

Plurilinguisme et langue maternelle

Christian TREMBLAY¹

Le problème du plurilinguisme s'inscrit dans le cadre de sociétés complexes. L'Observatoire européen du plurilinguisme de par sa vocation est tenu d'en fournir un cadre d'analyse. Ce cadre d'analyse se trouve en filigrane dans la Charte européenne du plurilinguisme, ce qui nous autorise à en parler au singulier. Mais nous avons souvent été tenté par l'emploi du pluriel pour parler du plurilinguisme, tant les contextes dans lesquels surgissent des problématiques plurilingues sont multiples. Il faut en tenter une typologie qui nous permettra de situer la place qu'occupe et le rôle que joue la langue maternelle dans la dynamique des langues.

1. Cadre d'analyse du plurilinguisme

1.1. Quelle conception de la langue: un milieu, non un outil

Nous devons commencer par une conception de la langue. Dans la pratique quotidienne, on assimile généralement les langues naturelles à des outils de communication. Mais aucun linguiste aujourd'hui ne défend un point de vue aussi réductionniste.

Lors des premières Assises européennes du plurilinguisme, François Rastier a planté le débat: «L'opinion commune que les langues soient des instruments de communication témoigne sans doute d'une double méprise. D'une part, les langues ne sont pas des instruments, mais un milieu, et sont une part du monde où nous vivons – de même, pourrait-on dire, que l'air n'est pas l'instrument des oiseaux. D'autre part, si elles servent à communiquer, elles ne sont aucunement limitées à ce seul usage, et accompagnent l'ensemble des activités humaines»².

Heinz Wismann et Pierre Judet de La Combre³ voient particulièrement trois fonctions: fonction de communication, fonction d'expression et fonction historique.

La fonction de communication est importante au point que Heinz Wismann l'appelle «fonction stratégique». Elle permet d'interagir. Son objectif est opératoire, opérationnel, voire stratégique quand elle se déploie dans une négociation. Le cadre de la négociation est donné par des règles du jeu qui sont connues des adversaires/partenaires. Les codes sont des codes partagés, sinon la communication ne s'établit pas et la négociation échoue.

Dans la fonction expressive on exprime des goûts, des sentiments, des opinions, on formalise aussi sa pensée.

Il est rare toutefois, impossible même, que la culture qui permet cette expression ne prenne assise sur l'histoire sociale, dont la langue de culture est chargée. Mais les langues et les cultures ne sont pas des systèmes clos. Elles évoluent et s'enrichissent au contact les unes des autres par des emprunts et par la traduction qui fait rentrer dans le

¹ Président de l'Observatoire européen du plurilinguisme.

² François Rastier, *Eloge paradoxal du plurilinguisme*, dans *Plurilinguisme, interculturalité et emploi: défis pour l'Europe*, Actes des Premières Assises européennes du plurilinguisme, à paraître, p. 12 et s.

³ Pierre Judet de La Combre et Heinz Wismann, *L'avenir des langues*, Paris, Editions du Cerf, 2004.

corpus d'une langue des oeuvres pensées et écrites dans d'autres langues.

1.2. Trois niveaux d'emploi

Dans le fonctionnement social de la langue, il y a trois niveaux d'emploi de la langue:

- La langue ou les langues que l'on parle à la maison et qui sont les langues maternelles.

- La langue de scolarisation. Celle-ci peut être différente de la langue maternelle. Mais même quand il s'agit de la langue maternelle, il faut considérer que pour l'enfant il s'agit quand même d'une autre langue.

Pierre Judet de La Combre et Heinz Wismann insistent, dès la première page de *L'avenir des langues*, sur la rupture qu'opère l'école par rapport à la langue maternelle.

