

Rencontres

25.09.13

Migrer d'une langue à l'autre ?

Délégation générale à la **langue française** et aux langues de France

Des langues pour l'éducation :
de la petite enfance à l'institution
scolaire

À l'occasion de la Journée d'étude du 25 septembre 2013
Cité nationale de l'histoire de l'immigration

Des langues pour l'éducation : de la petite enfance à l'institution scolaire

La table ronde a réuni :

Francine COUËTOUX-JUNGMAN

psychologue, Unité Vivaldi, Salpêtrière, Paris

Nathalie AUGER

linguiste, université de Montpellier

Marie-Claire MZALI-DUPRAT

chef du bureau des écoles, direction générale de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale

2

Bruno LEVALLOIS

inspecteur général de l'Éducation nationale

Elle était animée **par Hélène DEMESY**

coordonnatrice académique du CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage) de Versailles

Hélène DEMESY

Les CASNAV accueillent tous les élèves arrivant de l'étranger, francophones ou non. Ces élèves maîtrisent le plus souvent une autre langue à leur arrivée en France et étaient donc jusqu'à peu considérés comme non-francophones. La circulaire d'octobre 2012 les qualifie désormais d'allophones pour valoriser le bagage linguistique que ces élèves ont déjà. Il s'agit donc d'exploiter ce bagage linguistique pour les aider à s'insérer dans le système scolaire français.

Les CASNAV accueillent 40 000 à 45 000 élèves allophones chaque année. Celui de Versailles voit passer 4 500 à 5 000 élèves du premier et du second degré pour près de 80 nationalités en moyenne et une cinquantaine de langues. Les élèves sont souvent bilingues à l'arrivée, voire trilingues. Les enseignants des structures d'accueil sont formés à travailler à partir du bagage linguistique de ces élèves qui quittent nos structures au bout d'un an pour rejoindre une classe ordinaire. Leur intégration peut alors s'avérer plus difficile.

Cette table ronde vise à voir comment le système scolaire français peut accueillir les élèves allophones et valoriser leur langue d'origine pour les mettre en sécurité linguistique. Les dernières circulaires demandent à l'école d'être un lieu de sécurité pour les élèves. Ce sentiment de sécurité doit également porter sur la langue : des élèves en sécurité par rapport à leur bagage linguistique pourront apprendre la langue d'accueil avec beaucoup plus de facilité. Plus largement, il faut favoriser une politique éducative ouverte à toutes les langues. Être conscient de vivre dans une société multilingue contribue également à construire des citoyens plus avertis et plus ouverts.

Francine Couëtoux-Jungman, vous êtes psychologue clinicienne dans le 12^e arrondissement de Paris, à l'Unité petite enfance et parentalité Vivaldi, qui est rattachée au service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent de la Pitié-Salpêtrière. Vous allez nous présenter en introduction un extrait du film « Une berceuse pour Hamza ».

Francine COUËTOUX-JUNGMAN

Ce film, qui nous a été prêté par la revue «Le Furet», a été produit par le réseau européen DECET¹, qui rassemble des praticiens-chercheurs et des formateurs autour de la diversité dans l'éducation de la petite enfance et la formation. Il a été tourné dans quatre crèches accueillant des enfants d'origine étrangère, à Auby, en France, Berlin, Birmingham et Gand. Ce film date de 2004 mais reste très riche d'enseignements. On y voit une équipe créer un panneau pour les parents où est inscrit «bienvenue» dans toutes les langues. Certaines crèches demandent aux parents de leur dire des mots simples de leur langue pour y avoir recours si l'enfant ne les comprend pas. Le sujet est ici un bébé de trois mois venant à la crèche pour la première fois et qui pleure beaucoup. L'éducatrice a l'idée d'enregistrer la mère chantant une berceuse dans sa langue pour que le bébé puisse ensuite retrouver le calme grâce à la voix maternelle.

Un court extrait vidéo est diffusé.

4

Hélène DEMESY

Quel regard portez-vous sur la question des langues pour les enfants en bas âge et leurs parents lorsque ceux-ci parlent une autre langue que le français en France ?

