- Meisel, Jürgen, 2004, The Bilingual Child, in: Bhatia, T.K./Ritchie, W.C. (eds.): The Handbook of Bilingualism. Oxford, Blackwell Publishers, 91–113.
- de Mejía, Anne-Marie/Tejada, Harvey, 2003, Bilingual Curriculum Construction and Empowerment in Colombia, in: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 6:1, 37–51.
- Mondada, Lorenza, 2000, La construction du savoir dans les discussions scientifiques. Apports de la linguistique interactionnelle et de l'analyse conversationnelle à la sociologie des sciences, in: Revue Suisse de Sociologie 26:3, 615–36.
- Mondada, Lorenza, 2003, La science polyglotte: Conditions et possibilités des interactions scientifiques plurilingues, in: Langues et production du savoir. Actes de la Journée de recherche organisée par l'Académie Suisse des Sciences Humaines, Lugano, 14.6.2002. Bern, Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften, 33–42.

Umgang mit Mehrsprachigkeit

Die Beherrschung der lokalen Standard-sprache ist die Hauptvoraussetzung für die Integration von Migrantenkindern. Zahlreiche soziolinguistische Untersuchungen haben jedoch ergeben, dass der Erwerb der Aufnahmesprache die Schulerfolge ernsthaft in Frage stellt, wenn die Erstsprache nicht auch gefördert wird. Deshalb sollte eine Gesellschaft, die den Erfolg von Migrantenkindern langfristig sichern will, deren Mehrsprachigkeit – mit einer starken Betonung der Erstsprache – aufwerten. Eine solche Vision erfordert aber auch neue Konzepte im Umgang mit der Mehrsprachigkeit, u.a. die Anerkennung von nicht dominanten Sprachen, sowie neue und ethisch vertretbaren Bewertungsformen vielfältiger Sprachkompetenzen.