«L'Ecole, quant à elle, est plutôt une figure paternelle, mettant en scène un père lointain. Elle n'est pas censée transmettre à l'enfant ce qu'il sait déjà, ce qu'il pratique déjà. D'autorité, elle le nourrit de ce qu'il ne connaissait pas et lui impose de quitter le cercle des savoirs familiers. C'est même sa visée émancipatrice, sortir les enfants de leur monde, faire en sorte que rien n'apparaisse plus comme «naturel», mais demande une acquisition régulière, réfléchie, à base d'efforts. Et cette acquisition sera tournée vers les objets les moins immédiats: l'écriture, l'abstraction du calcul, l'histoire, les sciences, les autres langues, vivantes ou, quelque fois encore, mortes. Elle transformera aussi la langue maternelle, qui deviendra orthographe, grammaire, un système de règles techniques qui n'a plus grand chose à voir avec l'usage des mots de chez soi. Par cette discipline à laquelle elle contraint toujours, avec plus ou moins de douceur selon les méthodes, elle tend, si elle est vraiment moderne, et non archaïque, à faire accéder à une longue liberté. Inciter à se déprendre du monde familial, à ne plus vivre dans un rapport de fusion avec soi, avec les langages et les choses, et faire entrer dans l'univers symbolique de savoirs étrangers déjà formés n'a pas seulement pour but de transmettre des connaissances. Ces contraintes favorisent, ou devraient favoriser une prise d'autonomie de la part des individus».

- Enfin la langue ou les langues de socialisation.

C'est / ce sont la langue / les langues que l'on aura besoin d'utiliser dans les rapports sociaux et plus particulièrement dans le monde du travail. Mais, pour les jeunes, la langue de socialisation est largement déterminée par la langue de scolarisation dont la vocation est notamment de permettre la socialisation. Pour autant, la distinction est nécessaire et offre un outil d'analyse. Il doit logiquement y avoir une forte continuité et cohérence, à défaut d'identité, entre langue de scolarisation et langue de socialisation.

Le schéma le plus simple sinon idéal est celui qui assure l'identité entre langue maternelle, langue de scolarisation et langue de socialisation.

Toutefois, l'identité de ces trois niveaux d'emploi de la langue peut ne pas être assuré. Il y a alors dissociation à des degrés d'intensité variable, des zones de fracture qui peuvent se résoudre de manière positive ou négative. Nous sommes alors dans des contextes de plurilinguisme, dans lesquels le plurilinguisme peut être contraint, forcé, imposé ou au contraire vécu et assumé. C'est alors qu'il devient fécond.

Il est clair que si l'identité de ces trois niveaux n'est pas une nécessité, la combinatoire entre langues maternelles, langues de scolarisation et langues de socialisation est redoutable et qu'il est essentiel de bien veiller aux articulations et de localiser les points de rupture dans le cursus linguistique.

Il est impossible de conduire une analyse sans préalablement recourir à une catégorisation des contextes dérivés de la combinatoire que nous venons d'exposer.

Nous parlons de contextes et non de pays, bien que les entités nationales soient généralement un élément déterminant de contexte. Mais dans un même pays on peut rencontrer plusieurs contextes, ce qui fait que dans les exemples qui vont suivre certains pays pourraient se retrouver dans deux ou plusieurs contextes.

2. Essai de typologie des contextes⁴

Nous voyons huit grands types de contextes:

- le choc de monolinguisms;
- les minorités linguistiques ou ethniques;
- les pays à langues régionales;
- les pays anciennement colonisés;
- le plurilinguisme des migrants;
- les zones de contact;
- les pays authentiquement plurilingues;
- le projet politique.

2.1. Le choc de monolinguisms

C'est un modèle qui appartient en partie au passé mais qui reste néanmoins très présent, comme cela ressort d'un tout récent ouvrage de Régis Debray⁵. Les populations coexistent sur un même territoire, se côtoient en s'ignorant quand elles ne s'opposent pas. Parfois l'une domine l'autre. On va donc de l'indifférence à l'hostilité et jusqu'à la domination féroce. Le dominant peut aller jusqu'à la volonté d'éradication culturelle de l'autre.

Ce modèle a fonctionné en Amérique du Nord à l'égard des tribus indiennes, mais les populations francophones en ont été également les victimes.

Le documentaire franco-allemand *Voyages en mémoires indiennes* de Jo Béranger, produit en 2005, nous rappelle combien les traces de ce modèle sont encore vivantes.

En 1920, le gouvernement canadien rend l'école obligatoire pour les indiens, dans le dessein affiché qu'un jour «il n'y ait plus un seul indien au Canada qui n'ait été absorbé par le corps politique». «Cette politique d'acculturation, vigoureusement réactivée dans les années 1960, est promue avec une bonne conscience forcenée et rappelle la politique australienne à l'égard des aborigènes. De là, nombre de kidnappings, comme celui de Sally, et de vies brisées: enfants envoyés de force au pensionnat et dans des familles d'accueil; déchirements indicibles»⁶.

