

IUFM de Midi-Pyrénées

UF Polyvalente

Filière : Professeur des Ecoles (PE)

Comment favoriser l'entrée en langue orale des enfants non francophones en milieu scolaire ?

Mémoire professionnel de
Carole GAUTHIE
Sous la direction de
Mme Lescout Maryse

Année 2000-2001

Comment favoriser l'entrée en langue orale des enfants non francophones en milieu scolaire ?

Filière : Professeur des Ecoles (PE)

AUTEUR(S)

Carole GAUTHIE

Sous la direction de Mme Lescout Maryse

RESUME

Chaque année, des enfants non francophones en âge d'être scolarisés arrivent en France à n'importe quel moment de l'année. Ils ont des profils très différents du point de vue de l'origine ethnique, géographique, sociale et linguistique.

L'école a pour mission de favoriser leur intégration en les aidant à maîtriser la langue française et à comprendre notre société.

En nous appuyant sur des informations prélevées dans le Tarn-et-Garonne et le Lot, nous avons cherché à comprendre comment favoriser l'entrée en langue orale des enfants non francophones en milieu scolaire. Dans quelles conditions leur permet-on de produire, communiquer et s'épanouir dans les classes d'initiation (CLIN) et dans les classes banales ?

MOTS-CLES

enfants non francophones
situation de communication
langage
classe d'initiation (CLIN)
parole
langue orale
interculturel

TABLE DES MATIERES

Présentation

Pourquoi écrire mon mémoire professionnel au sujet des enfants non francophones ?

Qui sont les enfants non francophones ?

I. Pourquoi donner la priorité à la langue orale ?

- A. Donner et prendre la parole
- B. Des enfants bilingues

Quel oral enseigner ?

II. Comment leur permettre de produire et de communiquer ?

L'accueil des non francophones à l'école

➤ En CLIN

- ❖ L'intégration scolaire et sociale en CLIN
- ❖ L'apprentissage de la langue en CLIN
- ❖ La syntaxe en CLIN
- ❖ Le lexique en CLIN
- ❖ Mon expérience de la CLIN

➤ La classe banale pour les enfants non inscrits en CLIN

- ❖ Mon expérience avec les non francophones non inscrits en classe banale

III. Vers une pédagogie interculturelle

IV. Conclusion

Pourquoi écrire mon mémoire professionnel au sujet des enfants non francophones ?

A mon retour d'Italie où j'ai eu l'opportunité d'enseigner la langue française pendant une année en tant qu'assistante puis professeur de français langue étrangère (F.L.E.), j'ai décidé de préparer le concours de professeur des écoles. J'ai eu l'opportunité d'effectuer un stage , pendant près de trois mois à Montauban, avec une institutrice F.L.E spécialisée dans l'enseignement du français aux enfants de migrants, non francophones. Cette découverte du métier m'a passionnée et bouleversée à la fois. J'ai compris quelle situation délicate vivaient ces enfants perdus dans une civilisation qui leur était totalement étrangère. Leur vivacité et leur soif d'apprendre pour comprendre et s'exprimer m'ont émue. Mais ma participation à un conseil de cycle, a éveillé en moi une injustice que je ne pouvais supporter. Le fait d'envoyer des enfants non francophones en SEGPA, à 11 ans, alors qu'ils n'avaient jamais eu de problèmes majeurs d'adaptation à leur classe, m'a semblé insupportable : la seule raison avancée par les maîtres était que ces enfants, par ailleurs très brillants en mathématiques, avait un « trop gros retard linguistique en français pour s'adapter à la vie de la classe » ! Leur réussite scolaire et professionnelle est conditionnée par cette décision sans appel : s'ils ne s'expriment pas correctement dans la langue des natifs, ils n'auront aucune chance d'accéder à une formation satisfaisante. Pour leur permettre d'y arriver, il faut les aider.... C'est pourquoi dans ce mémoire, je m'interroge sur les moyens de favoriser la maîtrise de la langue orale des enfants non francophones en milieu scolaire.

I. Qui sont les enfants non francophones ?

On rencontre différentes situations qui correspondent à des cheminements particuliers pour chaque enfant et sa famille. Ainsi peut-on isoler :

- Les enfants de l'exil, dont la famille est en demande d'asile politique... parfois issus de milieux défavorisés ou de culture très diverse de la nôtre. (Exemple : Kosovars, Kurdes, Zaïrois, Albanais, Roumains).
- Les enfants arrachés à un milieu de vie pour suivre l'un des parents (familles reconstituées) ou pour être adoptés. (Exemple : Africains du Sud, Anglais, Polonais, Américains).
- Les enfants qui déménagent en famille pour des raisons de confort ou pour des raisons économiques (implantations d'entreprises étrangères) ; ceux-ci étant généralement issus d'un milieu favorisé. (Exemple : Hollandais, Japonais, Anglais).

