

LANGUE RÉGIONALE ? LANGUE MATERNELLE ? CLARIFIER LES ENJEUX ET LES OBJECTIFS DU DISPOSITIF ILM

Michel Launey et Odile Lescure (SeDyL-CELIA, IRD-Guyane)

Les ambiguïtés des Langues et Cultures Régionales (LCR)

La genèse du dispositif ILM est concomitante des débats de 1998-1999 sur la ratification de la Charte Européenne des Langues Régionales, et du rapport Cerquiglini, qui recensait 75 langues concernées, dont 12 en Guyane (et 54 en Outre-Mer). Ainsi était défini un ensemble de « Langues de France » susceptibles de faire l'objet d'enseignements scolaires. Pourtant, il est vite apparu que l'approche LCR, telle qu'elle avait été pensée dans le cadre métropolitain, était inadaptée.

La loi Deixonne de 1951 faisait l'impasse sur la question pédagogique essentielle : la langue régionale était-elle langue première (maternelle) ou langue seconde ? Dans le second cas, l'élève apprend la langue par une progression à partir d'un niveau supposé zéro, comme dans les programmes de Langues Vivantes Étrangères (LVE). La langue première, elle, est apprise et pratiquée en famille, et l'école est là pour la soutenir, par un travail sur la grammaire, le lexique, la littérature. En 1951, il n'y avait déjà plus d'enfants monolingues en langue régionale, et le nombre des bilingues est allé décroissant au cours des ans. Les circulaires Savary de 1982-1983, en rapprochant les programmes de LCR de ceux de LVE, prenaient acte de ce que les langues régionales devaient être enseignées à la majorité des élèves en tant que langues secondes. Les bilingues, minoritaires, pouvaient cependant tirer profit d'une prise de conscience explicite du fonctionnement de leur langue « co-maternelle », induisant des représentations positives et contribuant à renforcer leurs compétences dans les deux langues. Les LCR ainsi conçues s'adressent donc à des francophones, ou à des bilingues français-langue régionale, et sont inadaptées pour les enfants arrivant à l'école sans connaissance du français. En France métropolitaine, il ne s'agit aujourd'hui que d'étrangers (EANA : Élèves Allophones Nouvellement Arrivés), auxquels s'adresse le dispositif UPE2A (Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants, anciennement CLIN et CLA, Classes d'Initiation et Classes d'Accueil). Mais ce cas était encore présent pour une partie des petits Français à l'époque de Jules Ferry, et il avait été traité par l'occultation : le français devait être « seul présent à l'école ».

L'interdiction faite aux élèves allophones d'utiliser leur langue première en quelque occasion que ce soit s'apparente à une maltraitance, qui a fait l'objet de nombreux témoignages. Surtout, en inhibant une participation normale des élèves aux activités scolaires avant l'acquisition d'un niveau suffisant de français, elle provoque un retard d'un à deux ans. Toujours est-il qu'au prix de grandes souffrances elle a fini par atteindre en quelques décennies l'objectif visé : la généralisation de la connaissance du français par les enfants français. Mais à la fin du XX^e siècle, ce n'était pas le cas dans tous les territoires ultramarins, où le nombre de bilingues était supérieur (surtout pour les créoles et le tahitien), et où les monolingues allophones étaient encore nombreux : à Mayotte, à Wallis-et-Futuna, et dans certains sites de Nouvelle-Calédonie, de Polynésie et de Guyane.