Le modèle australien s'inscrit dans cette continuité et n'a connu une inversion profonde qu'à partir des années 1980⁷.

Le cas de l'Afrique du Sud d'avant la fin de l'apartheid, se rattache à ce modèle avec ses spécificités liées à l'apartheid, sur lesquelles il n'y a pas lieu de

⁴ Beaucoup d'informations viennent de la base de données sur les langues et politiques linguistiques de l'Université Laval à Québec [<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/>].

⁵ Régis Debray, *Un mythe contemporain : le dialogue des civilisations*, Paris, Editions du CNRS, 2007.

⁶ «Le Monde», le 5 janvier 2005.

⁷ Joseph Lo Bianco, *La politique linguistique en Australie: un lieu de controverses et de négociations sur l'identité nationale*, Conseil de l'Europe, février 2004.

s'étendre, mais qui ne prend fin qu'à partir de l'accession au pouvoir de Nelson Mandela en 1987⁸.

2.2. Les minorités linguistiques ou ethniques

Ces contextes sont généralement le produit de guerres et des redécoupages politiques de territoire sans transfert de populations dont le rattachement change au gré des traités de paix et des indépendances.

Les minorités ethniques sont des citoyens à part entière auxquels sont reconnus des droits linguistiques. Leur pérennité dépend de leur capacité à faire fonctionner des institutions scolaires qui préservent leur langue tout en assurant leur intégration dans la communauté nationale, et de leur vitalité culturelle.

Ces situations sont très fréquentes dans les pays d'Europe centrale, orientale et méridionale. Mais on la rencontre aussi en Allemagne, en Italie, en Europe du Nord, en Finlande et en Estonie par exemple où le poids démographique et historique de la minorité russe pose un problème majeur à ce petit pays.

Ce modèle peut correspondre aussi à l'évolution historique du modèle précédent lorsque les populations indiennes ou aborigènes survivantes ont accédé au statut de minorité.

2.3. Les zones de contact

Les zones de contact sont un cas particulier du précédent. Elles correspondent à des zones de communication intense et où les populations de diverses origines s'interpénètrent.

La région du Banat en Roumanie⁹, la région de Frioule en Italie du Nord¹⁰ répondent à cette caractéristique.

La tradition d'échanges commerciaux et d'ouverture culturelle qui l'accompagne assortie à une forte interpénétration des populations fait de ces régions des terres d'élection d'un plurilinguisme vécu au quotidien.

2.4. Les pays à langues régionales

France

La France compte 75 langues régionales ou minoritaires, dont 30 en France métropolitaine. 24 sont des langues régionales avec 2 grandes familles, les langues d'oïl et les langues d'oc ou occitan, et d'autres langues importantes, comme l'alsacien, le breton, le basque ou le corse.

Ces langues étaient les langues de France jusqu'au début du siècle dernier. Le français avait une place particulière depuis un l'édit de Villers Cotterets de 1533 par lequel le roi François 1er a substitué une des langues d'oïl, celle qui était parlée en Ile-de-France, au latin, comme langue de l'administration et de la justice. Mais jusqu'à une époque finalement très rapprochée, les différents parlers de France ont continué d'être employés dans les familles et les villages. C'est sous l'effet de la scolarisation obligatoire et du service militaire que le français s'est affirmé à la fois comme langue

⁸ Neville Alexander, *Politique linguistique éducative et identités nationales en Afrique du Sud*, Conseil de l'Europe, juillet 2003.

⁹ Victor Neumann, *Identités multiples dans l'Europe des régions: l'interculturalité du Banat*, Timișoara, Editions Hestia, 1996, traduit du roumain par Maria Tenchea.

¹⁰ Silvana Schiavi-Fachin, *Plurilinguisme entre langues peu répandues: le cas du Frioul*, dans *Plurilinguisme, interculturalité et emploi: défis pour l'Europe*, Actes des premières Assises européennes du plurilinguisme, à paraître.

maternelle, de scolarisation et de socialisation et que les autres langues considérées comme des dialectes ont été progressivement marginalisées.