Ces enfants gardent bien souvent (exception faite des adoptions) leur langue d'origine comme langue maternelle, lorsqu'ils ne sont pas toute la journée en milieu francophone. Le français est plutôt pour eux une langue seconde, c'est à dire la langue pratiquée dans le pays où ils apprennent. Ils sont confrontés quotidiennement à la langue française en dehors du cours de langue proprement dit. Ainsi, les enfants non francophones dits aussi primo-arrivants, sont-ils en situation de double apprentissage : d'une part l'apprentissage assuré par l'école, d'autre part l'acquisition de connaissances implicites, dans la rue ou à travers les médias (TV, radios, affiches, publicités). Il faut également prendre en compte ce qui a été acquis en langue maternelle : la compétence communicative.

II. Pourquoi donner la priorité à la langue orale ?

Dès leur arrivée en France, et a fortiori dans l'école, les enfants non francophones sont stimulés pour échanger avec autrui : leurs voisins, leurs camarades de classe, les différents adultes rencontrés... Ils voudraient bien échanger avec eux, mais la barrière de la langue les en empêche.

Il importe donc de leur enseigner cette langue dans laquelle ils sont soudain immergés : « les enfants de migrants, contrairement aux autres enfants sont obligés d'apprendre une langue étrangère ; s'ils ne sont pas rapidement performants, ils seront pénalisés scolairement, et socialement. » (Louis Porcher in Interrogations sur les besoins langagiers en contexte scolaire/ Conseil de l'Europe 1980).

Il faut hiérarchiser leurs besoins langagiers et les motiver pour leur donner les clés du monde dans lequel ils sont contraints de vivre : « Le problème des enfants non francophones ne se résume pas à la maîtrise d'un système linguistique, mais à un problème de communication, à l'insertion de l'outil-langue dans une pratique sociale » (Martine Abdallah-Preteille in Des enfants non francophones à l'école, quels apprentissages ? quel français ?).

a) Donner et prendre la parole :

Donner la priorité à la langue orale, c'est aider l'enfant à s'exprimer, à dire son « moi » pour qu'il interagisse avec les autres. Pour lui, prendre la parole, c'est un peu prendre le pouvoir, maîtriser le cours de sa vie en France, en décidant pour lui-même et en gagnant son autonomie. L'oral prime sur l'écrit comme le parler est un préalable à l'écrire chez le natif. Cependant, l'enfant non francophone n'en est pas moins sans langue et sans pensée. Il sait ce qu'il veut dire, mais ne sait pas comment le dire. C'est pourquoi la priorité doit être donnée au rétablissement de la parole qui permet l'échange. Celui-ci passe également par un respect de l'autre, de sa culture et aussi de sa langue d'origine. L'adulte qui accueille l'enfant non francophone, qui lui enseigne le français doit reconnaître le bilinguisme en cours d'acquisition de celui-ci.

b) Des enfants bilingues :

En effet, à leur arrivée en France, les enfants ne sont pas vierges de toute langue. Ils ont déjà plus ou moins assimilé le fonctionnement implicite de la communication à travers leur langue maternelle. S'ils ne sont encore complètement bilingues, leur langue seconde est en voie d'acquisition, et le fait de posséder une autre langue « première », maternelle, occasionne des problèmes spécifiques.

Jean-Pierre CUQ dans son ouvrage *Le Français Langue Seconde*, a examiné les conséquences de cette appartenance au domaine du Français Langue Etrangère ; elles sont de plusieurs ordres :

**Sur le plan pédagogique tout d'abord, il est clair que les méthodologies applicables au Français Langue Maternelle se trouvent disqualifiées. Les méthodes d'enseignement traditionnelles ne sont pas adaptées et les stratégies d'enseignement ne peuvent plus ne pas en tenir compte.*

**Sur le plan de l'apprentissage et de l'acquisition en second lieu, les processus mis en œuvre par l'apprenant seront ceux d'une langue étrangère puisqu'il sera tenté de traduire ou de chercher des repères dans sa langue maternelle.*

**L'apprenant, enfin, en tant qu'individu, verra sa formation aux plans psychologiques et cognitifs en être affectée comme par une langue non première. »*

Dans le cadre d'une pédagogie différenciée centrée sur l'apprenant, il faut étudier pratiquement les liens multiples qui existent entre langue et culture pour un individu donné et en tirer les conséquences pédagogiques. C'est à l'évidence une dimension essentielle de l'enseignement à un tel public, nous rappelle Louis Porcher. Il est donc important de tenir compte des divergences entre la langue et la culture de l'apprenant et celles du français. Lors de l'apprentissage de n'importe quelle langue étrangère, certains automatismes liés à la langue maternelle resurgissent et s'imposent comme des réflexes dans l'expression écrite ou orale. « Ces automatismes, toujours présents gênent l'élocution quand ils ont une structure différente de celle de la langue étrangère. L'élève transpose alors en français une structure étrangère, il effectue un transfert négatif. C'est ce que nous appelons les phénomènes d'interférences. » (CLAPEST 1990.Guide de soutien scolaire...).

