

Les enfants allophones

Les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français doivent apprendre le français comme langue seconde (pour s'insérer socialement) et comme langue de scolarisation. Ces élèves constituent une population très variée si on prend en compte des variables d'ordre géographique, linguistique, culturel, social et scolaire.

Le statut de la langue maternelle compte énormément dans l'apprentissage ; quand la langue seconde est vécue comme langue d'oppression et quand la langue maternelle est dévalorisée, le conflit entre les deux langues peut rendre l'apprentissage beaucoup plus difficile, les motivations plus complexes.

Quelques définitions

On appelle **langue maternelle** la langue dans laquelle l'enfant baigne avant la naissance et qu'il acquiert dès le berceau par interaction avec sa famille, sa mère en particulier. C'est la « langue de la maison » ; on parle aussi de « langue d'origine ».

On appelle **langue étrangère** une langue non maternelle, acquise de manière décalée dans le temps par rapport à la langue maternelle et hors de son aire d'usage ; aujourd'hui, l'école maternelle propose « un éveil à la diversité linguistique » et l'école élémentaire enseigne une première langue étrangère. Il peut se faire que cette langue étrangère dans notre système éducatif soit la langue maternelle de certains enfants (le portugais, l'anglais, etc.).

On appelle **langue de scolarisation** une langue apprise à l'école et qui sert de manière prépondérante voire exclusive dans le système éducatif fréquenté. La langue de l'école est faite d'actes de langage et d'un lexique qui peuvent ne pas être indispensables dans la vie ordinaire. Cette langue peut être dite « langue seconde » mais ce terme est ambigu car il désigne aussi une autre réalité : une langue non maternelle, acquise de manière décalée dans le temps par rapport à la langue maternelle, en usage dans le pays. Le français est ainsi langue seconde dans certains pays africains.

La reconnaissance de la langue maternelle, le développement des compétences de l'enfant dans cette langue ne sont pas préjudiciables à l'apprentissage du français, bien au contraire ; l'apprentissage d'une langue seconde est facilité si l'enfant possède dans sa langue maternelle des usages élaborés de l'oral. Il importe d'informer les familles de l'importance et de la nécessité de la communication dans la langue de la maison, et de développer par tous les moyens possibles les acquis des élèves dans leur langue première.

1. Des situations à différencier

À l'école maternelle, la situation de ces élèves est sans doute moins délicate que dans les niveaux scolaires ultérieurs où l'urgence de la maîtrise de la langue pèse encore davantage, compte tenu des apprentissages en cours qui mobilisent l'écrit et des décalages qui se forment très vite. Il serait dommage de ne pas profiter de cette conjoncture favorable pour mettre les enfants en situation d'aborder l'école élémentaire avec des atouts réels.

Ces enfants allophones ne doivent pas être regardés comme des élèves en difficulté ; ils ont des capacités et des acquis équivalents à ceux de leurs camarades. Il leur reste à apprendre la langue de l'école pour les faire reconnaître. Si cette différence ne peut être réduite, alors il faudra voir ce qui fait obstacle et où peuvent être les sources de difficulté.

Deux situations sont à distinguer même si, dans les deux cas, les enseignants ne comprennent pas leurs élèves. Ils ne comprennent pas plus certains petits ou tout-petits dont le français est la langue maternelle mais ils se sentent plus démunis avec les enfants allophones pour leur permettre d'apprendre vite le français. Souvent, ils ne comprennent pas non plus les parents et ne peuvent donc pas parler de l'enfant accueilli avec eux.

1.1. Les enfants nés en France dont la langue maternelle n'est pas le français

Ils ont beaucoup de choses en commun avec leurs camarades, dont certaines sont essentielles : la non-connaissance du monde scolaire, des compétences langagières développées à travers les pratiques langagières propres à leur âge et une capacité à comprendre les situations vécues à travers des compétences identiques.

Ils n'ont pas la même langue, ce qui entraîne certaines conséquences : ils ont acquis des codes différents, tant culturels que linguistiques et la compréhension de la langue des adultes de l'école leur est moins aisée. La situation est très différente si les enfants ont fréquenté des dispositifs d'accueil en milieu francophone.