Le recensement de 1999 a révélé que 26% des adultes vivant en France avaient pratiqué dans leur enfance une langue autre que le français: l'alsacien (660 000 personnes), l'occitan (610 000), les langues d'oïl (580 000), le breton (290 000) de manière habituelle, et pour chacune de ces langues, un nombre au moins égal de locuteurs occasionnels. La transmission des langues de France n'est cependant presque plus assurée dans le cadre familial, et dépend aujourd'hui surtout de leur enseignement et de leur créativité dans le domaine artistique.

Toutefois, les langues de France non territorialisées, à savoir l'arabe dialectal, le berbère, l'arménien occidental, le judéo-espagnol, le romani et le yiddish, restent largement utilisées dans le cadre familial et sont donc langue maternelle différente de la langue de scolarisation.

Allemagne et Italie

La situation de l'Allemagne et de l'Italie n'est pas fondamentalement différente de celle de la France. Les variations sont d'abord des variations dialectales qui interdisent de parler dans ce cas de minorités ethniques. Cependant la tradition décentralisatrice de l'Allemagne et de l'Italie fait que les allemands et italiens dialectaux sont plus actifs et créent donc une dichotomie au moins partielle entre langue maternelle et langue de scolarisation, ce qui n'est quasiment plus le cas en France aujourd'hui.

2.5. Le plurilinguisme des migrants

Les enfants d'immigrés et leur «retard linguistique» sont considérés comme l'un des problèmes majeurs de l'enseignement de la langue et de l'enseignement tout court. Le fait qu'ils n'utilisent pas la «langue cible» à la maison est souvent considéré comme l'une des principales raisons de leurs «difficultés linguistiques» et de leur échec scolaire.

Pourtant, il existe des «locuteurs non natifs» qui ne présentent aucun retard linguistique à l'école et des «locuteurs natifs» qui accusent précisément un tel «retard». Cela pourrait conduire à affirmer¹¹ que le lien entre la «langue utilisée dans le milieu familial» et la «langue utilisée à l'école» est bien plus complexe qu'un simple retard dans la niveau linguistique et l'origine ethnique d'un enfant¹².

La langue de l'école (ou maîtrise cognitive scolaire de la langue) diffère toujours de la langue utilisée dans le milieu familial¹³ comme nous le rappelions au début de cet article.

Par conséquent tous les enfants doivent acquérir une «nouvelle langue». Les résultats de tests de langue à l'école font généralement apparaître que la principale raison pour laquelle les enfants ont des «difficultés» avec la «langue de l'école» est le milieu socioprofessionnel auquel ils appartiennent. L'écart

¹¹ Piet Van Avermaet, *Elèves issus de milieux défavorisés et langues de scolarisation*, Conseil de l'Europe, 2006.

¹² K. Jaspaert, *Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen*, Den Haag, Nederlandse Taalunie, 1-69, 2005.

¹³ J. Cummins, *Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual student*, in *Language proficiency and academic achievement*, C. Riviera ed., 1984.

entre la «langue de la maison» et la «langue de l'école» est avant tout socioculturel et non plus déterminé par l'origine ethnique (Piet Van Avermaet, *op. cit.*).

2.6. Les anciennes colonies

Etats indépendants

Ces pays ont de nombreuses langues, souvent liés aux ethnies. Après la colonie, la plupart ont conservé la ou les langues des colonisateurs, paradoxalement garantes de leur unité nationale.

Si l'on prend par exemple le Cameroun, ce pays a deux langues officielles (15 autres pays d'Afrique ont deux langues officielles), le français et l'anglais, le français étant toutefois largement majoritaire étant parlé par 75% de la population. Mais à côté le Cameroun possède entre 250 et 300 langues dont certaines sont utilisées comme langues véhiculaires, le peul par exemple. L'enseignement est en français dans les provinces francophones et en anglais dans les provinces anglophones, les langues locales pouvant être apprises parmi les autres matières d'enseignement.

Le cas de la Côte d'Ivoire est un peu plus simple puisque que le pays est francophone, le français étant langue officielle, mais il possède 70 langues locales. Le français est la langue de l'administration et de l'enseignement du primaire au supérieur. Dans les faits, les langues ivoiriennes et le français ont toujours eu leur domaine propre: les premières restent les langues utilisées dans les villages et pour les communications informelles, tandis que le français, langue de l'école, de la promotion sociale et du travail, est utilisé dans les villes.