Malheureusement, le bilinguisme progressif de ces enfants n'est que très rarement reconnu et accepté. Dans les écoles, on l'occulte plutôt en parlant fréquemment de « retard scolaire », de « difficultés d'intégration » ; on imagine les problèmes de leurs familles souvent elles-mêmes non francophones. Ainsi, dans le souci de leur donner le maximum de chances de s'en sortir, on table fortement sur l'apprentissage du français comme instrument de réussite scolaire et sociale. La mission de l'école est d'assurer cet apprentissage. Au contraire, les langues familiales qui ne font pas partie du programme scolaire risquent de ralentir ou même compromettre cet enseignement (le turc, le berbère, les dialectes africains ne sont jamais enseignés ; l'arabe et le portugais ne sont proposés qu'à partir de la 4^e au collège). En revanche, la langue du migrant Britannique n'est pas perçue comme un handicap à son intégration.

La représentation des réalités socio-économiques des immigrés que l'école cultive fait que le bilinguisme réel des primo-arrivants est occulté par ce qu'on peut appeler leur **non-bilinguisme social** : dans le contexte actuel, les langues qui ne font pas partie en France du système de promotion sociale sont appréhendées comme handicapantes pour l'enfant (on parle de « bilinguisme soustractif ») alors que le bilinguisme à partir d'une langue à statut social et économique élevé est présenté comme additif (positif et valorisant).

« La fonction intégratrice de la langue dans la double perspective migratoire et européenne, influence directement l'apprentissage. Celui-ci n'a de sens que dans la mesure où il favorise l'insertion. » (in M. ABDALLAH-PRETCEILLE Quelle école pour quelle intégration ?).

III. Quel oral enseigner ?

On constate que l'enfant dit « primo-arrivant » se débrouille assez rapidement pour entrer en communication avec les autres enfants en se créant une sorte d'interlangue. Il est important, à ce moment là de l'aider en mettant à sa disposition des mots-outils et du vocabulaire courant. Le nouvel élève a, dans un premier temps, besoin d'apprendre un français « neutre », celui de la vie de tous les jours, qui lui permettra d'exercer son activité langagière dans les situations les plus courantes. On peut avoir recours au Français Fondamental de G.GOUGENHEIM, MICHEA et RIVENC réalisé dans les années cinquante à partir d'une grande enquête sur la fréquence des mots les plus utilisés du français parlé ; ou encore tenter de repérer les besoins langagiers des enfants grâce à Un Niveau- Seuil de D.COSTE et Alii (Conseil de l'Europe 1977) pour le vocabulaire et les expressions les plus employées.

Une fois ce français de première urgence atteint, il faut veiller à l'enrichissement de la langue des non francophones ; souvent, les enfants ne ressentent plus autant le besoin de s'exprimer dans un français de qualité, car leur capacité à s'exprimer est suffisante à leurs yeux. C'est par une approche fonctionnelle de la langue, communicative, que leurs efforts prennent un sens.

Le langage de survie est donc utile mais il faut rapidement le dépasser pour affiner les échanges entre les apprenants et les francophones, et faciliter leur intégration.

Notre objectif n'est pas de faire de ces enfants des récepteurs passifs de la grammaire, mais bien des utilisateurs de la langue. Ils doivent devenir des acteurs de

leur vie en France par le biais de la communication qu'ils auront réussi à établir avec les membres de cette nouvelle communauté.

D'après VYGOTSKI, si l'on considère que la fonction essentielle du langage est l'adaptation, le rapport entre les deux interlocuteurs (enfant / adulte) est équilibré ; chacun a des intentions qu'il exprime avec certains codes que l'autre cherche à interpréter (dans sa liste disponible de signes) et c'est lors de ces interactions que sont construits ces codes communs. Le rôle de l'adulte est spécifique dans le sens où il permet à l'enfant d'acquérir un code qui est commun à un groupe social ethnique ou à une nation.

Ainsi, les premiers éléments linguistiques dont dispose l'apprenant doivent permettre l'émission des messages de première nécessité. Il s'agit du français d'urgence correspondant aux situations de communication auxquelles il est confronté dans la vie quotidienne. Constitué de formes toutes prêtes, combinables entre elles, d'éléments de vocabulaire, ce premier bagage lui permet de répondre aux questions qui lui sont posées dans la cour ou la rue ; mais il doit également être capable d'exprimer un besoin, ou une situation de détresse.

IV. Comment leur permettre de produire et de communiquer ?

« Apprendre à parler, c'est apprendre à communiquer à propos de quelque chose ou en vue de quelque chose, dans une langue appropriée. » rappelle le site Internet du CEFISEM de Paris.

Pour entrer en communication, il faut s'insérer dans les rapports sociaux de la communication dans notre culture. Tout cela implique de connaître les situations de communication, les registres de langues appropriés à tel type d'interlocuteur, savoir interpréter les signes et les réactions de ces mêmes personnes et enfin, mettre toutes ces données en relation au moment de la réalisation de l'intention de communication ...

