

Sommaire

Préface (Marie-Rose Moro)	p. 5
Introduction (Bruno Germain)	p. 7
Partie I. Migrer de langues en langues (Bruno Germain)	
L'apprentissage du langage oral pour la survie	p. 11
L'entrée dans l'écrit	p. 14
10 priorités pour la mise en œuvre d'une démarche d'apprentissage de la lecture pour allophones	p. 16
Quelle méthode utiliser ?	p. 28
Langues et langue française de scolarisation	p. 29
Les intervenants en langue maternelle : vers un accueil linguistique approprié	p. 32
L'intercompréhension des langues : vers une pédagogie modélisante ?	p. 35
Les AEF : vers l'accompagnement de la scolarité par tous les parents ?	p. 40
Conclusion : Quand la population est multilingue et que l'école en tient compte	p. 49
Partie II. Introduire le FLS/FLSCO dès l'école maternelle (Martine Chomentowski)	
Les interrogations des enseignants	p. 53
Quelques dates-clés	p. 53
La didactique « contrainte » du français langue de la scolarisation	p. 55
Faire autrement	p. 57
La didactique du FLE/FLS : un domaine en mutation	p. 57
Le langage tuteur de la langue, la langue tutrice de la pensée : de la norme à la dysharmonie	p. 58
Il existe de véritables « contrariétés linguistiques »	p. 60
La didactique du FLSCO : une didactique de la langue dans l'acte d'apprendre	p. 60
Existerait-il des « im-pensables » culturels susceptibles d'entraver les apprentissages ?	p. 69
L'ELAL d'Avicenne : un outil transculturel d'évaluation des langues maternelles et d'étude du bilinguisme des enfants de migrants (Marie-Rose Moro)	p. 71

Partie III. Les jeunes enfants plurilingues : les enjeux d'une école maternelle refondée

(Ève Leleu-Galland)

Les fondements de l'école première	p. 75
Définir quelques principes pédagogiques	p. 85
Des démarches initiées dans les écoles parisiennes	p. 86
Vade-mecum à l'usage des écoles maternelles pour l'accueil des élèves et des familles allophones, plurilingues	p. 88
Ressources	p. 90
Le protocole d'accueil en petite section (Martine Chomentowski)	p. 91
Éclairer les conceptions pour faire progresser les pratiques	p. 93
Les options pédagogiques	p. 96
Exemples de situations	p. 97
Conclusion	p. 100

Partie IV. Propositions de modules de formation (Martine Chomentowski)

Proposition d'un parcours de formation courte : sensibilisation	p. 103
Proposition d'un parcours de formation long : didactique du français langue de la scolarisation	p. 104
Bibliographie	p. 110
Glossaire	p. 116

Préface

Éloge de la langue maternelle et de la diversité des langues à l'école, aujourd'hui

L'école est structurée par un certain rapport au savoir, qui appartient au monde occidental et détermine les méthodes pédagogiques, les relations avec les élèves, celles avec les parents... Ce rapport au savoir est, comme toute représentation culturelle, implicite et évident – chacun, dans un groupe culturel et social donné, le partage. Il est lié à la représentation de l'enfant, de sa nature, de ses besoins, de ses compétences. Que doit apprendre un enfant et comment peut-il le faire ? Les parents nés en dehors de France, généralement très respectueux du savoir et de la science française transmis par l'école, le plus souvent ne connaissent pas et parfois ne partagent pas ce rapport au savoir. Souvent, ils font l'hypothèse qu'ici à l'école, on fait autrement, et présupposent que c'est bien ainsi et se tiennent à une distance respectueuse de l'école. D'où d'ailleurs ce sentiment de démission ou de non-investissement perçu par l'école, alors qu'en réalité, il s'agit de bienveillance passive : cet espace ne m'appartient pas mais je considère qu'il est bon pour mon enfant. Ici encore, le rapport au savoir que l'enfant doit habiter pour pouvoir apprendre est celui de l'école française. Mais, ceci n'est possible de manière harmonieuse et sans effort surhumain pour l'enfant que s'il est guidé dans cette logique qu'il ne peut anticiper et si ce rapport au savoir n'invalide pas, ne disqualifie pas celui des parents, sinon le prix à payer est trop grand. Certains enfants ne pourront pas le faire.