Francine COUËTOUX-JUNGMAN

Lorsqu'ils grandissent au contact de plusieurs langues, on parle d'une situation de bilinguisme ou de plurilinguisme potentiel; il s'agit ensuite d'activer ces potentialités. Les situations de bilinguisme peuvent être extrêmement diverses. Les parents ont parfois le sentiment de ne parler que français, mais la discussion fait apparaître que d'autres langues existent à la maison ou que l'enfant est exposé à d'autres langues au travers des discussions téléphoniques des parents ou d'échanges avec leurs amis. « Une berceuse pour Hamza » montre comment ces langues

¹ Diversity in Early Childhood Education and Training / Diversité pour la petite enfance et la formation; www.decet.org

peuvent exister dans les lieux d'accueil. Dans mon service, plus de 40 % des enfants grandissent dans un environnement plurilingue. Mieux comprendre le contexte linguistique dans lequel grandit l'enfant peut alors contribuer à mieux appréhender son développement, en particulier en aidant à la communication entre les parents et le bébé. En effet, certains parents ne savent pas quelle langue parler avec leurs enfants.

Hélène DEMESY

Qu'en est-il des enfants dont les parents ne parlent pas la même langue ?
Que conseiller aux familles qui s'interrogent sur la langue dans laquelle s'adresser au bébé ?

Francine COUËTOUX-JUNGMAN

Le principe édicté par Jules Ronjat en 1913 est : « une personne, une langue ». La réalité linguistique des très jeunes enfants peut toutefois être très complexe et rendre ce modèle difficile à appliquer. La situation d'un enfant grandissant en bilinguisme simultané avec un parent français et l'autre allophone est relativement simple, puisque la première langue est aussi celle du pays d'accueil. Mais les parents qui parlent la même langue ont paradoxalement tendance à ne pas transmettre cette langue, de peur que l'enfant soit insuffisamment exposé au français.

5

Hélène DEMESY

Comment peut-on aider les enfants très peu exposés au français à l'acquiescer avant l'entrée en maternelle ?

Francine COUËTOUX-JUNGMAN

Nous conseillons aux parents de se socialiser et de socialiser le bébé, par exemple dans les consultations de Protection maternelle et infantile. Grâce aussi aux accueils parent-bébé et à des ateliers, les parents permettent à leur bébé de prendre l'habitude que des personnes francophones s'adressent à lui directement, ce qui facilite son entrée en maternelle. Ces lieux-passerelle, de transition, permettent une socialisation, même en l'absence de mode de garde.

Hélène DEMESY

Je vous remercie. Nous passons maintenant aux « grands », avec les enfants allophones accueillis dans le système scolaire français. Ils ont fait l'objet d'un DVD, réalisé par Nathalie Auger, qui s'intitule « Comparons nos langues - Démarche d'apprentissage du français pour les enfants nouvellement arrivés ». Nathalie Auger forme à l'Université de Montpellier des enseignants qui interviennent auprès de ces élèves. Marie-Claire Mzali-Duprat est responsable de l'enseignement en maternelle et en primaire à la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale.

Un court extrait du DVD « Comparons nos langues » est diffusé.

Voir des extraits sur :

<http://marille.ecml.at/Classroomvideos/tabid/2915/language/en-GB/Default.aspx>

ou <http://www.cndp.fr/bsd/recherche.aspx?expression=comparons>

Hélène DEMESY

Nathalie Auger, quelle est la différence entre l'approche que vous préconisez pour l'enseignement du français aux élèves allophones et l'enseignement des langues que nous avons connu ?

Nathalie AUGER

Ce DVD résulte d'une commande du CASNAV de Nîmes, dont les enseignants étaient déstabilisés par la diversité croissante des langues des élèves. Je forme les enseignants de français langue étrangère; nous avons l'habitude de nous appuyer sur les langues des élèves pour développer les compétences en français. L'idée est de partir de différentes unités du langage – vocabulaire, phonétique, actes de parole – pour questionner l'élève, considéré comme expert de sa langue, qui peut transférer ses connaissances vers le français et en développer plus rapidement les compétences attendues.

Hélène DEMESY

La loi pour la refondation de l'École de la République mentionne pour la première fois dans son article 2 les langues parlées à la maison. Comment peuvent-elles être prises en compte par l'institution scolaire dans ce cadre ?

