



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Reid, E. (1988). Les réseaux sociolinguistiques dans les communautés sociales et scolaires. *Bulletin CILA*, 47, 144-154. <https://doi.org/10.5169/seals-978008>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Eduan Reid, 1988

Les réseaux sociolinguistiques dans les communautés sociales et scolaires

1. Introduction

Pour être concret dès le début, je voudrais vous présenter et expliquer quelques diagrammes (A-D). Chacun d'entre eux représente le monde sociolinguistique d'une jeune personne vivant en Europe aujourd'hui.

A: Ahmet, de Göteborg, B: Hanife, de Grebenstein en Hesse, C: Lee, de Glasgow, D: Isabelle, de Bâle.

La première chose qui frappe peut-être en regardant de tels exemples est la très grande diversité qui existe, du moins en ce qui concerne les langues et les interlocuteurs. Mais bien sûr il est également possible de montrer que les itinéraires des ces jeunes s'organisent selon des schémas assez comparables.

Ces diagrammes appartiennent en fait à une série d'une trentaine qui ont été réalisés par un atelier du Conseil d'Europe l'année dernière en Suède. Ils ont été le point de départ de nos discussions au sujet de lignes d'action en matière de langues dans le milieu scolaire, et de leurs conséquences sur la formation des enseignants. Puisque nous avons des intérêts similaires pour les langues ici à Genève, j'ai pensé qu'il serait utile ici aussi de commencer par présenter ces jeunes qui sont les vrais utilisateurs de ces langues.

2. Réseaux sociaux et interlocuteurs

Sur la base de ces exemples, je voudrais maintenant proposer un schéma général, et considérer brièvement quelle pourrait être sa portée en ce qui concerne les orientations à suivre en matière de politique de l'enseignement des langues dans nos différents systèmes éducatifs.

Je commencerai par les réseaux sociaux (Diagramme E).

Vous pouvez voir d'après ce diagramme, que les enfants migrants – ou «les enfants minoritaires» pour employer un terme qu'on préfère en Angleterre – sont impliqués dans un monde social plutôt complexe dès leur plus jeune âge.

Tout d'abord, et bien évidemment, ils existent en tant que membres d'une famille, habituellement dans *la maison parentale*. Celle-ci comprend souvent, comme nous le verrons par la suite, un plus grand nombre de membres que la «famille nucléaire» à deux générations, courante en Europe du Nord-Ouest.

De plus, évidemment, il existe souvent des liens étroits entretenus avec *la famille restée au pays d'origine*, ceci au moyen de lettres échangées régulièrement, de visites annuelles et du téléphone. Tous ces moyens de communication ont leurs conséquences linguistiques.

Puis nous avons la *communauté minoritaire locale*, qui forme un tout et qui peut en elle-même contenir des groupes et des sous-groupes et être relativement homogène ou hétérogène. Il peut très bien y avoir des luttes de classes et des luttes de pouvoir au sein de la communauté, et certaines auront des impacts linguistiques.

Ensuite, deux institutions qui sont souvent en corrélation – *le centre religieux et l'école de «langue maternelle»*. Dans certains cas, l'un et l'autre sont localisés au même endroit, et dans la plupart des cas, étant donné la situation aujourd'hui, ces deux centres constituent les instruments principaux permettant le maintien et le développement de la langue et de la culture d'origine en dehors de la maison familiale.

L'école publique est l'institution que l'on considère habituellement comme étant la seconde en importance en ce qui concerne la socialisation, après la maison familiale, du moins pour les enfants en bas âge. *Les clubs et les associations* (et peut-être la rue) peuvent être presque aussi importants pour les adolescents. Je ne suis pas sûr que *les médias* fassent vraiment partie de cet ensemble de «domaines» – pour employer le terme de Fishman. Mais ici bien sûr la possibilité presque universelle de se procurer des vidéos et des cassettes-vidéos venant des pays d'origine est un facteur de grande importance socio-linguistique.