La maîtrise de la langue française implique, pour les non francophones, l'appropriation des différents domaines relationnels, sémantiques, et linguistiques afin d'approcher les compétences langagières des natifs.

□ L'accueil des non francophones à l'école :

« La capacité de communiquer en français est une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française, à son accès à la formation qu'elle dispense et donc à sa réussite scolaire ». (Circulaire 13/03/1986 n°86.619 cf. annexe).

Les lois concernant l'accueil de non francophones en école élémentaire conseillent d'effectuer une double inscription :

- l'une dans l'école de son quartier (classe de rattachement où progressivement, l'enfant suivra les mêmes leçons que les camarades de son âge).
- l'autre dans une classe **CLIN** (classe d'initiation) appartenant à une école de la ville équipée.

Cependant, toutes les circonscriptions ne disposent pas d'un enseignant de CLIN. Il arrive que les non francophones ne bénéficient pas d'une initiation particulière au français. Ils sont alors directement « immergés » dans une classe dite « banale » et apprennent avec l'enseignant.

➤ **En CLIN :**

La CLIN accueille des non francophones de 7 à 11 ans pour une année scolaire seulement. Son objectif est double : l'enseignement de la langue de communication et celui de la langue d'apprentissage. Selon les endroits, la CLIN fonctionne en structure ouverte ou fermée.

❖ **L'intégration scolaire et sociale en CLIN:**

L'âge de l'enfant, l'évaluation de son niveau scolaire et de ses capacités à communiquer déterminent l'enseignant dans le choix d'une classe banale d'intégration. L'élève y est intégré au plus tôt afin de participer aux activités qui lui sont accessibles et prendre ainsi, un « bain de langage » régulier, facteur socialisant de son intégration. Il lui faut pour cela posséder quelques rudiments de la langue, utilitaires, et maîtriser les notions et les pratiques mises en œuvre dans l'activité. Au cours de l'année, le taux d'intégration en classe banale doit augmenter à la mesure des progrès de l'élève.

La CLIN est composée de peu d'élèves, tous non francophones arrivés pendant l'année scolaire en cours, mais qui n'ont pas tous la même langue d'origine. Le maître de CLIN est à leur disposition pour les aider à comprendre ce qu'ils ont entendu dans leur classe, les écouter, améliorer leur niveau de langue et leurs connaissances culturelles de la France. Il comprend leurs problèmes et sert de relais entre les familles et l'école, ou plus fréquemment, les familles et la société (l'administration, le médecin...les « papiers » et formulaires à remplir).

L'intégration scolaire passe par :

- ✓ la connaissance des usages scolaires (reconnaître et nommer le matériel, gérer les déplacements, comprendre la discipline).
- ✓ La lecture et l'écriture (connaissance du sens de lecture et des caractères latins).
- ✓ La familiarisation avec les différents types de travaux demandés en classe et les comportements attendus (respect des consignes, méthodologie).
- ✓ La maîtrise du métalangage scolaire... et bien sûr une mise à niveau progressive des compétences disciplinaires attendues dans le cycle de l'élève.

L'intégration sociale passe par la compréhension du français d'urgence, des usages, la connaissance d'éléments culturels fondamentaux auxquels il est souvent fait référence de façon implicite (chansons traditionnelles, contes, informations historiques, géographiques, symboles, références, stéréotypes...) ainsi que les règles essentielles de la vie dans notre société (politesse, savoir-vivre...).

❖ **L'apprentissage de la langue en CLIN :**

La langue s'acquiert principalement, par des activités de compréhension et d'expression orales. Il est nécessaire de favoriser l'acquisition de ces compétences par la maîtrise de **matériaux sonores de la langue**. La reconnaissance et la reproduction des différents sons et des intonations de la langue sont primordiaux pour décoder les messages des natifs et se faire

comprendre d'eux. La correction phonétique « à chaud » aide l'apprenant à distinguer les phonèmes, et à retrouver les mots qu'il connaît, plus facilement dans le magma sonore qui défile dans ses oreilles toute la journée. Cela lui est également utile pour **l'apprentissage de la lecture** : en reconnaissant les phonèmes, il peut anticiper sur le sens d'un texte plus facilement, et progresser dans le décodage des relations phonie-graphie. L'oral est primordial car si l'apprenant ne sait pas quel son doit avoir le texte qu'il lit, il ne peut anticiper sur le sens. La reformulation orale de sa lecture syllabique ne signifiera rien pour lui.

L'oral est en ce sens une condition de réalisation de l'écrit, une « mise en bouche de la langue ». Il permet de se relire. L'écrit une fois maîtrisé, favorise la fixation des connaissances, aide à mesurer les progrès. Il permet également une analyse plus posée et plus calme des mots : en les isolant des groupes de souffle de l'oral (où un mot en chasse un autre), il favorise l'étude de la syntaxe et la connaissance du code linguistique en profondeur.