7

Marie-Claire MZALI-DUPRAT

Un élève n'existe pas indépendamment de l'enfant qui se construit. Les crèches présentées dans « Une berceuse pour Hamza » permettent ainsi aux familles d'être reconnues pour ce qu'elles sont, avec un bagage linguistique et une histoire qui sont pris en compte. Le dialogue avec les familles avant que l'enfant n'entre en maternelle procède de la même exigence: on ne construit pas l'enfant contre ce qu'il est ni contre sa famille. La reconnaissance linguistique est l'un des outils pour reconnaître l'enfant dans sa pleine mesure, sans amputation. Lui permettre de réfléchir à l'école à partir de sa langue vers une langue cible est véritablement précieux. On construit des apprentissages à partir de ce que l'on possède déjà; la tâche devient difficile si l'on doit faire semblant d'ignorer ce que l'on a déjà. Il faut donc être attentif dès l'école maternelle à accueillir les enfants avec ses particularités linguistiques.

L'enseignement du premier degré porte quant à lui sur la maîtrise de la langue. Les approches comparées des langues sont déjà anciennes, les premiers éléments remontant à 1989. Le premier obstacle n'est pas dans les textes, qui le permettent, mais dans la formation des enseignants qui est encore à parfaire. Il est précieux que les enfants puissent parler sur la base de ce qui construit ce qu'ils sont. Devenant élèves, ils construisent aussi chez leurs parents un statut de parents d'élèves. Tous peuvent alors cheminer dans l'apprentissage d'une langue autre.

Un second extrait du DVD « Comparons nos langues » est diffusé.

Hélène DEMESY

Ces élèves que nous venons de voir à l'écran ont appris à parler le français, mais ils ont aussi appris à apprendre. Cette approche pédagogique a-t-elle été tentée pour l'apprentissage des langues vivantes ? Il serait intéressant de voir combien de langues autres que le français sont présentes dans un établissement scolaire. Ainsi le lycée Joliot-Curie de Nanterre expérimente une « classe Méditerranée » ; l'établissement propose l'anglais, l'allemand, l'espagnol, mais aussi l'italien, l'arabe et le latin. Les élèves de la classe Méditerranée travaillent par exemple sur des vidéos de fables, qu'ils restituent dans différentes langues. Ce travail d'éveil aux langues permet de prendre en compte les langues familiales des élèves pour les proposer à l'ensemble des élèves. Avez-vous pu expérimenter cette démarche dans votre travail ?

8

Nathalie AUGER

L'approche dite comparative, consistant à partir de sa langue pour découvrir une nouvelle langue, existe depuis que l'enseignement-apprentissage des langues existe. Lors de nos expérimentations, nous l'avons surtout utilisée dans le cadre de l'accueil des élèves allophones, c'est-à-dire dans les unités pédagogiques des élèves allophones arrivants (UPEAA), ex-classes d'initiation (CLIN), parce que les enfants ressentent de la sécurité linguistique à s'appuyer sur leurs expériences langagières antérieures, mais cette démarche peut être mise en place par tous les

enseignants de langues et même des matières. Nous élaborons grâce à l'appui du Conseil de l'Europe, via le Centre européen des langues vivantes de Graz, des modules de formation pour les enseignants qui travaillent en classe de langue majoritaire (le français en France, l'allemand en Allemagne, etc), en les sensibilisant dans un premier temps à la présence de l'allophonie dans leurs classes. On peut mettre en place des activités métalangagières pour tous les élèves pour développer ensuite leurs capacités métalinguistiques (être en mesure de nommer les opérations langagières). Ces démarches sont connues en didactique des langues, mais il serait intéressant de les développer avec les enseignants non seulement de langues vivantes, mais aussi de français et même des autres disciplines: eux aussi ont besoin de la langue pour transmettre le contenu de leur matière. On peut par exemple mobiliser des compétences transversales – raconter, décrire, expliquer, argumenter – que l'on retrouve dans tous les enseignements.

Hélène DEMESY

9

Marie-Claire Mzali-Duprat, cette démarche comparative des langues peut-elle être mise en place dans l'enseignement du premier degré ?

Marie-Claire MZALI-DUPRAT

Deux clefs d'entrée sont possibles. La première est l'étude de la langue : tout élément qui peut s'appuyer sur d'autres langues – le neutre dans les langues étrangères peut par exemple servir à revoir le féminin et le masculin en français – fournit des appuis aux élèves allophones et induit chez les élèves français monolingues une posture métalinguistique qui fait souvent cruellement défaut quand on enseigne la grammaire.

Hélène DEMESY

Merci beaucoup. Nous nous tournons à présent vers l'enseignement de la langue arabe en partant d'un reportage réalisé par des étudiants de

la Sorbonne nouvelle-Paris 3. Il montre que l'arabe compte trois millions de locuteurs en France, mais seulement 6 000 élèves dans l'enseignement public.