Permettez-moi maintenant d'ajouter (Diagramme F) à certains de ces réseaux le genre d'*interlocuteurs* que nos jeunes rencontreront probablement.

Au sein de *la maison familiale* ceux-ci sont assez évidents – les parents, les frères et sœurs, peut-être les grands parents, les oncles et tantes, si nous avons affaire à des familles «non-nucléaires».

Dans *les écoles de langue maternelle*, il y aura les camarades de classe, les professeurs – et il peut y avoir ici d'importantes différences culturelles et linguistiques entre les jeunes professeurs et ceux d'un certain âge. De plus il peut très bien y avoir un concierge s'occupant du bâtiment dans lequel les cours ont lieu.

De nouveau, à *l'école publique* nous avons les camarades de classe; mais il faut distinguer les camarades autochtones des camarades d'origine étrangère, et ceux appartenant à une même minorité linguistique de ceux venant d'autres minorités. Et parmi les professeurs les différences significatives au point de vue linguistique apparaîtront entre les professeurs de langue maternelle, les professeurs de seconde langue (j'entends ici les profes-

seurs qui enseignent la langue du pays d'accueil) et les professeurs de langues étrangères. De nouveau, le personnel non-enseignant de l'école peut exiger de nos élèves qu'ils exploitent une partie différente de leur répertoire.

Les médias, tout au moins pour le moment, constituent surtout des voies de communication à sens unique. Il est probable que les «interlocuteurs» à l'autre bout de ces voies aient des caractéristiques linguistiques différentes – et ceci de manière significative et intéressante – de la plupart des autres interlocuteurs que j'ai mentionnés jusqu'à présent.

3. Langues et variétés de langues

Je vais maintenant ajouter au dessin quelques-unes des *langues et des variétés de langues* qui sont susceptibles d'être parlées lors de relations entre nos enfants minoritaires et l'éventail d'interlocuteurs auquel je viens de faire référence (Diagramme G).

Tout d'abord la *distinction fondamentale* peut être celle qui existe entre une sorte de langue maternelle, d'une part – indiquée par le signe L_1 – et quelque variété de la seconde langue d'autre part – indiquée par le signe L_2 . Pour le moment, laissons de côté L_3 , à part en tant qu'expérience pendant le cours de langue étrangère.

Cependant, on peut rapidement constater que la distinction fondamentale entre L_1 et L_2 n'est pas suffisante. A l'intérieur de L_1 et L_2 les enfants sont exposés et doivent avoir les moyens de faire face à toute une série de variétés de chacune de ces langues. J'ai représenté ceci sur mon diagramme par la lettre «A», qui indique quelque langue *vernaculaire* – par exemple le dialecte de Calabre ou celui de Glasgow; et par la lettre «B» qui indique une langue plus standard, aussi bien de L_1 que de L_2 . (Dans un cas, j'ai ajouté, bien qu'en hésitant, un «C» et ceci pour indiquer une variété de L_1 fortement affectée par un contact avec L_2 – ce que j'appellerai par la suite un «code mixte».)

Enfin sous le titre de «Langues et variétés de langues», permettez-moi d'essayer de présenter le genre de *répertoire linguistique* que contiennent les réseaux sociaux, les interlocuteurs et les langues que nous avons vus jusqu'à présent (Diagramme H).

La division fondamentale se fait cette fois encore entre L_1 et L_2 . Nous verrons que celle-ci n'est pas suffisante, mais commençons par cette division simplifiée.

Que ce soit pour L_1 ou pour L_2 , l'une des composantes primordiales du répertoire des enfants minoritaires ne peut être autre que la langue ver-

naculaire parlée, par exemple l'italien de Calabre et l'anglais de Glasgow, le grec démotique de Crète et le suédois de Göteborg, etc.

