

# Les langues minorées, leviers d'apprentissage de la langue de scolarisation : biographie langagière orale puis écrite dans une classe de CM1-CM2 à La Réunion

Pascale Prax-Dubois

Références de l'article dont un extrait est proposé ci-dessous : PRAX-DUBOIS P. (2012) "Les langues minorées, leviers d'apprentissage de la langue de scolarisation : biographie langagière orale puis écrite dans une classe de CM1-CM2 à La Réunion", in C. Balsinger, D. Béatrix Köhler, J.-F. De Pietro & Ch. Perregaux, *Eveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Espaces discursifs, L'Harmattan, Paris, pp. 91-107

## PERSPECTIVES

L'écriture d'une biographie langagière en classe offre de multiples possibilités de prolongement interdisciplinaire. [...]. Le projet de poursuite de ce premier travail sur la biographie langagière pourrait ainsi prévoir : une étude d'autoportraits et de leur évolution en histoire des Arts, une analyse d'extraits de plusieurs oeuvres autobiographiques, l'écriture de sa propre autobiographie et/ou d'un journal de bord avec une évolution possible vers le journal interculturel qui pourrait faire l'objet du projet de classe ou encore une enquête sur les différents lieux de la planète où s'ancrent les autobiographies des élèves et des auteurs étudiés.

Par ailleurs, la mise en perspective des langues mentionnées par les élèves dans leurs productions initiales a tout intérêt à être réalisée en collaboration avec les parents. Dans le cadre de notre expérimentation, les familles se sont principalement manifestées par l'entremise de leurs enfants à qui elles ont confié des textes en langues d'origine ou des objets marqués culturellement, tout en déclinant notre invitation à venir échanger in vivo sur les langues de l'école avec les élèves de la classe. Cela constitue l'une des limites de la portée des activités décrites qui auraient gagné à être menées par les parents, personnes ressources privilégiées pour présenter les langues *dans leur enracinement culturel* (Hélot, 2007).

Enfin, l'écriture de la biographie langagière, qui s'est limitée dans le cadre de notre expérimentation à des témoignages de production et de réception orale : "avec... je parle... et ..., il me répond en...", pourrait se prolonger par la mise en place d'un Portfolio Européen des Langues (PEL) individuel<sup>1</sup>. L'élève évaluerait ainsi ses progrès à partir des descripteurs du PEL qui donnent la possibilité de répertorier les capacités langagières en lien avec les niveaux de compétence du CECRL<sup>2</sup> et commencerait à s'inscrire dans une démarche d'auto-évaluation.

Plus généralement, la biographie langagière est un instrument parmi d'autres au service de l'enseignant souhaitant dépasser le stade de la simple tolérance des langues-cultures de l'Autre et

---

1 qui se compose de trois parties : le passeport de langues, la biographie langagière et le dossier de travaux de l'élève

2 Ces PEL sont publiés par le CIEP chez Didier pour le premier et le second degré.

désireux au contraire de les rechercher et de leur redonner vie à l'école. Pour s'approprier la langue de scolarisation, l'élève allophone ne doit plus être contraint d'abandonner sa ou ses langue(s) première(s) ou encore sa langue d'intégration sous prétexte qu'elles soient minorées. C'est pourquoi nous avons tenté cette année-là d'emprunter avec notre collègue un nouvel itinéraire heuristique visant à faire émerger en classe les langues-cultures des élèves afin de leur donner la possibilité de les partager et de les assumer.

Il s'agissait d'une initiative de deux enseignantes partenaires, la maîtresse de la classe et la maîtresse CLIN, décidées à créer un espace multilingue au sein de la classe où les élèves créolophones n'avaient pas pour habitude de mobiliser leur compétence plurilingue et où venait d'arriver un élève originaire de Mayotte pour qui la mise en place d'un programme spécifique en CLIN ne s'était pas révélé pertinent. Nous avons vu comment, plutôt que d'être prié d'aller apprendre le français ailleurs que dans sa classe, cet élève a partagé quelques éléments du shimaore avec les autres enfants de sa classe d'appartenance qui se sont, par ricochet, interrogés différemment sur leur propre répertoire langagier.

Ainsi, à partir du moment où une volonté de travailler ensemble existe, où des praticiens décident d'insuffler une nouvelle dynamique au sein de la classe et de s'y tenir, le cadre institutionnel régissant l'enseignement/apprentissage des langues à l'école devient secondaire. Car l'ultime régisseur des droits linguistiques est bien le maître de la classe. C'est lui qui tient le jeu en main, mélange les cartes et les redistribue. Le climat scolaire diffère toutefois d'un établissement à l'autre et les praticiens sont inégalement exposés aux contraintes du terrain et toujours tributaires, à des degrés variables, de leur parcours antérieur, de leur profil cognitif et sociolinguistique et de leurs propres pratiques langagières, paramètres en fonction desquels ils interprètent les politiques linguistiques éducatives (Garcia & Menken, 2010). Il s'agit donc aujourd'hui d'épauler les enseignants et de co-construire une démarche et des outils visant à découvrir les pratiques sociolinguistiques des élèves, de leurs familles, des gens du quartier, des communautés dont ils sont issus, tout en développant un sens critique à l'égard de programmes scolaires conçus pour un public scolaire monolingue qui n'existe plus, si tant est qu'il ait déjà existé. Il est clair que la formation tient là son prochain défi.