❖ **La syntaxe en CLIN :**

Peu à peu, on vise à décontextualiser les éléments linguistiques, à enrichir les structures apprises et les modifier. Ces situations de communication sont induites par les jeux de rôles ancrés dans le quotidien puis par des exercices structuraux qui amènent les élèves à effectuer des opérations mentales de transformation sur la langue. L'élève manipule les structures, la syntaxe et comprend les changements à effectuer à l'oral et à l'écrit.

En même temps, les élèves accèdent à un code plus scolaire, plus formel, qui sert à son intégration dans sa classe banale. Il assimile les outils linguistiques propres à la pratique scolaire, comprend les consignes, manipule le métalangage et apprend à utiliser les manuels scolaires et les différents cahiers de classe.

❖ **Le lexique en CLIN**

Il est enrichi en permanence ; mais il commence par satisfaire les préoccupations urgentes de l'enfant, il rejoint les thèmes qui relèvent de ses premiers besoins. Le travail par thème, ou champ notionnel, permet d'augmenter le vocabulaire en ménageant sa mémoire, car des familles de mots apparaissent.

Le lexique sert également de vitrine à la culture française. En se concentrant sur lui, on peut faciliter la prise de conscience d'un changement de vie et éviter ainsi un choc entre la culture de l'enfant et celle de la France (rythme de vie, alimentation, politesse). La CLIN apporte à l'enfant un bagage culturel nécessaire pour se construire de nouveaux repères, décrypter les symboles et les attributs de la France que tous ses petits camarades de classe banale connaissent.

❖ **Mon expérience de la CLIN**

J'ai eu l'opportunité d'effectuer un stage de trois mois en compagnie d'une institutrice FLE en Tarn et Garonne entre 1998 et 1999. J'ai rencontré de nombreux enfants de migrants de diverses nationalités : Turcs, Kurdes, Tchèques, Zaïrois, Kosovars, Sri Lankais, Anglais...arrivés en début ou en cours d'année dans plusieurs écoles de la ville de Montauban. En restant deux demi-

journées par semaine dans chaque école, nous apportions un soutien important aux enfants qui réintégraient le reste du temps leur classe banale. Sans rapporter ici l'ensemble de mes réflexions sur l'intérêt d'une telle intervention, je voudrais rapporter quelques remarques importantes au sujet du bilinguisme de ces enfants.

A l'occasion d'une activité de « découverte du monde », un papa Turc est venu parler de son pays. Sa fille Elife, de huit ans a servi d'interprète car il ne parlait pas encore le français. Elle a donc alterné en permanence les langues turques et françaises devant sa classe à la grande surprise de tous ses camarades et de l'enseignant. Son bilinguisme ainsi révélé l'a mise en valeur comme jamais elle ne l'avait été à l'école. Puis un mot est venu à manquer à la fillette lorsque les enfants ont voulu connaître la raison de leur départ de Turquie : il s'agissait du mot « liberté » qu'elle ne connaissait ni en français ni en turc, et dont elle n'avait jamais formulé le concept dans sa langue maternelle.

Il est fréquent de constater dans le cas d'enfants de migrants une pauvreté de vocabulaire autant en langue française qu'en langue maternelle ; il est difficile de remarquer ce genre de lacune car l'enfant est peu sollicité par sa curiosité naturelle s'il ignore même le sens du concept et ne pose pas de question pour le traduire dans sa langue maternelle. Ce manque vient parfois du fait que la communication familiale a souffert des soucis des parents (le mot liberté est tabou dans la bouche d'adultes pourchassés) ou des difficultés de survie (notamment en camps de réfugiés) et a empêché l'enrichissement langagier des enfants.

Par ailleurs, j'ai eu l'opportunité de prendre en charge quelques séances de classe. Consciente de la nécessité d'utiliser toujours la langue orale de style

courant dans mes premiers contacts avec les enfants, j'ai commencé par des activités de jeux de rôle. Certaines n'ont pas fonctionné comme je l'attendais : en effet, ces situations de dialogue impliquaient une réaction de l'interlocuteur et certaines formulations ont semé le doute dans leur esprit : comment peut-on « donner l'heure » au pied de la lettre ? Au sens littéral, cela ne veut rien dire, et je croyais que les enfants connaîtraient ces expressions imagées. Malheureusement elles sont nombreuses, et les enfants ne les comprennent pas. Il est difficile pour l'enseignant de détecter alors d'où vient le blocage langagier : timidité, gêne dans le jeu de rôle, problème de vocabulaire ...

Lors d'un autre exercice, j'ai mieux réalisé que le vocabulaire n'était pas le seul obstacle langagier. Un petit exercice de description de fruits et de légumes sur une feuille est devenu un casse tête pour une fillette volontaire inscrite en cycle 3. Elle connaissait les noms des légumes, mais elle restait pourtant muette car elle ne savait pas comment expliquer la disposition des légumes sur la page : à gauche, à droite, en haut en bas, au milieu étaient indispensables . Malgré le choix d'activités adaptées à un public de cycle deux, je me suis heurtée à la différence qui existe entre les objectifs de fin de cycle et les réelles compétences de ces enfants.