De la même façon, à partir du moment où ils entrent dans le système éducationnel formel et commencent à communiquer avec un plus grand éventail d'interlocuteurs, les enfants – que ce soit dans L_1 ou L_2 – ont besoin d'élargir leurs répertoires, afin de pouvoir au moins comprendre des langues parlées «standard», nationales ou régionales. Ils doivent y arriver au stade de l'école secondaire au plus tard, s'ils veulent accéder à bon nombre de carrières professionnelles et d'occupations diverses que la société propose.

C'est la même chose pour la langue écrite ou littéraire standard, qui, dans certains cas, peut ne pas être identique à la langue parlée nationale standard. Le meilleur exemple qui illustre ceci dans le contexte britannique est la distinction que font les musulmans dont les familles viennent du Panjab entre une certaine version standard du panjabi parlé, et la langue écrite nationale correspondante, l'ourdou.

Aujourd'hui il est bien plus probable qu'une langue classique ou religieuse apparaisse à l'intérieur du répertoire de L_1 , bien qu'il y ait toujours des systèmes scolaires européens qui proposent le latin ou le grec comme langues classiques.

Nous oublions quelquefois l'importance qu'il y a à inclure une langue internationale, comme l'anglais ou le français, dans le répertoire des enfants minoritaires aussi bien que dans celui des enfants majoritaires, langue internationale que j'ai marquée du signe L_3 dans mon diagramme précédent.

Enfin nous avons les «codes mixtes», à cheval eux aussi – mais pour des raisons différentes – sur la ligne de partage qui sépare L_1 de L_2 , ces codes mixtes que j'ai qualifiés auparavant de caractéristiques de la soi-disant «deuxième génération», et peut-être de la troisième. De telles variétés, par exemple l'italien de Bedford ou le panjabi de Birmingham, jouent un rôle très important à l'intérieur des groupes.

4. Conclusion

Pour conclure, j'ai promis de vous dire quelques mots au sujet des conséquences de tout ceci sur les objectifs fixés et les processus que nous essayons d'encourager dans le domaine de l'enseignement des langues.

En ce qui concerne la langue ou les langues nationale(s) de la communauté d'accueil, il me semble que l'objectif à viser est le répertoire le plus proche possible de celui que l'on voudrait développer chez un élève monolingue. Il faudrait alors élargir le répertoire, en passant par le parler local,

une langue régionale ou nationale plus compréhensible, et la (ou les) langue(s) standard écrite(s) du nouveau pays.

Un répertoire comprenant le même éventail de langues devrait, en principe, être l'objectif à atteindre en ce qui concerne L₁. Nous savons qu'un tel concept n'est pas toujours acceptable pour nos collègues, et qu'il l'est encore moins pour certains professeurs de langue maternelle les plus conservateurs. Mais si nous nous contentions d'être moins exigeants, nous serions coupables d'avoir deux poids deux mesures. Le genre de purisme auquel nous nous opposerions – je présume – en anglais ou en français n'est pas plus tolérable quand il apparaît dans d'autres langues.

Au sujet des langues étrangères, j'ai déjà fait remarquer que les enfants minoritaires ont les mêmes besoins dans ce domaine que les enfants majoritaires, s'ils vont participer à la vie internationale à laquelle ils ont droit. Ceci entraîne la nécessité d'établir des projets pédagogiques globalisants dans les écoles, afin que les enfants minoritaires ne doivent pas subir un programme défini qui les forcent à choisir entre les cours de L₁ et l'occasion d'apprendre une L₃ – car c'est de toutes les deux qu'ils ont besoin.

Le dernier élément que j'ai mentionné dans mon résumé traite de la nécessité d'étudier les diversités qui existent au sein d'une même langue et entre les langues – et ceci pour tous les élèves. En dehors de son intérêt intrinsèque quand on le présente de façon appropriée, cet aspect doit être vu comme une chose nécessaire au succès des autres objectifs que j'ai proposés. Si les élèves vont penser en termes de répertoires dans leurs langues diverses, ils vont avoir besoin de développer des notions de variations à l'intérieur et entre les langues – que ce soit du point de vue historique ou social; et également des notions sur *les langues en contact*, et sur *les langues parlées et écrites*.