Une école unique, des enfants pluriels

L'école en France est républicaine, c'est la même pour tous. Ce principe est un grand acquis de l'histoire française, une grande fierté, un principe précieux dont il faut, à notre sens, défendre l'esprit, l'*ethos*, à tout prix. Pourtant, dans les faits, nous constatons combien actuellement, cette école ne remplit pas son rôle par rapport aux enfants de migrants. L'échec scolaire massif des enfants de migrants, avec ses paramètres sociaux et culturels, est un fait. De plus, quelles qu'en soient ses causes, il a des conséquences psychologiques importantes sur les élèves et sur les représentations que les familles ont d'elles-mêmes et de leurs enfants. Cet échec scolaire précoce implique que les enfants sont marginalisés, car exclus des circuits d'appropriation des savoirs ou du moins, de ceux qui sont les plus valorisés. Ces enfants sont violentés par ces échecs souvent cumulatifs et redondants qui commencent dès la maternelle et qui très vite trouvent des expressions antisociales.

Comment maîtriser le risque linguistique, transculturel et social ?

Nous proposons ici quelques éléments pour penser la prévention du risque transculturel auquel est soumis tout enfant de migrants en commençant par l'école, lieu clé, mais à charge pour l'école et ses enseignants de prendre les éléments qui leur paraissent créatifs et opérationnels et d'en inventer d'autres. D'ailleurs ce qui est vrai pour l'école l'est pour tous les autres lieux : l'hôpital, le tribunal, les services sociaux et éducatifs, la société. Un premier élément serait de diminuer le conflit entre l'école et la maison, les deux lieux d'appartenance de l'enfant. Il s'agit parfois de logiques qui se posent comme antinomiques et qui cherchent à s'exclure ou du moins qui entrent dans un rapport de

force stérile. Pour permettre à l'enfant d'acquérir le savoir nécessaire, il ne s'agit pas de changer sa nature, de le modifier, de le rendre pareil à ses enseignants ou à des normes qui seraient celles de la société d'accueil.

Les positions parentales, même différentes des nôtres, sont importantes pour l'enfant et donc, pour l'école, elles le deviennent aussi. Certes, il ne s'agit pas de renoncer à ce qui fonde les valeurs républicaines, mais d'adopter une attitude d'ouverture, de valorisation des parents, de négociation tranquille en dehors de positions idéologiques ou de surdité à la différence pour, au moins, ne pas les disqualifier. La présence – l'accueil des parents – doit être possible, créative et donc favorisée et surtout le regard et le récit que l'on fait sur eux doit leur permettre de se sentir valorisés. Il s'agit donc, d'abord et avant tout, de position intérieure et non de recette ou de modification du fonctionnement de l'école. Il importe ensuite de sortir de l'implicite qui voudrait que le monde de l'école et celui de la maison n'aient pas le même statut. Ceci est un principe éthique mais aussi scientifique, puisque depuis longtemps déjà, nous savons qu'il n'existe pas de hiérarchie entre les cultures. Même sur le plan cognitif, le monde de la maison a ses propres valeurs ; il est digne, bien sûr, de respect. De plus, il constitue le socle sans lequel les connaissances scolaires ne peuvent s'imprimer aisément, sans trop de douleur et d'efforts. Il permet la construction de l'estime de soi par l'intériorisation des attachements, sans laquelle aucun apprentissage n'est possible.

Il faut encore créer des espaces de pensée de l'altérité, à travers l'ouverture de l'école sur les réalités sociales et culturelles de la France, pays de métissages. Ceci peut se faire à travers le soutien d'activités parascolaires en relation avec les multiples origines culturelles des enfants de la seconde génération, de la diversité culturelle et linguistique constitutive de notre société contemporaine et présente dans nos écoles : ateliers de langues, d'écriture, de calligraphie, d'histoire... Ateliers qui devraient être ouverts à tous et non pas réservés à certains enfants de migrants dans un esprit de métissage.

Enfin, la reconnaissance de l'importance de la langue maternelle des enfants et donc de la nécessité pour ces enfants de passer d'une langue à l'autre, ce qui dans notre monde contemporain marqué par les échanges et les migrations, ne peut être qu'une chance pour les enfants de migrants, pour tous les enfants qui viennent d'ailleurs mais aussi pour ceux d'ici qui doivent se familiariser avec la pluralité des langues, dans un monde qui n'est plus unipolaire et où posséder une seule langue est un handicap.