➤ **La classe banale pour les enfants non inscrits en CLIN :**

Les enfants non francophones inscrits dans des écoles qui n'appartiennent pas un secteur doté de CLIN restent à l'année dans leur classe banale. L'enseignant est chargé de leur apprendre la langue en même temps qu'il enseigne l'intégralité de son programme aux autres élèves. Cependant, le cas particulier de ces enfants non préparés à suivre un « enseignement type » en français (oral + écrit) pose de nombreux problèmes à l'enseignant qui se sent alors démuni.

Le CEFISEM (centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants...) peut apporter des aides ; il rappelle que l'accueil d'un élève ne parlant pas le français n'est pas seulement le problème de l'enseignant de la classe, mais celui de l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'école ». Il conseille la constitution d'un projet de cycle ou d'école avec l'ensemble des intervenants afin de mieux prendre en charge l'élève, tant dans sa classe qu'au dehors.

Dans les écoles du Lot que j'ai visitées, j'ai noté que, souvent, l'enseignant confie ces enfants à l'emploi jeune attaché à l'école quelques heures par semaine ; il espère ainsi proposer un cours de conversation plus adapté à la communication interindividuelle, peu possible en classe. L'emploi jeune prend le temps de les apprivoiser, de les stimuler individuellement : l'important étant de créer une occasion de parole échangée dans un français bien articulé tout en recherchant l'authenticité de cet échange. Cette prise en charge est variable : entre 1 heure par semaine et une heure par jour . Les élèves utilisent la plupart du temps un manuel de F.L.E comme

support de langage. Il a pour titre : « Les petits lascars », « La petite grenouille », « Trampoline », « Le p'tit Manuel », « Bien Joué », « Bonjour Line », « Farandole »....

Mais ces méthodes ont leurs limites car elles sont destinées à l'apprentissage du français à l'étranger. De ce fait, elles ne tiennent pas compte dans leur progression des évolutions réalisées par les enfants en dehors de ces séances. Par ailleurs, elles travaillent uniquement sur la langue de communication et non sur la langue des apprentissages. Elles peuvent servir d'outils et de supports d'apprentissages, mais elles doivent être enrichies par d'autres activités pour aider les enfants au jour le jour.

L'emploi jeune n'a pas toujours les moyens de répondre à tous ses besoins, mais il apporte un regard non négligeable pour l'enfant.

Parce qu'on s'intéresse à lui, l'enfant progresse. Il sait qu'un adulte est prêt à l'écouter le soutenir, l'encourager malgré ses problèmes éventuels et ces facteurs sont autant de stimuli qui aident celui-ci à s'approprier notre langue.

Le reste du temps, au moins pendant les trois premiers mois de cours, l'enfant est très dépendant : en classe, il copie ce qu'il voit au tableau mais ne le comprend pas. Son esprit est sans cesse sollicité pour tenter de traduire, se référer à des situations déjà étudiées dans son école d'origine, et ce bain de langue incessant le fatigue énormément. Il n'est pas en mesure de participer réellement à la vie de la classe car lorsqu'il a enfin accès au sens, il est souvent trop tard. Cette très grande frustration peut être un moteur pour se battre et apprendre au plus vite ou bien le décourage et l'incite à se faire remarquer par des réussites autres que scolaires. Le regard que l'enseignant porte sur lui est très important.

Mais il faut admettre que l'arrivée d'un élève non francophone n'est pas très bien acceptée par tout le monde, et chaque enseignant réagit différemment. Certains

lui réservent un accueil chaleureux, soucieux de le mettre à l'aise dans sa nouvelle vie, d'autres ne font pas de différence entre lui et les autres enfants de la classe.

❖ **Mon expérience avec les non francophones inscrits en classe banale.**

Dans le département du Lot, j'ai rencontré plusieurs enfants non francophones, mais ils n'appartenaient pas aux mêmes catégories de migrants que ceux du Tarn et Garonne. En effet, ils sont de nationalité néerlandaise, anglaise ou américaine et viennent en France souvent pour des raisons de confort de vie et non de survie. Leur intégration à la vie française est facilitée par les moyens financiers de leurs parents : ceux-ci peuvent disposer d'un ordinateur et de cédérom pour apprendre la langue française plus rapidement.

Trois mois après leur arrivée en France, j'ai montré à deux jumeaux Hollandais une petite histoire composée de vignettes sans texte, et je leur ai demandé de me raconter ce qu'ils voyaient. Les enfants étaient très intéressés, ils avaient envie de raconter ce qu'ils voyaient, mais ils se heurtaient sans cesse à la langue...comment dire ? Voici un extrait de notre « discussion » :

L'histoire montre un crocodile qui a froid chez lui ; il va chercher du bois pour se chauffer mais il casse sa scie, et décide finalement d'utiliser sa queue pour scier son bois.