Donc, dans le cas du Cameroun comme de la Côte d'Ivoire, pays assez représentatifs de beaucoup de pays africains, il y a une dichotomie très nette entre langue maternelle et langue de scolarisation.

Territoires restés dans la République

Le cas de la Polynésie française est intéressant du point de vue du plurilinguisme. La langue officielle est le français, s'agissant d'un territoire doté d'un statut d'autonomie dans le cadre de la République française. Toutefois, la population se répartit en trois grandes familles ethniques, les polynésiens, dominant les asiatiques et les européens. Il y a une quinzaine de langues, mais le tahitien est langue maternelle pour 44% de la population et est utilisée comme langue véhiculaire par près de 80% de la population.

La loi organique sur la Polynésie française indique que la langue tahitienne est un élément fondamental de l'identité culturelle et que le français, le tahitien, le marquisien, le paumotu et le mangarevien sont les langues de la Polynésie française. Enfin, la langue tahitienne est une matière enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et primaires, dans les établissements du second degré et dans les établissements d'enseignement supérieur. Et, sur décision de l'assemblée de la Polynésie française, la langue tahitienne peut être remplacée dans certaines écoles ou établissements par l'une des autres langues polynésiennes.

Toutefois avec le développement économique de la Polynésie française, on a observé des phénomènes de retard et d'échec scolaire en même temps que de déclassement social d'enfants et de familles parlant des langues peu répandues dans l'archipel. D'où la mise en oeuvre d'un plan de revalorisation de ces langues en lien

avec des actions correctives pour lutter contre l'échec scolaire¹⁴.

Donc on a en Polynésie française une dichotomie partielle entre langue maternelle et langue de scolarisation, mais, sous la réserve que je viens d'indiquer, aussi une relative cohérence entre langue de scolarisation et langue de socialisation, étant précisé que les couches cultivées de la population ont également une bonne maîtrise de l'anglais.

2.7. Les pays «authentiquement» plurilingues

Plurilinguisme homogène: le Luxembourg

Le cas du Luxembourg, seul que nous commenterons ici, est particulièrement intéressant et riche d'enseignements¹⁵.

La population native est une population relativement homogène dont la langue maternelle est le luxembourgeois, langue romano-germanique appartenant au groupe des langues germanique de l'ouest. Mais la population est en fait trilingue, luxembourgeois-allemand-français. Il est donc difficile de considérer le luxembourgeois comme langue maternelle, et l'allemand et le français comme langues étrangères. Il se pourrait que le plurilinguisme soit la vraie langue maternelle des luxembourgeois.

Langue maternelle, le luxembourgeois est utilisé dans l'enseignement préscolaire. Il continue d'être enseigné, mais de manière marginale, dans le primaire et le secondaire, où il est remplacé par l'allemand, enseigné dès la première année du primaire, et par l'allemand et le français, ce dernier étant introduit dès la seconde année du primaire.

Les horaires consacrés à l'étude de l'allemand et du français sont importants, et les matières non linguistiques sont elles-mêmes traitées selon une répartition variable selon les cycles, en allemand et en français. En fait ce qui est exceptionnel en France, sous forme de sections internationales ou de classes européennes, et qui existe je crois en Roumanie, en Allemagne et en Hongrie notamment, sous forme de classes dites bilingues, est systématique au Luxembourg.

Ce système authentiquement plurilingue paraissait donner toute satisfaction tant qu'il n'accueillait que la population luxembourgeoise. Il se heurte toutefois à de très grandes difficultés d'intégration des enfants de parents immigrés de niveau socioculturel assez faible.

Il s'agit d'un problème massif, car les enfants étrangers représentent plus d'un tiers des effectifs et sont constitués pour l'essentiel d'enfants d'origine romanophone, plus de la moitié étant portugais.

Si l'on considère que ces enfants doivent également apprendre la langue de leur pays d'origine, ils ont en fait quatre langues à apprendre en même temps: l'allemand, le français, leur langue d'origine et le luxembourgeois, ce qui fait beaucoup. Par ailleurs, la priorité donnée dans le primaire à l'allemand, n'est pas de nature à faciliter l'apprentissage des enfants romanophones. Les échecs scolaires des enfants immigrés sont massifs et le décrochage s'effectue dès les premières années du primaire et

¹⁴ Béatrice Vernaudo, député de Polynésie française, *Le plurilinguisme en Polynésie*, dans *Plurilinguisme, interculturalité et emploi: défis pour l'Europe*, Actes des premières Assises européennes du plurilinguisme, à paraître, p. 94 et s.