Un changement de regard est possible

Ce livre, par le changement de paradigme qu'il présente, sera très utile pour faire cette petite révolution linguistique qui est celle de la modernité du rapport au savoir. Ceci permettra de transformer le risque transculturel, social et linguistique en nouvelles potentialités créatrices pour les enfants, mais aussi leurs enseignants.

Marie-Rose Moro

Professeure de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent (Sorbonne Paris Cité),
chef de service de la Maison des adolescents de l'hôpital Cochin,
chercheuse à l'unité INSERM 669

Introduction

La langue française est considérée comme le ciment de la citoyenneté et de la nationalité française. C'est la langue de la scolarisation, la langue de la République et même la langue de la rue, ainsi que le définit l'article 2 de la Constitution : « La langue de la République est le français. »

L'insertion de l'article 75-L, lors de la révision constitutionnelle du 23 juillet 2008, précise que « les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France ». L'intégration du terme de « langue régionale » pourrait constituer un fondement pour que soit ratifiée la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, ce que la France a refusé, le Conseil constitutionnel ayant décidé le 15 juin 1999 que cette charte comportait des clauses contraires à la Constitution, notamment son article 2. La France a néanmoins signé cette charte, s'engageant ainsi à appliquer certains des paragraphes de sa partie III (39 sur les 98 que compte la charte), notamment :

- prévoir une éducation préscolaire totale ou substantielle dans les langues concernées, au moins aux élèves dont les familles le souhaitent et dont le nombre est jugé suffisant ;
- prévoir un enseignement primaire total ou substantiel dans les langues concernées, au moins aux élèves dont les familles le souhaitent et dont le nombre est jugé suffisant ;
- s'engager, en ce qui concerne les territoires autres que ceux sur lesquels ces langues sont traditionnellement pratiquées, à autoriser, à encourager ou à mettre en place, si le nombre des locuteurs d'une langue le justifie, un enseignement dans la langue.

Cette prise en compte des langues au sein de l'école valide la conviction que l'acquisition d'une ou plusieurs langues maternelles autres que le français, constitue moins un affaiblissement du français et de sa maîtrise qu'un enrichissement linguistique et culturel. La réussite scolaire des enfants issus de l'immigration, de première ou énième génération, est un enjeu d'insertion sociale nationale pour que chacun trouve sa place et se sente bien. La reconnaissance des langues premières et de leur usage par les parents est un facteur d'estime de soi pour l'enfant. Leur pratique favorise un meilleur apprentissage de la langue française et des savoirs en général, au sein de l'univers scolaire. Le plurilinguisme naturel des enfants est à encourager. C'est un atout, pas un handicap, qui constitue une passerelle entre les langues, les frontières et les cultures. Il conviendrait de faire évoluer conjointement les représentations erronées des parents, des enseignants et de l'institution. Si les textes institutionnels évoluent vers l'ouverture, ils doivent faire l'objet d'un travail d'explication car ils peuvent générer des incompréhensions. On évolue, en effet, d'un monolinguisme culturellement ancré à la « pluralité linguistique » reconnue. Or, les enseignants n'ont pas été formés suffisamment à l'apprentissage auprès d'enfants parlant diverses langues et maîtrisant mal, peu ou pas du tout le français, même s'ils sont nés sur le sol français. Les professeurs manquent de démarches et d'outils pour œuvrer au quotidien : « Comment faire ? Il ne parle pas français... »

Cet ouvrage cherche à conforter la prise en considération des langues maternelles au sein de l'éducation. Il présente quelques adaptations pédagogiques et dispositifs qui pourront aider à accueillir les publics d'enfants allophones à l'école et les conduire vers une richesse linguistique synonyme d'enrichissement culturel et cognitif.

Les trois premières parties abordent la question des conditions de l'acquisition des langues (maternelles et de scolarisation) pour des enfants allophones, tant du point de vue de l'apprentissage que de l'enseignement au sein de l'école française, en particulier en maternelle et en CP. Écrites de divers points de vue disciplinaires, les approches institutionnelles, théoriques, pragmatiques et pédagogiques montrent une convergence forte et un fondement commun : la manière dont les élèves allophones ont été accueillis et scolarisés jusqu'à maintenant a généré des difficultés scolaires qu'une prise en charge pédagogique et linguistique adaptée peut tout à fait améliorer. Suivant ce fil rouge, les propositions et recommandations proposées ici pourront être exploitées en classe et faire l'objet d'une réflexion dans le cadre de la formation.

Bruno Germain