1.2. Les enfants qui arrivent en France en cours de scolarisation

Ce qui peut faire obstacle au moment de les accueillir à l'école maternelle ne relève pas seulement de l'aspect linguistique. Pour un certain nombre de familles, les conditions de l'arrivée en France sont difficiles, les projets sont confus ; la scolarisation de leurs enfants, surtout les petits, n'est pas pensée comme par les familles françaises et elle est parfois subie plus que souhaitée, la séparation d'avec les petits enfants n'étant pas valorisée par certaines cultures. La transplantation n'est pas comprise par les enfants qui vivent un bouleversement total de cadre, de climat, de rythme, d'alimentation (toutes choses qui font partie de la sécurité d'un petit). Ces enfants arrivent dans un lieu dont ils ignorent tout, la fonction comme l'organisation, à l'instar parfois aussi de leurs parents qui n'ont jamais été scolarisés.

On ne s'adresse pas aux adultes de la même manière que dans (l'école de) leur pays d'origine. Les pratiques culturellement intégrées sont souvent différentes ; en France, l'enfant peut s'exprimer, dire ce qu'il pense, est sollicité, n'est pas sommé de toujours imiter ou répéter pour apprendre. S'ajoute à cela l'absence de compréhension de la langue de l'école.

En dehors de la sphère langagière, on ne saurait négliger l'absence de familiarisation par des jeux, des jouets et des objets culturels (livres, outils d'écriture, matériel de peinture ou autre par exemple), mais aussi des manières de faire dans les actes de la vie quotidienne (sieste, repas).

2. Accueillir l'enfant avec ses codes pour aider à son intégration

L'objectif premier est que l'enfant trouve sa place dans le groupe et dans ce lieu, qu'il trouve du sens à sa situation nouvelle, qu'il fasse sien ce nouveau milieu. Cette dimension prioritaire doit être pensée en équipe dans le cadre du projet d'école.

Pour une arrivée en début de petite section, l'immersion totale est la meilleure solution, sans aucune distinction dans l'accueil, si ce n'est des précautions accrues quant à la langue et aux échanges.

Pour une arrivée en cours de scolarisation, si possible, l'accueil est préparé avec les autres élèves ; on choisit la place de ce nouvel élève dans la classe et on trouve des « tuteurs » qui vont l'entraîner dans les activités de la classe et de la récréation, par imitation et grâce à la communication non verbale accompagnant le langage.

L'enseignant veille à mettre des mots sur tout, emploie le « parler professionnel » adapté à des plus petits ; il parle dans un langage construit même s'il pense que l'enfant ne comprend pas ou pas tout. L'entrée en activité doit être facilitée par le contexte et le matériel autant que par les consignes verbales.

Les acquisitions peuvent être très rapides mais il faut tolérer des phases d'observation parfois longues, des silences. Il faut accepter de laisser l'enfant inactif par moments, des temps de pause lui étant nécessaires compte tenu des sollicitations importantes que présentent l'ambiance et le bain de langage de la classe.

Chaque fois que possible, la culture d'origine est valorisée (musiques, histoires) mais on se gardera d'accorder d'emblée trop d'importance à des supports écrits et aux formes écrites ; l'ancrage prioritaire des apprentissages est dans le vécu, les jeux, les manipulations, les échanges en situation.

Les objectifs de l'école, les habitudes et les règles scolaires (régularité, soin, interdits, possibilités ...) sont dits à l'enfant et à la famille – notamment avec l'aide d'un médiateur linguistique à l'arrivée et pour quelques rendez-vous dans l'année.

3. Donner la priorité à l'oral et à la compréhension

Cette priorité est plus naturelle à l'école maternelle où les enfants acceptent par ailleurs très bien certaines situations ou supports ludiques utiles aux entraînements.

Dans la situation d'immersion où se trouvent les enfants, l'enseignant doit veiller particulièrement à la compréhension sans jamais se priver des moyens non verbaux (gestes, images, etc.), insister sur la prononciation, vérifier encore plus souvent qu'avec les autres enfants l'intégration du lexique.

L'enseignant est attentif aux signes qui manifestent :

- que l'enfant a repéré les signaux en usage dans la classe pour indiquer tel moment (conte, rassemblement, récréation, départ en salle de motricité, passage aux toilettes, sortie) ;
- qu'il comprend, du fait de l'intonation, de la posture du maître ou d'autres signes, les situations de consignes ou d'ordres, les questions, les explications ;

- qu'il peut exprimer, même de façon non verbale, un besoin, une émotion. Il met des mots sur ces situations (« Tu ne veux pas monter sur la poutre ? Tu as peur ? Je te donne la main. », « Tu es contente, tu dances bien, continue, encore, encore ! ») et fait répéter certaines formules (« J'ai envie de faire pipi. », « Est-ce que je peux aller faire pipi ? »).