¹⁵ Grand-Duché du Luxembourg (Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle), *Profil de la politique linguistique éducative: Grand-Duché du Luxembourg*, Conseil de l'Europe (Division des politiques linguistiques), 2005-2006.

s'accentue à l'entrée dans le secondaire.

On voit sur cet exemple que des difficultés qui, à la source, peuvent être de nature socioculturelle, peuvent être aggravées par des facteurs plus proprement linguistiques: langue d'origine – langue de scolarisation, contexte plurilingue.

Plurilinguisme hétérogène et / ou dissymétrique: Espagne, Finlande, Suisse, Canada, Belgique

En fait, ces pays sont plus multilingues que plurilingues.

2.8. Le projet politique

Le dernier contexte que nous souhaitons mettre en évidence, c'est celui du projet politique.

L'Union Européenne

On dit souvent que la richesse de l'Europe c'est la diversité de ses langues et de ses cultures. Mais pour que cette diversité soit créatrice, il faut qu'il y ait échange. Or, cet échange passe par le commerce, mais il passe aussi par la langue, c'est-à-dire par la connaissance de la langue de l'autre et l'intercompréhension et par la traduction. L'intensification des échanges commerciaux et l'internationalisation de l'économie doivent s'accompagner d'une connaissance de l'autre par la langue.

C'est cela le projet linguistique européen, qui devrait normalement être relayé au plan institutionnel. Il ne suffit pas que les textes communautaires soient traduits dans toutes les langues officielles une fois qu'ils sont adoptés. Le problème de la langue se pose dès l'élaboration des textes. Par ailleurs, toute langue institutionnelle est chargée d'une forte valeur symbolique. C'est la raison pour laquelle deux options sont offertes:

- Celle qui est conforme est l'esprit initial de la construction européenne: la langue de l'Europe, c'est le plurilinguisme, c'est-à-dire l'intercompréhension et la traduction.

- Celle consistant à prendre une langue tierce qui soit l'unique langue véhiculaire.

S'il y a de fortes raisons de penser que la première option est la seule qui puisse être raisonnablement proposée aux pays européens, l'autre option correspond à un autre type de projet politique, qui est celui de l'Afrique du Sud.

L'Afrique du Sud¹⁶

Le projet politique de l'Afrique du Sud tel que l'a défini Nelson Mandela est plurilingue, dans la mesure où toutes les langues d'Afrique du Sud sont langues officielles. Deux langues, l'anglais et l'afrikaans, sont langues officielles fédérales et 9 autres langues sont langues officielles provinciales.

La Constitution de 1997 prévoit que le gouvernement national et ceux de niveau provincial peuvent employer des langues officielles particulières de gouvernement, en tenant compte de l'usage, de l'aspect pratique, des coûts, de la situation régionale, de l'équilibre des besoins et des préférences de la population, à la condition qu'aucun gouvernement provincial ni le gouvernement national ne puisse employer seulement une langue officielle. Les municipalités doivent prendre en considération les préférences et les usages linguistiques de leurs habitants.

Le caractère objectivement plurilingue de la constitution n'empêche pas que l'anglais, qui a été la langue de l'élite africaine, en opposition à l'afrikaans, trop

¹⁶ Neville Alexander, *Politique linguistique éducative et identités nationales et infranationales en Afrique du Sud*, Conseil de l'Europe, 2003.

identifié à l'ancienne domination blanche, tende à s'imposer comme langue à la fois officielle et comme langue véhiculaire.

3. La place de la langue maternelle

3.1. Fondamentaux

Nous voudrions ici discuter du niveau de déterminisme qu'implique la langue maternelle.

Il faut d'abord rappeler que les cultures ne sont pas des systèmes clos. F. Rastier souligne qu'«une culture ne peut être comprise que d'un point de vue cosmopolite et interculturel: pour chacune, c'est l'ensemble des autres cultures contemporaines et passées qui jouent le rôle de corpus. En effet, une culture n'est pas une totalité: elle se forme, évolue, disparaît dans les échanges et les conflits avec les autres»¹⁷.