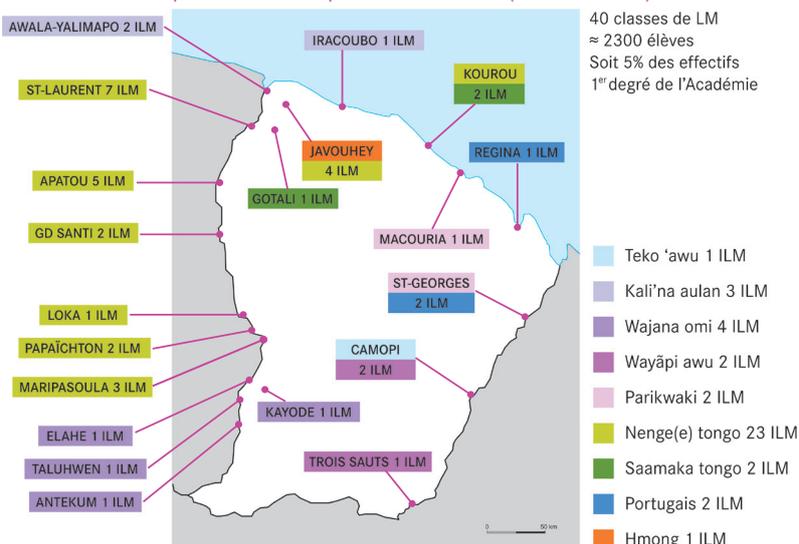
Importance de la langue maternelle

Or, depuis les années 1950, les recherches sur le bilinguisme ont progressé, montrant qu'une présence et une pédagogie réfléchies de la langue première sont toujours préférables à son exclusion, s'il s'agit d'aider les enfants à acquérir une langue seconde de scolarisation. C'est par sa langue maternelle, première expérience du langage, que l'enfant apprend à interpréter le monde en le conceptualisant, et à utiliser des ressources grammaticales pour comprendre et se faire comprendre à travers des énoncés. Plus qu'un simple instrument de communication, et au-delà de sa fonction de véhicule d'une culture, chaque langue est surtout une construction intellectuelle qui produit le sens.

Exclure sa langue maternelle signifie à l'enfant que tout le travail intellectuel qu'il a accompli en la développant ne sert à rien, et qu'il faut tout recommencer à zéro. Cette récusation nourrit la mésestime de soi : la pluralité des langues serait un terrain conflictuel dans lequel sa naissance le met du côté des perdants ; et ses parents auraient agi contre son intérêt en transmettant une langue sans valeur. Ce mal-être dans le langage induit des conséquences négatives sur la relation à l'école.

Si au contraire les langues sont toutes conçues comme dignes d'intérêt et susceptibles d'entrer dans des activités pédagogiques, alors le bilinguisme est un

CARTE - Dispositif académique LM 2016-2017 (Didier Maurel)



terrain pacifié, qui se prête à l'observation, à la découverte, à la comparaison. Cette démarche favorise le développement de capacités métalinguistiques et plus généralement de la réflexion abstraite, qui se répercute sur l'ensemble des matières d'enseignement. Contrairement aux bilingues « malheureux », les bilingues « équilibrés » ont statistiquement des performances scolaires supérieures à la moyenne.

Les linguistes du Centre d'Études des Langues Indigènes d'Amérique (CELIA), en proposant en 1997 leurs services au rectorat de Guyane, avaient en tête les acquis de ces recherches. Ils avaient aussi connaissance des enseignements bilingues développés dans plusieurs pays latino-américains, le plus souvent de type transitionnel : accueil et enseignement la première année en langue maternelle, et introduction en proportions croissantes de la langue nationale et officielle au long du premier degré, préparant ainsi les enfants à aborder l'enseignement secondaire en langue nationale.

Le point nodal de cette approche se situe donc dans les petites classes (école maternelle et CP), à l'âge où le langage est encore en développement, et où il faut tout faire pour le soutenir plutôt que l'inhiber : car c'est bien le langage en général qui se développe à travers la langue maternelle. Sur ce point encore les programmes ILM s'opposent aux LCR métropolitaines, qui avaient initialement favorisé le second degré. Le rôle des ILM est d'assurer dans la langue des enfants des *activités de langage* analogues à celles que l'école fait en français : incitation à la verbalisation sur des *références connues* (point essentiel dans un contexte de grande altérité culturelle) ; sensibilisation implicite à la grammaire et à la phonétique à travers des

jeux de langue et des comptines ; écoute de contes ; enrichissement du vocabulaire, etc. Il s'agit, non d'accorder une satisfaction identitaire ou un supplément culturel à des élèves qui auraient déjà acquis le « socle commun », mais de frayer un chemin vers l'intelligibilité de l'école et l'accès au socle commun.