Le reportage « Langue arabe, éducation et préjugés »² est diffusé.

Hélène DEMESY

Bruno Levallois, vous êtes inspecteur général de l'Éducation nationale pour l'arabe. Pourquoi l'arabe, langue de communication internationale et première langue étrangère en France, est-il si peu enseigné à l'École de la République ?

Bruno LEVALLOIS

10

Le nombre d'élèves apprenant l'arabe est désormais de plus de 8 000 élèves, BTS (classes de brevet de technicien supérieur) et CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles) compris. Cette situation reste néanmoins anormale et s'explique par le fait que l'institution scolaire porte un regard globalement négatif sur la langue arabe. La demande se reporte donc sur l'offre communautaire. Il n'est pas sain qu'une grande langue en soit réduite à un tel traitement. Il est également absurde de tourner le dos au potentiel que recèle la France alors que les pays arabes sont des partenaires économiques de première importance. En comparaison, le chinois bénéficie à juste titre d'une image positive qui est encouragée par l'institution scolaire, car son apprentissage permet de préparer l'avenir. La France a besoin de spécialistes de chinois et peut s'appuyer d'abord sur une population déjà sinophone sur son territoire. Il devrait en être de même pour la population d'origine arabe en France.

² www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article5130

Hélène DEMESY

La langue arabe est délaissée au niveau collège et lycée mais suscite un certain engouement dans les grandes écoles. Comment exploiter cet engouement pour promouvoir l'enseignement de la langue arabe dans l'enseignement secondaire? Cela pourrait passer par la mise en place de classes orientales, équivalent des classes européennes, qu'en pensez-vous?

Bruno LEVALLOIS

L'arabe est enseigné dans près de 250 établissements scolaires en France. Cet enseignement fonctionne bien là où il est proposé. Il a des effets extrêmement positifs sur la population scolaire dans son ensemble. Les sections européennes ou de langues orientales (SELO) offrent un enseignement renforcé. Quelques sections orientales s'ouvrent en France, même si leur nombre reste très limité, alors que leurs résultats sont bons.

Les sections méditerranéennes, elles, ont pour principe de mettre en relation l'enseignement de langues de l'Antiquité, essentiellement le latin, et l'arabe. D'autres langues de la Méditerranée – italien, espagnol, turc – ou encore l'histoire-géographie viennent s'y ajouter. La section qui fonctionne depuis trois ans à Nanterre obtient des résultats spectaculaires et structure désormais le projet d'établissement; le lycée Joliot-Curie de Nanterre a changé d'image grâce à la mise en place de cette section, qui donne du sens à l'ensemble des enseignements en les mettant en relation les uns avec les autres sur des thèmes d'étude annuels. Il s'agit pour 2013 de travailler sur des objets scientifiques. Les élèves sont passionnés.

Hélène DEMESY

Merci beaucoup. Madame la Sénatrice, vous avez rédigé un rapport sur l'avenir des jeunes dans les quartiers sensibles³. Quelles sont vos réactions sur les propos tenus au cours de cette table ronde ?

Fabienne KELLER

J'ai en effet publié il y a deux ans un rapport sur l'avenir des adolescents issus des quartiers sensibles. Ce travail de prospective voulait identifier des leviers d'action à long terme pour donner plus d'espoir à ces jeunes. Trois scénarios ont été élaborés, comme le veut la règle en matière de prospective. Le premier est celui de la ghettoïsation : les familles et les jeunes connaissent une fragilisation toujours plus grande, sans parvenir à se construire un parcours positif ni se trouver une place dans la société. Le second scénario s'est d'ores et déjà concrétisé à mon sens : les personnes fragiles se regroupent sous l'effet de mécanismes cumulatifs, dont nul n'est vraiment responsable et dont tous sont les témoins passifs. Cette concentration rend de plus en plus difficile la diversité sociale et la présence d'entreprises ou d'équipements à usage collectif. Les actions publiques s'empilent, notamment par souci de bonne conscience : on qualifie ces quartiers de prioritaires et l'on y injecte des fonds publics, sans pour autant parvenir à enrayer la tendance. Le troisième scénario table sur une sortie positive : les jeunes parviennent comme partout ailleurs en France à se bâtir un destin.

La situation des quartiers difficiles ne fait que s'aggraver : personne n'y habite s'il n'y est pas contraint. La diversité sociale ne cesse donc de se réduire. Inversement, la part des personnes dont les parents ou grands-parents sont nés à l'étranger a beaucoup progressé. Elle est passée de 23 % à Clichy dans les années 1970 à plus de 70 %.