Par ailleurs, du point de vue individuel, la relation entre langue et identité est loin d'être une relation nécessaire et univoque.

«Un homme ne se définit pas par sa langue, ou du moins rien n'empêche qu'il se définisse tout autant par plusieurs. Des personnes „multiculturelles” n'ont pas pour autant plusieurs identités, même si elles enrichissent par là leur identité»¹⁸.

Inversement, seule la maîtrise de sa langue maternelle en tant que langue de culture permet d'apprendre une autre langue, sinon on apprend toujours la même langue, en fait on n'apprend plus. Ce qui veut dire que l'école, par le processus de grammaticalisation dont Heinz Wismann souligne l'importance, change la langue maternelle¹⁹.

3.2. Apport de la psychologie cognitive

Les recherches en psychologie cognitive conduisent à la même conclusion, c'est-à-dire la relativité du double déterminisme de la langue maternelle à l'égard de l'identité culturelle et du résultat scolaire. «Jusqu'à huit ans, un enfant peut choisir sa langue maternelle: dès qu'elle cesse d'être pratiquée, la première langue est totalement supplantée par la seconde»²⁰.

Une telle affirmation peut surprendre, mais elle est la contrepartie de l'exceptionnelle plasticité du cerveau du jeune enfant qui explique son don pour les langues, la facilité avec laquelle il apprend sa langue maternelle et la non moindre facilité avec laquelle il peut apprendre presque simultanément une seconde langue. On est généralement très attentif à cet aspect d'apprentissage. Mais l'enfant peut désapprendre aussi vite qu'il a appris. Des expériences portant sur des jeunes adultes d'origine coréenne, tous adoptés entre l'âge de trois ans et l'âge de huit ans, et qui ont complètement cessé de pratiquer le coréen, ont fait apparaître la disparition totale de toute trace de connaissance de leur première langue maternelle.

Attendu que ces jeunes adultes avaient une maîtrise du français tout à fait comparable à un natif, ce genre d'étude suggère, avec d'autres, que la plasticité du cerveau se maintient beaucoup plus longtemps qu'on le pense souvent aujourd'hui.

¹⁷ *Avant-propos de Introduction aux sciences de la culture*, PUF, 2002, p. 5.

¹⁸ F. Rastier, dans *Eloge paradoxal du plurilinguisme*, dans *Plurilinguisme, interculturalité et emploi: défis pour l'Europe*, Actes des Premières Assises européennes du plurilinguisme, à paraître, p. 20.

¹⁹ Heinz Wismann, Séminaire *Terminologies héritées et reconfigurations sémantiques* du Centre de recherches interdisciplinaires sur l'Allemagne, séance du lundi 13 décembre 2004 sur le thème «Langues de culture/langues de service».

²⁰ Christophe Pallier, unité de neuro-imagerie cognitive, Orsay, INSERM, CEA, dans «Cerveau&Psycho», no. 2, juin-août 2003, p. 58.

Se trouve par contre corroborer l'hypothèse selon laquelle la difficulté d'apprendre tardivement une seconde langue viendrait d'une interférence entre les deux langues: il serait d'autant plus difficile d'apprendre une seconde langue que la première serait bien maîtrisée.

Deux conséquences doivent être tirées de ce constat, s'il est totalement vérifié. D'abord, il est pertinent de faire apprendre une seconde langue à un jeune enfant parallèlement à sa langue maternelle, laquelle devient également langue de scolarisation, à condition que par un enseignement adapté la synergie dans l'apprentissage le fasse progresser au moins autant dans sa première langue que s'il n'en apprenait pas une seconde parallèlement. Deuxièmement, étant donné que la plasticité du cerveau dure plus longtemps que ce qui était admis jusqu'à présent, la question se pose de savoir si une exposition intensive au collège ne donnerait pas de meilleurs résultats qu'une exposition limitée dès l'école primaire, voire dès l'école maternelle?

Cette perspective en ouvre d'autres: peut-on imaginer des périodes intensives dans une langue suivies de périodes d'entretien et de consolidation, permettant dans un curriculum d'entreprendre l'apprentissage de deux langues voire de trois avec un égal succès.