Fillette : « - crocodile froid » (montre le thermomètre)

Garçon : « - une bois... c'est casse ! ahhhh, il » (désigne la scie) avec (montre la queue) (il sourit)

Fillette : « - ahhhh ... » (elle se touche les joues pour montrer que dans la pièce, il fait bon quand la cheminée est allumée)

Garçon : « - oh ! regarde... » (montre les deux thermomètres qui indiquent que la température a augmenté). »

Ils ont eu recours à tous les moyens non verbaux dont ils disposaient pour me montrer qu'ils comprenaient et pour réagir sur cette histoire. Ils étaient manifestement très frustrés de ne pas pouvoir s'exprimer. A tel point que la fillette n'a pas résisté malgré l'interdit implicite de l'école, de dire quelques mots à son frère en hollandais pour laisser éclater son plaisir.

Leur frère aîné, déjà beaucoup plus à l'aise en français, m'a parlé, mais lorsque tout n'était pas compréhensible, il dessinait ce qu'il ne savait pas dire. Alors que les jumeaux semblaient hésitants et pudiques de leur niveau de langue, le grand frère n'hésitait pas à mettre bout à bout des mots, des verbes conjugués ou non ; il voulait faire passer son message et n'avait pas peur de se tromper. Cependant, j'ai senti qu'il recourait beaucoup à la traduction mot à mot du hollandais, et son expression était très approximative. D'autre part, il avait de gros problèmes de phonétique et personne n'était compétent pour l'aider dans son entourage.

J'ai également rencontré des enfants Turcs, nés en France qu'on ne peut appeler enfants de migrants... Souvent, leurs pères sont nés en France et se sont mariés à des femmes Turques non francophones; ces femmes restent entre elles et élèvent leurs enfants en milieu clos. A trois ans, au moment d'entrer à la maternelle, les enfants ont le turc comme langue maternelle. Ils ne jouent qu'entre enfants Turcs et ont peu d'occasions de pratiquer la langue française. Seuls l'école et les centres aérés du mercredi proposent des activités qui impliquent son utilisation (exemple: le centre culturel de Catus invite tous les enfants à participer à un atelier théâtre le mercredi après-midi).

Les enfants que j'ai interrogés n'ont jamais traduit du turc vers le français. Ils ont compris que ce sont deux langues bien différentes, et même si le turc est leur langue maternelle, le français comme langue seconde est bien perçu. Ils ont beaucoup de problèmes de phonétique, notamment, dus à un manque de tension dans l'intonation. Ils ont le schéma intonatif du turc dans l'oreille, et reproduisent par exemple l'attaque glottale à l'initiale. De même, ils distinguent mal le genre (il /elle) car ils confondent les phonèmes [i] et [ε].

Les enfants n'ont pas de livres à la maison, et personne ne leur raconte d'histoire. Mais les parents ne délaissent pas pour autant leurs enfants. Ils portent un regard différent sur le rôle de l'école.

En effet, lorsqu'un parent confie son enfant à l'école en Turquie, il dit au maître « sa chair est à toi, ses os sont à moi » : l'enfant peut être modelé comme l'entend le maître, le parent n'a rien à en dire. Il fait parfaitement confiance au maître pour tout ce qui concerne l'école, et ne cherche pas à s'en mêler. Il n'encourage pas son enfant à travailler et ne s'implique pas dans l'école. Cependant, lorsqu'on l'interroge sur l'avenir de ses enfants, il manifeste de grands espoirs de voir ses

enfants réussir. Il faut lui faire prendre conscience de l'importance de son implication et de sa responsabilité dans la réussite de ses enfants en France.

Travailler avec les non francophones signifie également aller vers la culture d'autrui, et décoder avec eux les réalités de la société qui les accueille.

V. Vers une pédagogie interculturelle

Aujourd'hui, la mondialisation des échanges et la diversification culturelle à travers notamment la construction européenne et le phénomène migratoire, ont changé la physionomie des classes. La population scolaire est multiculturelle et l'école ne peut plus se contenter d'enseigner un modèle culturel unique (français). L'hétérogénéité est devenue la norme.

Jusqu'ici, l'école publique assurée du bien fondé de sa conception universaliste de l'homme et de sa culture, garantissait l'unité nationale. Aujourd'hui les valeurs que la République conserve sont celles de Démocratie et de Laïcité. Elle doit accepter de se confronter avec le monde extérieur qui évolue, pour former l'enfant à analyser ce monde en mouvement dans lequel il va trouver sa place.

« La présence des enfants de migrants dans le système scolaire a fait ressortir avec une acuité nouvelle la dimension culturelle de l'enseignement et les problèmes que pose la coexistence des cultures à l'école » (Guide de soutien et d'animation...).