Je me suis rendue sur quatre sites pour rédiger mon rapport : à Clichy-Montfermeil, dans les quartiers nord et est de Roubaix, à Montbéliard et dans les quartiers nord de Marseille. J'ai cherché quels étaient les leviers d'action pour se donner un nouveau destin à long terme. L'un d'entre

³ <http://www.senat.fr/notice-rapport/2010/r10-352-1-notice.html>

eux m'est apparu comme le plus puissant – le travail sur les mémoires de chacun et la manière dont on peut bâtir une connaissance partagée pour mieux comprendre l'autre. La reconnaissance de la langue est au cœur de cet enjeu, car la langue est porteuse de la culture.

Le regard porté sur les langues du bassin méditerranéen n'est pas positif. L'arabe compte 8 000 élèves dans l'Éducation nationale pour plus de 3 millions de locuteurs en France. Outre les mosquées, il est enseigné dans les ELCO (enseignement des langues et cultures d'origine), qui rassemblent dix à vingt fois plus d'élèves que l'enseignement public. Les enseignants sont payés par les États d'origine. Le turc est encore plus maltraité que l'arabe : il ne compte que six enseignants titulaires pour toute la France. Or une personne d'origine turque n'a aucune familiarité avec le français en arrivant sur notre territoire, contrairement aux personnes issues du Maghreb.

Le Conseil de l'Europe porte de très belles initiatives comme des partenariats entre écoles de différents pays. Une école strasbourgeoise est ainsi jumelée à une école anglaise et une école roumaine, ce qui a permis aux élèves de changer radicalement de regard sur les Roms. Le Conseil de l'Europe possède par ailleurs depuis sa création un service consacré aux Roms.

Il est important de souligner, comme cela a été fait, qu'un enfant qui est élève sereinement aura des parents qui seront parents d'élèves accueillis. De belles initiatives proposent par exemple aux parents d'apprendre également le français dans les établissements scolaires. La reconnaissance de la richesse linguistique est absolument centrale pour que l'enfant issu de l'immigration s'identifie à tout ce qu'il peut vivre dans sa famille. Si le regard porté sur lui est empreint de différence, il rendra cette différence à l'adolescence. Si, au contraire, ce regard est empreint de curiosité, d'intérêt et de découverte, le dialogue sera possible.

Hélène DEMESY

L'opération « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration », menée par l'Éducation nationale en partenariat avec la direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté, permet aux parents de bénéficier de quatre heures de cours par semaine pour apprendre la langue française,

mieux appréhender le système scolaire français et comprendre les valeurs de la République.

Marie-Claire MZALI-DUPRAT

Je souhaite préciser que les ELCO existent sur la base d'accords bilatéraux avec les pays concernés. La finalité était dans un premier temps de préparer le retour dans le pays d'origine ; elle a évolué quand les familles sont restées. Les Portugais parlent aujourd'hui de « langue d'héritage ». Mais les enfants ne sont plus regroupés par nationalité depuis quelques années. Ces enseignements sont également ouverts aux élèves n'ayant pas de liens avec les langues. Ils sont assurés par des enseignants du pays d'origine, le plus souvent sur le temps périscolaire. Les inspecteurs de l'Éducation nationale effectuent des visites de contrôle pour s'assurer du caractère laïc de l'enseignement et de l'adossement au Cadre européen commun de référence pour les langues. Ils établissent un rapport de visite qui est recueilli, analysé et transmis aux ambassades d'origine.

14

Bruno LEVALLOIS

Les ELCO sont en effet soumis à un contrôle étroit des consulats des pays d'origine. Les inspecteurs des consulats réalisent leurs visites avec ceux de l'Éducation nationale.

Fabienne KELLER

L'enjeu pour moi est la sécurisation de l'enfant. Tout ce qui peut contribuer à rapprocher l'enseignement habituel de ces heures supplémentaires dispensées dans le cadre des ELCO sera source de richesse.