Je le répète, je ne parle pas que des élèves bilingues ici, mais aussi des élèves monolingues qui ont encore plus à apprendre au sujet du langage et des langues. Avec qui pourraient-ils mieux apprendre qu'avec leurs camarades de classe bilingues?

Université de Londres
Institut d'Education
20 Bedford Way
LONDON WC1H 0AL
G.B.

EUAN REID

Anhang

DIAGRAMME A

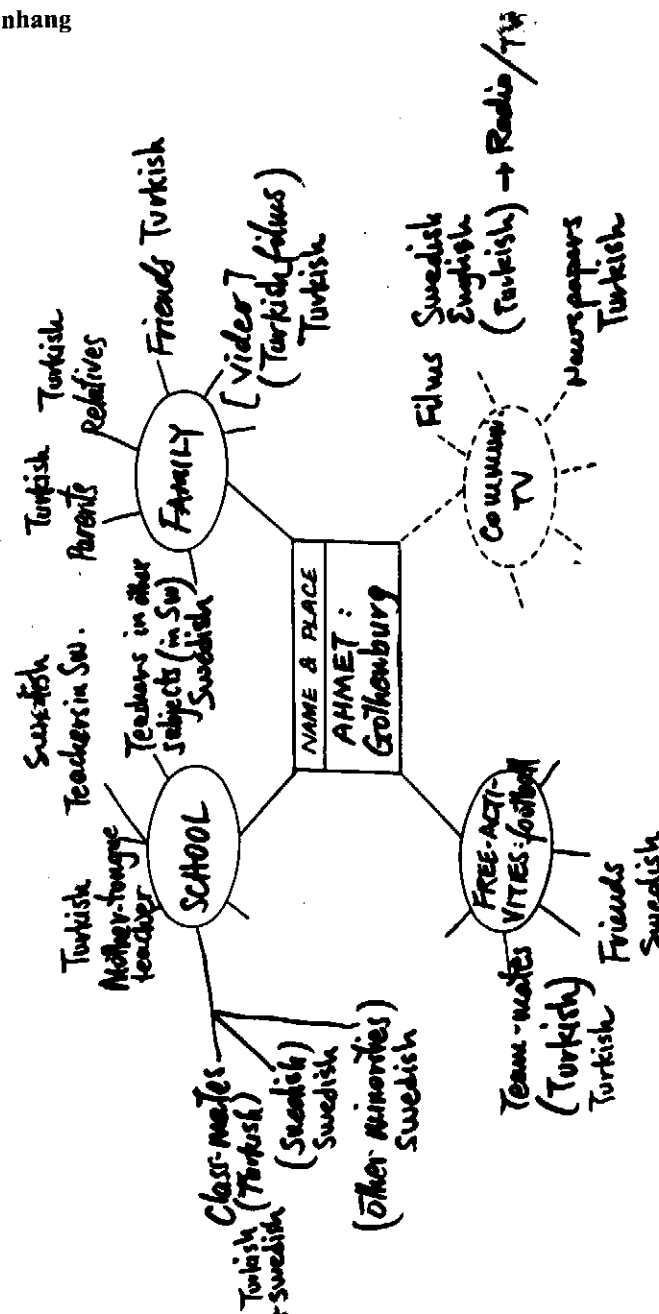


DIAGRAMME B

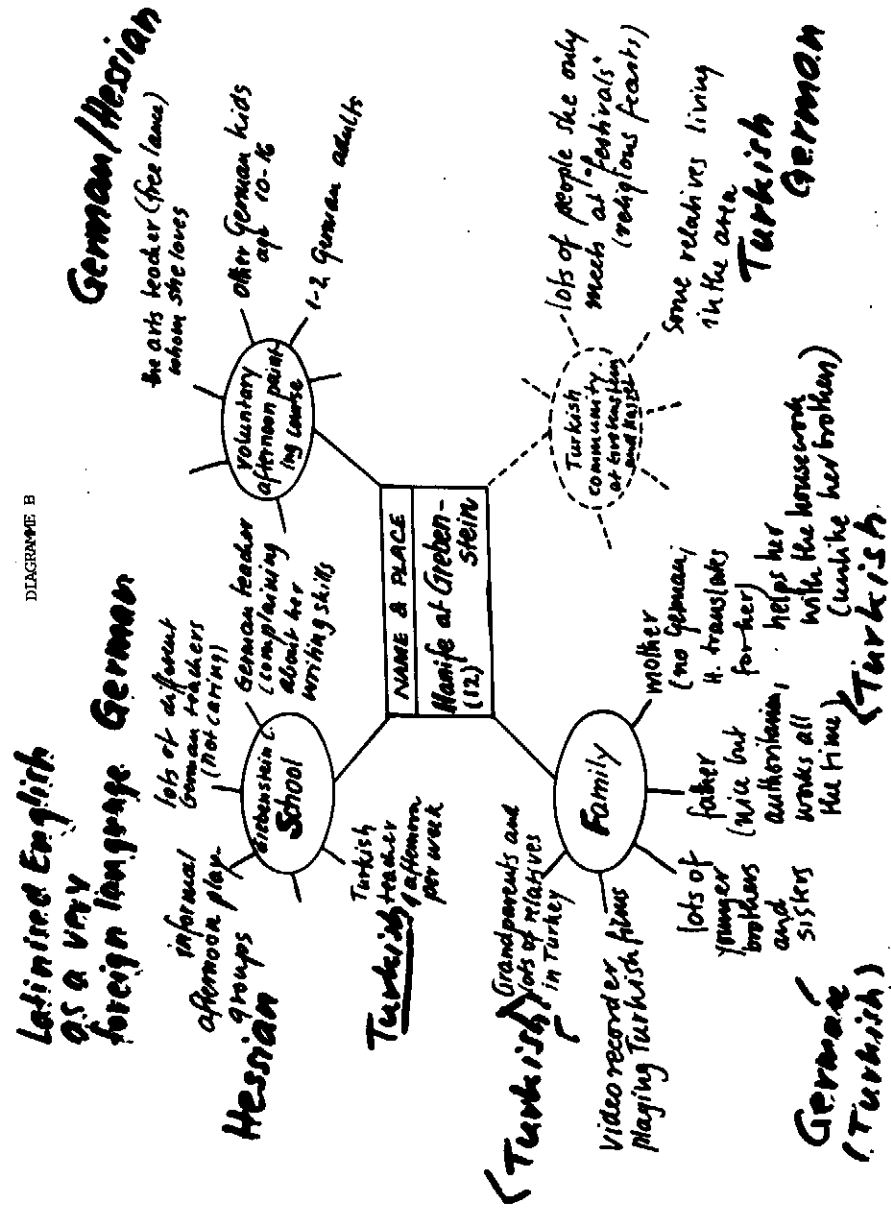
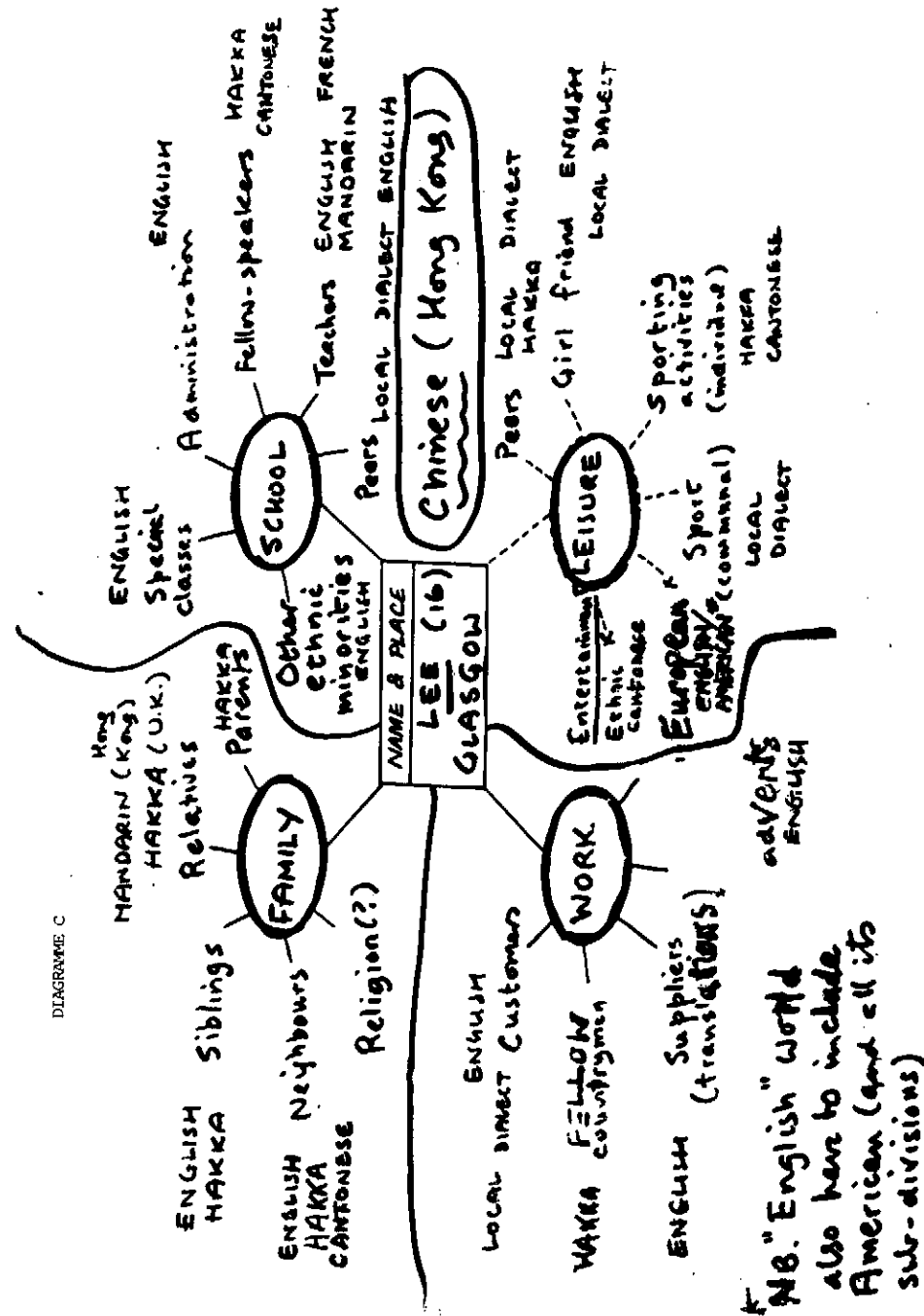