Depuis la loi d'orientation de 1989, l'école tâche de se souvenir de quelques points qui ont fait et qui font toujours la force de notre école républicaine. L'objectif premier est de contribuer à l'égalité des chances pour tous ceux que nous accueillons dans nos classes. Au sein de l'école, l'enfant doit trouver ce dont il a besoin pour devenir un bon citoyen et s'ouvrir sur le monde qui l'entoure.

L'enseignement de la différence est sans doute un des meilleurs sujets pour éduquer les enfants aux **droits de l'Homme**. Prendre conscience de soi, d'autrui, de la différence de chacun, sont des concepts aujourd'hui au cœur des démarches communicatives. Des projets d'action éducatives (P.A.E) sont mis en place dans les écoles pour éduquer à la compréhension, et introduire de manière concrète la notion de diversité et de valeurs des cultures.

Pour mieux connaître les difficultés de chaque enfant, on recommande à l'enseignant de replacer l'enfant au cœur du système éducatif, de se centrer sur lui. C'est à partir des richesses propres à chaque enfant que se construisent les échanges à l'intérieur de la classe. C'est par l'échange que s'élabore l'interculturalité.

L'interculturel est pour moi un espace dans lequel chacun a sa place et où l'enfant non francophone n'est pas condamné par sa différence, par les clichés de la société qui se protège. Il tend à un métissage des cultures qui unifie particularismes et universalité... qui reconnaît les origines et les appartenances de chacun, pour mieux s'ouvrir vers autrui.

Conclusion

Cette réflexion sur la langue m'a permis de prendre conscience d'un autre problème : comment doit-on prendre en compte les connaissances des enfants non francophones, sachant que si la plupart d'entre eux a pour but de maîtriser les savoirs fondamentaux en matière de langue française orale et écrite, nombreux sont ceux qui possèdent déjà le niveau des approfondissements dans d'autres domaines.

Cette large question revient à se demander quelle place est accordée à ces enfants dans le projet pédagogique de l'Ecole aujourd'hui.

Doit-on leur donner une chance de poursuivre leur perfectionnement en langue française au collège même si les savoirs fondamentaux ne sont pas complets ? Ou bien est-il mieux de les orienter vers un enseignement professionnel moins exigeant en matière de maîtrise de la langue ?

Lorsqu'un enfant de 11 ans arrive en France, il est admis à l'école en début de cycle 3 ; mais il est impossible de le garder en primaire au-delà de 12 ans, et il a très peu de chance d'obtenir en un an un niveau satisfaisant en langue pour mériter un passage en sixième traditionnelle. Il serait possible de poursuivre son apprentissage de la langue française en CLA (classe d'approfondissement) au collège .

Mais, de même qu'il existe peu de structures CLIN en élémentaire, il est difficile de trouver des CLA en collège.

BIBLIOGRAPHIE

(ouvrages lus ou consultés)

- ◆ L'accueil scolaire des jeunes étrangers : nouvelles approches. Revue MIGRANTS-FORMATION n° 95 CNDP Paris 12/ 1993
- ◆ Un bilinguisme particulier. Revue MIGRANTS-FORMATION n°83 CNDP Paris. Décembre 1990.
- ◆ L'école de tous les élèves. CNDP Picardie. Université d'automne d'Amiens du 26 au 31/10/92. Chapitres de Danielle BOYZON-FRADET et Dominique SCHNAPPER.
- ◆ Des enfants non francophones à l'école : quels apprentissages, quel français ? Martine ABDALLAH-PRETCEILLE. (A. Colin) Cahier de pédagogie moderne. 1982.
- ◆ Enseigner à communiquer en Langue Etrangère. Sophie MOIRAND Hachette 1992.
- ◆ Le FLE, une langue vivante. Cahiers pédagogiques n°360 janvier 1998
- ◆ Le Français Langue Seconde de Jean-Pierre CUQ. Coll. F, Hachette 1991
- ◆ Guide de soutien scolaire et d'animation éducative périscolaire CLAPEST Alsace. novembre 1990.
- ◆ Interactions et apprentissages. In revue : Le français aujourd'hui n°113 article d'Elisabeth NONNON. Mars 1996.

- ◆ Interrogations sur les besoins langagiers en contexte scolaires. Conseil de l'Europe 1980 Louis PORCHER.
- ◆ Jeux pour parler, jeux pour créer. AUGÉ-BOROT-VIELMAS Coll. FSF , Clé International, 1981.
- ◆ La maîtrise de la langue à l'école. Coll. « Savoir lire » CNDP Hachette MEN.
- ◆ Programmes de l'école primaire 1995. Coll. « Savoir lire » CNDP Hachette MEN.
- ◆ Quelle école pour quelle intégration ? Martine ABDALLAH-PRETCEILLE. CNDP Paris Hachette éducation 1996.
- ◆ L'usage de la linguistique en classe de français. Robert ELUERD Ed E.S.F. Paris 1979.
- ◆ Sites Internet : www.cefisem.scola.ac-paris.fr
www.perso.libertysurf.fr/roland.kara