INTERVENTIONS DE LA SALLE

Abdelhak EDDAJIBI

directeur du cours d'arabe ELCO à Stains

Les ELCO concernaient 36 479 enfants en 2007, dont 73 % dans les écoles primaires, 7 % dans les collèges et lycées et 17,5 % dans les associations et mosquées. Cet enseignement se heurte à de grandes difficultés, au premier chef le manque d'information des parents. L'arabe n'est, par exemple, pas mentionné comme langue possible au collège. 84 % des cours sont différés, en fin de journée ou le mercredi, alors que 16 % sont intégrés au temps scolaire. Comment faire en sorte que davantage de cours soient dispensés pendant le temps scolaire ? Ensuite, comment remédier à la baisse drastique du nombre d'élèves entre l'école primaire et le collège ?

Bruno LEVALLOIS

15

La réforme des rythmes scolaires ouvre un champ nouveau aux enseignements parallèles en ménageant dans la semaine de nouvelles plages de temps disponibles. Très peu d'enseignements sont actuellement dispensés pendant le temps de classe. Quand c'est le cas, il peut en découler une certaine mise en retrait des élèves dans les apprentissages fondamentaux. L'inspection de l'Éducation nationale prête une attention toute particulière aux ELCO quand c'est le cas. Elle ne les laisse perdurer que si elle obtient de fortes garanties que ces risques seront neutralisés.

Marie-Claire MZALI-DUPRAT

J'ajoute qu'un professeur d'ELCO intervient souvent sur deux, voire trois sites éloignés les uns des autres ; il doit donc répartir ses plages d'intervention. La principale conséquence, surtout dans les zones rurales, est de devoir proposer les temps d'ELCO le samedi matin, ce qui pose des problèmes logistiques à bon nombre de municipalités. Il a par ailleurs

été question de la transformation des ELCO en langues vivantes. Le premier obstacle tient à la demande des parents eux-mêmes qui privilégient l'anglais.

Isabelle LEGLISE

chercheuse en sociolinguistique au CNRS

Je rencontre en Guyane une problématique similaire pour l'accueil des enfants allophones, ressortissants français, mais qui ne parlent pas le français dans leur famille. Ils se trouvent dans la même situation que les enfants dont les parents sont d'autres nationalités. Autre chose, un chiffre de 4 millions de locuteurs de l'arabe a été évoqué, mais sans préciser s'il s'agit d'arabe dialectal ou d'arabe littéral.

Bruno LEVALLOIS

16

Toutes les grandes langues connaissent des variations extrêmes entre des variétés « hautes », liées essentiellement aux fonctions de l'écrit et des variétés « basses », essentiellement celles de la communication orale spontanée. Cette variation existe également en français. La variété haute de l'arabe, dite *arabe classique, littéral, littéraire* ou *standard*, a connu des variations historiques considérables depuis l'arabe pré-coranique jusqu'à l'arabe de la presse actuelle. Les variétés orales de l'arabe possèdent des traits linguistiques distincts, mais standard et « dialectal » fonctionnent dans un *continuum* linguistique constant de l'un à l'autre. L'arabe enseigné dans le second degré est principalement l'arabe standard, mais ménage une large part à la langue spontanée de l'oral. Les élèves sont initiés aux principaux traits caractéristiques, maghrébins et proche-orientaux, de sorte qu'ils puissent reconnaître quelle variété est utilisée par leur interlocuteur ou par l'émission de télévision qu'ils regardent. De la même manière, l'enseignement scolaire de l'espagnol ne se réduit pas au castillan, mais présente les grands traits des variantes latino-américaines. Les derniers programmes de lycée ménagent explicitement une place particulière à la variation pour toutes les langues.

Marie-Claire MZALI-DUPRAT

Ces propos me font penser à un très beau texte d'une auteure libanaise, par ailleurs professeur en sciences de l'éducation, Nada Moghaizel-Nasr. Elle explique être née d'une double culture – une mère francophone et un père arabophone. Elle a habité dans la langue du *Petit Prince* et fréquenté des textes pendant toute son enfance. Quand son père meurt, son « arabité douloureuse » émerge : des mots en arabe lui reviennent. Elle les veut parfaits, parce qu'elle veut être exemplaire vis-à-vis de la famille de son père. Ce texte, présenté à Beyrouth il y a quelques années, s'intitule « La langue parentale » pour faire la synthèse entre ce que nous nommons la langue maternelle et la langue de scolarisation. Elle conclut en disant : « D'une langue je vois la mère, de deux langues je vois deux mers. »

Hélène DEMESY

Merci à tous. Pour conclure, la revue *Diversité Ville-École-Intégration* publiée par le CNDP permettra à ceux qui le souhaitent de poursuivre leur réflexion sur notre sujet.