En intégrant la langue maternelle comme support pour l'apprentissage de la langue de scolarisation, l'approche ILM se conforme au principe pédagogique qui veut que les connaissances nouvelles transmises par l'école soient assises sur les connaissances déjà acquises par les élèves dans le cadre scolaire ou extra-scolaire. Elle permet aussi de prendre en compte les spécificités grammaticales ou phonétiques de la langue première, et de décliner le passage au français en fonction des analogies et des divergences entre les deux langues. En cela, elle constitue une amélioration des UPE2A qui appliquent les mêmes programmes à des élèves dont les langues maternelles présentent avec le français des différences de degré et de nature très variables. Il est vrai que l'homogénéité linguistique de nombreuses écoles guyanaises, surtout dans les sites dits isolés, a été un important facteur de facilitation, qui n'existe pas dans les classes très plurilingues.

Parallèles et perspectives

C'est donc bien une problématique de langue maternelle, plutôt que de langue régionale en tant que telle, qui est en jeu dans l'approche ILM ; et de fait, depuis 2007 on trouve en Guyane deux ILM de portugais brésilien. Il reste que le statut de « langues de France » crée un double devoir à la République,

monolingue selon l'article 2 de la Constitution : assurer à ses futurs citoyens allophones un accès efficace et indolore à la langue nationale ; et préserver et valoriser la partie du patrimoine linguistique de l'humanité représentée par ses ressortissants.

On a dit que cette problématique était présente ailleurs en Outre-mer. On trouve à Wallis-et-Futuna la formule transitionnelle (de la langue première dominante au français dominant), mais concentrée sur les trois années de l'école maternelle. À Mayotte, une formule de type ILM a fonctionné dans trois écoles de 2005 à 2010, avant d'être supprimée puis reprise dans neuf écoles en 2015. Ce retard est d'autant plus navrant que les conditions y sont plus favorables qu'en Guyane : deux langues seulement, et un corps enseignant locuteur et généralement titulaire, ce qui n'impliquerait qu'une formation légère, en évitant les problèmes de statut et de professionnalisation qui ont obéré le dispositif ILM guyanais. L'appellation LCR (Langue et Culture Régionales), étendue aux créoles, au tahitien et à quatre langues kanak, recouvre en réalité un éventail de programmes et d'activités qui peuvent soit ressembler à leurs homologues métropolitains soit se rapprocher de ceux des ILM, selon le taux de bilinguisme/monolinguisme et l'âge des élèves.

Les langues d'Outre-mer présentent ainsi une variété de situations et de paramètres qui induisent des réponses modulées et adaptables. Les mutations sociales et le développement de l'instruction et des communications peuvent modifier le cadre optimal du dispositif ILM – une classe où tous les enfants sont allophones, mais de la même langue – de deux façons : par une plus grande mixité linguistique, ou par un affaiblissement de la transmission intergénérationnelle de la langue. Ces deux processus sont déjà à l'œuvre en Guyane. Si le bilinguisme précoce se développe, l'originalité de l'approche ILM devient moins patente, mais le soutien à ce bilinguisme, tant qu'il existe encore, est certainement une option éducative plus féconde que l'attente de sa disparition. Il devient d'ailleurs plus intéressant de ne pas s'en tenir au programme transitionnel et de le prolonger dans les plus grandes classes par des activités d'observation réfléchie, conjointement avec celles qui portent sur le français. Car la maîtrise du français passe par le bien-être dans le langage, c'est-à-dire, de la partie du langage que chaque écolier français rencontre à travers les langues présentes dans son vécu personnel. •