S'il y a des problèmes, il mime, montre un autre élève qui fait ce qui est attendu, il demande à un autre élève de démontrer, etc. Il ne contraint pas l'enfant à répéter devant les autres ; il est sensible aux codes culturels qui font qu'un enfant par exemple ne regarde pas son interlocuteur en face.

Pour les situations de rencontre avec l'écrit, les moments de lecture sont préparés ; les textes sont lus et relus, la mise en mémoire étant plus délicate et plus lente.

4. Veiller à la dimension sonore du langage

Le français a des caractéristiques sonores nouvelles pour l'enfant qui arrive (phonologie, prosodie, rythme, accentuation) : les personnels des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) peuvent apporter des informations sur les comparaisons entre le français et les langues d'origine ; ils disposent d'outils permettant des évaluations des acquis des élèves dans certaines langues. La perception auditive et les capacités articulatoires de l'enfant doivent s'adapter. Il n'y a pas lieu de tout focaliser sur « la bonne prononciation » car il importe davantage que l'enfant acquière vite des conduites discursives diversifiées. Cependant, l'enseignant doit veiller à renvoyer en écho de bonnes formulations, à articuler même exagérément certains mots.

Les enfants n'ont pas acquis la conscience phonologique dans leur langue maternelle ; toute solution qui pourrait permettre d'engager les enfants dans des activités favorables à cette acquisition dans leur première langue est bienvenue. Les parents doivent être incités à dire des comptines, à raconter.

Toutes les activités prévues sur les dimensions sonores de la langue ont pour ces enfants une importance cruciale ; il n'est pas nécessaire d'en inventer de spéciales mais il faut se soucier de leur participation active.

5. Réserver de courts moments à ces enfants

Sauf cas particuliers, ils n'ont pas besoin de rééducation ou d'activités spécifiques avec des maîtres spécialisés mais il leur faut des petits moments de langage avec le maître. Celui-ci y est sensible lors des temps « sociaux » (accueil, habillage, déshabillage, collation, récréation) où il ne manque pas d'échanger en situation.

Le maître accorde cinq minutes par jour à un échange particulier avec chaque enfant non francophone de la classe, au cours d'une des activités de la classe. Deux fois par semaine, un atelier particulier d'un quart d'heure permet de revenir, avec un tout petit groupe, sur des apprentissages langagiers spécifiques (échanges sur un livre, relecture avant échanges, jeu sur les syllabes ou les sons, dictée à l'adulte) ou de préparer une activité (compréhension d'une histoire). Il ne s'agit pas de faire autre chose mais de créer des conditions de renforcement par une relation et un étayage plus « serrés » que dans un groupe plus large.

Les activités pédagogiques complémentaires sont une réponse adaptée pour ces enfants, complémentaire à ce qui doit être fait dans le temps de classe, de nature à offrir un supplément de stimulations langagières personnalisées.

Aussi, l'enseignant adopte quelques règles constantes quand il a des élèves dont la langue première n'est pas le français :

- à l'oral, il les laisse s'exprimer dans leur langue et communiquer entre eux s'ils sont plusieurs. Il les invite à « enseigner » à leurs camarades des salutations et des formules de politesse (bonjour, merci, pardon, s'il te plaît, bon anniversaire, etc.), des mots usuels (jours de la semaine, nombres, etc.). Il les invite aussi à dire des comptines ou à chanter des chansons ; quand ils ont les mots pour le dire (plutôt en section de grands), il pousse à des comparaisons entre la langue première et le français ;
- à l'écrit, il n'oublie pas de faire une place aux contes et à la littérature des pays d'origine, à choisir des documentaires qui en parlent, à introduire des ouvrages bilingues s'il en existe, à valoriser les supports divers (cartes, journaux, emballages, etc.) ;
- dans les activités artistiques, dans les activités décoratives à dominante graphique ou les jeux, il intègre des éléments intéressants pour tous venus des cultures premières de tous ses élèves.

Ce parti pris est une forme de valorisation des cultures d'origine qui rassure les enfants sur le statut de leur langue, mais qui englobe également d'autres dimensions non négligeables, liées à la citoyenneté (ouverture à la différence qui est ouverture au monde et incitation à la décentration, reconnaissance des différences culturelles comme valorisation de l'altérité) et liées à l'apprentissage : les comparaisons entre langues, même à un niveau accessible en maternelle, aident à prendre conscience des spécificités et des points communs.

Si, malgré des précautions et une attention spécifique, l'enseignant observe des blocages, des écarts qui grandissent, il met en place avec ces enfants les mêmes dispositifs de vigilance et d'intervention qu'avec les autres enfants et sollicite des aides auprès des CASNAV.