3.3. La langue maternelle au cœur des stratégies plurilingues

Le fait qu'un enfant puisse changer de langue maternelle, fait vérifié expérimentalement, pourrait laisser croire qu'il est possible de s'affranchir de la langue maternelle. Ce serait une conclusion hâtive et dangereuse, car la vie sociale n'est pas un terrain d'expérimentation. Ainsi, les politiques éducatives de protection de la langue maternelle répondent à des considérations d'une autre nature, par exemple:

- préserver la cellule familiale et la communication intergénérationnelle. L'équilibre familial est un facteur important dans la détermination de l'attitude à l'égard de l'école et donc dans la réussite scolaire. Donc, la langue maternelle peut être la base d'une stratégie socioéducative de consolidation et de valorisation de la famille au plan affectif et de son image sociale ;

- protéger la diversité linguistique et culturelle au même titre que l'on protège la biodiversité, d'où le concept de diversité bio-culturelle. Ce souci touche surtout les populations dont la langue est menacée de disparition, par non transmission, ni par le milieu familial, ni par l'éducation.

C'est donc par la voie psychosociologique que la langue maternelle doit être réintroduite dans des stratégies socioéducatives. Ou bien, il faut changer de langue maternelle de manière brutale et totale, ou bien la langue maternelle rentre dans un continuum qui doit permettre le maintien d'une cohérence entre langue de la maison, langue de scolarisation et langue de socialisation.

Mais on voit bien que la langue maternelle n'est qu'un des paramètres du paradigme du plurilinguisme qui veut que l'individu, de l'enfance à l'âge adulte et tout au long de la vie, apprenne et pratique plusieurs langues et que par ailleurs l'essentiel n'est pas le nombre de langues apprises, mais l'aptitude à apprendre les langues.

Or, cette aptitude, pour qu'elle puisse se développer suppose trois conditions:

- l'apprentissage précoce d'une langue de culture: cette langue de culture peut être ou ne pas être la langue maternelle, car la langue maternelle telle que parlée à la maison, sans le processus de grammaticalisation que seule l'école peut développer, ne permet pas de développer les aptitudes linguistiques favorables au plurilinguisme;

– la maîtrise de la langue: mais la maîtrise de la langue est largement conditionnée par des facteurs sociaux. Donc, dans l’optique de l’égalité des chances et d’un plurilinguisme non élitiste, le traitement social de l’apprentissage de la langue est fondamental, bien qu’il s’agisse des questions sans doute les plus difficiles mais les plus prioritaires qu’aient à résoudre la plupart des systèmes éducatifs;

– l’apprentissage précoce ou semi-précoce d’une seconde langue: les deux premières conditions étant satisfaites, l’apprentissage précoce ou semi-précoce d’une seconde langue est sans doute la voie royale pour le développement d’aptitudes plurilingues. Il reste cependant et heureusement des capacités d’apprendre les langues au-delà de 8 ans. Il peut même exister des plurilinguismes tardifs. Mais ce serait un autre sujet à développer.

Donc, à la question de savoir si la maîtrise de la langue maternelle est une condition pour une meilleure acquisition de la langue de scolarisation et de socialisation, la réponse a priori positive doit être nuancée et ne doit surtout pas occulter le fait que la maîtrise de la langue par tous les enfants suppose la prise en compte, pour les enfants issus de milieux sociaux défavorisés, de leur situation socioculturelle.

Les langues maternelles occupent cependant une place fondamentale dans les stratégies plurilingues à la fois parce que la maîtrise de la langue maternelle en tant que langue de culture par la scolarisation est une stratégie à privilégier pour des raisons pédagogiques, mais aussi parce que la langue maternelle est la base de la transmission des langues et des cultures et sa protection est la seule stratégie efficace de sauvegarde de la diversité linguistique et culturelle.

Plurilinguismo y lengua maternal

El plurilinguismo recubre una gran variedad de contextos, pero podemos extraer de esta variedad los términos de las problemáticas que se organizan alrededor de las nociones de lengua maternal, de lengua de escolarización y de lengua de socialización. Las lenguas maternas desempeñan un papel esencial por razones socioculturales y porque la transmisión de la lengua maternal por la escuela es una condición de la diversidad lingüística y cultural. La maestría de la lengua maternal o a veces de otra lengua por la escolarización es de todas formas una condición absoluta para la adquisición de habilidades plurilingües.

*President de l’Observatoire Européen du Plurilinguisme, Paris
France*

<http://plurilinguisme.europe-avenir.com/>