DIAGRAMME C



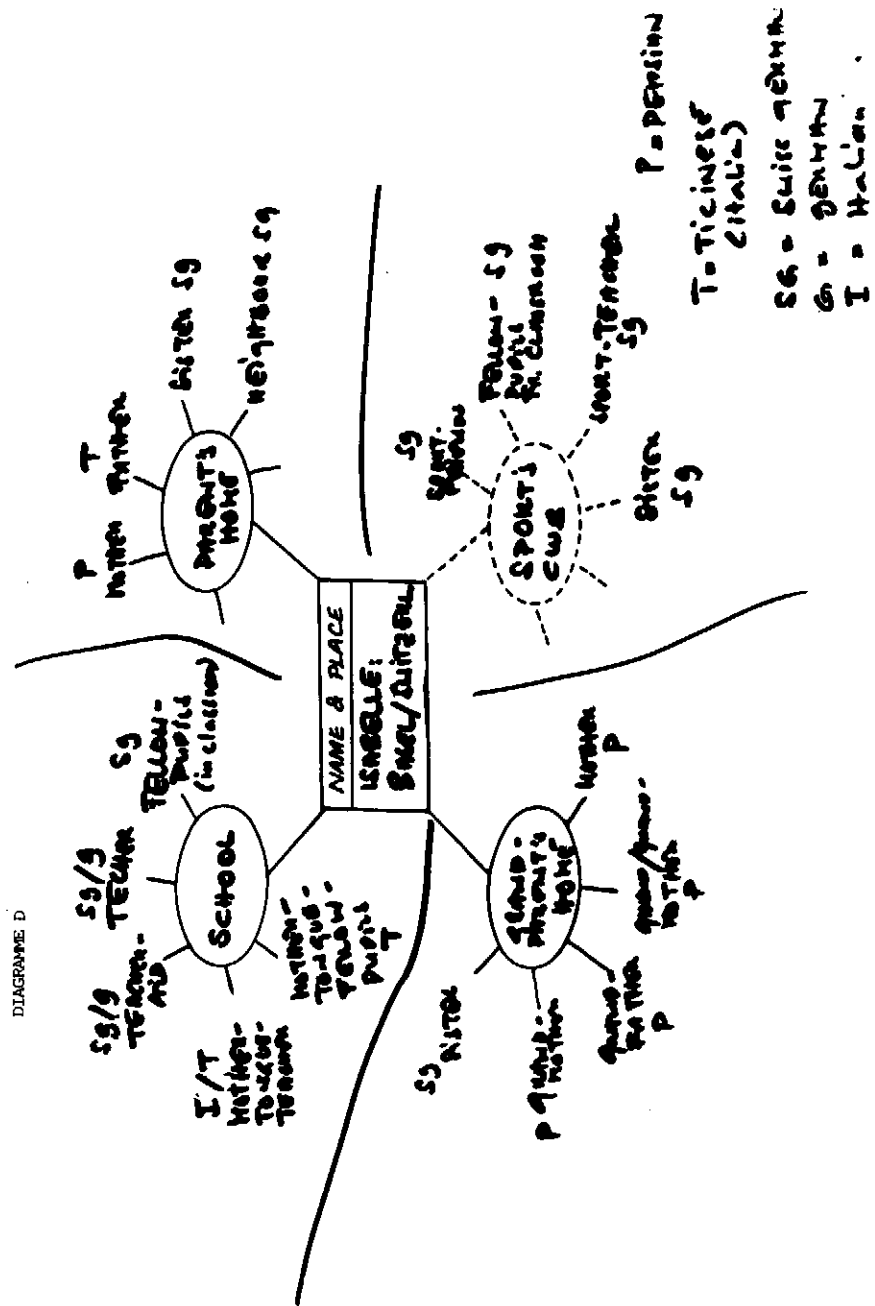


DIAGRAMME E: RESEAUX SOCIAUX

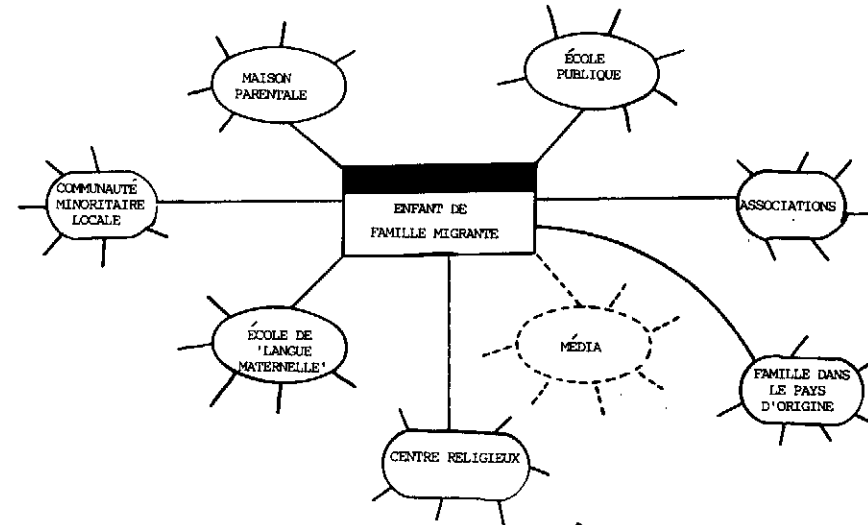


DIAGRAMME F: INTERLOCUTEURS

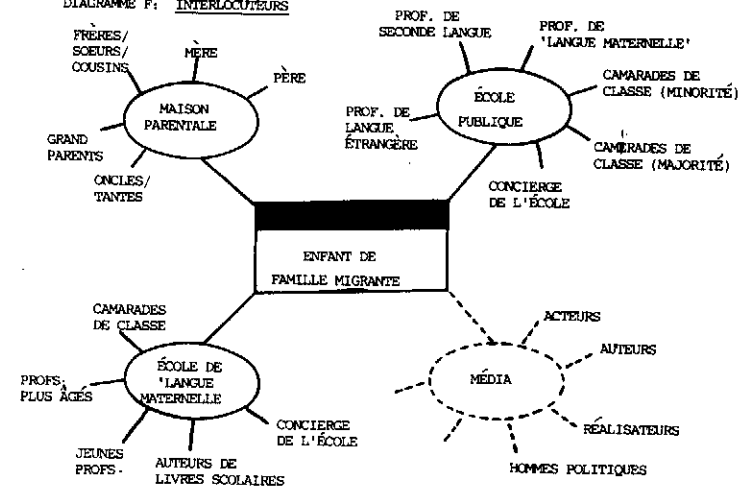


DIAGRAMME G: INTERLOCUTEURS et LANGUES

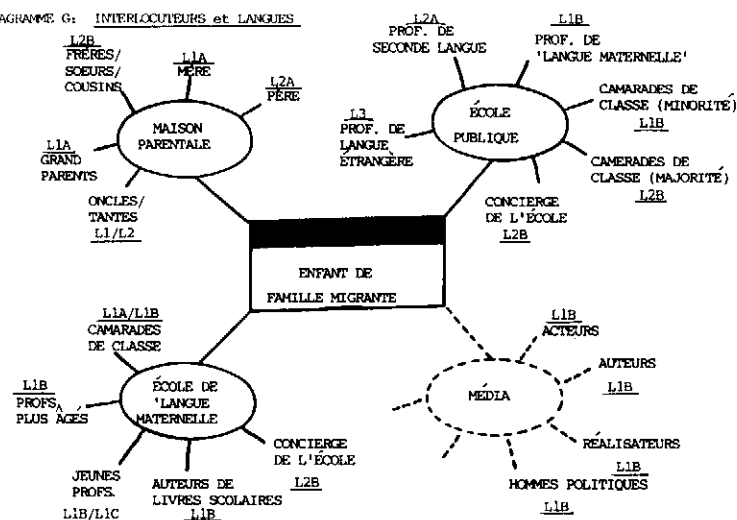


DIAGRAMME H:

REPERTOIRES LINGUISTIQUES DE GENS BILINGUES EN

«LANGUE MATERNELLE» «L ₁ »	+	«SECONDE LANGUE» «L ₂ »
---	---	--

1. Langue vernaculaire locale
2. Langue standard (parlée)
3. Langue écrite / littéraire
4. Langue classique / religieuse
5. Langue internationale
6. «Codes mixtes»